



Maestría en Psicología Clínica

Tesis para defender el título de magíster en Psicología Clínica

El “niño mentalmente anormal”: los discursos históricos y su institucionalización en el Uruguay de 1913 a 1934

AUTORA: PAULA GAUNA

DIRECTOR DE TESIS: DRA. ALEJANDRA CAPOCASALE BRUNO

MONTEVIDEO, AGOSTO DE 2024

Tabla de contenido

Dedicatoria	6
Agradecimientos	7
INTRODUCCIÓN	8
Capítulo 1: Marco Teórico Conceptual	23
Antecedentes	24
Antecedentes internacionales	24
Antecedentes nacionales	32
Estado del arte	34
La construcción de categorías conceptuales y analíticas	37
La infancia como constructo de la modernidad	37
La anormalidad como concepto histórico y social de la modernidad	41
La institucionalización de la infancia anormal en la modernidad en Uruguay	52
La institucionalización de la infancia anormal asociada al biopoder	58
La institucionalización de la infancia anormal en Uruguay	65
Capítulo 2: Diseño Metodológico	71
Capítulo 3: Análisis de los Resultados Obtenidos	78
Conceptos Discursivos Estructurantes	88
Conceptos Estructurantes del Proceso de Institucionalización	100
Conceptos Estructurantes Justificadores de la Exclusión	109
Características Generales del Proceso de Institucionalización del Sistema Educativo Público Nacional de Enseñanza Primaria.....	111
Capítulo 4: Discusión final	115
Referencias Bibliográficas	124
ANEXOS	134
Anexo I: Pauta de análisis de fuentes documentales	134

ANEXO II	137
Nomenclatura.....	137
ANEXO III	139
Relación morfológica e intelectual. Montessori.....	139
ANEXO IV	140
Plan Racional. Emilio Verdesio	140
ANEXO V	141
Ficha sintética médico-psicopedagógico-social	141
ANEXO VI	143
Registros fotográficos. Clases diferenciales	143
ANEXO VII	146
Tipos de Delincuentes en el <i>Atlante</i> de Cesare Lombroso (1896)	146
ANEXO VIII	147
CENSO (1934) . Diagrama comparativo de “Falsos y verdaderos anormales”	147

RESUMEN

Esta investigación indaga el proceso de institucionalización, dentro del sistema educativo público nacional de enseñanza primaria que sustentó y construyó el concepto de anormalidad infantil a partir de la revisión histórica discursiva en el período entre 1913 y 1934. Para ello, se exploran y analizan los discursos predominantes en los archivos históricos relevantes durante la etapa seleccionada. a la vez que se identifican las etapas de tipificación, legitimación e internalización de este concepto, adentrándose en el análisis de los mecanismos vinculados a la institucionalización presentes en los discursos educativos, examinando las percepciones estigmatizantes. La tesis describe y explora las características generales del proceso de institucionalización del sistema educativo público nacional de enseñanza primaria. Por la naturaleza del problema de investigación, se aborda los resultados mediante un enfoque de investigación exploratorio y descriptivo de corte cualitativo, el cual evidencia la legitimación negativa de la categoría de "niño anormal", principalmente a través de los discursos eugenésicos y criminológicos. Estos discursos crean una realidad subjetiva a partir de procesos de objetivación, lo que llevó a un proceso de internalización estigmatizante. Los resultados pudieron identificar que en Uruguay se llevó a cabo el racismo de estado, defensor de la integridad, la superioridad y la pureza de una raza *normal*. La presente investigación pretende ser un insumo más para el entendimiento de las prácticas actuales en Uruguay que, a pesar de esfuerzos, muchas de estas continúan siendo invisibilizadas por el sistema.

Palabras clave: educación pública, educación especial, niñez anormal, niño mentalmente anormal, discursos sobre anormalidad infantil

ABSTRACT

This research investigates the process of institutionalization, within the national public primary education system, which sustained and constructed the concept of childhood abnormality from the historical discursive review in the period between 1913 and 1934. For this purpose, the predominant discourses in the relevant historical archives during the selected foundational stage are explored and analyzed, while the stages of typification, legitimization and internalization of this concept are identified, going into the analysis of the mechanisms linked to the institutionalization present in the educational discourses, examining the stigmatizing perceptions. The thesis makes it possible to describe and explore

the general characteristics of the institutionalization process of the national public primary education system. Due to the nature of the research problem, the results are approached through an exploratory and descriptive research approach with an exploratory-descriptive qualitative approach. The results showed the negative legitimization of the category of “abnormal child” mainly by eugenic and criminological discourses, the subjective reality that was built from these objectification processes led to a process of internalization that contributed significantly to its stigmatization and marginalization. The results were able to identify that state racism was carried out in Uruguay, defending the integrity, superiority and purity of a normal race. The present research aims to be a further input for the understanding of current practices in Uruguay that, despite efforts, many of these practices continue to be invisibilized by the system.

Key words: Public education, special education, abnormal childhood, mentally abnormal child, discourses on child abnormality

‘

Dedicatoria

*A Renato, mi hijo,
por quien logré dar lo que no tenía.*

Agradecimientos

En primer lugar, con profundo agradecimiento, quiero destacar a mi tutora de tesis, la Dra. Alejandra Capocasale, cuya guía ha sido esencial para la finalización de este trabajo. Su rigor profesional, junto con su cariño, afecto, compañía y, sobre todo, su amor, han sido pilares fundamentales en este proceso. Agradezco su confianza al asumir este proyecto y su lealtad a nuestra amiga, colega y primera tutora de tesis, Ana María Fernández Caraballo, quien, antes de partir, le confió la tarea de continuar este trabajo, asegurando que no quedara inconcluso.

A Ana María Fernández Caraballo, gran compañera en mi camino, le agradezco por ser mi guía constante, así como por acompañarme en el inicio de esta tesis. Aunque su ausencia se siente profundamente, su amor sigue inspirando cada paso de mi camino.

Al Programa de Maestría en Psicología Clínica (Facultad de Psicología-Udelar)

Agradezco al personal de las bibliotecas del Instituto Interamericano del Niño (IIN) y de la Biblioteca Pedagógica Central “Mtro. Sebastián Morey Otero” por recibirme y permitirme pasar horas en sus instalaciones.

A Guillermo Milán, por su labor como director académico y por ser quien me motivó a iniciar este proceso de investigación.

A mi familia, les agradezco su amor: a mi madre, mi hermano, mi padre y mi abuela.

A mi madre, principalmente, por brindar contención, amor y cuidado a mi hijo, sin lo cual esta tesis habría sido imposible.

A mi hermano, por ser el ejemplo de perseverancia y motivación, y por ser mi ejemplo a seguir desde nuestra infancia

A mi padre, le agradezco el silencio que me ha llevado a interrogarme e investigar, sabiendo que nunca accedería completamente a la verdad.

Y a mi abuela, por enseñarme el valor del saber y de la historia.

A mis amigas del alma, Magdalena Ardans y Deborah Bensión, por el amor y el humor, pero sobre todo, por esperarme todo este tiempo.

A mis amigas y compañeras de academia, Cintia Peraza, Gabriela Ferreira, Iael Acher, Stephanie Pappadia, Verónica Molina y Victoria Ceriani por permitirme ser cada vez más profundas amigas, más allá de lo académico.

Y a Lolet, siempre, por seguir a mi lado

INTRODUCCIÓN

La educación de la infancia¹ en Uruguay, a principios del siglo xx se vio confrontada con diversos desafíos, en medio del proceso de consolidación y modernización del Estado. Este período estuvo marcado por el objetivo de acercar al país a los centros del capitalismo avanzado e integrarse en el comercio y la economía mundial. En este contexto, la educación de la infancia enfrentó importantes retos, reflejando la ambición de Uruguay por adaptarse al sistema económico occidental.

En este proceso se identifican dos etapas similares a otros países de la región. La primera se extiende hasta aproximadamente 1913 o 1930, dependiendo del país (Barrán y Nahum, 1999), y la segunda comienza en 1933 con el golpe de Estado que instauró la dictadura de Gabriel Terra en Uruguay. Los desafíos de la consolidación del estado moderno se basan en el higienismo² y la biologización de la esfera social. La preocupación por enfermedades como la sífilis y la tuberculosis convirtió la salud en el "verdadero signo de la modernidad", siendo la nueva fuente de valores y reguladora de una moral basada en la biología (Barrán, 1999, p. 14). Asimismo, la temática que aborda esta tesis se enmarca en el amplio debate en torno a los fenómenos de estigmatización y discriminación social que, hacia 1950 y hasta la irrupción de la dictadura cívico-militar (1973-1985) en Uruguay. La educación especial se vio enriquecida por la proliferación de corrientes intelectuales que cuestionan las prácticas y discursos institucionales generando un giro discursivo a contracorriente del discurso hegemónico constructo del estado moderno que se vuelve a interrumpir con la irrupción de la dictadura cívico militar de referencia. Al respecto, surge la figura de Eloísa García Etchegoyen de Lorenzo (Gauna, 2023b) en la educación especial a favor de considerar las dificultades de aprendizaje, la infancia y el retardo mental desde una perspectiva original a la que predominaba en la primera mitad de siglo xx. Su figura es tan importante que algunos le llamaron la "eloización" de la Educación Especial (Renfrew, 1999,

¹ La noción de infancia la referimos a partir de la modernidad, "visión rousseauiana de la infancia" (Fernández, 2006, p. 24). Más adelante, se analiza esta categoría en profundidad debido a que aquellos niños y niñas que no tenían acceso a las escuelas o quedaban excluidos por no estar dentro de la norma, quedaban automáticamente fuera de la categoría de infancia "una concepción única de infancia no podría abarcarlos" (Bustelo, 2012, p. 98)

² En Uruguay, se promulgaron varias leyes en con el objetivo de establecer un consejo nacional de higiene. Finalmente, en octubre de 1895, el Ejecutivo creó dicho consejo, que tenía la responsabilidad de supervisar las enfermedades infecciosas y contagiosas, la prostitución y las actividades relacionadas con la profesión médica. En 1927, una reorganización administrativa llevó a la creación de un consejo nacional de asistencia pública. Posteriormente, en 1931, el Consejo de Salud Pública unificó los servicios que anteriormente proporcionaban el Consejo Nacional de Higiene y el Instituto para la Profilaxis de la Sífilis. (Lavrín, 2005, p. 133).

p.53) . Fruto de los restos de inhumanidad de la posguerra de lugar a otra mirada sobre las “personas con discapacidad”. Se llega a la conciencia de que la vida de los niños mentalmente anormales había sido anulada por la ausencia de cuidados, por lo tanto, subyacía una noción de niño cercana a la idea de muerte, ubicando al niño con retardo mental en un lugar casi imposible de infancia. Al decir de Pérez (1998) corresponde, en su momento de máximo expresión, en las décadas de los sesenta y setenta del siglo xx y en lo que a estas disciplinas se refiere, con el auge de los movimientos anti-psiquiátricos y de las propuestas antiautoritarias en educación. (p. 71). Con la llegada de la fuerza política de izquierda en Uruguay al gobierno municipal en 1990, se establecen algunos movimientos a favor de la “inclusión” de las personas con discapacidad. Al respecto, Miguez (2006) destaca el trabajo de La Comisión de Gestión Social para la Discapacidad como una evidencia empírica de lo que implicaría un proceso de “concesión conquista” en el contexto de repensar las políticas sociales a partir de una matriz histórico-crítica. Entre 2004 y 2020, con la asunción de gobiernos nacionales de izquierda, se acrecentaron los movimientos políticos que pretendían generar un cambio en las políticas públicas con una perspectiva de derechos humanos, basados en la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (2008) y el *Modelo Social de Discapacidad* (Palacios, 2008). Se propone así un movimiento sociopolítico que invita a revisar nociones y prácticas con relación a estos sujetos. Se destaca la creación en el año 2007 del *Programa Nacional de Discapacidad* (Pronadis); la publicación de la *Ley de Protección Integral de Personas con Discapacidad* (2010); la creación de la *Comisión de Continuidad Educativa y Socioprofesional de los alumnos egresados de escuelas especiales* del CEIP (2015) y el *Sistema Nacional de Cuidados* (Uruguay, 2015).

Ahora bien, dentro el ámbito educativo, otro rasgo de la modernidad fue la promoción de un enfoque igualitario para atender las necesidades de la infancia, vista como una etapa a ser ordenada y clasificada y, por lo tanto, tendiente a la normalización. Al pensar en la educación en Uruguay, resulta imprescindible destacar el pensamiento de José Pedro Varela, quien promovió una pedagogía de la igualdad y la laicidad que se incorporó al entramado ideológico del país. Fiel a las concepciones filosóficas positivistas, Varela “enunciaba la igualdad entre los hombres, dejando de lado la desigualdad de condiciones reales de vida, lo que en definitiva contribuyó en forma oculta a legitimar la injusticia social sin resolverla” (Ceip, 2007). Es a partir de estos procesos modernos que se da lo que Philippe Ariès (1987) denominó como el descubrimiento y “sentimiento” de la infancia, relacionándolo con una mayor ternura y cuidado en comparación con la Edad Media (p. 57, p. 63).

En esta investigación, el interés está enfocado en la invención de la infancia pero en su versión "anormal", ubicada como una figura de rechazo, separación y exclusión (Duffau, 2019; Jacobo Cúpich y Paredes Molina, 2013), que emerge junto con prácticas filantrópicas, procesos de industrialización y discursos de previsión y reformismo social en la sociedad occidental a finales del siglo XIX (Rodríguez Rave y Yarza, 2004, p. 9). Esta visión de la anormalidad fue influenciada por diversas disciplinas. Entre estas, la criminología de finales del XIX y comienzos del XX, influenciada por la teoría moderna de Lombroso (1835 -1909), buscaba caracterizar y señalar los factores sociales de la actividad criminal para distinguir al "normal" del "anormal" y del peligroso social (Rodríguez Rave y Yarza, 2004, p. 69). Asimismo, la psicología experimental contribuyó a la construcción de la normalidad del desarrollo infantil y al interés por el conocimiento psicológico de los niños, principalmente a través del test de inteligencia Binet-Simon (Rodríguez Rave y Yarza, 2004, p. 10; Talak, 2005, p. 59). Estos aspectos generaron una extensa clasificación de la infancia anormal que incluía distinciones como "verdadera" o "falsa" anormalidad, así como anormalidades mentales o de carácter. A la par del temor hacia las enfermedades de la época (sífilis, tuberculosis, alcoholismo), estos "verdaderos y falsos anormales" eran ubicados "ante el abismo de una distancia que los volvía parte de una diferenciación absoluta" debido a los supuestos factores hereditarios antihigiénicos e inmorales con los cuales nacían (Vomero, 2009; Gauna, 2020; Gauna, 2023a).

Las disciplinas que configuraban el discurso de la anormalidad sostenían sus *creencias*³ conceptuales, principalmente en los postulados eugenésicos. Estos postulados teóricos fueron recepcionados en América Latina y en Uruguay (Saprizza, 2001), como una forma de control social, o lo que Foucault denominó "biopoder" (Foucault, 2008, 2000). Del griego *eu-genes*, de buen linaje, la eugenesia, un concepto acuñado por el científico británico Francis Galton (1883)⁴ a finales del siglo XIX, proponía mejorar las características hereditarias de la población humana, para ello se propuso el estudio de los factores que puedan mejorar o empobrecer las cualidades raciales de las futuras generaciones, ya fuere física o mentalmente (Miranda y Vallejo, 2005). Galton, influenciado por los trabajos sobre la evolución de Charles Darwin, sugirió que se podría dirigir la evolución humana mediante políticas y prácticas que favorecieran la reproducción de aquellos considerados superiores,

³Cabe aclarar que por creencia conceptual se entiende al entramado de las concepciones arraigadas en la sociedad que influyeron en las prácticas sociales y políticas, aunque no necesariamente estuvieran respaldadas por evidencia científica sólida (Miranda y Vallejo, 2005; Armus, 2016). En Uruguay, Barrán (1999) utiliza el concepto "creencia" para afirmar que la eugenesia³ "fue la creencia dominante entre los médicos del Novecientos y dio forma concreta a la utopía de una sociedad gobernada por principios extraídos de la biología" (p. 35).

⁴ En 1883 Francis Galton publica "Inquiries into Human Faculty and Its Development". Es una obra fundamental en la historia de la psicología y la eugenesia, donde explora temas relacionados con la herencia, las diferencias humanas y la medición de capacidades humanas

dotados de “genio” (Rodríguez, 2020, p.39). De esta manera la eugenesia como “movimiento social” en la intersección de la biología y la política divide a los individuos entre los “física y moralmente eugenésicos” y los “no eugenésicos” (Stephan, 2005, p. 34) lo que refleja una “una racionalizada manifestación de la necesidad y el deseo de control y dominio de la población” (Armus, 2016, p. 150, citado en Sapriza, 2001). Esta división ilustra como la eugenesia ganó relevancia en el espacio cultural al fomentar nuevas y poderosas representaciones de la salud, considerándola como un asunto de herencia y raza (Stephan, 2005). De acuerdo con Barrán (1999), esta ideología condenaba lo anormal, lo criminal, lo marginal y lo enfermo, alineándose perfectamente con el orden establecido, “aunque con una dureza y frialdad científica que solo lograron imitar y superar los regímenes nazi-fascistas” (p. 35). Estas ideas, que pretendían ser “la salvación de las masas y/o de la “raza” por los científicos iluminados, y la creación de una nueva moral basada en esos objetivos a lo que todo debía subordinarse.” (Barrán, 1999, p. 36). Estas influencias eugenésicas llevaron, en la primera mitad del siglo XX en Uruguay, a la implementación de dispositivos (Foucault, 2002) destinados a detectar a los niños que presentaban algún tipo de anormalidad, especialmente aquellos que no respondían a las exigencias de la escuela pública

Esta tesis adopta un enfoque metodológico descriptivo-exploratorio, centrado en la revisión de archivos históricos entre 1913 y 1934. En lo que respecta al territorio, nos referimos a archivos que dan cuenta de este proceso en el sistema educativo público nacional, por considerar que, la influencia de los procesos de modernidad y, por lo tanto, de industrialización tuvieron efectos en las poblaciones urbanas.

El enfoque principal se basará en la “construcción social de la realidad”, según los conceptos de Berger y Luckmann (1995). Este análisis permitirá examinar los procesos de tipificación, legitimación, objetivación e internalización que sustentaron y construyeron la figura del niño mentalmente anormal. Se identificará cómo las categorías y percepciones sociales se han moldeado a través de interacciones sociales y discursos culturales. Para complementar este enfoque y proporcionar una visión más completa, se integrará el Análisis del Discurso, siguiendo los planteamientos de Foucault (1969) y Pêcheux (1969). Este análisis explorará las condiciones de producción y circulación de los discursos sobre la “anormalidad” infantil, centrándose en cómo se han formado y sostenido los discursos predominantes. Se enfocará en las estructuras de poder, prácticas institucionales y formas de conocimiento que consolidaron este concepto. “Se utilizarán aportes de la “arqueología” y la “genealogía”, tal como los trabajó Foucault (1969, 1994/2001), para examinar las condiciones históricas y sociales que dieron origen a la noción de *niño mentalmente anormal* y las relaciones de poder que influyeron en su construcción. Foucault (1969) conceptualizó

las "formaciones discursivas" como estructuras que articulan diferentes discursos en torno a un objeto común, lo que permite comprender como el entramado discursivo en relación con el niño mentalmente anormal proviene de varios discursos que confluyen en las prácticas hacia los anormales. En este análisis, la arqueología se enfocará en las condiciones históricas que permitieron la producción de estos discursos, mientras que la genealogía ayudará a identificar las discontinuidades, rupturas, y continuidades presentes en los discursos y prácticas educativas de la época." Para enriquecer este análisis, se incorporarán las contribuciones teóricas de Hacking, tal como se discuten en la entrevista realizada por Álvarez (2002) acerca del concepto *Façonner les gens* y el concepto *clases interactivas* (Hacking, 2001). Además, se analizarán las contribuciones de Licia Carlson (1998, 2009), cuyas investigaciones sobre la discapacidad, recomendadas por Hacking (2001), son fundamentales para profundizar en los conceptos discutidos. Carlson proporciona una perspectiva crítica que complementa las ideas de Hacking, especialmente en el contexto de *Façonner les gens* y las *clases interactivas*. El concepto de "making up people", proporciona una perspectiva sobre cómo las categorías de personas son creadas y transformadas a través de los discursos y prácticas sociales. Según Hacking, en la entrevista realizada por Álvarez Rodríguez (2002),

Façonner les gens es de hecho un intento por expresar en francés, no "Hacer gente" (*Making people*) sino "Inventar / construir gente" (*Making up people*) el título de un artículo que escribí en 1983... me interesa (i) cómo nuevas clasificaciones de personas crean nuevas posibilidades de elección y acción, de quién o qué es uno y qué puede uno hacer; (ii) lo que las nuevas clasificaciones les hacen a las personas clasificadas, y cómo cambian por ser así clasificadas; (iii) cómo esos mismos cambios en las personas cambian nuestras teorías de las clasificaciones. Esto es lo que yo llamo un efecto de bucle (Álvarez Rodríguez, 2002, párr. 34).

Por su parte, Carlson, especialista en la cuestión del retraso mental, examina cómo las representaciones sociales de la discapacidad intelectual afectan la percepción de las personas con discapacidad y su inclusión en la sociedad.

El tramo cronológico abordado abarca el texto de Bernardo Etchepare *Los Débiles Mentales* (1912-1913), texto que se considera fundacional, ya que marca el inicio de la psiquiatrización de la infancia en Uruguay (Vomero, 2009) así como la influencia del discurso médico en el sistema educativo público nacional (Munar, 1919), hasta el texto de 1934 publicado en los *Archivos de Psiquiatría del Uruguay: Contribución al estudio de los falsos anormales en las escuelas de Carmelo*, texto que da cuenta, a través de datos empíricos, de un momento clave de una supuesta institucionalización de la infancia anormal.

Este tramo temporal pasa por otros textos claves para dar cuenta de otras influencias discursivas que vinculan la infancia anormal con la criminalidad y delincuencia, como es el texto *La Delincuencia en los niños* (Morey Otero, 1919) y *Los niños mentalmente anormales* (Estapé y Baletti Bianchi, 1930) publicados en los *Anales de Instrucción Primaria*. Se considerarán los libros de Emilio Verdesio *Clases diferenciales* (1931) y *La enseñanza especial en el Uruguay* (1934), ya que es un referente central en la institucionalización educación especial en Uruguay. Como se verá se relevaron archivos provenientes de dos ámbitos discursivos que refieren a la infancia anormal, pero que se entrelazan: los *Anales de Instrucción Primaria* y los *Archivos de Pediatría, educación y la medicina*. Estos archivos se consideran fuentes principales de análisis en el entendido que abarca años de la primera etapa de consolidación del estado moderno (1913-1932) y parte de la segunda etapa, marcada por el golpe de Estado de 1933 en Uruguay y la imposición de un régimen autoritario y represivo que fortaleció discursos eugenésicos⁵, hecho crucial para el estudio de esta tesis.

Este enfoque metodológico multidisciplinario pretende lograr una comprensión integral de la construcción del concepto de "niño mentalmente anormal" en el sistema educativo público nacional, abordando las complejas interacciones entre poder, saber y práctica en este contexto histórico. En este sentido, hasta aquí se ha dado cuenta de que la revisión crítica de los discursos y prácticas históricas en torno a la infancia anormal en Uruguay revela cómo las intervenciones médicas, educativas y sociales establecieron categorías de normalidad y anormalidad. A su vez, estas intervenciones generaron dispositivos de exclusión y estigma. Se supone que estos dispositivos (Foucault, 2002) se han mantenido y adaptado a lo largo del tiempo, reflejando un amplio proceso de institucionalización⁶ de estas categorías, principalmente en el sistema educativo.

A partir de lo antedicho se pueden plantear tres supuestos como base esta investigación:

⁵ Según Rodríguez Antúnez (2020) "En Uruguay, a partir de la década del treinta y en consonancia con el desarrollo de la Asociación Argentina, la biotipología se convirtió en una de las disciplinas vinculadas al trabajo eugenésico. Según Pou Ferrari (2005), se estableció una "*Sociedad Uruguaya de Eugenesia y Biotipología*", de la cual fue miembro destacado nuestro principal eugenista, Augusto Turenne" (p. 175).

⁶ En este contexto, la institucionalización no solo se refiere a entidades formales, sino también a la conformación y perpetuación de discursos, normas y prácticas que operan como construcciones sociales (Berger y Luckmann, 1995). Estas construcciones regulan y moldean la vida social y cultural, funcionando como dispositivos en el sentido foucaultiano, es decir, como estrategias complejas que sostienen y gestionan relaciones de poder dentro de la sociedad.

1. La tipificación de los niños como anormales se llevó a cabo mediante la aplicación de criterios específicos definidos por las autoridades educativas y médicas de la época, con una importante presencia del discurso higienista.
2. La construcción de la categoría de "niño anormal" fue legitimada a través de discursos eugenésicos que promovían la idea de la superioridad racial y moral, argumentando que los niños anormales representaban una amenaza de degeneración de la raza y del orden social.
3. Tanto la tipificación como la legitimación de la categoría de "niño anormal" fueron internalizadas mediante todos los procesos que implica la institucionalización, tanto por la sociedad en general como por los propios niños etiquetados como anormales. Esto habría contribuido significativamente a su estigmatización y marginación.

Estos supuestos básicos estructuran y posibilitan el proceso de selección de las categorías conceptuales y analíticas de esta investigación, pues brindan elementos teóricos que conducen a la comprensión de la anormalidad, la infancia anormal y la discapacidad intelectual como constructos históricos y discursivos que se entrelazan con las dinámicas de poder, la constitución del sujeto y la evolución de las concepciones sociales. En definitiva, se parte del supuesto de que la noción de anormalidad es resultado de procesos históricos y discursivos que se remontan al siglo XIX. Previo al análisis de las diversas aproximaciones teóricas que sustentan este trabajo, es crucial establecer ciertos supuestos que servirán como fundamentos conceptuales. Estos supuestos se basan en la comprensión de la anormalidad, la infancia anormal y la discapacidad intelectual como constructos históricos y discursivos que se entrelazan con las dinámicas de poder, la constitución del sujeto y la evolución de las concepciones sociales. Se parte del supuesto de que la noción de anormalidad es resultado de procesos históricos y discursivos que se remontan al siglo XIX, emergiendo de la intersección entre el poder jurídico, médico y educativo. Esta construcción histórica ha influido en la categorización y normalización de los individuos considerados anormales. Por otra parte, se asume que la constitución del sujeto y la subjetividad están estrechamente vinculadas a los discursos y prácticas de poder que han moldeado las condiciones de experiencia y percepción de los individuos. Por lo tanto, se considera pertinente ubicar estos enfoques en el marco teórico, ya que ofrecen un contexto teórico amplio que enriquece la comprensión del fenómeno estudiado y sugiere posibles líneas de investigación futuras. En definitiva, un primer supuesto que orienta este trabajo es que la tipificación de los niños como anormales se llevó a cabo mediante la aplicación de criterios específicos definidos por las autoridades educativas y médicas de la época con importante presencia del discurso higienista y que la construcción de la categoría de niño anormal fue legitimada a través de discursos eugenésicos que promovían la idea de la superioridad

racial y moral, en los cuales se argumentaba que los niños anormales representaban una amenaza de degeneración de la raza y del orden social. Finalmente, se supone que tanto la tipificación como la legitimación de la categoría de "niño anormal" fueron internalizadas mediante los procesos implicados en la institucionalización, tanto por la sociedad en general como por los propios niños etiquetados como anormales. Esto habría contribuido significativamente a su estigmatización y marginación. Partiendo de la conceptualización de los procesos de implicados en la institucionalización teorizados por Berger y Luckmann (1995), se podría suponer que la construcción de la infancia anormal estuvo marcada por estas experiencias.

En definitiva, y en función de lo expuesto, se plantea como *problema de investigación*:

El proceso de institucionalización, dentro del sistema educativo público nacional de enseñanza primaria a partir de la identificación y análisis reflexivo acerca de la construcción de la realidad objetiva y subjetiva como parte del proceso de institucionalización (de los discursos y creencias conceptuales) que, a su vez, sustentó y construyó el concepto de anormalidad infantil tanto en la tipificación, legitimación e internalización (Berger y Luckmann, 1995). Para ello, se propone analizar los discursos históricos que han contribuido a la construcción del concepto de "niño mentalmente anormal", identificando los principales actores y contextos involucrados en su formación -como fueron las ideas eugenésicas en el proceso de institucionalización discursiva de la anormalidad infantil en Uruguay durante el período 1913 a 1934 (inclusive)-.

El *objetivo general* de esta investigación establece:

Describir el proceso de institucionalización del concepto de "niño mentalmente anormal" en el sistema educativo público nacional uruguayo entre 1913 y 1934, mediante la identificación y análisis de los mecanismos de construcción de la realidad objetiva y subjetiva de la infancia anormal presentes en los discursos, incluyendo la tipificación, legitimación e internalización de esta figura.

Los *objetivos específicos* de esta investigación son los siguientes:

1. Explorar y analizar los discursos predominantes en los archivos históricos relevantes del sistema educativo público nacional de enseñanza primaria durante la etapa fundacional seleccionada.
2. Identificar las etapas de tipificación, legitimación e internalización a partir de la revisión histórica discursiva en el período entre 1913 y 1934.
3. Analizar los mecanismos vinculados a la institucionalización presente en los discursos educativos de Uruguay entre 1913 y 1934, examinando las percepciones, estigmas y prejuicios asociados con la anormalidad.

4. Dar cuenta de las características generales del proceso de institucionalización del sistema educativo público nacional de enseñanza primaria.

Los objetivos precedentes generan las siguientes *preguntas* de esta investigación, teniendo en cuenta que la referencia discursiva es el sistema educativo público nacional de enseñanza primaria:

1. ¿Cómo ha contribuido el entramado discursivo, influenciado principalmente por la eugenesia, en la construcción de la figura de niño anormal en Uruguay durante el período 1913 a 1934, en las teorías del campo de la psicología clínica?

2. ¿Qué actores sociales y contextos socio históricos fueron clave en la construcción y difusión de los discursos sobre la anormalidad infantil en Uruguay durante el período 1913 a 1934?

3. ¿Cuáles fueron los mecanismos específicos utilizados en la institucionalización discursiva de la anormalidad infantil en Uruguay?

4. En definitiva, ¿cómo se puede caracterizar el proceso de institucionalización de referencia?

En función de la delimitación del problema, las preguntas, los supuestos y la justificación que orientan esta investigación, se vuelve fundamental definir las categorías conceptuales desde las que esta investigación parte. Las categorías conceptuales y analíticas centrales son las siguientes: infancia (Ariès, 1987; Fernández, 2006), infancia anormal (Foucault, 2002), institucionalización (tipificación, legitimación e internalización), objetivación (Berger y Luckmann, 1995/1966), estado de excepción (Agamben, 2005), biopoder y biopolítica (Foucault, 2008/1976; 2000/1975-1976).

Desde un punto de partida experiencial hacia un objeto de estudio empírico

A esta altura, cabe dar cuenta de los antecedentes que fueron el punto de partida para llegar a seleccionar y construir el problema de investigación de esta tesis, específicamente en cuanto a mi historia académica vinculada al tema de investigación.

Como punto de partida, mi primer antecedente académico fue en el año 2014. Participé en el proyecto de trabajo del Consejo de Capacitación Profesional (COCAP) como parte del equipo técnico de redacción y coordinación. Este proyecto se concretó a partir de un pedido de la Comisión para la Continuidad Educativa y Socioprofesional para la Discapacidad (CCESPD), que integran diversas instituciones públicas como el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), el Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional (INEFOP), y representantes de los Consejos de Educación Inicial y Primaria, Secundaria, y

Educación Técnico Profesional (UTU), entre otros. El proyecto se enmarcó en el contexto legal vigente de la Ley General de Educación N.º 18.437 y la Ley de Protección Integral de Personas con Discapacidad N.º 18.651, así como en la normativa internacional ratificada por Uruguay. Se diseñaron estrategias para facilitar el tránsito de los alumnos de las Escuelas Públicas Especiales N.º 203, 206, 207, 259, 280 y 380 para Discapacitados Intelectuales de la ciudad de Montevideo hacia el ámbito educativo y laboral. Este acontecimiento, en palabras del entonces ministro de Educación y Cultura, Ricardo Ehrlich, evidenció el inicio de una propuesta educativa alternativa, ya que "actualmente solo las instituciones de Educación Primaria son las que tienen planes educativos para personas con discapacidades y en ocasiones estas permanecen por muchos años en estos centros debido a que no existen otras propuestas que posibiliten que continúen formándose" (Presidencia de Uruguay, 2014). El informe de sistematización de INEFOP (2016) destacó la evolución en autonomía y comunicación interpersonal de los participantes, subrayando la importancia del acompañamiento individual y el trabajo con las familias.

A partir de 2015 hasta 2017, participé del grupo de investigación "Formación de la Clínica Psicoanalítica en el Uruguay" (FCPU) de la Facultad de Psicología (Udelar), coordinado por Guillermo Milán Ramos. Llevamos a cabo búsquedas documentales en la *Biblioteca del Instituto Interamericano del Niño (IIN)* y en la *Biblioteca Pedagógica Central "Mtro. Sebastián Morey Otero"* en Montevideo, Uruguay. Este trabajo se centró en la construcción de la conceptualización del "niño mentalmente anormal", utilizando textos de los *Archivos de Pediatría* y los *Anales de Instrucción Primaria*, enfocándonos en la recepción de discursos psi, principalmente del psicoanálisis. En 2016, guie a un grupo de estudiantes del curso "Prácticas y Proyectos" de la *Facultad de Psicología* en una búsqueda documental similar en los *Archivos de Pediatría del Uruguay* sobre prácticas médicas relacionadas con niños denominados "anormales", culminando en el "Informe de investigación: Archivos de pediatría" (García Zipitría y Roibal Sturla, 2016).

A su vez, en el año 2017, trabajé como asistente de investigación para la *Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)* Mercosur en el proyecto "La atención educativa de personas con discapacidad: Panorama nacional y recomendaciones para las políticas públicas". Este proyecto culminó en un documento de trabajo que ofreció una visión general de la atención educativa a personas con discapacidad en el país, así como recomendaciones para las políticas públicas. Basado en el *Modelo Social de Discapacidad* (Palacios, 2008), el informe sugirió una revisión de las escuelas especiales y la implementación de nuevas estrategias educativas inclusivas.

Considero que uno de mis principales antecedentes académicos en consonancia con el problema de investigación construido para esta tesis se dio entre los años 2017 y 2023. Formé parte de la línea de investigación "Infancias, pedagogías, arte y saberes psi en el Uruguay", perteneciente al Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación (FHCE, Udelar) e inscrita en el IPC y CIP-P de la Facultad de Psicología (Udelar), coordinada por la Dra. Ana María Fernández Caraballo y la Dra. Alejandra Capocasale Bruno. Dentro de esta línea, publiqué artículos que son parte de los antecedentes de esta tesis, destacando los efectos subjetivos de la construcción discursiva de la anormalidad. La investigación de este grupo se propuso dar cuenta de las concepciones sobre infancia en las pedagogías, los saberes psi y el arte en el Uruguay desde 1900 hasta la actualidad. Se trató de un estudio de corte histórico-discursivo, basado en técnicas descriptivas y comparativas, que permitió analizar narrativas, historiales, relatos, prácticas clínicas y pedagógicas provenientes de los ámbitos de la psicología, la psiquiatría, el psicoanálisis, la pedagogía y las producciones artísticas en el Uruguay para problematizar el presente. Se conformó un equipo de trabajo interdisciplinario e interinstitucional integrado por los siguientes servicios de la Udelar: *Facultad de Psicología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Facultad de Artes (IENBA), Instituto Superior de Educación Física de Udelar*; y el *Consejo de Formación en Educación (ANEP)*, a nivel nacional. A nivel internacional, colaboramos con el *Instituto Caro y Cuervo (Colombia)*, la *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata*, y la *Universidad Federal de Río de Janeiro*. Mi participación en toda esta etapa como autora e investigadora me ha permitido profundizar en el análisis de las concepciones de infancia en el contexto uruguayo, aportando una perspectiva crítica e interdisciplinaria que busca enriquecer el conocimiento y la reflexión sobre estas temáticas en el ámbito académico y social. Entre mis publicaciones destacadas se encuentran trabajos que forman parte de los antecedentes de mi tesis, como los incluidos en las publicaciones *Infancias, pedagogías y saberes psi en el Uruguay de la primera mitad de siglo XX, segunda parte* (Fernández Caraballo y cols, 2023) e *Infancias, pedagogías y saberes psi en el Uruguay de 1951 a 1984* (Fernández Caraballo, Capocasale Bruno y cols, 2024)

Durante todos estos años, tuve la oportunidad de acercarme al ámbito político y social de la discapacidad, lo cual fue fundamental para mi desarrollo como investigadora. Esta experiencia me permitió articular aspectos teóricos y prácticos, observando directamente cómo las instituciones tienen la capacidad de viabilizar y encarnar los discursos que se construyen sobre la discapacidad, anteriormente nominada como anormalidad. Esta dialéctica afecta no solo la cotidianidad y participación en los espacios sociales, sino también la identidad y subjetividad de las personas. Por ejemplo, observé un cambio

significativo en la autonomía de los individuos al trasladarse de una institución que los trata como niños a otra que los reconoce como jóvenes o adultos. Este cambio de enfoque no solo mejora la percepción de sí mismos, sino que también influye en su participación e integración social. Sin embargo, también noté que, fuera del entorno institucional, la realidad social sigue presentando desafíos considerables para continuar trabajando.

Finalmente, considero que merece ser mencionado que fue en el año 2016 cuando formulé mi primer proyecto de investigación que sustenta esta tesis. Fue el mismo año en que el *Comité de la Organización de las Naciones Unidas (ONU)* sobre los *Derechos de las Personas con Discapacidad*, emitió más de sesenta recomendaciones al Estado uruguayo⁷, en el marco de la revisión sobre la implementación de la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (2016), entre las que se leen: “La terminología peyorativa y disposiciones que no están armonizadas con el modelo de discapacidad basado en los derechos humanos establecido en la *Convención* y que aún se mantiene en la legislación, políticas y programas públicos” (p. 3) y “persisten en el Estado parte prejuicios y estereotipos negativos de las personas con discapacidad” (p. 6). Rechaza la persistencia de modelos de intervención, como la *Teletón*⁸, ya que se sustentan en acciones caritativas “que refuerzan el modelo caritativo hacia las personas con discapacidad” (p. 4). En este sentido, se expresa la preocupación por ciertos “prejuicios y estereotipos negativos de las personas con discapacidad” (p. 4) y que persisten en el Estado. De esta forma queda en evidencia que aun en el siglo xxi persisten prejuicios y estereotipos negativos hacia las personas con discapacidad, evidenciando la persistencia de actitudes discriminatorias arraigadas en el pasado (ONU, 2016). Autores contemporáneos como Untoiglich y otros (2020) afirman que aún se repite el control de la diferencia y la anormalidad, contribuyendo a la comprensión de un presente que refleja fisuras y hendiduras más secretas y oscuras (Skliar, 2012, p. 182) y que se puede asociar a las instituciones, a decir de Skliar (2012):

La repetición insistente es la de las instituciones. La diferencia, convulsionante, perturbadora, es la de ese individuo pensado y ejecutado como anormal, siempre ubicado al pie del cadalso. La repetición que promete dejar de serlo es la del control y el disciplinamiento. La diferencia, que siempre indica una relación, pero no una esencia contenida al interior del sujeto, es la del individuo juzgado sin causa aparente, sacrificado, excluido, integrado, incluido y, la mayoría de las veces, vuelto a apartar. (p. 182)

⁷<http://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/32232/1/observaciones-finales-sobre-el-informe- inicial-del-uruguay.pdf>

⁸ Fundación Teletón en Uruguay. Fue constituida con la finalidad de la creación, puesta en funcionamiento y mantenimiento de Centros de Rehabilitación Pediátrica en Uruguay. <https://www.teleton.org.uy/>

Asimismo, Skliar (2012) afirma que se torna necesario abordar la problemática de la anormalidad con *paciencia* y cuidado en lugar de buscar soluciones rápidas que podrían pasar por alto su complejidad arraigada históricamente. En lugar de simplemente cambiar los términos utilizados o intentar reiniciar desde cero, debemos adoptar un enfoque reflexivo que aborde las causas fundamentales de la discriminación y la exclusión en el ámbito educativo y social. Suponemos que la categorización estigmatizante de la anormalidad en el pasado, como lo clarifica la cita a continuación de 1919, ha creado estereotipos y prejuicios arraigados que persisten en la sociedad actual,

La palabra Anormal es sinónimo de morboso, patológico y teratológico, vale decir, enfermo, deforme, monstruoso. Todos aquellos seres que determinan grupos diversos: retardados, sordomudos, ciegos, degenerados, imbeciles, locos e idiotas. Algunos podrán llegar a ser, mediante la educación, elementos productivos en la economía social, disciplinando las fuerzas, vigorizándolas, haciendo individuos capaces de algún trabajo manual. A la par que se realiza la obra piadosa de mejorar la vida de esos seres, se coopera en la acción económico-social, haciendo útiles a los individuos que hasta ayer no eran más que parásitos de la sociedad. (Munar, 1919, p.9)

Dentro del marco contextual de referencia, es que en la investigación de esta tesis, el objeto de estudio empírico -que tiene estrecha relación con el objeto de estudio teórico-, se contextualiza institucionalmente en el sistema educativo público nacional, específicamente en cuanto a la enseñanza primaria. Es que la noción de infancia y normalidad del desarrollo se arraiga en la escuela pública a partir de la modernidad y el disciplinamiento de la sociedad (Talak, 2005). Talak (2005) refiere a movimientos que ubican la escuela y el aula como laboratorio experimental de las cuestiones de la infancia. En este sentido, principalmente se seleccionan archivos que, a su vez, dan cuenta de este proceso en el ámbito urbano (Montevideo y Colonia), por considerar que la influencia de los procesos de modernidad y, por lo tanto, de industrialización tuvo efectos en las poblaciones urbanas en el Uruguay del período socio-histórico seleccionado que comprende el período que se extiende entre los años 1914 a 1934, inclusive. Este rango temporal comprende tanto el contexto previo a la irrupción de la dictadura del Dr. Gabriel Terra en Uruguay⁹, que se sitúa entre 1933 y 1938, como los dos años iniciales del proceso dictatorial, específicamente desde 1933 hasta 1934. Es de interés para esta investigación abarcar la irrupción de la “dictadura de Terra”, ya que al igual que otros países de la región, intentaron establecer sistemas totalitarios lo que conllevó una mayor recepción de discursos que pueden haber afectado la construcción de la noción de anormalidad, como fue la eugenesia. Al respecto, como lo refiere Rodríguez Antúnez (2020) “la biotipología se convirtió, a partir de la década

⁹ El Dr. Terra gobernó como Presidente Constitucional desde 1931 hasta su autogolpe de Estado en marzo de 1933. A este período histórico se le ha dado a llamar "dictadura de Terra" o "gobierno de Marzo".

de 1930 en América del Sur, en una de las principales auxiliares de la tarea eugénica” (p.17). Por otra parte, el primer rango temporal (1913 a 1932) es importante, ya que se encuentra dentro de los inicios de la modernidad en Uruguay. En relación con la educación, los cambios en el sistema educativo público nacional de enseñanza primaria durante el período que se investiga reflejan reformas educativas, la expansión de la educación pública, cambios en los enfoques pedagógicos, entre otros aspectos. Estas transformaciones en el sistema educativo podrían haber afectado la percepción y el tratamiento de la anormalidad en el contexto escolar. Se comienzan a reflexionar e idearse las primeras estrategias en relación con los niños mentalmente anormales. En suma, el período seleccionado, 1913-1934, es crucial en la constitución de lo que sería la base de la incipiente institucionalización de áreas como la psiquiatría, la psicología experimental, la educación, la jurídica y, por ende, de la construcción de categorizaciones de los sujetos. Es un período histórico que permite delimitar *la etapa fundacional* de la noción de anormalidad en el Uruguay. Además, la influencia de la eugenesia y de prácticas higienistas se vuelve fundamental para ser contemplada en esta investigación, ya que estas se vinculan a la raza, el género y el nacionalismo, afectando de forma directa a estos sujetos.

Previo al análisis de las diversas aproximaciones teóricas que sustentan este trabajo, es crucial establecer ciertos supuestos que servirán como fundamentos conceptuales. Estos supuestos se basan en la comprensión de la anormalidad, la infancia anormal y la discapacidad intelectual como constructos históricos y discursivos que se entrelazan con las dinámicas de poder, la constitución del sujeto y la evolución de las concepciones sociales. Se parte del supuesto de que la noción de anormalidad es resultado de procesos históricos y discursivos que se remontan al siglo XIX, emergiendo de la intersección entre el poder jurídico, médico y educativo. Esta construcción histórica ha influido en la categorización y normalización de los individuos considerados anormales. Por otra parte, se asume que la constitución del sujeto y la subjetividad están estrechamente vinculadas a los discursos y prácticas de poder que han moldeado las condiciones de experiencia y percepción de los individuos. Por lo tanto, se considera pertinente ubicar estos enfoques en el marco teórico, ya que ofrecen un contexto teórico amplio que enriquece la comprensión del fenómeno estudiado y sugiere posibles líneas de investigación futuras. En definitiva, un primer supuesto que orienta este trabajo es que la tipificación de los niños como anormales se llevó a cabo mediante la aplicación de criterios específicos definidos por las autoridades educativas y médicas de la época con importante presencia del discurso higienista y que la construcción de la categoría de niño anormal fue legitimada a través de discursos eugenésicos que promovían la idea de la superioridad racial y moral, en los cuales se argumentaba que los niños anormales representaban una amenaza de degeneración de la

raza y del orden social. Finalmente, se supone que tanto la tipificación como la legitimación de la categoría de "niño anormal" fueron internalizadas mediante los procesos que son parte de la institucionalización, tanto por la sociedad en general como por los propios niños etiquetados como anormales. Esto habría contribuido significativamente a su estigmatización y marginación. Partiendo de la conceptualización del proceso de institucionalización teorizado por Berger y Luckman (1995), se podría suponer que la construcción de la realidad objetiva y subjetiva de la infancia anormal estuvo marcada por estas experiencias.

Cómo está estructurada esta tesis

La tesis está estructurada en cuatro capítulos. En el primer capítulo, se expone un marco teórico conceptual que aborda las principales teorías relacionadas con la construcción y legitimación de categorías como la de "niño mentalmente anormal." Se exploran conceptos provenientes de teorías eugenésicas, criminológicas, entre otras, que han influido en la conformación de discursos y prácticas sociales. Este capítulo se enfoca en la comprensión teórica de cómo se construyen, legitiman e internalizan estas categorías.

El segundo capítulo describe el diseño metodológico, basado en una revisión documental de archivos históricos, para analizar cómo estos discursos contribuyeron a la institucionalización de la infancia anormal. Se emplea un enfoque descriptivo-exploratorio, integrando análisis del discurso y contribuciones teóricas de Foucault, Berger, y Luckmann.

El tercer capítulo presenta el análisis de los resultados, identificando conceptos estructurantes del proceso de institucionalización, como la legitimación negativa y los mecanismos justificadores de la exclusión. Se concluye que estas prácticas contribuyeron significativamente a la estigmatización y marginación de los niños anormales.

Finalmente, el cuarto capítulo ofrece una discusión final, reflexionando sobre las implicancias actuales de estos hallazgos. Por último, se presentan los anexos que enriquecen el análisis que se desarrolló en esta tesis.

Capítulo 1: Marco Teórico Conceptual

En Uruguay, la problemática de la discapacidad intelectual, antes nombrada como anormalidad (Jacobo Cúpich y Paredes Molina, 2013) ha sido una preocupación a lo largo de la historia, tanto desde los enfoques eugenésicos que orientaron la conformación del estado moderno hasta las perspectivas más humanistas. Estas últimas definen la problemática como un problema de exclusión, de escasa participación de las personas en las decisiones y de uso de terminologías peyorativas que afectan la subjetividad. Al respecto, diferentes investigadores le han dado relevancia a la perspectiva histórica de la discapacidad, a buscar en el origen de la constitución del concepto y la institucionalidad. En este apartado se presenta la sistematización de los antecedentes de investigaciones encontrados en los ámbitos internacional y nacional respecto a la anormalidad infantil en el ámbito educativo.

La revisión implicó la pregunta a cada texto en relación con el abordaje del constructo anormalidad y su relación con la producción de subjetividad. Se incluyen publicaciones en revistas arbitradas, capítulos de libros o libros completos.

Como factor común se detecta que entre los años 1900 y 1950, las teorías eugenésicas, que tomaban las nociones de anormalidad, eran propias del tipo de sociedad moderna que se intentaba construir. Al mismo tiempo, la escuela, se constituye como una institución central de este proceso.

En las investigaciones internacionales y nacionales hay una clara referencia al origen de la construcción de la noción de “infancia anormal”, a la par que se construye el modelo de infancia normal “educable” dentro de la escuela “obligatoria y para todos”. Esta construcción coincide, para los autores, con los mecanismos de exclusión y los prejuicios asociados a esta nueva categoría.

Los artículos de Jacobo Cúpich (2016) y Jacobo Cúpich y Paredes Molina (2013), quienes desarrollaron sus investigaciones en México, y las investigaciones de Eduardo de la Vega en Argentina, revisten particular interés, ya que dialogan con la tesis.

Los antecedentes dan cuenta de que aún queda por investigar los efectos subjetivos de la construcción histórica-discursiva de la discapacidad. Como refieren algunos autores en esta selección de antecedentes, a pesar de que en la actualidad se proponen modelos que intentan terminar con la exclusión, estos continúan utilizando terminologías como personas con discapacidad, discapacidad, entre otros, el cual connota un sentido negativo. A continuación se presenta la pesquisa de antecedentes organizados en internacionales y nacionales para una más clara organización conceptual de sus aportes.

Antecedentes

Antecedentes internacionales

El artículo "La evolución histórica de la educación especial: antecedentes y situación actual" de Pilar Arnaiz Sánchez (2019) explora la evolución de la educación especial, desde sus inicios hasta la situación actual en el siglo XX. A lo largo del texto, se destacan procesos clave como la *institucionalización* y la *legitimación* de la educación especial, factores que han sido cruciales en la configuración de las prácticas y políticas educativas dirigidas a personas con discapacidades. Uno de los puntos centrales del artículo es el análisis de los procesos de Institucionalización, que abarcan desde finales del siglo XIX hasta mediados del siglo XX. Durante este período, la implementación de la obligatoriedad de la enseñanza en Europa y América del Norte fue un factor decisivo para la inclusión de niños con discapacidades en el sistema educativo. Sin embargo, esta inclusión también llevó a la creación de escuelas y programas especializados que segregaban a los estudiantes según sus capacidades. El uso de la psicometría y los *tests* de inteligencia se convirtió en una herramienta clave para la *legitimación* de la segregación educativa. Estos *tests*, introducidos por Binet y Simon (1905), clasificaban a los alumnos según su capacidad intelectual, justificando así su ubicación en escuelas especiales. La aparición del concepto de Cociente Intelectual (C.I.) en 1912 reforzó aún más esta práctica, estableciendo una clara distinción entre lo "normal" y lo "anormal". El trabajo de Pilar Arnaiz Sánchez (2019) subraya la importancia de comprender la historia de la educación especial para abordar los desafíos actuales y futuros. La *institucionalización* y la *legitimación* de prácticas segregadoras han tenido un impacto duradero en cómo se perciben y tratan las diferencias en el ámbito educativo. Sin embargo, el movimiento hacia la inclusión ofrece una visión más integradora y equitativa, aunque aún queda mucho por hacer para lograr una verdadera igualdad en la educación.

El artículo "La constitución o producción de subjetividad, del sujeto desde el psicoanálisis y del sujeto sujetado al discurso de la discapacidad" de Jacobo Cúpich, publicado en 2016, tiene como objetivo aportar al cambio en la significación dominante de la discapacidad. Para ello se propone visibilizar aquellos recorridos discursivos que han interpelado a los discursos hegemónicos acerca de la misma. En los años ochenta del siglo XX, se comenzó a cuestionar la idea de la discapacidad como una esencia inherente y natural del individuo para dar lugar a considerar las condiciones sociales, económicas y políticas como constructoras del "fenómeno" de la discapacidad. La autora dirá que en nuestra contemporaneidad, ciertos saberes *legitimados* desde la medicina, la biología, la

psicología y el derecho sostienen una conceptualización de normatividad que abarca la salud, alimentación, desarrollo físico, mental y social. Las instituciones y el Estado, a través de sus prácticas normativas y discursos, no solo buscan regular la vida social, sino que también afectan profundamente la subjetividad de los individuos. Jacobo (2016) también considera las advertencias de Canguilhem (2009) y Foucault (2007) sobre el carácter normativo de la normalidad, que no solo regula y genera exclusiones, sino que también produce su propio excedente y resto, lo que queda fuera de la norma. Además, incorpora la crítica de Horkheimer (1973) a la racionalidad instrumental que subyace a la planificación racional de la vida social y educativa, destacando las contradicciones inherentes a los ideales de progreso y bienestar. Este análisis permite entender cómo las categorías de normalidad y anormalidad se construyen y *legitiman* históricamente, y cómo impactan en la percepción y tratamiento de los niños considerados anormales, generando mecanismos de exclusión y estigmatización.

El segundo recorrido, da una aproximación al psicoanálisis debido a que permite explorar la subjetividad desde perspectivas filosóficas y sociales, cuestionando el cogito cartesiano. Además de formular preguntas sobre la constitución del sujeto con discapacidad. El tercer recorrido, desde una perspectiva histórica, se interroga acerca del origen de la construcción del término discapacidad y de las condiciones de exterioridad (Heidegger, Lacan) que producen la subjetividad de aquellos sujetos. Plantea interrogantes como “¿qué exterioridad hizo posible la discapacidad? ¿Cuáles fueron las condiciones históricas que dieron emergencia, visibilidad y discursividad a lo que actualmente se considera como discapacidad? ¿Cómo se inscribió una subjetividad desde la noción de discapacidad?” (Jacobo, 2016, p. 328). Finaliza con el recorrido que introduce las nociones de diferencia y alteridad para orientar el debate a una perspectiva que deconstruye la concepción de discapacidad para introducirla como una diferencia productora, generadora, creativa, de formas alternas de ser y estar en el mundo. Al respecto, la autora propone sostener la pregunta: acerca del “¿por qué tendrían que ser una discapacidad y no otra forma de ser y estar en el mundo, de habitarlo, de representarlo, otra manera de vivir en el mundo?” (Jacobo, 2016, p. 337). Para concluir, la autora, toma una cita de Raquel Capurro (2004) en “Del sexo y su sombra, del “Misterioso Hermafrodita” de Michel Foucault”, en referencia a movimiento de los que se han denominado *queers* y acerca de posibilidad de poder ser *otro* que como lo normal lo determina.

Por lo tanto, no se trata de reformular una nueva clasificación que los integre en la normalidad, logro que políticamente no es desdeñable, sino que su propuesta va más allá del campo político y apunta a una estética de la existencia, a un cierto estilo de vida que ha de ser inventado. (Capurro, 2004, en Jacobo, 2016, p. 339).

Para este caso, el problema no es el de descubrir la verdad de su discapacidad, sino más bien de utilizar la propia discapacidad para lograr el quehacer y el estar en el mundo consigo mismo. Al respecto, da cuenta de cómo los jóvenes con *síndrome de Down* han configurado en su práctica una subversión al signo *síndrome de Down* y se han conformado orgullosamente con dicho nombre, pero trastocando con su hacer el significado atribuido socialmente.

El artículo "Bases epistémicas para aproximarse a la discapacidad como una entidad de diferencia producida históricamente", publicado en 2013 por Jacobo Cúpich y Maribel Paredes Molina, tiene como propósito "deconstruir históricamente los discursos que instauraron el término discapacidad como forma clasificatoria y discriminatoria de mirar y relacionarse con la diferencia" (Jacobo Cúpich y Paredes Molina, 2013, p. 1). Los autores preguntan si el concepto de discapacidad puede ser abordado como una figura de separación, alteridad y diferencia. Para ello se proponen, a partir de una revisión histórica, aportar otras perspectivas a los paradigmas existentes. Poder dar cuenta de lo no dicho, lo olvidado, lo que no se cuestiona, lo que permanece invisibilizado y hace que, a pesar de cambiar de términos, se continúe naturalizando la diferencia y el prejuicio. En la reconstrucción histórica las autoras plantean que el objetivo educativo de la modernidad basado en "la educación para todos" (Jacobo Cúpich y Paredes Molina, 2013, p. 1043) tuvo como consecuencia marcar la diferencia. Se comenzó a pensar en una educación especial e implicó instaurar la idea de normalidad-anormalidad. Para entender este tiempo, realizan un recorrido por algunos momentos centrales de la Edad Media, cuando la explicación de lo humano se centraba en lo divino y metafísico, y así dar cuenta del pasaje hacia la modernidad, momento de explicación mediante la razón. Esto implicó un cambio en la perspectiva de lo humano. En una segunda instancia, como parte de la propuesta metodológica, abordan la temática desde una mirada dialéctica y del lenguaje. Utilizan un estatuto teórico conceptual, a partir de autores como Foucault (2002b), Hegel (2010), Freud (1923-1922) y Echeverría (2001), que les permiten plantear interrogantes a la problemática. En términos del psicoanálisis freudiano indican que la perspectiva psicoanalítica de la discapacidad permite pensar lo corporal y lo intelectual lejos del determinismo biológico-racional que dio lugar a las definiciones de la discapacidad a partir de la modernidad. Esto posibilita otra mirada, otros sentidos y significados posibles que ayuden a revertir el sentido de la discapacidad como "dis" (Jacobo Cúpich y Paredes Molina, 2013, p. 10). Por su parte, los postulados foucaultianos orientan el abordaje de la conformación de la discapacidad como figura de separación y exclusión. Así como lo fueron los leprosos en la Edad Media o los insensatos en el Renacimiento, estas figuras de separación son constitutivas en la historia de la humanidad. Esto daría cuenta de que las relaciones entre hombres tienen un trasfondo de conflicto y oposición. A modo de conclusión ponen en tela de juicio la idea de

que, a pesar de que en la actualidad se proponen modelos de integración e inclusión, estos continúan utilizando terminologías peyorativas, como discapacidad, el cual connota un sentido negativo. O sea que, a pesar del cambio de programas y conceptos, ubican a esta población como figura de separación y exclusión. Proponen e invitan al abordaje de la noción de discapacidad desde diversas disciplinas como la filosofía, antropología y psicoanálisis (Jacobo Cúpich y Paredes Molina, 2013).

El artículo "Una mirada desde el presente al origen de la institucionalización de la educación especial" de Asunción Lledó Carreres, 2009, analiza los postulados que llevaron a la institucionalización de sujetos considerados deficientes y anormales. Lledó Carreres plantea que las conceptualizaciones del siglo XIX originaron la noción de Educación Especial con una visión segregadora. Mediante una exhaustiva revisión bibliográfica, identifica que en ese siglo se consolidó el modelo asistencial médico para personas deficientes, donde la *institucionalización* garantizaba la seguridad de las personas normales respecto a las deficientes. Destaca que a mediados del siglo XIX, en Europa y Estados Unidos, la *institucionalización* se extendió a todos los considerados enfermos o anormales, surgiendo instituciones educativas especiales en Francia, Alemania e Inglaterra. Hasta la primera mitad del siglo XX, prevaleció el modelo médico-pedagógico con dos enfoques: *instituciones* de asistencia y reforma conductual desde la Medicina y estrategias educativas desde el mismo supuesto. A partir de 1950, la psicometría y los tests de inteligencia *legitimaron* de forma cuantitativa la necesidad de la educación especial, clasificando específicamente a los anormales y favoreciendo sistemas educativos que aislaran y diferenciaron a las personas diferentes. Según Lledó Carreres (2009), la expansión de la escolaridad obligatoria durante el siglo XX reforzó la distinción entre escuela normal y sistema de educación especial. El autor toma los estudios de Arnáiz, Garrido y de Haro (1999) para abordar la generalización de la enseñanza y su contribución a *legitimar* lo que se considera un niño normal y anormal. Ellos sostienen que la generalización de la enseñanza se moduló alrededor de varios supuestos, decisivos para crear un sistema educativo dual. Con la obligatoriedad escolar, surgieron prácticas educativas, racionales y científicas, como un sistema meritocrático de pruebas que mediaba el nivel instructivo e intelectual del alumno. Esta clasificación pretendía homogeneizar la enseñanza y definir lo normal y anormal, facilitando la tarea del maestro y haciendo más racional y eficaz el aprendizaje.

El artículo "De excluidos e integrados: saberes e ideas en torno a la infancia anormal y la educación especial en México, 1920-1940" de Antonio Padilla Arrollo, publicado en 2009 aporta una reflexión acerca de la formación del campo de investigación de la infancia anormal y la intervención de la educación especial en México. En este periodo, se crearon comunidades científicas dedicadas al estudio de la anormalidad y al diseño de instituciones

de educación especial, bajo la premisa de que era necesaria una regeneración racial para crear una sociedad de "hombres nuevos", es decir, ciudadanos idénticos entre sí, racialmente homogéneos, moralmente regenerados, y física y mentalmente sanos. Para dar cuenta de los acontecimientos en su país, el autor recurre a la obra teórico-práctica del médico Rafael Santamarina, quien fue un referente central en la educación especial en México. Padilla pone en diálogo los postulados de Santamarina (1921a, 1921b, 1921c, 1927) y con otros profesionales de la época para ilustrar la homogeneidad de las ideas imperantes. Se le atribuye a Santamarina la diferenciación entre educación y educabilidad. La educabilidad fue entendida como la disposición del sujeto en formación para adaptarse adecuadamente a las actividades que realizará en su adultez, considerando su entorno social, cultural y material. Basándose en el criterio de la proyección adulta del niño, Santamarina estableció distinciones entre debilidad mental y anormalidades físicas, clasificando a los individuos en categorías de educabilidad. Esta clasificación determinaba quiénes podían ser educados, aunque fuera parcialmente, y quiénes eran considerados "anormales, ineducables". Aquellos que no eran completamente inútiles ni completamente normales se inscribían en la categoría de "semi-educables", a quienes se les otorgaba un conocimiento básico para desarrollarse de forma limitada. Santamarina (1921a, 1921b, 1921c) también distinguió entre "anormales de carácter y voluntad" y "anormales de inteligencia", clasificándolos según su nivel de peligrosidad. Los primeros eran considerados educables, mientras que los segundos, carentes de capacidades y potencialmente peligrosos, requerían ser institucionalizados para mantener la seguridad de los ciudadanos. Padilla concluye que, más allá de los fines perseguidos por estas iniciativas, lo interesante de las ideas sostenidas por los autores era que "Lo interesante de las ideas que sostenían estos autores y el propio Santamarina era que desvelaban las concepciones de la infancia y proyectaban lo que sería el futuro niño, es decir, un adulto, desvelaban las concepciones de la infancia" (Padilla Arrollo, 2009, p. 127). Este desvelo por la concepción de la infancia estaba relacionado con la proyección de lo que sería el futuro adulto útil para el sistema económico-social. La preocupación por la infancia anormal permitió pensar en qué se entendía por educación o, más precisamente, por educabilidad, para poder clasificar la anormalidad según el "grado" de educabilidad.

La publicación, en 2005, "Rastros de la diferencia: Pedagogía de anormales, profilaxis y modernidad en Colombia, 1870-1930" por Lorena María Rodríguez Rave y Víctor Alexander Yarza, analizan el surgimiento de la educación especial en Colombia en el contexto de la modernidad entre 1870 y 1930. Este trabajo se propone explorar las transformaciones de las nociones de "idiotas" y "anormales" en prácticas pedagógicas y las condiciones institucionales y discursivas que permitieron la adopción de la pedagogía de anormales. Para llevar a cabo esta investigación, se realizó un análisis histórico y

documental de archivos relacionados con la educación y la pedagogía en Colombia. Se revisaron textos pedagógicos, legales y médicos de la época, empleando enfoques interdisciplinarios para contextualizar la educación especial dentro de los procesos más amplios de modernización. Las conclusiones indican que la educación especial en Colombia fue influenciada por discursos de higiene y profilaxis, y que las nociones de anormalidad reflejan tensiones entre prácticas pedagógicas y proyectos de modernización. Además, las transformaciones en el tratamiento de personas consideradas "anormales" reflejan cambios en las políticas educativas y sociales del periodo. La investigación concluye con una reflexión sobre cómo estos procesos históricos han configurado las prácticas educativas actuales y la necesidad de cuestionar y repensar las categorías de normalidad y anormalidad en la educación.

El artículo "La categoría "infancia anormal" en la construcción de una taxonomía social en el primer tercio del siglo XX" publicado por Rafael Huertas y Mercedes del Cura en 1996 propone indagar sobre algunos de los ejes principales que incidieron en la modificación del paradigma sobre la deficiencia mental en las primeras décadas del siglo XX. Asimismo, busca distinguir los factores centrales de este proceso, así los prejuicios que abonaron a la conformación de la categoría de "infancia anormal".

Para llevar a cabo la investigación se realizó una revisión bibliográfica, cuyos principales aportes fueron de las "teorías de Binet y Simon en Francia y de Sante de Sanctis en Italia" (Huertas y del Cura, 1996, p. 115). En este contexto se analiza la categoría de "infancia anormal" vinculándola con el surgimiento de la Escuela Obligatoria como ámbito privilegiado para la observación. Una amplia gama de actitudes y aptitudes definieron la noción de anormalidad aplicada a la infancia; se definieron variabilidad de grados de inteligencia que determinaban definiciones como el "idiota vegetativo" y el "débil superior". Pero como norma general, para considerar a un niño sospechoso de retraso intelectual, se consideraba el grado de su retraso escolar. Por ello "es débil todo niño que sabe comunicarse con sus semejantes a través de la palabra y la escritura, pero que muestra un retardo de dos o tres años en el curso de sus estudios, sin que este retraso sea debido a una insuficiencia de escolaridad" (Binet y Simon, 1907, p. 24 en Huertas y del Cura, 1996, p. 119). El retraso escolar se convirtió en ese tiempo en preocupación de médicos y educadores que intentarán encontrar causas "psicológicas" o "bio-psicológicas" a la desadaptación o a las dificultades de aprendizaje de aquellos niños insumisos, inquietos o, simplemente, aburridos ante la norma escolar, y para los que se les asignará el diagnóstico de "anormales". Diagnóstico que asimila y actualiza viejos conceptos degeneracionistas aplicados al niño. La "anormalidad" aparece en esta y otras clasificaciones ligadas a causas psicológicas, biológicas y sociales. La escuela aparece, pues, como un medio estratégico, de educación principalmente moral, destinada a inculcar la aceptación de las normas burguesas, así como

a erradicar toda posibilidad de conciencia revolucionaria. De no funcionar esta estrategia de "socialización", se diseñaron colegios de corrección pedagógica o unidades de psiquiatría infantil.

Se concluye con una reflexión sobre la utilización de la "inteligencia" como una condición natural para establecer taxonomías sociales que provoca la desigualdad en virtud del lugar que cada uno debe ocupar en las relaciones de producción. La noción de "inteligencia" no puede ser utilizada como argumento de persecución, segregación o explotación. La amplia variabilidad de las condiciones vitales humanas constituye una de las premisas que le permitió dar al humano, el paso del mundo de la naturaleza al mundo de la cultura. Por ello, la capacidad intelectual es, tan solo, un elemento más.

El libro "Una historia de la eugenesia: Argentina y las redes biopolíticas internacionales, 1912-1945" de Marisa Miranda y Gustavo Vallejo, publicado en 2012 por Editorial Biblos, aborda el desarrollo de la eugenesia en Argentina y su conexión con las redes biopolíticas internacionales durante la primera mitad del siglo XX. Este trabajo se enfoca en la evolución ideológica de la eugenesia y su impacto en las políticas públicas y sociales del país. Para llevar a cabo esta investigación, los autores efectuaron un análisis detallado de documentos históricos, políticas públicas y textos científicos de la época, explorando cómo las ideas eugénicas influyeron en la construcción de políticas de salud, educación y control social. El estudio se centra en el periodo comprendido entre 1912 y 1945, destacando el papel de Argentina como un eslabón importante en la expansión internacional de la eugenesia. Las conclusiones del libro indican que la eugenesia tuvo un impacto significativo en la configuración de las políticas públicas en Argentina, influenciada por las corrientes ideológicas internacionales de la época. Los autores también reflexionan sobre las implicancias éticas y sociales de la eugenesia, especialmente a la luz de las atrocidades cometidas durante el régimen nazi, subrayando la pérdida de inocencia respecto a las aplicaciones de estas teorías.

El libro "Degenerados, anormales y delincuentes: gestos entre ciencia, política y representaciones en el caso argentino" de Gabo Ferro, publicado en 2010, aborda la evolución del concepto de degeneración en Argentina durante la segunda mitad del siglo XIX y principios del siglo XX. Ferro examina cómo estas ideas, originadas en el campo científico europeo, fueron adoptadas y transformadas por la academia argentina y su impacto en la consolidación del Estado argentino. Para llevar a cabo esta investigación, Ferro analiza una variedad de fuentes históricas, incluyendo documentos científicos, políticos y representaciones culturales de la época. El estudio se enfoca en cómo el dispositivo teórico-médico de la degeneración fue utilizado para justificar políticas de exclusión y control social, y cómo estas ideas se infiltraron en el discurso ciudadano, afectando la percepción de lo "anormal" y lo "delictivo". Las conclusiones del libro indican

que la idea de degeneración tuvo un impacto profundo en la formación de políticas públicas en Argentina, influyendo en la organización y consolidación del Estado. Ferro destaca la manera en que estas ideas fueron utilizadas para marginalizar a ciertos grupos sociales considerados "anormales" o "degenerados". Además, reflexiona sobre las implicaciones éticas y sociales de estas prácticas, subrayando la necesidad de una comprensión crítica de la historia para evitar la repetición de tales errores en el futuro.

El texto "Psiquiatría, escuela nueva y psicoanálisis en la fundación de la educación especial en América Latina", publicado por Eduardo de la Vega en 2010, analiza los discursos que fundamentan la institucionalización de la infancia considerada anormal. A través de un enfoque genealógico indaga la producción de saber y de poder, así como la categorización de sujetos considerados anormales. Prácticas, discursos y estrategias que, como refiere el autor, "finalmente se cristalizan y permiten dar cuenta del presente" (Vega, 2010, p. 74).

A inicios del siglo XX, se consolida la figura del niño débil mental como representación de problemas de la niñez, incluyendo la delincuencia infantil, el retardo mental, el déficit orgánico, entre otros. Hacia 1930, con el auge de la institucionalización escolar, se debía resolver la problemática de aquellos que presentaban retraso. Dirá Vega que los primeros destinatarios de la educación especial recibieron así estigmas de una "feroz" exclusión. Este proceso dará cuenta de la emergencia de la "subjetividad anormal", es decir, "una subjetividad pobre y carente de adaptación." (Tobar, 1933, p. 35, en Vega, p. 85).

El autor concluye que lo que se dio es un pasaje del higienismo al discurso del psicoanálisis y la escuela nueva, de la teoría de la degeneración a la higiene mental. Respecto al psicoanálisis, dirá que "el freudismo avanzaba, a través de sus especialistas, para buscar en los complejos inconscientes la verdad sobre el niño diferencial" (Vega, 2010, p. 86). Destaca el encuadre de trabajo de Eloísa Etchegoyen¹⁰, en la *Escuela de Recuperación Psíquica en Uruguay*, el cual fue inspirado en la dinámica de grupo y el psicoanálisis. Si bien, el relato psicoanalítico aportó con nociones que enriquecieron la psicología diferencial, deduce que tanto este, como la pedagogía activa, no afectaron de forma muy significativa a las prácticas educativas. Al mismo tiempo, se fortalecía un nuevo especialista, el psicólogo, el cual ocupaba el lugar de poder-saber sobre el niño deficiente, dejando al maestro con nulas posibilidades de participación, despojado del saber de su propia práctica.

¹⁰ Eloísa Etchegoyen, probablemente realizó sus contribuciones más significativas a la educación en Uruguay en el ámbito de la enseñanza especial durante la dirección de la Escuela de Recuperación Psíquica. Dentro de estas contribuciones, se destaca la fundación del Centro de Investigación, Diagnóstico y Educación del Retardado Mental (C.I.D.E.R.N) en la Escuela de Recuperación Psíquica (Renfrew, 1999, Gauna, 2023b)

En el artículo “Eugenesia e higiene mental: usos de la psicología en la Argentina, 1900-1940” publicado por Ana María Talak en el libro *Darwinismo social y eugenesia en el mundo latino* (2005) la autora da cuenta de las prácticas de la eugenesia e higiene mental en las intervenciones sobre la “anormalidad infantil” a través de un recorrido histórico que realiza a partir de las siguientes interrogantes: ¿Cómo se han articulado los discursos específicos de la higiene mental y la eugenesia? ¿Qué papel cumplió el saber psicológico desarrollado en la Argentina en las articulaciones discursivas de higiene mental y eugenesia? En el trayecto, la autora presenta la figura de José Ingenieros, quien promovía una “raza argentina” alejada de lo que se consideraba por la eugenesia como “razas inferiores” (negras e indígenas). Al respecto, da lugar a la figura de la Dra. Telma Reca (1947, 1976) quien fue “una de las primeras introductorias del tratamiento psicoterapéutico en niños basado en una lectura norteamericana del freudismo” (Talak, 2005, pp. 563-599) y quien intentó focalizar la causa de la patología infantil en los factores externos entendiendo, por ejemplo, la conducta “antisocial” como un buen síntoma, ya que es un intento de solución. En cambio, lo preocupante es el humor deprimido, la ensoñación, entre otros. Estos últimos serán más preocupantes para Telma Reca.

Antecedentes nacionales

En Uruguay el trabajo “La intervención de la psiquiatría en el tratamiento de los niños difíciles en Uruguay (1930-1950)” de María José Beltrán, 2018, da cuenta que desde principios del siglo XX las infancias que no respondían a los mandatos morales de la época eran considerados enfermos y su atención estaba a cargo de la psiquiatría como disciplina. Esta condición de enfermedad era adjudicada a quienes no se integraban en la escuela o en el hogar de forma adecuada, también a quienes presentaban dificultades de aprendizaje o resultaban un obstáculo para el aprendizaje del grupo (Beltrán, 2018). Siguiendo a la autora, a partir de 1930, se establecen Políticas Públicas cuya población era, por un lado, las familias, dado que de su funcionamiento dependía la reproducción del orden social, y los niños abandonados, quienes, en el paradigma positivista de la época, podrían devenir en delincuentes. La psiquiatría era la disciplina que regía las estrategias de intervención para abordar los comportamientos desviados de los niños y las familias. A partir de mediados de la década del 30 se tomó a la escuela como espacio central en el cual distinguir las desviaciones de manera temprana, a fin de distinguir entre quienes eran posibles de corregir y quienes no. De esta manera se establecen una serie de medidas correctivas con el fin de lograr su adaptación. En el año 1946 se puso en funcionamiento la Clínica de la Conducta, dependiente del Servicio de Sanidad Escolar. Entre sus funciones se mencionan atender a

“niños escolares que presentan como síntomas aparentes, trastornos de la conducta, irregularidades del carácter, desadaptación o falta de orientación (...) para lograr una perfecta adaptación” (Chans y Caviglia, 1946 en Beltrán, 2018, p. 44). Entre las conclusiones se destaca que la psiquiatría fue la disciplina que se ocupó de aplicar diferentes instrumentos a fin de detectar comportamientos desviados o anormales. Asimismo, su intervención se fue ampliando hacia los espacios educativos, trabajando de forma conjunta con los docentes, al mismo tiempo que el tratamiento también se llevaba a cabo en el entorno familiar, mediante visitadoras sociales, que instruyen a los padres para garantizar lo que la sociedad establecía como moral.

Silvana Espiga en *La infancia normalizada. Libros, maestros e higienistas en la escuela pública uruguaya 1885-1918* en 2015, aborda las políticas educativas en el contexto de los proyectos higienistas. El Cuerpo Médico Escolar (CME) como instrumento legitimador de la acción de los maestros y portador del discurso médico que atravesaba lo pedagógico. Ubica su trabajo en los momentos de acción y transición entre DGIP y el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, siendo este último un reflejo del inicio de otra etapa burocrática y de políticas educativas. El Consejo se crea por Ley en 1918, año en el que se limita el estudio de Espiga. Para la autora, el centro de la acción educativa fue la construcción de la infancia sana en cuerpo y en mente, sobre la cual se aplicó las políticas de salud públicas. Para llevar a cabo su estudio, toma como objetos de análisis *El manual escolar*, el maestro y el niño. La pregunta que guía el trabajo de Espiga, es sobre la configuración de la infancia, criterios y lugares de poder. Da cuenta de las nociones centrales que atraviesan esta noción: moral, identidad y pertenencia. A la par, la culpa como recurso didáctico. De lo que se trataba era de considerar a la infancia, en tiempos de reforma educativa “obligatoria, laica, gratuita”, como la “célula renovadora del organismo social”. La educación del niño no se agotaría allí, sino que este transmite a la familia los valores de higiene física y moral hacia su ambiente familiar. La categorización de la infancia no dejaría de estar atravesada por cuestiones de género, raza y normalidad/anormalidad. Desde una perspectiva histórica destaca la Ley de educación de 1877, la creación de institutos de formación docente (Internados e Institutos Normales), el Segundo Congreso Americano del niño (1918, finalmente realizado en mayo de 1919) y como ya se mencionó el Consejo de Enseñanza Primaria y Normal. El Congreso, celebrado en Montevideo, dará cuenta de los límites de la reforma educativa de 1877, principalmente en fallas en asistencia, niveles altos de analfabetismo, críticas al método educativo tradicional (castigos, falta de espacio para juegos, entre otras). Se destacan las presentaciones de Leonor Hortiou y Margarita Munar de Sanguinetti. Mujeres que cuestionan e innovan en algunas dimensiones pedagógicas, como Hortiou quien ubica la mirada de la *desobediencia* no solo desde el niño, sino desde el maestro y Munar aborda su trabajo desde la pregunta por la educación

de niños mentalmente anormales, que en palabras de Espiga “una realidad para la cual hasta el momento, la Ley de educación común no había dado respuestas” (Espiga, 2015, p. 110). Espiga dirá que si bien hubo referentes como lo fue Berra, quien expresa que tanto niños y niñas tienen las mismas capacidades físicas y mentales, las acciones educativas tenían una clara meta diferenciada por género y para la infancia normal: *futuros obreros y futuras madres*.

En la tesis "Enfermedad mental, saber psiquiátrico, cultura y orden social en el Uruguay de la primera mitad del siglo XX", Fabricio Vomero (2014) describe cómo la escolarización del niño estaba orientada a volverlo dócil e inculcarle un proceso disciplinario reglado por el sometimiento a la voluntad de otro. En este trabajo, Vomero explora la influencia de la imagen del niño como futuro criminal en la definición de la anormalidad. Para abordar el tratamiento de la anormalidad, toma como referencia las palabras del psiquiatra uruguayo Antonio Sicco (1948), quien afirmaba que la escuela permitía debilitar el egoísmo y el egocentrismo, logrando que el niño se volviera uno más, transformándolo en un sujeto sin derecho a sentirse y creerse diferente de los demás. Este proceso era claramente homogeneizador y normalizador. Vomero (2014) destaca que, por ello, en los años 30 comenzaron a funcionar en Uruguay clínicas de atención médico-psicopedagógicas, y que de alguna forma los tratamientos eran parte de un proyecto de "intensificación laboral". Los indicios de anormalidad podrían ser señales de peligrosidad, por lo que era necesario atender a los niños difíciles y desadaptados porque "cada desadaptado es un predelincente potencial" (Chans, 1941, p. 13, como se cita en Vomero, 2014, p. 120). Estos tratamientos ayudaron a definir el camino que debía seguir el niño normal y sano, uno que se domine a sí mismo y obedezca a la autoridad. Vomero (2014) concluye que los niños comenzaron a estar bajo sospecha de una anormalidad que amenazaba con una futura criminalidad. Los actos criminales cometidos por niños se hicieron públicos para amenazar a la población, mostrando una necesidad imperante de tratar a la infancia de un modo "absolutamente novedoso". El autor finaliza su conclusión indicando que "el niño se volvió alguien peligroso en sí mismo, no solo por lo que era, sino por lo que podía ser" (Vomero, 2014, p. 120).

Estado del arte

Cabe destacar que existen ciertos documentos que considero sustantivos para esta tesis en cuanto a estado del arte del problema de investigación construido.

El trabajo "Representaciones sobre la inteligencia. Los anormales intelectuales en Colombia durante la primera mitad del siglo XX" de Natalia Cobo Paz, publicado en 2022 en

la Revista Colombiana de Sociología, investiga la valoración de la inteligencia en la sociedad colombiana y cómo esta idea ha mantenido su relevancia, justificando su problematización. Se centra en las representaciones sobre aquellos que no cumplían con los estándares normativos de inteligencia durante la primera mitad del siglo XX en Colombia. El estudio analiza cómo fueron descritos los llamados "anormales intelectuales," destacando percepciones de inmoralidad, violencia desmedida, sexualidad desviada e improductividad. La investigación se basó en una revisión documental exhaustiva que incluyó tesis de medicina, libros, tratados, conferencias publicadas, artículos en revistas especializadas y la legislación vigente de la época.

El artículo "Instituciones Normalizadoras para Anormales" de Elsa Georgina Aponte Sierra, publicado en 2020 por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, se enfoca en cómo las instituciones han participado en la constitución de sujetos considerados "anormales" en Colombia entre los años cuarenta y setenta del siglo XX. Este trabajo analiza las prácticas educativas y pedagógicas que contribuyeron a la normalización de comportamientos y características fuera de lo común. Para llevar a cabo la investigación, se llevó a cabo un análisis histórico y documental de archivos relacionados con la educación y la salud en Colombia. Se revisaron textos pedagógicos, médicos y legales de la época, empleando enfoques interdisciplinarios para contextualizar las prácticas de normalización dentro de procesos más amplios de control social. Las conclusiones del trabajo indican que las instituciones normalizadoras jugaron un papel crucial en la constitución de sujetos "anormales", utilizando una combinación de prácticas pedagógicas, médicas y religiosas para gestionar y controlar a la población. Estas prácticas no solo afectaban a los individuos etiquetados como "anormales", sino que también reflejaban y reforzaban las normas y valores dominantes de la época. El estudio concluye con una reflexión sobre cómo estas instituciones reflejan y perpetúan las normas sociales y culturales, contribuyendo a la exclusión y marginación de aquellos considerados fuera de la norma.

El artículo "Acciones y fundamentos del trabajo del Cuerpo Médico Escolar en el Uruguay (1907-1927): La construcción de la normalidad en los cuerpos en el magisterio" de Fernanda Sosa, 2020, analiza el impacto del *Cuerpo Médico Escolar* (CME) en Uruguay entre 1907 y 1927. El estudio sostiene que una de las principales influencias del CME fue la construcción de la normalidad en los cuerpos de maestros, maestras y estudiantes magisteriales. Esta normalización se enfocaba en aspectos de higiene, salud y conducta, y buscaba moldear cuerpos considerados saludables y aptos para la enseñanza y el aprendizaje. La investigación de Sosa (2020) destaca cómo el CME implementó regulaciones y prácticas que pretendían erradicar enfermedades y promover hábitos

saludables, configurando así un ideal de cuerpo normalizado que se ajustaba a las expectativas de la educación moderna de la época. Esto se logró mediante revisiones médicas, campañas de higiene y la inculcación de normas de conducta y salud entre los docentes y alumnos.

La tesis "La eugenesia en el Uruguay y su vínculo con el campo de la educación física (1900-1948)" de Camilo Rodríguez Antúnez, en 2020, analiza la influencia de las ideas eugenésicas en Uruguay y cómo estas se integraron y promovieron a través del campo de la educación física durante la primera mitad del siglo XX. El trabajo aborda cómo las políticas eugenésicas buscaron mejorar la "raza" a través de prácticas educativas y físicas, promoviendo la salud y la higiene como pilares fundamentales para el desarrollo de un cuerpo considerado ideal. La tesis también explora el rol de las instituciones educativas y médicas en la difusión y aplicación de estos principios eugenésicos, así como su impacto en la formación de docentes y alumnos.

La tesis de fin de grado (TFG) titulada "Breve recorrido histórico-discursivo sobre la Higiene Mental y la Infancia en el Uruguay (2020)" de Iael Acher ofrece un análisis detallado de la evolución de las prácticas y discursos sobre la higiene mental en relación con la infancia en Uruguay. Este trabajo examina cómo las nociones de higiene mental se han desarrollado históricamente y cómo han influido en las políticas y prácticas educativas y de salud dirigidas a la población infantil. El estudio proporciona una visión general de los cambios en la percepción y manejo de la salud mental infantil, destacando las principales iniciativas y figuras que han contribuido a este campo en Uruguay. Además, analiza cómo estas prácticas se han integrado en el sistema educativo y sanitario, y su impacto en la configuración de la infancia y la normalidad en el contexto uruguayo.

El libro "Historia de la locura en Uruguay (1860-1911): alienados, médicos y representaciones sobre la enfermedad mental" de Nicolás Duffau, publicado en 2019 por Ediciones Universitarias, examina la evolución de la psiquiatría en Uruguay y las representaciones sociales de la locura durante el periodo comprendido entre 1860 y 1911. Este trabajo analiza cómo se formaron las primeras instituciones psiquiátricas y cómo los médicos especializados en esta disciplina influyeron en la percepción y tratamiento de las personas consideradas "locas" o "anormales". Para llevar a cabo esta investigación, el autor hizo un análisis exhaustivo de archivos históricos, documentos médicos y legales, así como de publicaciones de la época. El estudio se enfoca en la evolución de la psiquiatría como disciplina, la formación de los primeros médicos especialistas y la creación de instituciones dedicadas a la contención y tratamiento de los enfermos mentales. Además, aborda cómo se conceptualizaba la anormalidad en términos de enfermedad mental y cómo estas

concepciones influían en las políticas y prácticas institucionales de la época. Las conclusiones del libro indican que la evolución de la psiquiatría en Uruguay estuvo marcada por influencias internacionales y locales, y que las representaciones sociales de la locura y los tratamientos aplicados reflejan las tensiones entre modernidad y tradición en la sociedad uruguaya. El autor también reflexiona sobre las implicaciones éticas y sociales de estas prácticas y cómo han moldeado la percepción de la enfermedad mental y la anormalidad en el país.

La construcción de categorías conceptuales y analíticas

En este proceso de recorrido y pesquisa por lo teórico-conceptual que abarcó los antecedentes regionales, nacionales y el estado del arte en relación con el problema de investigación definido, se ha ido seleccionando básicamente tres categorías conceptuales y analíticas: *infancia en la modernidad*, *anormalidad en la infancia* y *proceso de institucionalización*. Estas representan la posibilidad de construcción del objeto de estudio teórico para el abordaje del objeto de estudio empírico; ambos vinculados al problema de investigación delimitado. En este sentido, a continuación se da cuenta de estas en función de las preguntas y objetivos específicos planteados.

La infancia como constructo de la modernidad

La concepción moderna de la infancia, según Philippe Ariès (1987), empieza a ser una etapa distinta y protegida de la vida hacia finales del siglo XVII. Ariès (1987) argumenta que, en la Edad Media, la infancia no existía como una fase diferenciada. Él denominó este cambio como el "descubrimiento" y el "sentimiento" de la infancia, asociándolo con un aumento en la ternura y el cuidado hacia los niños en comparación con épocas anteriores. Como lo refiere Fernández (2006) "Los trabajos de Philippe Ariès (1986, 1987), Ariès y Duby (1991), Marc Bloch (1987), Élisabeth Badinter (1981) y Michel Foucault (1975-76), entre otros, nos enseñan que el lugar de la infancia ha variado en el tiempo" y según las sociedades. Es en el siglo XIX que terminó de imponerse una "visión rousseauniana de la infancia", y el niño se convirtió en objeto de apego, acrecentándose como objeto con los "progresos" de la medicina y la escuela en las sociedades industriales. (p. 4). Los cambios fundamentales en lo que se refiere a la infancia y su institucionalización fueron: la familia, como ámbito de afección, una familia constituida preferentemente en función de los hijos y de su educación y, por otra parte, la aparición de la escuela como un ámbito para disciplinar y educar a los niños. (Ariès , 1987). Esta última fue un agente político crucial a la hora de

definir la infancia o el niño escolar (Espiga y Osta, 2023, p. 49). Durante el último tercio del siglo XIX Estado inició procesos de reclutamiento de niños y jóvenes, con el objetivo de alejarlos de los espacios de socialización de los adultos y de la calle, que era sinónimo de “inseguridad física, indisciplina moral y, en términos generales, de aprendizaje de la delincuencia” (Ariès, 1995, p. 297 en Espiga y Osta, 2023, p. 53). Específicamente, en América Latina, el afán de progreso y las demandas de mayor presencia estatal impulsaron procesos de secularización y cientificidad durante las primeras décadas del siglo XX. Según Rojas Novoa (2019), la infancia se convirtió en un área clave, consolidándose como un núcleo autónomo de interés estatal y como un campo específico de prácticas y categorías. Diversos especialistas, influenciados por preocupaciones nacionalistas, y múltiples disciplinas, definieron versiones deseables de la infancia y compitieron por autoridad en este nuevo campo, dando origen a lo que fue el “movimiento americano de protección de la infancia”, como se ve reflejado en las distintas instancias de los Congresos Panamericanos del Niño celebrados en América Latina a lo largo del siglo XX y XXI, y sirvieron como plataformas cruciales para el intercambio de ideas y la formulación de estrategias dirigidas a mejorar las condiciones de vida de los niños en el continente americano (Rojas Novoa, 2019, Espiga y Osta, 2023).

La infancia, como construcción histórica y social, resultó una categoría “minorizada”, achicada, “pequeñizada” y, por lo tanto, sujeta a análisis que la marginalizan o son de naturaleza paternalista. (Jens Qvortrup, 2001, p.223, en Bustelo, 2012, p. 90). Según Bustelo (2012), la infancia fue sometida a los saberes científicos que regulan su desarrollo esperado en un adulto racional, autónomo y dueño de sí mismo, donde el ciclo de madurez es sinónimo de progreso y desarrollo, por lo que el crecimiento era el mejor destino para un niño o una niña (p. 289). El avance en la concepción del niño como sujeto carente y necesitado de cuidados conllevó su objetualización o cosificación, traducida esta en la incapacidad del niño para opinar, decidir o disentir con las autoridades familiares, escolares o tutelares (Donzelot, 1979 en López, 2018). De este modo, se consideraba al niño como un ser “incompleto” y, por lo tanto, carente de racionalidad y autonomía, tal como sugiere la etimología de la palabra infancia en latín, que significa “aquel que no tiene la capacidad de hablar”. En su análisis sobre el Complejo Tutelar, Donzelot (1979) sostiene que los especialistas en patologías infantiles también eran expertos en patología social y en el sistema penal de justicia de menores, donde se mezclaban indistintamente los tratamientos asistenciales y los penales mediante tres tipos de conocimientos: inquisitivo, clasificatorio e interpretativo (Donzelot, 1979 en López, 2018). Como lo refiere Rojas Novoa(2021), el saber y la intervención de los expertos construye la realidad: por un lado, la distinción de ciertas infancias modélicas en razón de los mencionados idearios y, por otro, la legitimación de ciertas *voces autorizadas* para establecer dicha definición. Al respecto, Olivares (2022) dirá

que estas voces autorizadas o discursos expertos dan cuenta de diversas *categorías de niño*, niño como caso, como universal, como sujeto de derechos y como sujeto.

La categoría de infancia, difiere de alguna forma de la de “infancias” y “niños”. Infancia se entiende como una categoría única, siendo “las infancias” una categoría que permite representar las diferentes construcciones sociales de la infancia, y los niños como el niño concreto afectado por tal o cual discurso sobre sí. Esto puede pensarse como lo que refiere Fernández (2006), quien trabaja sobre el surgimiento del concepto “niño” a partir de la modernidad. La autora toma una referencia de Lacan y dirá que “lo niño” refiere a “el niño”, en tanto que sujeto en relación con un discurso...”. Al respecto, como lo refiere Espiga y Osta (2023) se entiende la noción de “las infancias” como las diferentes formas de nombrar a las infancias coexistieron en la sociedad (abandonada, trabajadora, escolar, etc.). A cada forma de nombrar la infancia devendrá una relación con su posición social, como fue la de “niño menor”, “población que fue objeto de una mirada vigilante de las autoridades policiales y judiciales” (p. 55). Otra forma de nombrar la infancia fue la de “niño anormal” y “niño delincuente”. Categorías que serán desarrolladas más adelante en este trabajo por relacionarse de forma directa con el eje de esta tesis.

Según Olivares (2022), la infancia a lo largo del tiempo fue ubicada en cuatro grandes ejes: niño como caso, como sujeto universal, como sujeto de derecho y como sujeto. El niño como caso refiere principalmente al campo de los saberes de la psicología, que instalan parámetros de normalidad, con una clara influencia del discurso biomédico, ayudando a la clasificación psicopatológica a partir de la gestión de la subjetividad (Olivares, 2022). Es a partir de fines del siglo XIX y principios del XX que comienza a surgir la Psicología experimental según el modelo positivista. A partir de allí las teorías pedagógicas se apoyaron en esta psicología que le prestó una noción de sujeto y de conocimiento, y, por lo tanto, un “modo de aprendizaje”(Fernández Caraballo, 2006). Por otra parte, la categoría emergente del *niño como universal* implica la construcción normativa de un estándar esperado para todos los niños, independientemente de factores como la clase social, el sexo o la etnia. Según Olivares (2022), las normativas sobre el desarrollo infantil, discutidas por Rose (1999) y Burman (1998), se han estructurado en torno a habilidades típicas de niños de ciertas edades frente a tareas específicas. Esta perspectiva es relevante porque la normalización del desarrollo en psicología ha sido históricamente establecida en relación con la anormalidad, creando una interdependencia entre ambos conceptos. Siguiendo a Fernández (2006) en la modernidad, se produce un proceso *antropo psicológico*; es decir, un proceso psicológico con relación a la cultura y que opera en ella. La sociedad moderna tiene el Derecho, el establecimiento de las leyes como un pilar fundamental. “A partir de allí, todo aquello que queda fuera de la norma recibe el nombre de *salvaje*, en oposición a los *civilizados* (los sujetos sujetos por la cultura)”. (p. 4). Así se delineó lo que está fuera y

dentro de la estructura, abarcando las nociones de estructura jurídica, social y lingüística. De esta manera, se define un individuo sujeto a la normativa, la moral y los valores establecidos. Según Foucault (2001) lo que refiere específicamente a la problematización de la infancia, tiene que ver con las *huellas infantiles* y la posible patología en el adulto, “Para que una conducta sea de la competencia de la psiquiatría, para que sea psiquiatrizable, bastará que sea portadora de una huella cualquiera de infantilismo”. Por esta razón, todas las conductas del niño estarán sujetas a la inspección psiquiátrica en la medida en que puedan influir, detener o interrumpir la conducta del adulto y reproducirse en ella. a partir de esta problematización de la infancia y el infantilismo, será posible integrar tres elementos que hasta ahora estaban separados: el placer y su economía, el instinto y su mecánica, y la imbecilidad o el retraso con su inercia y deficiencias. (p. 282).

En Uruguay, los saberes sobre la infancia estuvieron atravesados por las ideas higienistas, los postulados eugenésicos, la psicología, la medicina, la criminología, entre otras, creando un entramado discursivo. Principalmente, este entramado disciplinar atravesaba la construcción de la categoría de aquella infancia que se desviaba del desarrollo normal esperado. La infancia comenzaba a ser representada en función del valor productivo que representaba para la economía nacional. En este entramado, la puericultura¹¹ fue parte de los programas de formación de maestras, escolares y madres, con la intención de propiciar un buen desarrollo y mejoramiento de la *especie*. (Fernández Caraballo y cols, 2023). Para Rodríguez Antúnez (2023) la concepción de la infancia en estos discursos no se limitaba al momento del nacimiento, sino que también abarcó el período previo a la gestación. Los futuros niños, que serían moldeados dentro de este entramado discursivo, debían ser concebidos por progenitores con las capacidades adecuadas para evitar la degeneración racial. La infancia se consideraba un elemento crucial en el "horizonte utópico" que el discurso eugenésico aspiraba a alcanzar, enfocándose en el perfeccionamiento racial. (p. 51). La consagración del vínculo entre infancia y eugenesia en el Uruguay quedó plasmada con la creación del primer *Código del Niño*, promulgado el 6 de abril de 1934, y como consecuencia de este hecho también se creó el *Consejo del Niño* (p.47). Es importante destacar que el Consejo se crea por un decreto del poder ejecutivo en el marco de la dictadura de Terra y está relacionado con las reformas de la Constitución de 1934. Según Espiga y Osta (2023), citando a Fessler (2021), el Código introdujo dos aspectos fundamentales relacionados con la infancia: la creación del

¹¹ Como lo indica Rodríguez Antúnez (2023) “Desde estos postulados, con sus matices, se puede pensar que se estructuró la «puericultura» del francés Adolphe Pinard (1844-1934), que fue una de las adaptaciones del discurso eugenésico que primó en América del Sur (Bashford y Levine, 2010) y específicamente en Uruguay, generando importantes afectaciones para pensar las políticas centradas en la infancia” (p. 36).

Consejo del Niño para la protección de la niñez y la diferenciación en el tratamiento legal entre niños y adultos, incluyendo la inimputabilidad y el establecimiento de un juzgado de menores en Montevideo. Esta legislación refleja una doble concepción de la infancia: no solo como el futuro de la sociedad, sino también como una fuente potencial de criminalidad, lo cual se aborda mediante leyes tutelares y medidas de protección social (p. 418). Las instituciones responsables de esta tarea incluyeron las escuelas, el Asilo de Expósitos y Huérfanos (Osta, 2020 en Espiga y Osta, 2020), la Escuela de Artes y Oficios, las granjas agrícolas y los hospitales (Collazo, Palumbo y Sosa, 2013, en Espiga y Osta, 2023), entre otras.

La anormalidad como concepto histórico y social de la modernidad

En esta investigación, se explora la anormalidad como un concepto histórico y socialmente construido (Berger y Luckmann, 1995), el cual emerge en el entramado discursivo de las instituciones educativas, médicas y jurídicas. Según Althusser (1974), estas instituciones, aunque él no menciona explícitamente las médicas, funcionan como Aparatos Ideológicos del Estado (AIE), reproduciendo las ideologías dominantes y contribuyendo así a la construcción y perpetuación de categorías como la normalidad y la anormalidad. Esto refleja cómo las normas y valores de una sociedad definen lo aceptable y lo desviado. Para comprender el concepto de anormalidad, es necesario partir de su relación con sus pares conceptuales, *normalidad* y *normalizar*. Foucault (2000) trabaja el concepto de norma como un concepto político, con pretensión de poder mediante la normalización, entendida como el proceso de regulación de la vida y de las poblaciones. En este entendido, dirá que es con la modernidad que se da la “idea de “sociedad de normalización”, la norma se convierte en el criterio de división de los individuos (Foucault, 2000, p. 229). Asimismo, Foucault (2006) desarrolla esta idea para dar cuenta que lo normal es lo primero y la norma se fija como deducción de la segunda, cumpliendo un papel operativo a partir del reconocimiento de las *normalidades*. Hará una distinción entre las tecnologías de normalización de los *dispositivos disciplinarios* y las tecnologías de normalización de los *dispositivos de seguridad*. (Foucault, 2006, p. 76). Los primeros tendrán como ejemplo las prisiones, las escuelas o los hospitales, en donde se utilizan métodos como la vigilancia. Las tecnologías en los dispositivos de seguridad se orientan de forma más amplia, y se da con el fin de gestionar y controlar la población mediante métodos como la estadística, la planificación urbana, entre otros. Las modalidades fundamentales del ejercicio de poder en la modernidad estarán atravesadas por la disciplina y la biopolítica, conformando lo que Foucault trabaja como *biopoder*. De esta forma analiza cómo diferentes relaciones de poder

interactúan en toda la sociedad, manifestándose a través de diversas técnicas, tácticas y mecanismos de poder sobre los sujetos que son tratados a través de intervenciones directas sobre sus cuerpos en determinado tiempo y espacio, para prevenir o corregir todo tipo de desviaciones. Se los somete a un proceso constante de objetivación y valorización. Estos procesos conducen a la formación de una forma específica de individualidad, la cual se construye dentro de los *dispositivos disciplinarios de poder*.

Si bien, para Foucault (2008) el poder de la normalización se origina principalmente en el ámbito judicial y médico, una vez establecida una sociedad basada en la norma, la medicina, como la disciplina encargada de lo normal y lo patológico, se convierte, en palabras de Foucault (1994/2001) como la “ciencia reina” extendiéndose posteriormente por toda la sociedad moderna (Foucault, 1994, 2001, pp. 75-76). Para comprender la relación entre el ámbito jurídico y médico, Foucault establece diferencias que eran originarias entre *ley y norma*, las cuales funcionan cada vez más integradas en la modernidad, integrando así el sistema jurídico con el médico (Foucault, 2008), lo que en esta tesis se trabaja más adelante.

Cabe señalar que también una perspectiva histórica permite comprender la popularidad del término normal, a partir de la modernidad. El uso del término “normal” se popularizó a través de las instituciones pedagógicas y sanitarias del siglo XVIII, cuyas reformas coincidieron con la Revolución Francesa y reflejaron una exigencia de racionalización (Canguilhem, 2009). Estas reformas expresaron la demanda racionalizadora impulsada por el emergente maquinismo industrial en política y economía, culminando en lo que se conoce como normalización (Canguilhem, 2009) y excluyendo así lo anormal o patológico.¹² Según Foucault (2001) precede a la construcción de la anormalidad, tres figuras bien distinguidas en el siglo XVIII que es pertinente mencionarlas: el “individuo a corregir” o “indisciplinado” (que viola las leyes de la sociedad), el “monstruo humano” (que viola no solo las leyes de la sociedad, sino también las de la naturaleza) y el “onanista”. Al respecto del *individuo a corregir* dirá que en la modernidad será el “niño indócil” o “inasimilable al sistema normativo de educación” (269). El grupo de anormales emerge principalmente en el discurso de la pericia psiquiátrica a través de las preguntas por su peligrosidad, curabilidad y acusabilidad. Es en este tiempo que identifica el nacimiento del *racismo contra el anormal*. (pp. 294, 295) Más adelante se hará referencia al concepto de racismo y racismo de estado (apartado de la categoría conceptual “institucionalización”). Se retoma esa idea de que el ámbito psiquiátrico al servicio del ámbito criminológico intenta dar

¹² En el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje, lo normal se convierte en sinónimo de lo patológico o enfermedad moral heredada de los padres (Calvo Ortega, 2014).

cuenta de la peligrosidad del sujeto, lo que Foucault (2001) describió como el “sujeto peligroso”, futuro criminal. Al respecto dirá que el “sujeto anormal” se ubicaba entre la clasificación de sujeto “delincuente” (regulado por un *poder jurídico*) y de sujeto “enfermo” (regulado por un *poder médico*), no siendo ni uno ni otro, el sujeto anormal no era portador de una enfermedad “sino de síndromes anormales en sí mismos, de excentricidades consideradas como anomalías” (Foucault, 2001, p. 287).

Conforme avanza el siglo XIX la herencia “patológica o mórbida” juega un papel central en la influencia de la herencia en la producción de la excitación nerviosa¹³, lo que conlleva que en para el ámbito que aquí mayormente interesa, la enseñanza y el aprendizaje, lo anormal suele convertirse en sinónimo de lo patológico o enfermedad moral heredada de los padres (Calvo Ortega, 2014). La creencia en la herencia patológica y la degeneración familiar, que conlleva una visión determinista de la normalidad y anormalidad, también se intensifica en el siglo XIX, a lo cual la psiquiatría funciona como “caza de los degenerados” por ser los portadores del peligro (Foucault, 2001, p. 295). Este determinismo se creía que se acentuaba en el *contexto urbano-industrial*, donde los hijos de la población obrera estaban más sensibles a condiciones como la histeria, el suicidio, la tuberculosis, la sífilis así como costumbres que llevan a la ebriedad, los vicios, la prostitución, afectando principalmente a estas familias (Calvo Ortega, 2014; Talak, 2005).

Es importante detenerse en los efectos del proceso de urbanización como parte de la modernización, en la construcción de la anormalidad, razón por la cual se justifica el corte territorial en la elección del objeto empírico para esta tesis. La urbanización, impulsada por la inmigración y la industrialización, llevó a un aumento en la institucionalización de técnicas de clasificación y disciplinamiento en el estado. Según Foucault (2001), esto generó un *sistema de diferenciaciones* que actuó sobre las acciones de los otros a través de diferencias legales, de estatus, riqueza, y culturales (Foucault, en Hubert Dreyfus y Paul Rabinow, 1983). Al respecto, Carlson (1998) realiza un examen histórico y filosófico específico sobre anormalidad, principalmente de la categoría retardo mental, una de las categorías que pertenecen a esta clasificación. Se basa en este *sistema de diferenciaciones* trabajado por Foucault, revelando varias formas en las que los “mentalmente retardados” fueron diferenciados de otros individuos. Por ejemplo, se estableció una distinción entre “locos” e “idiotas” y “retrasados mentales” (Carlson, 1998, p. 14).

¹³ Al respecto Calvo Ortega (2014) cita a Gintrac y su trabajo titulado *Mémoire sur l'influence de l'hérédité sur la production de la surexcitation nerveuse* publicado en los *Mémoires de l'Académie Royale de Médecine*, Vol. XI, en París, en 1845, p. 195.

Retomando el desarrollo anterior sobre normalización, se destaca la necesidad imperiosa en la modernidad de especificar conocimientos y saberes para clasificar a los niños, a través de los supuestos expertos en la materia. En este contexto, se buscaba determinar dónde ubicar a aquellos con problemas mentales, entre otros objetivos, alguno de ellos fue el que molesten a los *normales* y a la vez que sus padres no tuvieran que perder tiempo en cuidados y así poder ir a trabajar (Calvo Ortega, 2014). A partir de este punto, se dirige la atención hacia la anormalidad en niños, explorando cómo diferentes discursos médicos, psiquiátricos, pedagógicos, psicológicos y jurídicos han definido al “niño anormal” en dos categorías principales, a saber: 1. Ciegos, sordomudos, epilépticos, entre otras afecciones orgánicas. 2. Niños anormales de carácter intelectual o con problemas de aprendizaje y niños anormales de carácter moral o de indisciplina¹⁴ (Talak, 2005, p. 73). Para esta tesis se toma la segunda clasificación, la cual, Según Calvo Ortega (2014) emergen recién hacia finales del siglo XIX con el esfuerzo por constituir una ciencia pedagógica y una correspondiente “terapéutica educativa”¹⁵ (Calvo Ortega, 2014, p. 82). En ese tiempo, antes de realizar cualquier clasificación, diagnóstico o tratamiento que avale dicha anormalidad, de por sí se consideraba anormal a aquel niño que no se adapta a la enseñanza y la disciplina de la escuela común (Calvo Ortega, 2014, p. 157). De lo que se trataba era de agilizar el proceso de diferenciación y separación de aquellos niños que no se adaptaban al sistema educativo. Las clasificaciones de los niños eran arduo compleja y confusa. Pero dentro de lo posible, se tratará en esta tesis de dar cuenta de algunos rasgos importantes de estas diferenciaciones.

De las clasificaciones se puede decir que los niños con problemas de aprendizaje se asociaban a las figuras de *idiotas*, *retardados* y *débiles*, en los cuales se trató de buscar un diagnóstico adecuado que dé cuenta de las condiciones diferenciales de la *educabilidad* (Talak, 2005). Los *problemas de indisciplina*, por su parte, fueron rápidamente asociados a *patologías afectivas*, *psíquicas*, de carácter e impulsividad, por lo tanto, bajo sospecha de desarrollar la delincuencia infantil. (Talak, 2005). Esta diferencia se ve nombrada de diferentes formas, según los textos de la época, por momentos interrelacionada una con otra como causalidad (ej. la delincuencia asociada al retraso mental).

¹⁴ Es relevante destacar que la clasificación de *problemas de aprendizaje* y los *problemas de indisciplina* se aparta de otras que se instalaron dentro del ámbito de la salud, es decir el *débil mental* y *niño enfermo* aunque sin lindar estas clasificaciones por el entramado discursivo complejo del que emergían estas terminologías.

¹⁵ Este concepto de “terapéutica educativa” se desarrolla más adelante en el recorrido por el origen de estas clasificaciones.

Para comprender mejor lo que se ha discutido anteriormente, es crucial explorar el origen de estas clasificaciones. Si bien ya se expuso la relevancia de la psiquiatría en el inicio de la clasificación de la anormalidad, en este apartado se proporcionan referencias de las categorizaciones sobre la anormalidad y cómo fue que permearon el ámbito educativo como aquel ámbito crucial para la observación, diagnóstico y en algunos casos “tratamiento”. En el ámbito psiquiátrico referentes como los franceses Jean-Étienne Dominique Esquirol (1772-1840) y Jean-Pierre Falret (1794-1870) así como el alemán Emil Kraepelin (1856-1926) iniciaron investigaciones que Michel Foucault denomina “patología de lo anormal”, relacionándose con una nueva conceptualización que refiere a un estado anormal (Foucault, 2001, p. 291). Esquirol (1847) define al anormal en relación con las facultades mentales e intelectuales, específicamente va a referirse a la *idiotéz* no como una enfermedad sino un “estado de hundimiento desde el que no es posible ningún desarrollo de las facultades mentales” (Esquirol, 1847, en Calvo Ortega, 2014, p. 53). Por su parte, Belhomme (1843) aporta al ámbito educativo al identificar una diferencia en *grados* entre la *idiotéz* y la *imbecilidad*, reservando una posibilidad de tratamiento educativo para la segunda entidad. Será Édouard Séguin que aporta la diferencia entre la *idiotéz* del *retraso mental*, acentuando la segunda en el ámbito exclusivo de la educación en 1846. Posteriormente, como lo estudia Carlson (1998), Séguin (1879) se apartó de la creencia de Esquirol de que “*idiots are what they must remain for the rest of their lives*” (Safford y Safford, 1996 en Carlson, 1998, p.36) es decir que los idiotas permanecerían en su condición por siempre. Séguin (1879) propuso que los idiotas participen en los beneficios de la educación “*While waiting for medicine to cure idiots, I have undertaken to see that they participate in the benefits of education*” (Safford y Safford, 1996 en Carlson, 1998). En lo que sí van a coincidir los teóricos de la época es en afirmar la imposibilidad de conseguir la *normalidad de inteligencia* en estos estados (Calvo Ortega, 2014, p. 54), apuntando a un tratamiento o “gimnástica moral” basado en un “método positivo de educación fisiológica”¹⁶ centrado en el trabajo, imitación y familiarización de las profesiones manuales¹⁷, métodos teorizados y desarrollados por Belhome (1843), Morel (1857) y Séguin (1846). La primera alusión a “tratamiento moral” fue propuesta por Pinel (1745-1826). Esta es una diferencia central, ya que el foco de esta terapéutica educativa no estará en el *desarrollo intelectual*, sino de la *higiene del cuerpo*, en tanto cuerpo productivo. Actividad, inteligencia y voluntad serán factores de desarrollo que Séguin (1846) planteaba mediante la educación (Calvo Ortega,

¹⁶ Ortega dirá que Belhomme se basa en el método ortofrénico de Félix Voisin (1858) que fue el que Itard toma para su intento de educar al *niño salvaje de Aveyron*.

¹⁷ Principalmente relacionado a la higiene no solo de la salud sino del cuerpo para que se transforme en un cuerpo activo, productivo.

2014). En el campo pedagógico, en el siglo XVIII, los abordajes de sujetos considerados “salvajes” o “desviados”, como los estudios de Jean M. Itard (1774-1838), Félix Voisin (1794-1892) y Édouard Séguin (1812-1880) sobre el *retraso mental* se tornan pioneros en esta terapéutica educativa. Por otra parte, se producen las experiencias de María Montessori (1870-1952) y Decroly (1871-1932). Montessori comenzó a trabajar con niños con “deficiencias” y a contracorriente su época, aplicó un método que contemplaba la actividad, la individualidad y libertad, principios que eran considerados improbables en ese tiempo para los niños con “deficiencias”. A pesar de seguir la línea de “educación moral” clásica de su tiempo, le da importancia a la dimensión de la autoestima, autoafirmación y autoconfianza (Pessotti, 1984, en Ramos Martins, 2015, p. 53). *La Casa dei Bambini*¹⁸, creada por ella, es una clara muestra de la aplicación de su método. Ovide Decroly, por su parte en Bélgica inauguró un instituto para niños anormales y atrasados con el intento de desplegar una educación más próxima de sus intereses, que estimule el pensamiento (Martins, 2015, p. 56).

Sin embargo, algunos de estos enfoques fueron posteriormente “desvalorizados” en el ámbito de la educación especial, priorizando los estudios de Alfred Binet (1857-1911) y Théodore Simon (1872-1961), quienes realizaron un corte epistemológico con respecto a sus predecesores, *redefiniendo y modernizando las categorías pedagógicas de anormalidad*. Así lo afirman Huertas y Del Cura (1996), destacando que Binet y Simon¹⁹ marcaron un punto de inflexión en el estudio pedagógico del retraso mental, alejándose de los métodos y concepciones anteriores para desarrollar nuevos enfoques y herramientas de evaluación de los niveles de inteligencia

¹⁸ El primer ambiente Montessori fue inaugurado el 6 de enero de 1907 en San Lorenzo, Roma, Italia, por María Montessori. A través de las observaciones y el trabajo de Montessori con estos niños, descubrió su asombrosa y casi sin esfuerzo capacidad de aprender. ¡Los niños se enseñaban a sí mismos! Esta simple pero profunda verdad formó la piedra angular de su búsqueda de por vida por la reforma educativa. Traducción de : <https://www.montessoriboise.com/maria-montessori>

¹⁹ En 1903, Binet publicó *L'étude expérimentale de l'intelligence*, que sentó las bases para sus trabajos posteriores. Binet y Simon en 1905 publicaron varios textos clave: primero, "Sur la nécessité d'établir un diagnostic scientifique des états inférieurs de l'intelligence" (*L'Année Psychologique*, 11, 163-190), que argumenta la necesidad de un diagnóstico científico para evaluar los niveles inferiores de inteligencia; luego, "Méthode nouvelle pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux" (*L'Année Psychologique*, 11, 191-244), que introduce un nuevo método para medir el nivel intelectual de niños con capacidades reducidas; y finalmente, "Application des méthodes nouvelles au diagnostic du niveau intellectuel des anormaux d'hospice et d'école primaire" (*L'Année Psychologique*, 11, 245-336), que aplica estas metodologías en contextos prácticos. Posteriormente, en 1907, publicaron *Les enfants anormaux: Guide pour l'admission des enfants anormaux en classes de perfectionnement*, un texto crucial para el desarrollo de la educación especial, que aplica y expande los métodos evaluativos establecidos en estos trabajos anteriores.

La alusión a pioneros como Itard, Falret o Voisin era poco menos que obligada. La crítica más dura se la dedican al francoamericano É. Séguin, opinando que en sus obras hay páginas de interés, pero también muchos puntos oscuros e, incluso, absurdos. (Huertas y del Cura, 1996, p. 117).

Este cambio se refleja claramente en la presentación del primer cuadro de las tres categorías del retraso infantil

Grados	Desarrollo intelectual comparado con el de un niño normal	Relaciones sociales con otras personas	Naturaleza de las actividades que estos sujetos pueden llegar a realizar
Idiota	desarrollo de 0 a 2 años	por el gesto	coger un objeto presente, andar, sentarse, levantarse, etc
Imbecil	desarrollo de 2 a 7 años	por la palabra	comer solo, vestirse, lavarse las manos, ser aseado, pasear por una calle, barrer, hacer la cama, limpiar los zapatos
Débil	desarrollo de 7 a 12 años	por la escritura	peinarse, lavarse, planchar, hacerse un dobladillo o un zurcido, cocer un huevo, recoger hortalizas, etc.

Clasificación Binet y Simon (1905) en Calvo Ortega (2014).

En su origen, en Francia, las clasificaciones presentadas por Binet y Simon (1905)²⁰ no tenían intención de sentencia. Es importante destacar esta diferencia, ya que para esta tesis se busca clarificar el contexto inicial y las interpretaciones posteriores de las pruebas de inteligencia. Binet había señalado que no podía dar cuenta de la etiología ni de la posible curabilidad del retraso mental. Este no estaba de acuerdo con el uso del cociente de inteligencia, puesto que creía que la inteligencia era mucho más compleja como para poder representarla a través de una cifra (Hergenhahn, 2001 en López, 2013, p. 52). Sin embargo, en Estados Unidos, el eugenista Henry Herbert Goddard (1866-1957) y colaboradores, generaron una ruptura con el propósito inicial de los *test mentales*, vinculando la *herencia con la inteligencia*. Para ellos, se trataba de encontrar evidencia de un plasma germinal defectuoso o "mala sangre" que creían, estaba en la etiología de la deficiencia mental y se transmitía de generación en generación. "*Intelligence tests and family histories could confirm the presence of the invisible cause ("bad blood") and the invisible defect (low intelligence)*"

²⁰ Binet y Simon (1905; 1907) todas las obras citadas previamente.

(Carlson, 1998, p. 57). El libro de Goddard, *The Kallikak Family: A Study in the Heredity of Feeble-Mindedness* (1912), fue escrito para evidenciar esta retórica hereditaria (Carlson, 1998). Esta corriente hegemónica en Estados Unidos generó una sentencia acerca de la incurabilidad del retraso mental, algo que no era popularmente aceptado en Francia,

While Binet refused to use his tests to explain etiology or dictate treatment, the IQ tests in the United States became inextricably bound with hereditarian explanations of feeble-mindedness and with methods of controlling it....There is a complex story to be told as to why the IQ test proved so popular in the United States and not in France. (Carlson, 1998, p. 57)

A los trabajos iniciales de Binet y Simon (1903; 1905; 1907), se fueron agregando otros conceptos para la clasificación del retardo mental. Ejemplo de esto es en 1911, cuando el psicólogo alemán William Stern (1871-1938) implantó el término *edad mental*, la cual se podría conocer a través de los tests *Binet-Simon*. A su vez, este psicólogo incorpora lo que fue la cuantificación de la inteligencia a través del *cociente intelectual (CI)*, el cual sería el resultado de la división de la edad mental entre la edad cronológica. (López, 2013). Por otra parte, el psicólogo británico Charles Spearman (1863-1945) desarrolla lo que se llamó la *teoría de los dos factores* al estudiar que las puntuaciones que miden la inteligencia se dividen en dos componentes: uno general o *g* y otro específico. Dirá que el componente “*g*” supone la medida común de la función intelectual común. Mientras que el componente “*s*” es específico en cada medida (Brody, 1992 en López, 2013). Terman y Childs (1912) publicarían su primera revisión de la escala Binet-Simon en 1912, pero sería a partir de la revisión de 1916 cuando se denominaría escala Stanford-Binet (Terman trabajaba en la Universidad de Stanford, de ahí el término “Stanford”). (López, 2013).

Hasta aquí se centra la exposición, principalmente con el foco en la noción de inteligencia, pero esta noción se complejiza debido a que se interrelaciona con el de “instinto”. Es por ello que el concepto de niño retrasado, según Calvo Ortega (2014), también se delimita y fundamenta a partir del instinto. La alusión a instinto proviene principalmente de la referencia de Francis Galton (1822-1911), uno de los primeros impulsores de la eugenesia. Galton (1883) sostenía que la información sobre las cualidades del instinto y el tipo de prácticas que desarrollaría de acuerdo con ese instinto se encontraba en el material biológico. Por otra parte, en la primera década del siglo XX, en países de América Latina como fue en Argentina, Uruguay, Colombia, Perú, entre otros, fueron recepcionados los postulados de Cesare Lombroso (1835-1909), médico y criminólogo italiano, considerado uno de los padres de la criminología moderna, quien concebía al niño como un ser en el cual predominaban las conductas instintivas sobre las racionales, a quien

“solo la acción de una buena educación podría conducir hacia un estado adulto, civilizado, racional, de predominio de la conducta voluntaria y, por consiguiente, capaz de conducta moral.” (Lombroso en Talak, 2014, p. 79). Lo que se quiere dejar en claro aquí es que el niño en sí mismo se asociaba a otra categoría, la de *individuo peligroso* (Foucault, 1996), aquel individuo desadaptado, enfermo, anormal o problemático, al cual se debía vigilar y controlar en el ámbito educativo mediante el saber de la psicología, la criminología y la psiquiatría. (Senet, 1906, citado en Talak, 2014, p. 79). En este punto es que se llega a la clasificación de *niños moralmente anormales* asociados a *fenómenos positivos*²¹ como la irritabilidad, la cólera y las conductas antisociales, incluyendo fugas, vagabundeo y delincuencia (Calvo Ortega, 2014). La clasificación de los *niños moralmente anormales* incluye los *niños delincuentes*, los *irregulares morales*, los *irregulares afectivos*, los *irregulares de carácter* y los *anormales psíquicos*. En ocasiones esta clasificación lleva a que en el ámbito pedagógico se los nombre como *anormales pedagógicos*, lo que lleva a que la escuela comience a negarles el acceso a los siguientes niños: Los que llegan tarde.

3. Los niños afectados de morbilidad psíquica. 2. Niños pertenecientes a familias calificadas como degeneradas, alcohólicas o nerviosas. 3. Indisciplinados por mala influencia del ambiente. (Calvo Ortega, 2014, p. 87)

La categoría de *niño delincuente* proviene originalmente del desarrollo teórico de *delincuente nato* dentro de la Antropología Criminal²² (Lombroso, 1876), basada en la idea de que la criminalidad era una característica innata en ciertos individuos, aunque esta categoría fue luego criticada por la observación de la influencia de enfermedades adquiridas o aspectos sociales relacionados a la criminalidad²³. De igual forma, esta categoría merece una especial atención por su relación directa a una mayor capacidad intelectual que otros retardados y a su vez interpretados como los casos menos esperanzadores debido a su defecto físico y moral. Es por ello que padecía un defecto moral permanente, más allá de su posible educabilidad o capacidad intelectual (Carlson, 1998, p. 45). Es por esta razón que se solía sentenciar a los niños *moralmente anormales* o *imbéciles, morales* (según la taxonomía de Goddard (1912), como incurables y con necesidad de cuidados permanentes

²¹ Según Binet y Simon (1909) son la otra cara de los dementes, en los cuales se dan únicamente los fenómenos negativos de la debilidad o retraso.

²² La obra de 1876, *L'uomo delinquente*, marca el inicio de la criminología moderna. Posteriormente, Cesare Lombroso amplió y desarrolló sus ideas en lo que llegó a conocerse como el *Tratado antropológico experimental del hombre delincuente*, donde clasificó a los criminales en seis categorías: criminal nato, criminal loco, criminal epiléptico, criminal pasional, criminal ocasional y criminal habitual.

²³ Se verá, en el análisis documental que en Uruguay esta noción determinista fue cuestionada a partir de los fundamentos teóricos sobre la influencia del medio ambiente en la constitución criminal que se agregaría al factor hereditario. Ver Estapé (1930)

para no convertirse en vagabundos, alcohólicos o delincuentes (Femald, 1893 en Carlson, 1998, p.45). El *anormal moral*, como aquella “clase más brillante de personas débiles mentales”, no fue institucionalizada por su bien, sino para el beneficio de la sociedad (Carlson, 1998, p. 45). En su análisis de las condiciones estáticas y dinámicas del retraso mental, Licia Carlson (1998) dirá que la *imbecilidad moral* y el *delincuente nato* se ubicarían como entidades *estáticas*, por su clasificación de incurabilidad, justificando la existencia de un tipo institución como un dispositivo de protección para el resto de la sociedad. En este entramado es que surgen las *escuelas hogares* o *casa correccional* y *escuelas auxiliares*. Esto implicaba que con algunos niños no había posibilidad de reeducación y, por lo tanto, no había que dedicar esfuerzos en ellos “Este concepto de predisposición innata a la delincuencia aludía a la herencia de una mala dotación moral general, que implicaba la debilidad de la voluntad para el bien y para resistir tentaciones” (Talak, 2014, p. 81). Según Talak (2014), esta predisposición involucraba a los niños incorregibles, rebeldes a toda educación y reacios a toda corrección. Los postulados teóricos centrales para estos sujetos “pre-delincuentes” fueron, por una parte, los de Lombroso (1876), quien afirmaba la posibilidad de analogía entre el *niño retrasado* y el *delincuente*. Por otra parte, no sin incluir las teorías lombrosianas, las perspectivas sociales de la producción del delito serán centrales, relacionando la delincuencia con el medio urbano, debido al acceso a la mala vida mediante los “vicios y males de la calle”, relacionada con el trabajo prematuro excesivo, vagabundeo, malas juntas, padres que trabajan mucho, hacinamiento. (Talak, 2014) Trabajos como canillita, lustrabotas, vendedores ambulantes o mensajeros fueron estudiados por referentes de la época, como lo fue el trabajo de Ingenieros (1908) presentado en el Primer Congreso de la Prensa Argentina, en 1901 en donde se intentaba determinar la desventaja que presentaba el empleo en la niñez como medio de delincuencia precoz, llegando a decir que el 90 % de los pequeños diarieros terminarían en la criminalidad. Esta segunda perspectiva, en Argentina, la llevaron adelante referentes como Manuel de Sautu Riestra (1901-1995), médico argentino especializado en la neuropsiquiatría infantil, y Víctor Mercante, pedagogo positivista 1870-1934, ambos influenciados por las teorías de Cesare Lombroso. Sautu Riestra aplicó algunos de estos conceptos en sus estudios y tratamientos de trastornos mentales en niños y adolescentes en Argentina (Talak, 2014) y Mercante, publica trabajos sobre criminalidad infantil a partir de un diagnóstico de la anormalidad mediante el procedimiento de la “pericia”. Dirá Visaguirre (2023) “Mercante realiza diversas pericias a lo largo de toda su carrera como pedagogo científico” (p. 8). Las pericias realizadas por Mercante tanto en la cárcel o la escuela describen las características

de la criminalidad infantil, dato que aporta en la construcción de la noción de infancia (Visaguirre, 2023).²⁴

Es por esta perspectiva que se puede considerar que la inteligencia estará relacionada de forma más cercana a la *función práctica del juicio* (Calvo Ortega, 2014). Se quiere resaltar aquí que la inteligencia no se relaciona de forma directa con la facultad de comprensión o de adquirir conocimiento, siendo esta última característica de la memoria. La inteligencia estará asociada al juicio, la comprensión de los principios morales, la capacidad de anticipar, de organizarse, a una “voluntad adquirida” mediante la educación a diferencia de una “voluntad anárquica”. (Calvo Ortega, 2014, p. 190). Dirán Binet y Simon (1909) que la inteligencia se revela por la adaptación lo más adecuada posible del individuo a su medio, por el sentido práctico de la vida, no se trata únicamente de aprender, sino de “hacerse la vida”, tener juicio y adaptarse (Binet y Simon, 1909, en Calvo Ortega, pp. 190-191).

Al respecto, la falta de inteligencia se asocia a la terquedad, a la imagen del niño de “brazos cruzados o mordiéndose el puño, la imagen misma de la terquedad de ser un pertinente que se niega a subir los peldaños del progreso educativo y que le trasladarán a la civilización. (Calvo Ortega, 2014, p. 191)

Esta condición de “error del juicio” puede deberse a una debilidad del espíritu, falta de voluntad para obedecer y participar en la sociedad, y se refleja en perfiles psicológicos de niños perezosos y holgazanes que desorganizan los procesos educativos y alteran los hábitos de su entorno. (Calvo Ortega, 2014, p. 193, 200).

Después de este recorrido, se deja en claro que este capítulo he intentado explorar la construcción de la anormalidad desde múltiples perspectivas. Se discute cómo este concepto se ha configurado a lo largo del tiempo y ha emergido en diversas instituciones educativas, médicas y jurídicas. Se analiza la contribución de ideologías dominantes a la perpetuación de categorías como normalidad y anormalidad, destacando la norma como un concepto político con pretensión de poder. Además, se examinan las tecnologías de normación presentes en dispositivos disciplinarios y de seguridad, como prisiones y estadísticas, y su influencia en la vida urbana y la percepción de la delincuencia infantil. El capítulo también aborda cómo los discursos médicos, psiquiátricos, pedagógicos, psicológicos y jurídicos han influido en la conceptualización de la anormalidad infantil y su clasificación en sistemas educativos y terapéuticos. Finalmente, se exploran las implicaciones de la inteligencia, el medio urbano y otras variables en la formación de

²⁴ Visagre (2023) analiza los siguientes trabajos de Víctor Mercante sobre criminalidad, realizados en la cárcel de Mercedes en Buenos Aires entre 1902 y 1905. Estos trabajos fueron publicados como 'Notas sobre criminología infantil' (1902), 'Estudios de criminología infantil' (1902a) y 'Estudios sobre criminalidad infantil' (1905) en la revista *Archivos de psiquiatría, criminología y ciencias afines* (p. 1).

categorías como niño delincuente, irregulares morales, y las estrategias educativas y de control sociales desarrolladas en respuesta a estas categorizaciones.

La institucionalización de la infancia anormal en la modernidad en Uruguay

Al proponerme dar cuenta de la institucionalización de la infancia anormal en la modernidad en Uruguay, en primer lugar, tuve que profundizar en la categoría conceptual y analítica de institucionalización. En este sentido, he tomado como base conceptual analítica el pensamiento de Berger y Luckmann (1995) quienes plantean que la institucionalización es un proceso que comienza con las acciones humanas repetidas y habitualizadas, pasando por la tipificación entre diferentes actores, estableciendo normas sociales duraderas que abarcan lo que conceptualizan como legitimación (p.84) Cuando aquellas acciones habitualizadas son compartidas y reconocidas por otros, se produce la tipificación recíproca. Con el tiempo, estas acciones se externalizan y objetivan, produciendo la objetividad que cristaliza las instituciones sociales, estructurando la experiencia social y sustentando las normas y prácticas institucionalizadas (p.80). Las instituciones se experimentan como realidades concretas y perdurables que moldean y regulan diversos aspectos de la vida social y cultural, realidades externas y coercitivas, requiriendo mecanismos de control cuando no se cumplen (pp. 80, 82). Según los autores, la objetividad se construye socialmente a través del proceso de legitimación y estandarización del conocimiento dentro de una comunidad o sociedad. Al respecto, la legitimación es un proceso mediante el cual se valida y establece como legítimo el conocimiento dentro de una comunidad o sociedad. Esta abarca desde la legitimación incipiente o conocimiento primario, como son las máximas, valores, creencias y mitos, lo que “todos saben” sobre un mundo social, refiere así a la moral, las sentencias, las leyendas, entre otros efectos (Berger y Luckmann, 1995, p. 88). En segundo lugar, emergen las explicaciones teóricas para legitimar dicho orden, que incluyen un vocabulario específico, formando parte del conocimiento socialmente disponible, lo cual es crucial para la lógica de las instituciones (Berger y Luckmann, 1995). Las teorías explícitas mediante las cuales un sector institucional se legitima, serán las que generan el conocimiento diferenciado. El proceso de legitimación continúa con elaboraciones teóricas complejas y finaliza en cuarto lugar en los universos simbólicos, es decir, la matriz de todos los significados objetivados, tanto social como subjetivamente reales. El universo simbólico, abarca toda la sociedad histórica y la biografía individual concebidos como aquellos hechos que se desenvuelven dentro de este universo (Berger y Luckmann, 1995). La legitimación de las instituciones asegura su estabilidad a través de el proceso de internalización por parte de los individuos, quienes adoptan los significados y normas institucionales como parte de su realidad subjetiva, configurando la identidad, el sentimiento de pertenencia, entre otros

aspectos de esta realidad. Este proceso de internalización ocurre a través de la socialización, donde los individuos integran los significados y normas sociales en su conciencia individual. La internalización de normas sociales ocurre principalmente durante lo que Berger y Luckman (1995) definen como la socialización secundaria²⁵, mediante la cual suele aprehenderse el contexto institucional. A diferencia de la socialización secundaria, el mundo internalizado en la socialización primaria, que se da en los primeros años de vida, se implanta en la conciencia con mucha más firmeza y sin lugar casi a la duda. La socialización secundaria puede volverse vulnerable al cambio y cuestionamiento, especialmente cuando las normas institucionales imponen etiquetas y categorizaciones que pueden marginar a ciertos individuos. Este proceso se intensifica durante períodos de crisis o cambio, como la introducción de nuevos enfoques educativos, o acontecimientos vividos. Por otra parte, es importante destacar que algunas crisis se pueden producir después de la socialización primaria, las cuales pueden deberse al reconocimiento de que el mundo que conocía, el de la realidad simbólica de los primeros años, no es el único mundo que existe, sino que “tiene una ubicación social muy específica, quizás hasta con una connotación peyorativa.” (Berger y Luckmann, 1995, p. 178). La realidad subjetiva siempre depende, pues, de estructuras de plausibilidad específicas, es decir, que se puede mantener la identificación como solamente en un ambiente que confirme tal o cual identidad. Las identidades individuales son así construidas y mantenidas en interacción con la sociedad y sus instituciones.

Hasta aquí se realizó una introducción de la teoría de Berger y Luckman (1995) en relación con el proceso de institucionalización: tipificación, externalización, objetivación y legitimación. A partir de este punto nos interesa detenernos, para esta tesis, en el concepto de legitimación negativa y/o aniquilación conceptual, según Berger y Luckmann (1995). Este concepto describe cómo las instituciones perciben y justifican negativamente a los individuos que se resisten o desvían del orden institucional establecido, considerándolos menos legítimos y asignándoles un estatus ontológico negativo basado en la categorización de su desviación. Implica la negación de la realidad de cualquier fenómeno o interpretación que no se ajuste al universo simbólico establecido. Por ejemplo, los individuos o grupos considerados no deseados pueden ser conceptualmente degradados al ser vistos como inferiores o moralmente desviados, con el fin de neutralizar la amenaza que representan para las definiciones sociales aceptadas de la realidad. Se establece así un paralelismo donde cualquier desviación radical del orden institucional se percibe como una ruptura de la realidad, catalogada como depravación moral, enfermedad mental o ignorancia. Para casos como la locura, la perversión e incluso los profanos, se activa un complejo sistema

²⁵ Dirán Berger y Luckmann (1995) que “La socialización secundaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. La socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad” (p. 166).

legitimador que refuerza la percepción de la desviación como algo científicamente probado e inherentemente negativo. Las personas que se desvían son tratadas de acuerdo con esas percepciones negativas, reforzando la idea de que la realidad de esa sociedad es la única realidad verdadera. Estas desviaciones comparten un estatus cognoscitivo inferior dentro del mundo social, que así se convierte en la realidad total para sus miembros. Si la legitimación sirve para mantener la realidad del universo socialmente construido; la aniquilación, en cambio, niega la validez de cualquier fenómeno o interpretación que no se ajuste a ese universo. El ejemplo claro es el de la aniquilación conceptual, adjudicando un status ontológico inferior, y, por lo tanto, un status cognoscitivo carente de seriedad, a todas las definiciones que existan fuera del universo simbólico. Esta aniquilación se acrecienta con los saberes de aquellos Expertos Universales y la Teoría Pura, la cual ciertos profesionales quedan en el lugar autoridad exclusiva para definir la realidad. Aunque sus teorías puedan ser abstractas y distantes de la vida cotidiana, “puede tener gran fuerza histórico-social en virtud de la relación que existe entre los procesos que definen la realidad y los que la producen.” (Berger y Luckmann, 1995, p. 150). Por otra parte, la Institucionalización y tradicionalismo se refiere al proceso mediante el cual la habituación, la institucionalización en sí misma imitan la flexibilidad de las acciones humanas, tienden a volverse rígidas y resistentes al cambio con el tiempo. Es decir, que estas instituciones justifican su existencia más por tradición y legitimación ideológica que por su utilidad práctica continua. Este proceso perpetúa una estructura de poder unificada, donde “los que ocupan posiciones decisivas del poder están preparados para usarlo con el fin de imponer las definiciones tradicionales de la realidad a la población que depende de su autoridad” (Berger y Luckmann, 1995, p. 155).

A partir de estos postulados teóricos sobre los procesos de internalización, la legitimación negativa y la aniquilación conceptual, y sus efectos en la realidad subjetiva e identidad, es relevante incluir el aporte de Hacking (2001) quien complementa esta perspectiva al analizar cómo las clasificaciones humanas no solo etiquetan a las personas, sino que también moldean y transforman sus realidades sociales. Argumenta que las categorías utilizadas en las ciencias humanas y sociales tienen un efecto performativo, ya que no se limitan a describir diferencias preexistentes, sino que influyen activamente en los comportamientos, identidades y relaciones sociales de los individuos clasificados. Inicialmente, Hacking se refirió a este fenómeno como “el efecto bucle de las clases humanas”, aunque posteriormente prefirió hablar de “clases interactivas” (Hacking, 2001, p. 103). Este concepto subraya cómo las clasificaciones sociales y psicológicas evolucionan dinámicamente, afectando tanto a quienes las aplican como a quienes son clasificados, e influyendo en su autopercepción y en las interacciones sociales. Hacking se basa en las ideas de Licia Carlson (1998) al explorar los cambios en la terminología para describir a las

personas con retrasos, aunque reconoce divergencias en la interpretación específica de la debilidad mental como una secuencia de clases interactivas (Hacking, 2001).

En el contexto histórico seleccionado para esta tesis, la psicología experimental ha jugado un papel crucial en la legitimación y construcción de conocimientos sobre la anormalidad, particularmente en el contexto del desarrollo infantil y de las nociones de cura o educabilidad. Para Berger y Luckmann (1995) las teorías psicológicas son adoptadas en la vida cotidiana como marcos interpretativos para abordar problemas de identidad y otros aspectos psicológicos. Dirán los autores que si bien su capacidad de generación de la realidad es una característica que comparten con otras teorías legitimadoras, su potencia realizadora asume mayores dimensiones, debido a que se realiza por medio de procesos que sirven para la formación de la identidad y que tienen una carga emocional. Talak (2014) estudia en profundidad este asunto en Argentina y la región, afirmando que la psicología se fundamentó en técnicas empíricas validadas por las tradiciones europeas y norteamericanas privilegiando el uso de mediciones cuantitativas, cuestionarios y análisis antropométricos para estudiar correlaciones psicofísicas y otros aspectos del desarrollo. En el plano práctico, los conocimientos sobre el desarrollo psicológico eran demandados en diversos ámbitos de intervención sobre la niñez. Estos conocimientos se adaptaban a los intereses políticos y estratégicos de los campos disciplinares, dando como resultado la conformación de un saber experto que legitimaba ciertos valores sociales conservadores. Así, las prácticas psicológicas y criminológicas contribuyeron a institucionalizar imágenes del desarrollo infantil que subrayaban un orden social predeterminado y jerárquico. La psicología se vinculó a prácticas que describían, clasificaban y explicaban diferencias psicológicas en la niñez y la adolescencia, consolidando una imagen de saber experto sobre el desarrollo humano que reforzaba un orden social que naturalizaba la exclusión y la marginalización de aquellos considerados anormales, consolidando así su papel en la construcción institucional de la anormalidad infantil (Talak, 2014).

Las primeras políticas públicas relacionadas que toman el aporte de la psicología para la clasificación y el diagnóstico de los niños anormales surgieron principalmente en Francia. A finales de 1904, el *Ministerio Francés de Instrucción Pública* nombró una comisión encargada de estudiar las medidas necesarias para asegurar los beneficios de la educación a estos niños²⁶. Según la comisión, estos niños debían ser evaluados mediante un examen médico-pedagógico que determinara si "su estado intelectual les impide adaptarse y rendir en la enseñanza ofrecida en las escuelas ordinarias" (Calvo Ortega, 2014, p. 147). La

²⁶ Tanto Simon como Binet formaban parte de la Comisión que el gobierno de Francia constituyó para estudiar los problemas o los posibles retrasos de los niños en las escuelas (López, 2013, p.51).

dificultad en determinar métodos y protocolos para clasificar y diagnosticar llevaba a etiologías confusas, ambiguas, con falta de conocimiento y de opiniones diversas en relación con las causas de la anormalidad, desde terminologías sintomáticas a anatómo-patológicas o etiológicas (Calvo Ortega, 2014) dentro de las tres categorías que se contemplaban en ese tiempo: idiotez, imbecilidad y debilidad (Esquirol, 1847; Voisin 1858; Bourneville, 1880). Con Alfred Binet y Theodore Simon (1910) se da el corte epistemológico e institucional, ya que aportan la primera exposición estrictamente teórica en 1905 para la estadística en la medición de la inteligencia, así como lo que posteriormente articuló Stern entre edad mental y coeficiente intelectual. Los trabajos de Binet y Simon (1905) se reformulan en 1910 con la inclusión en la escala métrica de la inteligencia de una nueva variable: el nivel socioeconómico del niño, el cual se divide en cuatro categorías: miseria, pobreza, mediocridad y bienestar (Calvo Ortega, 2014). De lo que se trata es de implementar protocolos que comienzan desde el examen físico y mental a la generación de una clase para anormales dentro de la escuela común, la escuela en este tiempo es un laboratorio pedagógico.

Ahora bien, durante la modernidad, el desarrollo de la educación pública estuvo estrechamente ligado a la construcción de identidades nacionales y a la formación de ciudadanos dentro de los estados nación. Este proceso incluyó una dimensión disciplinaria destinada a producir subjetividades dóciles (Foucault, 2008). La implementación del objetivo de "educación para todos" (Cúpich y Paredes Molina, 2013) tuvo como consecuencia la marcada diferenciación entre individuos, estableciendo una clara distinción entre la normalidad y la anormalidad. Los fundamentos para la institucionalización de individuos considerados deficientes y anormales hacia fines del siglo XIX se basaron en la consolidación del modelo asistencial médico para personas con discapacidades, donde la institucionalización aseguraba la segregación y la seguridad de las personas "normales" frente a las "deficientes" (Asunción Lledó Carreres, 2009). Dirá Lledó Carreres (2009) que en Europa y Estados Unidos, surgieron instituciones educativas especiales a mediados del siglo XIX para atender a todos los considerados enfermos o anormales, bajo un enfoque médico-pedagógico que combinaba asistencia médica con estrategias educativas. En países de América Latina como México, Argentina y Colombia, el desarrollo de la educación especial hacia 1920, estuvo profundamente influenciado por contextos sociopolíticos y discursos específicos. En México, Padilla Arrollo (2009) señala que este período fue crucial debido a la influencia de la idea de regeneración racial y la creación de una sociedad de "hombres nuevos" con figuras a la cabeza como Rafael Santamarina, promoviendo la creación de instituciones de educación especial que tenían como objetivo rehabilitar moral, física y mentalmente a individuos considerados anormales. Por otro lado, en Colombia, la

educación especial también estuvo marcada por discursos de higiene y profilaxis, reflejando tensiones entre prácticas pedagógicas y proyectos de modernización. Las instituciones educativas se convirtieron en herramientas estratégicas para inculcar normas burguesas y suprimir conciencias revolucionarias. Esto se materializó a través de colegios de corrección pedagógica y unidades de psiquiatría infantil que buscaban integrar a los niños considerados anormales dentro de los parámetros de la sociedad moderna en desarrollo. (Padilla Arrollo, 2009). Otros referentes discursivos que permiten profundizar las políticas de eugenesia latina (Miranda y Vallejo, 2005), fueron los franceses Lamarck, Morel (1857), Gobineau, Pinard, Richet, Carrel, Toulouse y Robin. Cabe señalar que en Uruguay, en el contexto del gobierno de facto de Gabriel Terra, se promulgó una nueva constitución que incluyó leyes relacionadas con la eugenesia (Rodríguez, 2023). En Argentina, Ferla (2012) estudia el proceso de institucionalización del niño anormal, Ferla señala que, entre las teorías que atravesaban la mirada hacia este, la biotipológica de Nicola Pende (1880-1979) tiene un peso sustancial. Pende, influenciado por los postulados biocráticos de Alexis Carrel (1873-1944), desempeñó un papel importante en países de "cultura latina" (Ferla, 2012, p. 97). Esta teoría sostenía que todas las unidades celulares de la sociedad, incluido el ser humano como la más pequeña, debían colaborar para el buen funcionamiento del organismo social. Este concepto de "altruismo celular" se utilizó en el contexto de las políticas fascistas e implicaba el sacrificio por el bien del organismo en su conjunto. Esto fue considerado por Pende como el único sistema político verdaderamente biológico que permitía el desarrollo de una "biología política". Para esta tesis, este apartado es relevante, no solo porque en Uruguay se dio una dictadura en 1933 con Gabriel Terra al frente, quien tenía filiación política con el fascismo (Rodríguez Ayçaguer, 2009 en Rodríguez, 2020), sino por el tipo de prácticas de biopoder (Foucault, 1976) hacia los niños anormales. La institucionalización de los niños considerados anormales fue influenciada principalmente por los expertos de la biotipología, un modelo predominante en el discurso eugenésico que aboga por la prevención de la criminalidad. Lombroso (1876), conocido como el creador de la antropología criminal, estableció la relación entre los estigmas de la desviación y la morfología corporal, sentando las bases para lo que sería la "escuela positivista italiana de derecho penal". Nicola Pende, por su parte, amplió esta perspectiva al explorar la posible relación entre las perturbaciones endocrinas y los individuos con tendencias delincuentes, violentas e impulsivas (Nicola Pende, en Ferla, 2012). Esta conexión entre la morfología corporal y los trastornos endocrinos sugiere una visión determinista de la criminalidad, influyendo significativamente en las políticas y prácticas de institucionalización de los llamados "sujetos anormales" durante períodos históricos marcados por ideas eugenésicas.

En este apartado sobre la categoría conceptual institucionalización, se considera que estos discursos no solo influyeron en la “escuela del derecho”, sino también en las otras instituciones disciplinarias como son la escuela pública. Un claro ejemplo fue la teorización de lo que se nombró como “delincuencia del menor de edad” (Ferla, 2012) y la identificación a tiempo de primeras tendencias antisociales, dentro de las cuales va a aparecer la causa mental de la criminalidad. (Ferla, 2012, p. 112).

La institucionalización de la infancia anormal asociada al biopoder

Foucault (2000, 2008), introdujo los conceptos de "anatomo-política" y "biopolítica" para describir cómo las disciplinas como la medicina, la psiquiatría y la criminología regulan y normativizan los cuerpos individuales, estableciendo quién es considerado normal o desviado, así como la gestión poblacional en términos de salud, reproducción y bienestar. La biopolítica como técnica de biopoder, tiene como antecedente la anatomo-política, la cual no deja de influir en el período estudiado para esta tesis. Michel Foucault en "Historia de la sexualidad, Volumen 1: La voluntad de saber" describe el desarrollo del poder sobre la vida desde el siglo XVII en dos formas principales. El primer polo, la *anatomo-política del cuerpo humano*, se centró en el cuerpo como máquina, enfocándose en su educación, el aumento de sus aptitudes, la extracción de sus fuerzas, y su integración en sistemas de control eficaces y económicos, asegurados por procedimientos de poder característicos de las disciplinas. El segundo polo, la *biopolítica de la población*, surgido hacia mediados del siglo XVIII, se centró en el cuerpo-especie, considerando procesos biológicos como la proliferación, nacimientos, mortalidad, salud, y longevidad, gestionados mediante una serie de intervenciones y controles reguladores (Foucault, 2008, p. 168). La anatomo-política entendida como la intervención del estado sobre el individuo: las disciplinas se centran en hacer fuerte y útil un cuerpo individual entendido como máquina. Esto se ejerce a través de instituciones como la educación, el ejército, y también mediante prácticas disciplinarias del estudio y control del cuerpo, como anatomía y antropometría. Son sistemas encargados de moldear al sujeto para integrarlo en la sociedad, y convertirlo en un elemento útil. Así, el sistema educativo, además de impartir una serie de conocimientos, se encarga de generar una serie de hábitos y actitudes corporales de la misma forma que lo hace el ejército. Comienza un cambio en la economía de poder. El énfasis no está puesto en la muerte sino en la vida. Herramientas importantes para moldear el cuerpo en la anatomo-política: tiempo-espacio. Cabe mencionar desde lo histórico que ya en el siglo XVII se desarrollaron en Europa el conjunto de las técnicas y de las instituciones que permitían el ejercicio del poder más intenso y prolongado sobre el cuerpo humano, una especie de anatomía política que

está centrada no ya en la muerte, sino sobre el cuerpo, la salud, el modo de subsistencia, las condiciones de vida, que proliferan en la sexualidad, en los modos de relación con los demás, en la familia (Foucault, 2008, p. 139). Los procesos biológicos se convierten en un asunto de Estado. La biopolítica es así la presencia de los aparatos de Estado en la vida de las poblaciones. A diferencia de la anatomo-política, incluye disciplinas como la estadística y aborda problemas relacionados con el control de la natalidad, la mortalidad, la longevidad y el nivel de salud de la población. Foucault explica cómo la biopolítica utiliza estas disciplinas para predecir y gestionar dinámicas poblacionales, y señala que produce porvenir. El biopoder se organiza en torno a la gestión de la vida, a través de mecanismos de previsión, seguridad y regulación, que buscan no solo administrar el presente, sino también producir el porvenir. Lo reflejan las obras numerosas publicadas a fines del siglo XVIII sobre la higiene del cuerpo,

la correlación de ese cuidado del cuerpo y el sexo con un "racismo", pero muy diferente del manifestado por la nobleza, orientado a fines esencialmente conservadores. Se trataba de un racismo dinámico, de un racismo de la expansión, incluso si aún se encontraba en estado embrionario y si tuvo que esperar hasta la segunda mitad del siglo XIX para dar los frutos que nosotros hemos saboreado (Foucault, 2008, p. 152).

El autor, explica estos fenómenos a partir de diversos avances en la tecnología que culminaron justo antes de la revolución francesa, permitieron alargar y mejorar la vida, al tiempo que controlarla mejor. Así, el biopoder se empezó a ejercer de dos formas diferentes, pero conectadas entre sí: primero con las disciplinas del cuerpo y luego se agregan los controles de la población. Entendido como la regulación y control de la población, el biopoder se ejerce a través de la clasificación y tratamiento de la anormalidad infantil. Como Foucault señala, el biopoder se ocupa de la proliferación, nacimiento y mortalidad de una población (Foucault, 2008). Esta regulación no es neutra, sino que está profundamente influenciada por las jerarquías. El objetivo es hacer "rendir la vida". Es que el biopoder, en la forma que llegó a ser hegemónico en los siglos XVIII y XIX, "fue, a no dudarlo, un elemento indispensable en el desarrollo del capitalismo; este no pudo afirmarse sino al precio de la inserción controlada de los cuerpos en el aparato de producción" (Foucault, 2008, p. 170). En el contexto de la biopolítica, el higienismo y el urbanismo se acentúan como mecanismos de control de la higiene y la organización de la ciudad. Estas tecnologías buscan prevenir enfermedades y garantizar la salud de la población mediante la regulación del espacio urbano (Foucault, 2008) que tiene como finalidad una producción capitalista basada en la sanidad, por ende en la normalidad.

Para continuar el desarrollo teórico hasta aquí presentado, se considera relevante dar cuenta de lo que Foucault en el curso *Defender la sociedad* (2000/1975-1976) nombró como “racismo de Estado”. El Estado ya no se configura como una herramienta utilizada por una raza en contra de otra, sino que actúa como el defensor de la integridad, la superioridad y la pureza de una raza. En este contexto, el concepto de raza, que incorpora elementos monistas, estatales y biológicos, reemplaza a la idea de la lucha entre razas. Se trata, dirá, de una

lucha en sentido biológico: diferenciación de las especies, selección del más fuerte, mantenimiento de las razas mejor adaptadas (...). La amenaza de una serie de elementos heterogéneos, pero que no le son esenciales, que no dividen el cuerpo social, el cuerpo viviente de la sociedad, en dos partes (...). Surgirán así la idea de los extranjeros infiltrados y el tema de los desviados, que son los subproductos de esa sociedad. (Foucault, 2000, pp. 80-81)

Para Foucault, lo que permitió la inscripción del racismo como mecanismo fundamental del poder en los mecanismos del Estado, fue la emergencia del biopoder. “El racismo se inscribió como mecanismo fundamental del poder, tal como se ejerce en los Estados modernos” (Foucault, 200, p. 230). Al respecto, es interesante contemplar ciertos vectores de poder como lo son los discursos coloniales, los cuales continúan teniendo efectos en el período estudiado. Los estudios decoloniales que trabajan este asunto destacan cómo las jerarquías raciales establecidas durante el período colonial continúan influyendo hasta nuestros días. Aníbal Quijano argumenta que la colonialidad del poder se basa en una clasificación racial y étnica de la población global, estableciendo un patrón de poder que opera en todos los niveles de la existencia social (Quijano, 2000). Walter Mignolo añade que esta colonialidad del ser y del saber ha creado un orden social y epistemológico en el que la raza determina la humanidad y la anormalidad de los individuos (Mignolo, 2007). Rita Segato señala que el proyecto colonial construyó la alteridad racializando los cuerpos, considerando a los indígenas y africanos como inferiores y anormales, y, por tanto, sujetos a control y corrección (Segato, 2010). Este enfoque es particularmente relevante para entender cómo las políticas coloniales y postcoloniales continúan afectando a las poblaciones racializadas, imponiéndoles condiciones de vida precarias y violentas. El extremo de este uso del biopoder, lo describe Mbembe con el concepto necropolítica argumenta que el racismo es una tecnología fundamental de la necropolítica, ya que permite categorizar a ciertos grupos como “no dignos de vivir” y justificar su exclusión y exterminio. El racismo es el dispositivo mediante el cual el biopoder interviene para conceder la muerte a grupos de población (Mbembe, 2003). Para Carlson, las descripciones de idiotez a menudo se basan en estereotipos raciales y percepciones de inferioridad. “Ya en Séguin se hacían alusiones a características raciales”. (Carlson, 1998). La mayoría de las instituciones

estatales y privadas servían solo a blancos débiles mentales. Carlson (1998), aclara que en su discusión sobre la institucionalidad de la idiotez, se refiere a la raza blanca, ya que la mayoría de los afroamericanos "débiles" estaban alojados en manicomios negros o no recibían provisión alguna (Carlson, 1998, p.30). *"An examination of the treatment of Blacks who were thought to be feeble-minded is a chapter in this history which is, sadly, still waiting to be told."* (Carlson, 1998, p.30). El racismo servirá a la biopolítica no solo como justificación de la "purificación de la raza para ejercer el poder soberano" (Foucault, 1976, p. 206) sino que colabora con el control entre ciudadanos, como una especie de regulación social, en la medida que hace viable un discurso que se encarna en los sujetos: yo seré fuerte cuanto más "individuos anormales sean eliminados". El racismo facilita un discurso que se internaliza en los sujetos y se refuerza a través de la ilusión de que la eliminación de individuos considerados anormales contribuye al fortalecimiento del orden social,

Cuanto más las especies inferiores tiendan a desaparecer, cuantos más individuos anormales sean eliminados, menos degenerados habrá en la especie, y más yo -como individuo, como especie- vivire, seré fuerte y vigoroso y podre proliferar. La muerte del otro -en la medida en que representa mi seguridad personal- no coincide simplemente con mi vida. La muerte del otro, la muerte de la mala raza, de la raza inferior (o del degenerado o del inferior) es lo que hará la vida más sana y más pura. (Foucault, 1976, p. 206)

Esta concepción de la biopolítica, donde el racismo se convierte en un instrumento para justificar la eliminación de individuos considerados "anormales" o "inferiores," puede vincularse con el análisis de Giorgio Agamben (2005) sobre el "estado de excepción". Aunque Agamben no se centra específicamente en la cuestión racial, su teoría se aplica al análisis de cómo los estados modernos gestionan la vida y la muerte mediante la suspensión del orden jurídico. En su obra *Estado de excepción* (2005), Agamben sostiene que el estado de excepción se ha convertido en una técnica de gobierno donde el soberano tiene el poder de decidir sobre la vida y la muerte, reduciendo a ciertos individuos a la condición de *nuda vida* (reducido a una existencia biológica), se trata de sujetos excluidos de derechos o fuera de la protección de la ley, a los que Agamben le llamará *homo sacer*. En este sentido, el estado de excepción puede ser visto como un extremo de la biopolítica, en el que la soberanía se ejerce a través de la posibilidad de excluir y eliminar a aquellos considerados una amenaza para el orden social. Esto incluye la gestión de la vida biológica de las personas.

Hasta este punto, hemos examinado el proceso de institucionalización del concepto de anormalidad y anormalidad y sus interrelaciones con algunas características políticas como

fue el racismo de Estado, pero este proceso no emergió de manera aislada; fue moldeado por corrientes de pensamiento que buscaban aplicar principios científicos para reformar y mejorar la sociedad. El discurso predominante que respaldaba la mirada hacia la anormalidad estaba profundamente influenciado por la eugenesia, concebida como una práctica y política destinada a mejorar la composición genética de la población humana, mediante la cual se intentaba determinar la clasificación de las razas superiores e inferiores, ubicando la anormalidad del niño como parte de la raza inferior. El antecedente de la eugenesia es el higienismo, una ciencia preventiva del cuidado y preservación de la salud (Barrán, 1995, en Rodríguez, 2020). El higienismo adquiere presencia principalmente en el medio urbano con el desarrollo industrial. Esta ciencia, basada principalmente, para la infancia, en la puericultura, es la ciencia de la higiene y la fisiología en relación con la crianza de los niños desde los cuidados maternos. Este término significa “niño” y cultura, que significa “cultivo o cuidado”; se considera que Adolphe Pinard fue impulsor de la puericultura, hacia inicios del siglo XX (Rodríguez Antúnez, 2020, p. 81). Dentro de sus prácticas, el higienismo surge como contrapartida de los temores sanitarios de la época como la sífilis, tuberculosis, el alcoholismo y las intoxicaciones (Duffau, 2019). Álvarez (2005, citado en Rodríguez Antúnez, 2020) argumenta que la eugenesia, al proporcionar respuestas científicas a problemas sociales, se transformó gradualmente en “la praxis de la higiene y la medicina”. Surgen los institutos de higiene, así como los cuerpos médico escolar, ya que entorno escolar se transformó en un lugar central para la propagación de la alianza de un higienismo racial y la eugenesia, ambas con bases más ideológicas que científica, como fue en el caso de España (Huertas, 2012, p. 242). En Uruguay, el *Cuerpo Médico Escolar*²⁷ tuvo un rol crucial en la legitimación y puesta en práctica de las propuestas higienistas y médicas en la educación (Rodríguez Antúnez, 2020; Acher, 2020). Bénédict-Augustin Morel (1809-1873) en su obra de 1857²⁸ argumentaba que la decadencia de la raza se debía a factores hereditarios y al ambiente, el cual podía activar los instintos de la degeneración en ciertos individuos, por su parte Esquirol (1847) introduce la idea de la locura como hereditaria como lo hizo Emile Kraepelin (1883) en Alemania, en relación con los trastornos mentales. Galton, por su parte, en los postulados específicos de la eugenesia,

²⁷ El *Cuerpo Médico Escolar* fue creado en 1908 y tuvo a su cargo la fiscalización y el gobierno de la salud y la higiene de todos los escolares (Acher, 2020).

²⁸ Cuando en esta tesis se hace referencia a la obra de Morel de 1857, se está hablando de *Traité des dégénérescences physiques, intellectuelles et morales de l'espèce humaine et des causes qui produisent ces variétés maladives*, publicada por J.B. Baillière y H. Baillière. En español, el título puede verse como “Tratado sobre las degeneraciones físicas, intelectuales y morales de la especie humana y de las causas que producen estas variedades patológicas”. En este tratado, Bénédict Auguste Morel analiza las diferentes formas de degeneración que afectan a la humanidad desde una perspectiva médica y social.

apoyado por la psiquiatría, identificaba a aquellos con *herencia mórbida* y promovía la intervención del Estado en el control de su reproducción. A principios del siglo XX, las personas ciegas, sordas y mudas se consideraron como débiles mentales y fueron objeto de políticas de *eugenesia negativa*, que, en América Latina, se trató de prevenir con la construcción de “cero” de un “hombre nuevo”, una supuesta raza hispana (Huertas, 2012, p. 257). De todas formas, en Uruguay, al menos en los postulados teóricos, se recibieron ideas de la eugenesia negativa. Leonel Bloise publica en el Boletín de Pediatría de 1927 los postulados eugenésicos “Es, como la definen los alemanes, la higiene de la raza (Rassenhygien); la selección racional, como dice Forel; la hominicultura, como la tituló Landouzy” (Bloise, 1927, p. 57). Al respecto presenta los tres tipos de eugenesia

- a) Eugenesia positiva: la que trata de favorecer la procreación sana, el matrimonio y maternidad digna (Kell), la corrección de la juventud, evitando con prudencia la excesiva materialización egoísta de la vida actual; espiritualizar la juventud, elevando su moral y elevándola de los instintos y pasiones; sobre todo del instinto sexual, más noble y menos dotado de nuestros instintos, como de la vanidad.
- b) Eugenesia preventiva: Combatiendo los factores de taras para el hombre; intoxicaciones voluntarias (por el alcohol, morfina, tabaco, etc.), con los factores disgenésicos: miseria, vivienda insalubre, promiscuidad, etc. Reglamentación de la educación física y certificado de salud premarital, sobre todo en lo referente a enfermedades venéreas transmisibles.
- c) Eugenesia negativa: Esterilización de criminales y degenerados (...) la vasectomía (sección del canal deferente) y de la salpingectomía, de la esterilización por los Rayos X. En algunos países se han dictado leyes avanzadas al respecto, sobre todo en los Estados Unidos de América (Indiana, Colorado, Michigan, Washington, etc.). Terminando con citar como muchos de los postulados eugenésicos son demasiado estrictos, y por lo menos de difícil y delicada aplicación. (Bloise, 1927, p. 58)

La eugenesia negativa en América Latina tiene un referente que fue Alexis Carrel (1873-1944), quien llevó a cabo sus investigaciones en el Instituto Rockefeller de Nueva York. Carrel buscaba propiciar condiciones para que quienes tuvieran la mejor biología llegaran al poder, generando un estado donde la democracia no tendría cabida, ni tampoco las personas que él consideraba “débiles” (Miranda, 2011). En Uruguay, si bien se nombra a la eugenesia negativa, también aparece la recepción de los postulados de Étienne Rabaud²⁹, quien tenía una visión crítica por los aspectos éticos de la Eugenesia (marcada

²⁹ Étienne Rabaud (1868-1956) fue un biólogo que se alineó con la interpretación lamarckista de la evolución, a diferencia de la visión darwinista. Rabaud centró su estudio en la influencia del medio ambiente en la evolución de las especies

diferencia con Carrel) y defendía los factores ambientales en la degeneración “como bien lo dice Rabaud, la vida depende del binomio organismo y medio” (Bloise, 1927, p. 58).

Según Daniel Kevles³⁰ (1985), la segregación y el control eran simplemente el otro lado de la educación y el cuidado; los dos enfoques se complementaban fácilmente en el pensamiento eugenésico. Los eugenistas a favor de la esterilización se encontraban en todo el espectro político; todos consideraban que el bien de la sociedad estaba por encima de los derechos individuales. William J. Robinson, un urólogo de Nueva York, afirmaba que era “el colmo de la estupidez, hablar en estos casos de libertad individual, de los derechos del individuo. Tales individuos no tienen derechos. No tienen derecho, en primer lugar, a nacer, pero habiendo nacido, no tienen derecho a propagar su especie.” (Kevles, 1985, p. 93) Por su parte, Robert Yerkes dirá que gran proporción de los inmigrantes bordeaba o caía en la categoría de “débil mental” y que su entrada continua en el país representaba, una “amenaza de deterioro racial” (Kevles, 1985, p. 84). Ejemplifica Kevles este asunto cuando la *Sociedad Americana de Eugenesia* explicó, en su folleto catequístico, al publicar los beneficios decididos que se esperaban de la segregación:

Pregunta: ¿Cuánto cuesta la segregación?

Respuesta: Se ha estimado que segregar de por vida a los “Jukes”³¹ originales le habría costado al estado de Nueva York unos \$25,000.

Pregunta: ¿Es eso un ahorro real?

Respuesta: Sí. Se ha estimado que el estado de Nueva York, hasta 1916, gastó más de \$2,000,000 en los descendientes de estas personas.

Pregunta: ¿Cuánto habría costado esterilizar a la pareja original de los Jukes?

Respuesta: Menos de \$150. (Kevles, 1985, p.93)

Luego de explorar el marco conceptual y analítico de la institucionalización del niño considerado anormal a lo largo de diferentes contextos históricos y culturales, siguiendo la perspectiva teórica de Berger y Luckmann (1995) sobre la construcción social de la realidad, se resume el trabajo realizado en el mismo. El concepto de “clases interactivas”, según Hacking (2001), fue introducido en un momento del desarrollo para explicar cómo las clasificaciones etiquetan a los individuos y moldean activamente cómo se perciben a sí mismos, creando realidades sociales y subjetivas. Las dinámicas de poder inherentes a la

³⁰ Daniel Kevles es un historiador reconocido por su análisis sobre la eugenesia. Su obra *In the name of eugenics: genetics and the uses of the human heredity* (1985) historiza el desarrollo de la eugenesia como movimiento científico y social, y también arroja luz sobre cómo influyó en América Latina. Kevles proporciona una perspectiva crucial para entender cómo las políticas eugenésicas impulsadas por los Estados Unidos y otros países occidentales impactaron las políticas de inmigración, salud pública y bienestar social en la región. Su trabajo es fundamental para comprender las dinámicas del poder y de las repercusiones en contextos latinoamericanos.

³¹ Richard Louis Dugdale (1841-1883) recopiló datos para su famoso estudio *The Jukes* (nombre ficticio de una familia real) y que publicó como *The Jukes: a study in crime, pauperism, disease and heredity* (1875).

definición y legitimación de estas clasificaciones fue otro punto desarrollado en este capítulo, destacando cómo se determinan a partir de quién o quiénes tienen la autoridad para definirlos y cómo estas definiciones afectan al tratamiento de los individuos en la sociedad. Además, se examinó la influencia de la eugenesia en las políticas sociales y educativas, mostrando cómo los discursos pseudocientíficos han sido utilizados históricamente para justificar la exclusión, segregación y el control de poblaciones consideradas "inferiores". Este enfoque revela cómo las ideologías eugenésicas han permeado las estructuras sociales, influyendo en las prácticas de salud pública y las políticas educativas. El marco teórico se extendió hacia el impacto de estas clasificaciones en la identidad personal y colectiva, subrayando su papel central en la formación del estado nación y su influencia en las identidades nacionales y por consiguiente en las subjetividades dentro de las sociedades modernas. Este recorrido teórico e histórico resalta la importancia de entender las clasificaciones sociales como constructos dinámicos, no estáticos, que tienen un impacto profundo y multifacético en la estructura y el funcionamiento de las sociedades contemporáneas, especialmente en la institucionalización y el tratamiento de la infancia anormal

La institucionalización de la infancia anormal en Uruguay

Durante el siglo XX, Uruguay vivió una serie de avances y políticas educativas que reflejaron profundos cambios sociales. La reforma educativa vareliana ³² extendió la escuela pública a gran parte del país, aumentando la atención hacia los niños considerados "anormales". La historia del tratamiento de estos niños en Uruguay revela una clara diferenciación entre los niños "ciegos y sordos" y los "mentalmente anormales". Los primeros esfuerzos se centraron en los niños sordos, seguidos por los ciegos, y finalmente por aquellos con deficiencias intelectuales o mentales (Martins, 2015).

En este apartado, se ofrece una breve descripción de los principales hitos de la institucionalización de los niños "anormales", abarcando disciplinas influyentes, marcos legales y aspectos políticos relevantes. Se exploran eventos significativos que contribuyeron a la atención y educación de estos niños, proporcionando un contexto integral para entender su desarrollo histórico en Uruguay. Entre 1882 y 1913 el abordaje fue para sordos y ciegos y

³² Los impulsos reformadores de nuestro país a fines del siglo XIX se asocian al movimiento por la escuela nueva que surge a fines del siglo XIX y se afianza en la década de 1930. Tuvo como los principales impulsores a José Pedro Varela y a la Sociedad de Amigos de la Educación Popular (fundada en septiembre de 1868)¹⁴. La Sociedad de Amigos de la Educación Popular (SAEP), tendrá una fuerte influencia en el posterior proceso de reforma impulsado por Varela. Entre las personas que firmaron el acta de la fundación de esta sociedad, además de José Pedro Varela y Elbio Fernández¹⁵ se destacan: Francisco Berra, Alfredo Vásquez Acevedo, Jacobo Varela, Emilio Romero, Carlos María Ramírez y Eduardo Brito del Pino, entre otros. (Ministerio de Educación y Cultura, 2014, p. 30)

es a partir de 1916 que se registra un intento de abordaje para el niño *mentalmente anormal*. Si bien se registraron algunos acontecimientos en relación con la educación de niños mentalmente anormales entre 1916 y 1927, es en 1928 que comienzan a funcionar de forma sistemática y en varias escuelas, las primeras clases diferenciales para *falsos anormales*, a la par que se dividen los niños mentalmente anormales entre *falsos y verdaderos anormales*.

Los antecedentes del tratamiento de la anormalidad en Uruguay se remiten a 1882, cuando Manuel Collazo y Villar inició la primera clase para sordos en la *Escuela de 2º grado N.º 13*, marcando el primer intento documentado de educar a niños sordomudos. En 1891, se estableció el *Instituto de Sordomudos* como un anexo de la escuela dirigida por Collazo y Villar, seguido de viajes de maestras a Buenos Aires para formación en educación para sordos en 1901. En 1910, se fundó el Instituto Nacional de Sordomudos bajo la dirección de Bruzzone, adoptando un régimen de internado mixto para una educación más especializada. Al año siguiente, en 1913, comenzaron las clases para niños ciegos en el *Asilo de Huérfanos y Expósitos Dámaso Antonio Larrañaga*, y en 1914 se creó el *Instituto Nacional de Ciegos General Artigas*, en el cual se recepcionan algunos aspectos del método de María Montessori.

El tratamiento de los niños mentalmente anormales tiene como antecedente la publicación de *Los débiles mentales*, del médico Bernardo Etchepare³³ (Etchepare, 1913), informe que realiza luego de visitar diversos “asilo-escuelas” en Europa. Las novedades del médico psiquiatra llegan al ámbito educativo, según se constata en uno de los *Anales de Instrucción Primaria* de 1919, siendo esa la primera referencia para el tratamiento de niños mentalmente anormales encontrada en estas publicaciones. Margarita Munar de Sanguinetti, maestra, es quien publica el artículo de referencia “¿Qué hemos hecho por la educación de los niños mentalmente anormales?”, en el que cuestiona el abordaje de los anormales en el ámbito pedagógico, pero con una marcada influencia de los hallazgos provenientes de la medicina: sostenía que es “el Informe del doctor Etchepare lo más notable que se ha escrito en la materia” (Munar, 1919). Etchepare (1913) planteaba que es un problema de salud pública, ya que “La debilidad mental es fuente copiosa de criminalidad y locura” (1913, p.1) En 1916, se hace referencia al abordaje de niños considerados

³³ En ese tiempo, profesor de la Clínica Psiquiátrica de la Facultad de Medicina de Montevideo. Etchepare viaja a Europa en una “misión científica” que le fue encomendada por la Dirección de Asistencia Pública Nacional. (Etchepare, 1913). Estas misiones estaban encargadas por la reciente creación del Cuerpo Médico Escolar (CME) en 1908. Como lo refiere Espiga (2015) el CME fue el encargado de legitimar las acciones de los higienistas en el ámbito. Otro viaje similar, en este marco, fue en 1913, cuando se la designó a Paulina Luisi, integrante del *Cuerpo Médico Escolar*, para viajar a Europa e indagar las políticas que se estaban desarrollando en materia de higiene social, y específicamente sobre educación sexual.

"anormales" en el *Asilo de Huérfanos y Expósitos Dámaso Larrañaga* mediante la creación de una clase específica para estos, que incluía tanto a *retardados* como a *anormales* (Munar, 1919, pp. 585-587). A partir de 1927, según datos de Emilio Verdesio (1931) se aprobaron las Clases Diferenciales para "Falsos Anormales Psíquicos", de manera paralela a las clases ordinarias de segundo año en las Escuelas de segundo grado números 18, 21 y 51 de Montevideo. Estaban bajo la supervisión de una Comisión integrada por los Inspectores Técnico y Departamental, el médico psiquiatra escolar, los Profesores de Psicología de los Institutos Normales y los directores de las *Escuelas de Aplicación*. Se pretendía que estén al frente de estas clases las maestras más capacitadas y que los alumnos de 5.º y 6.º de los *Institutos Normales* realicen prácticas de carácter obligatorio a estas clases. Se crea una ficha biográfica con el nombre "ficha sintética médico-psicopedagógico-social" con el propósito de llevar a cabo un estudio detallado de los estudiantes con retraso escolar. Para este fin, como lo refirió Verdesio (1931) "se estudiaron como antecedentes el tipo de biografías utilizadas en el *Jardín de Infantes de Montevideo* desde el año 1892, ideadas por la señorita Enriqueta Compte y Riqué". También se consideró el modelo desarrollado por Sebastián Morey Otero en los cursos de Psicología Experimental del Instituto que dirigía "María Stagnero de Munar". Este último, ampliaba el de Enriqueta, ya que incluía otros datos, como medidas antropométricas. (Verdesio, 1931, pp. 5-8). En 1928, se autorizó la creación de *Escuelas para Retardados Psíquicos* en el Prado, dirigidas por Eduardo Acevedo, y en 1929 se estableció la primera *Escuela Auxiliar* para "verdaderos anormales" bajo la iniciativa de Emilio Verdesio (Diez Abella, 1946), la que luego derivará en la Escuela de Recuperación Psíquica³⁴. En 1931, se introdujo el Plan Nacional de Educación para Niños Anormales, desarrollado por Emilio Verdesio en 1934, que estableció una *clasificación* sistemática de los niños anormales basada en el tipo de déficit. Este plan incluía medidas específicas para cada tipo de necesidad especial: para los niños con déficit físico, se establecieron diferentes tipos de escuelas como las al aire libre, de altura, marítimas y fluviales, así como preventorios y escuelas para lisiados, mutilados y raquíuticos. Los niños con déficit sensorial, como sordomudos y ciegos, fueron atendidos en institutos especializados, mientras que aquellos con defectos en la palabra recibieron clases de ortofonía. En el caso de los niños con déficit intelectual, se implementaron clases diferenciales para falsos anormales psíquicos y escuelas auxiliares para verdaderos anormales psíquicos. Finalmente, los niños con déficit moral, como los anormales del carácter (conducta), fueron atendidos en escuelas hogares. (Verdesio, 1934, pp. 9,10).

³⁴ En 1948 pasa a ser directora María García Eloísa Etchegoyen. Poco después esta escuela pasa a llamarse *Escuela de Recuperación Psíquica Número 1* (luego N.º 203) a la que dirige por casi veinte años. (Renfrew, 1999, p.19, Gauna, 2023b).

Dentro de las disciplinas influyentes en el campo de los niños mentalmente anormales se encuentran *la psicología y la psicopedagogía experimentales, la medicina general, pediatría y psiquiatría, la antropología pedagógica, la antropometría y la criminología*. Esta disciplina estuvieron influidas transversalmente por ideas como la moral³⁵, el higienismo, la eugenesia y el discurso capitalista de la modernidad.

Al respecto, *la psicología experimental* fue crucial para el proceso de institucionalización de los niños mentalmente anormales, no solo debido a su estudio para el diagnóstico y tratamiento de déficits intelectuales, sino también como disciplina “auxiliar de la labor docente” (Otero, 1928). Su enfoque estaba en la comprensión de la inteligencia y en la aplicación del método experimental, principalmente basado en los test de medición de la inteligencia y el juicio. Ya desde el viaje de Etchepare en 1913, este refiere a los métodos médico-psicológicos, basados principalmente en los test mentales como los de Guicciardi y Pizzoi, posteriormente los de Binet y Simon (1905). Se proponían los *test* junto a la investigación de la herencia patológica y la anamnesis clínica particular, con la inclusión del estudio del cuerpo (Etchepare, 1913). Etchepare realiza algunas críticas al método Binet Simon, entre ellas que “ofrece serias dificultades” y resultados “descorazonadores” (Etchepare, 1913, p. 327), resaltando otros test como el de Pizzoli como el mejor. Fue hacia 1925 que esta disciplina comenzó a influir en el ámbito educativo uruguayo. Esta influencia se consolidó en 1926 con el primer curso en el Instituto Normal de Señoritas María Stagnero de Munar,³⁶ en 1929, Morey y un grupo de maestros egresados de esos cursos crean la Asociación Alfredo Binet, con el fin de llevar a cabo investigación psicológica con fines pedagógicos³⁷. (Tuana y Carrasco, 2001), y en 1933, se funda el *Laboratorio de Psicopedagogía Sebastián Morey Otero* por el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal (Morey Otero, 1928). Esta perspectiva científica transformó el ámbito escolar en un laboratorio experimental mediante la búsqueda de una pedagogía científica: “la psicopedagogía experimental es una necesidad de la nueva escuela de tipo educativo. [...] Ella impide las antojadizas interpretaciones subjetivas que tanto daño han hecho y siguen haciendo al ámbito pedagógico” (Otero, 1928, p. 226).

³⁵ Al respecto en 1920 Eduardo Rogé publica Un código moral para los niños.

³⁶ Por Ley N° 7585 en el año 1923 el *Instituto Normal de Señoritas* pasa a denominarse “María Stagnero de Munar” en honor a su primera Directora. En 1928 el Instituto Normal de Varones se designa “Joaquín R. Sánchez”, en homenaje a su primer Director Finalmente ambos Institutos se fusionaron a partir de 1935 y pasan a denominarse Institutos Normales “María Stagnero de Munar” y “Joaquín R. Sánchez” Denominación que mantienen hasta hoy (Sobrino y Basilio, 2019).

³⁷ Según Carrasco y Tuana (2001) “Esta asociación se vinculó a la *Société Alfred Binet - Psychologie de l' Enfant et Pedagogie Experimental*, institución francesa fundada en 1898 como *Société libre pour l' etude psychologique de l' enfant*.” (p.1)

Como se dijo anteriormente la Antropología Pedagógica fue una disciplina de gran interés, principalmente hacia 1930 junto a la psicología experimental, las cuales integradas en el ámbito educativo, podrían conformar una *pedagogía científica* que se ocupe principalmente de los anormales (Estapé y Balleti, 1930, p. 285). Según Estapé y Balleti en “Introducción al estudio de los niños mentalmente anormales” (1930), se entiende esta ciencia como aquella que estudia al hombre considerado como *individuo funcional*, desde dos puntos de vista: desarrollo y variaciones “sobre los caracteres generales de variaciones, se propone descubrir los caminos del futuro perfeccionamiento de la especie humana” (p. 238). A la psicología experimental como a la Antropología pedagógica le es indispensable la investigación de la escolaridad del niño, para ello será el maestro el encargado de “contribuir grandemente al desarrollo de esas dos ciencias”. A su vez, a la Antropología Pedagógica se le solicita la presencia de “médicos especialistas, pero a los cuales se les puede confiar la *diagnosis* y la cura de los sujetos anormales y la *higiene* del crecimiento.” (p. 24). La Antropología Pedagógica adquiere relevancia, ya que se asociaba la morfología como una parte fundamental de la personalidad humana, pudiendo revelar el *estigma físico al estigma moral*. (p.285). Ejemplo de ello es el estudio de las medidas antropométricas, las cuales daban como resultado el encasillamiento por ejemplo de los individuos en braquicéfalo, mesaticéfalo, entre otros a los que se asociaba un tipo de “personalidad psíquica”: los braquilíneos expresan extremidades cortas y tronco predominante, asociados a “carácter exitable, impulsivo y violento.” (p.255). Se parte de una escala de variedad humana entre el genio y el imbécil, o entre el más recto y el más perturbado. Es importante resaltar que la Antropología Pedagógica contempla los estudios raciales determinando estigmas físicos de la degeneración basada en nociones de raza superiores e inferiores³⁸. (p. 287). Los supuestos “vicios de conformación” a diferencia de las “deformaciones” estarán asociados, entre otras causas, a las condiciones sociales y la edad. Estapé y Balleti al respecto publican un trabajo de Montessori relativo a los vicios de conformación en campesinos, obreros de la ciudad y personas acomodadas (p. 289). Por otra parte, los estudios del criminólogo Cesare Lombroso también son citados por los autores para determinar no solo los vicios, sino la cantidad de los mismos en los sujetos y su relación con el *degenerado*. El pobre y el obrero eran relacionados a mayor cantidad de estigmas que los acomodados y campesinos. Estos resultados solían asociarse a algunas de las causas de la anormalidad, las cuales se relacionaban con la sífilis, tuberculosis, alcoholismo, intoxicaciones en industrias, malas costumbres, entre otras, relacionadas en ese tiempo a problemáticas de la

³⁸ “Basta hacer memoria de la frente inclinada que recuerda el cráneo de Neanderthal, los brazos largos semejantes a los del mono, el prognatismo propio de las razas humanas inferiores y de los animales, la microcefalia, que recuerda cráneos de monos antropomorfos, los ojos mogoloides y los pómulos salientes, que recuerdan las razas amarillas, la oreja canina, los cabellos crespos o lacios, la politriquia, la piel oscura, etc.” (Estapé y Balleti, 1930, p. 287).

ciudad y de las personas con menores recursos económicos. Dentro de las supuestas problemáticas de la ciudad se incluyen los inmigrantes, hecho claro fue en 1932 con la “Ley de indeseables” que cuatro años más tarde, en 1936, agudiza sus restricciones (Sosa y Zemaitis, 2021). En este tiempo las clasificaciones estaban en constante transformación, desde débil mental, leve a profundo, idiota, imbecil, atrasado, entre otras que se verán más adelante. Se puede ver una constante de clasificación general entre retrasados e inestables ya registrada en Etchepare (1913): “hay dos clases de débiles: los atrasados (*arriérés*³⁹) propiamente dichos, y los inestables. Los primeros serán buenos, dóciles, pero menos inteligentes. Los otros serían más inteligentes pero menos disciplinados, charlatanes, jactanciosos, egoístas, etc.” (p. 327).

³⁹ *Arriérés* es un término francés utilizado históricamente para referirse a personas con discapacidades intelectuales o cognitivas. El término, que significa "retrasados" o "atrasados", fue común en el siglo XIX y principios del XX en contextos médicos y educativos. o

Capítulo 2: Diseño Metodológico

La opción por un diseño metodológico depende del enfoque que el investigador pretenda dar a su estudio y del estado del arte con que se encuentre sobre el tema a investigar (Hernández Sampieri, 2006). En este sentido, cabe recordar que el problema de investigación de esta tesis es el proceso de institucionalización, dentro del sistema educativo público nacional de enseñanza primaria a partir de la identificación y análisis reflexivo acerca de la construcción de la realidad objetiva y subjetiva como parte del proceso de institucionalización (de los discursos y creencias conceptuales) que, a su vez, sustentó y construyó el concepto de anormalidad infantil tanto en la tipificación, legitimación e internalización (Berger y Luckmann, 1995). Para ello, se propone analizar los discursos históricos que han contribuido a la construcción del concepto de "niño mentalmente anormal", identificando los principales actores y contextos involucrados en su formación - como fueron las ideas eugenésicas en el proceso de institucionalización discursiva de la anormalidad infantil en Uruguay durante el período 1913 a 1934 (inclusive).

A partir de la naturaleza del problema de investigación se plantea un enfoque de investigación exploratorio y descriptivo, ya que se detallan las características y dimensiones de los discursos históricos, proporcionando una comprensión precisa de cómo se construyeron y legitimaron las ideas acerca del niño mentalmente anormal. Los estudios exploratorios permiten descubrir y prefigurar nuevos aspectos del fenómeno a estudiar, con el fin de examinar sus características (Galarza, 2020), mientras que los estudios descriptivos ayudan a mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de dicho fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación (Hernández Sampieri, 2006).

Optar por un estudio exploratorio es fundamental en esta investigación, ya que estos se realizan cuando la investigación tiene por objetivo examinar un tema o un problema poco estudiado, por lo cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes. Hernández Sampieri (2006) aclara que los estudios exploratorios no suelen constituir un fin en sí mismos, sino que “generalmente determinan tendencias, identifican áreas, ambientes, contextos y situaciones de estudio, relaciones potenciales entre variables; o establecen el “tono” de investigaciones posteriores más elaboradas y rigurosas”. (p. 102). Por la propia naturaleza de la investigación exploratoria, en este nivel no es posible realizar el planteamiento de una hipótesis, puesto que todavía no se tiene la suficiente información como para realizar proyecciones sobre el fenómeno de interés (Galarza, 2020).

Por otra parte, como es bien sabido, el diseño descriptivo busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos,

objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. En la investigación cualitativa descriptiva, se utilizan métodos diseñados para captar y describir detalladamente las características y aspectos de fenómenos específicos. Estos métodos se enfocan en la recolección y análisis de datos cualitativos para proporcionar una descripción precisa del fenómeno bajo estudio. Este tipo de enfoque permite responder a preguntas como qué, dónde, cuándo, cómo, por lo que el resultado posee valor de diagnóstico (Berardi, 2015). Su utilidad se relaciona con la posibilidad de analizar cómo es y cómo se manifiesta un fenómeno y sus componentes.

Una vez definidos los aspectos del diseño exploratorio y descriptivo, se desarrolla la fundamentación de la elección de un enfoque cualitativo. Según Capocasale (2015), la investigación cualitativa se enfoca en comprender e interpretar la realidad: “La realidad es concebida como compleja, holística, divergente y múltiple. Las hipótesis que plantea son contextualizadas y de carácter inductivo-cualitativo fundamentalmente” (p. 44). Este acercamiento a la realidad, la cual es la construida por los sujetos, permite indagar en sus perspectivas desde sus entornos naturales y buscar entender la realidad social en la que se encuentran. El objetivo es adentrarse en el mundo construido y compartido por los sujetos para comprender cómo funcionan a partir de sus acuerdos intersubjetivos, centrándose en la búsqueda de significados que los sujetos dan a sus propias prácticas en diversas situaciones. (Capocasale, 2015). Es que cuando la investigación es de naturaleza *cualitativa*, el tipo de información que se obtiene en el trabajo de campo es de tipo discursivo, es decir, que la información bruta está conformada por textos (narraciones, documentos, entre otros). Esto permite una exploración detallada de las experiencias y percepciones de los participantes. (Yuni y Urbano, 2006b). Asimismo Capocasale (2015) establece que este enfoque “acepta la carga axiológica en el proceso de investigación, pues los valores y la ideología influyen desde la selección del problema a tratar hasta el análisis de los resultados obtenidos” (p. 44). La flexibilidad de los diseños cualitativos es una ventaja, especialmente en estudios que exploran campos relativamente nuevos. Aunque se opone al paradigma positivista, acepta que hay leyes que regulan la realidad, destacando su carácter dinámico, lo que permite incorporar la probabilidad como elemento central de su interpretación (Capocasale, 2015). En definitiva, la metodología cualitativa se enfoca en la comprensión profunda y detallada de las experiencias y perspectivas de los sujetos, utilizando un enfoque inductivo y flexible que reconoce la complejidad y la naturaleza dinámica de la realidad social.

En esta investigación, se utilizan fuentes documentales históricas para extraer discursos y conceptualizaciones a través de la técnica de análisis de documentos. En consecuencia, el método cualitativo adoptado para esta tesis es el análisis documental.

La investigación documental, a través de la observación y el análisis de la "documentación" nos permite volver la mirada hacia un tiempo pasado para de ese modo comprender e interpretar una realidad actual a la luz de acontecimientos pasados que han sido los antecedentes que han derivado en los hechos. (Yuni y Urbano, 2006a)

Este método cualitativo, que a su vez supone la aplicación de una técnica de naturaleza cualitativa, el análisis de fuentes documentales, presenta una serie de pasos desde la realización de la inserción inicial en el campo hasta el análisis de documento en sí. Si bien hay diferencias en algunos enfoques teóricos, tomamos como referencia principalmente los trabajos de Yuni y Urbano (2006a, 2006b), e Iturralde y Giraldo (2023).

Es de relevancia remarcar que los documentos seleccionados sin duda alguna pueden brindar información, pero para que estas se transformen en datos científicos, se necesita de un procedimiento. Por ello se marca la diferencia entre un conjunto de información de un conjunto de datos científicos, ya que los últimos adquieren tal condición en tanto poseen alguna significación o han sido significados por alguna teoría (Yuni y Urbano, 2006b). En el campo de la metodología de la investigación el concepto de técnicas de recolección de información implica procedimientos mediante los cuales se generan datos válidos y confiables.

En cuanto a las fuentes documentales, Yuni y Urbano (2006a) realizan una categorización de los documentos que facilita al investigador orientar su proceso metodológico. Siguiendo esta categorización y considerando la naturaleza de las fuentes documentales utilizadas en esta tesis, se pueden establecer que son "testimonios escritos de épocas pasadas". Se destaca el uso cultural del documento, rescatando la importancia de lo escrito. Además, los documentos pueden clasificarse según su materialidad. En esta investigación, se trata de documentos escritos, ya que emplean un sistema de símbolos para crear narraciones a través de signos convencionales.

El acceso a la documentación está fuertemente influenciado por intermediarios y las formas en que se facilita o limita este acceso. Las relaciones sociales, tanto dentro como fuera de las instituciones, juegan un papel crucial en superar los desafíos que pueden surgir durante una investigación. Iturralde y Girado (2023) destacan que el "recurso vínculo" es esencial para acceder a fuentes documentales. La búsqueda de documentos en archivos,

bibliotecas y otros organismos (públicos, privados, institucionales o personales) puede ser complicada, ya que la documentación puede estar celosamente custodiada o incluso destruida. Por lo tanto, comprender el papel de los intermediarios y las relaciones sociales en el proceso de acceso es fundamental para abordar adecuadamente los desafíos en la recolección de datos.

Las fuentes documentales seleccionadas para esta investigación en función del problema de investigación y los objetivos propuestos, incluyen documentos públicos como libros del sistema de educación pública nacional, transcripciones de entrevistas en radio (publicadas), libros médicos, archivos de pediatría y Anales de Instrucción Primaria. Luego de realizada la selección documental, se procede a la clasificación de estos vinculada a la autenticidad de los archivos. En este punto del proceso investigativo, el investigador tiene todo el material informativo listo para ser procesado y posteriormente, llevar adelante el proceso interpretativo de los datos obtenidos.

A esta etapa en todo el proceso investigativo cualitativo se le denomina “trabajo de campo”. Este proceso implica: recopilación, organización y análisis de documentos históricos relevantes para la investigación, revisión crítica de las fuentes documentales, desagregación y clasificación de los documentos, contextualización exhaustiva y cruce de la información para obtener una comprensión más completa y matizada del objeto de estudio empírico siempre a la luz del objeto de estudio teórico y del problema de investigación delimitado conceptual y contextualmente.

Procesamiento, análisis e interpretación de los datos obtenidos

El procesamiento de datos abarca tanto el análisis como la interpretación de los datos obtenidos que en definitiva son los resultados del trabajo de campo ejecutado. Implica la aplicación sistemática de una serie de operaciones sobre un conjunto de datos para explotar la información que estos representan. Así, el investigador transforma y organiza los datos (análisis) y les asigna significado (interpretación) en el contexto del problema de investigación (Yuni y Urbano, 2006b).

El análisis de los datos consiste en establecer las características del fenómeno a partir de los datos recolectados, describiendo y señalando las tendencias emergentes. Este proceso incluye la lectura general de todos los documentos y una lectura desagregada en función de los grandes ejes temáticos o categorías, con el objetivo de reducir los datos cualitativos. Utilizando técnicas de análisis de información, el investigador organiza y transforma los datos para que adquieran un significado coherente dentro del marco del

problema de investigación y sus objetivos. Este proceso implica una serie de manipulaciones y transformaciones que permiten compactar, resumir o concentrar los datos, facilitando la extracción de conclusiones basadas en ellos (Yuni y Urbano, 2006b).

A partir de los pasos anteriores, es que se llega al momento de la interpretación de los datos obtenidos. Esto supuso en esta tesis asignar significado a los datos en el contexto del problema de investigación, analizando en profundidad las relaciones entre los datos transformados y el marco teórico adoptado. Este proceso integral facilita una reducción y organización exhaustiva de los datos, permitiendo la extracción de conclusiones coherentes y relevantes para los objetivos del estudio (Yuni y Urbano, 2006b). Cabe aclarar que el proceso de interpretación de datos se realizó a la luz de las categorías conceptuales seleccionadas que actuaron como guía analítica para la elaboración de la pauta de análisis documental (Anexo 1).

En el proceso interpretativo de los datos cualitativos obtenidos se utilizó el procedimiento de fragmentación de los datos cualitativos llamado “codificación abierta” (Vallés, 2007). Supone la elección de aquellas fracciones más significativas de cada uno de los documentos, en función de categorías y subcategorías ya definidas. Posteriormente, se realiza una comparación de los fragmentos seleccionados, llamado “Método de Comparación Constante” (MCC) (Glaser y Strauss, 1967) Supone establecer diferencias y similitudes entre el contenido de las palabras. Este método permite una contrastación permanente entre la empiria y las fuentes teóricas. En función de este procedimiento, posteriormente se realizó una recodificación o codificación selectiva. Supone la elaboración de nuevas categorías, a partir de un proceso de reducción de las categorías primarias. Se puede llevar a cabo de diferentes modalidades: mediante el descarte de algunos ejes o sub-ejes, por fusión de subcategorías, entre otras. Se trabaja a partir de categorías emergentes. A su vez, se lleva a cabo un análisis en profundidad, categoría por categoría, que posibilita establecer relaciones entre estas y/o entre sus diferentes niveles: propiedades o subcategorías y sus distintas dimensiones (codificación axial). Todo este proceso interpretativo conduce a un análisis teórico de las nuevas categorías, para sustentar los hallazgos. (Glaser y Strauss, 1967). El análisis teórico de las nuevas categorías se enfoca en la codificación axial, donde se busca establecer relaciones entre las categorías emergentes y sus diferentes niveles: propiedades o subcategorías y sus distintas dimensiones. Esta etapa es clave para entender cómo los datos se relacionan con el marco teórico y cómo contribuyen a la comprensión del fenómeno estudiado.

Si bien la interpretación de los datos se encuentra implícita en el proceso de análisis de las primeras tres etapas descritas (fragmentación, comparación y recodificación), el

análisis teórico de las nuevas categorías (etapa cuatro) es fundamentalmente interpretativo. La interpretación de los datos asigna un significado a los datos en el contexto del problema de investigación, analizando en profundidad las relaciones entre los datos transformados y el marco teórico adoptado. Este proceso integral permite una reducción y organización exhaustiva de los datos, facilitando la extracción de conclusiones coherentes y relevantes para los objetivos del estudio (Yuni y Urbano, 2006b), así como una presentación resumida de estos que facilita su presentación pública posterior.

El papel del investigador en el proceso investigativo

En el proceso de investigación, la actividad reflexiva del investigador, el acceso a los datos y el compromiso ético están intrínsecamente interrelacionados y juegan un papel crucial en la validez y la integridad del estudio. La reflexividad permite al investigador reconocer cómo sus propios valores y perspectivas influyen en la investigación, mientras que el acceso a los datos está condicionado por intermediarios y relaciones sociales. A su vez, el compromiso ético garantiza que los datos se manejen de manera justa y precisa. Esta interrelación asegura que el proceso investigativo sea transparente, riguroso y respetuoso, abordando de manera crítica los desafíos asociados con la recolección y análisis de datos.

El análisis de datos, sin importar su naturaleza, es el resultado de la actividad reflexiva del investigador. Este se encuentra inmerso en el contexto de interacción que desea investigar, y tanto la interacción como la influencia mutua entre el investigador y el objeto de estudio son parte integral de la investigación. La reflexividad del investigador implica que sus valores y perspectivas influyen en el proceso de conocimiento y deben ser cuidadosamente examinados. La actitud reflexiva del investigador debe estar guiada por el marco conceptual que sustenta la construcción del objeto de investigación y por las hipótesis sustantivas que dirigen la indagación, incluso si estas no están formuladas explícitamente. Los objetivos establecidos también sirven como guía para el análisis de los datos, orientando hacia la obtención de resultados parciales y la adquisición de nueva información.

Un desafío significativo en este contexto es la interpretabilidad de los materiales documentales. Estos materiales, siendo productos simbólicos elaborados bajo características contextuales e históricas particulares, presentan una distancia que puede aumentar la posibilidad de múltiples interpretaciones. Por tanto, el material documental puede ser manipulado y alterado en su significado simbólico. Es crucial que el investigador adopte un enfoque crítico al utilizar estos documentos, indagando sobre las condiciones bajo las cuales fueron producidos: los motivos detrás de su creación, el momento en que fueron

elaborados y las circunstancias que los rodearon. Hammersley y Atkinson (1994), citados por Iturralde y Girado (2023), enfatizan que los documentos no deben ser considerados meramente como fuentes de información, sino como productos sociales que requieren un análisis profundo. Sarabayrouse Oliveira y Garaño (2019), también referidos en el trabajo de Iturralde y Girado (2023), subrayan la importancia de aplicar precauciones metodológicas y cuestionar la aceptación de la palabra escrita como una verdad incontestable.

El compromiso ético en el proceso metodológico implica un respeto riguroso por la fidedignidad de los datos recolectados. Esto requiere no solo la recolección precisa de datos, sino también una interpretación de estos datos en función del marco teórico conceptual y los objetivos específicos de la investigación. La interpretación debe ser fiel a los datos textuales de la fuente y realizada de manera que se mantenga la integridad de la información. Este enfoque asegura que los datos sean tratados de manera ética y se utilicen para contribuir a una comprensión precisa y respetuosa del objeto de estudio.

Se elaboró una *pauta de análisis* de fuentes documentales (Anexo 1). La pauta es cualitativa sobre la base de las categorías conceptuales de la tesis, a saber Las categorías conceptuales y analíticas centrales son las siguientes: infancia (Ariès, 1987/1960; Fernández, 2006), infancia anormal (Foucault, 2002/1975), institucionalización (tipificación, legitimación e internalización), objetivación (Berger y Luckmann, 1995/1966), estado de excepción (Agamben, 2005), biopoder y biopolítica (Foucault, 2008/1976; 2000/1975-1976). La pauta se estructura sobre la base de los objetivos específicos de la investigación. A partir de estos se seleccionan categorías analíticas y conceptos estructurantes de tales categorías que permiten llegar a analizar en profundidad los documentos seleccionados. La pauta de análisis documental fue aplicada de forma estricta desde lo metodológico.

Capítulo 3: Análisis de los Resultados Obtenidos

En esta instancia, que supone el primer paso posterior al trabajo de campo ejecutado, cabe presentar de forma exhaustiva las fuentes documentales seleccionadas y los criterios definidos para su selección. Cabe recordar que de acuerdo al diseño metodológico planteado la técnica de análisis documental y su correspondiente herramienta metodológica utilizada fue una pauta de análisis de fuentes documentales, pues se consideró que era la técnica y la herramienta metodológica más adecuada para dar cumplimiento a los objetivos específicos planteados para abordar el problema de investigación seleccionado.

Inicialmente, se realizó una lectura y análisis de documentos relevantes relacionados con el tema del proyecto de investigación. Para ello, se seleccionaron bibliotecas especializadas en infancia y educación, particularmente la *Biblioteca Pedagógica Central "Mtro. Sebastián Morey Otero"* y el *Archivo y Biblioteca Luis Morquio del Instituto Interamericano del Niño*, ambas en Montevideo, Uruguay. Los archivos fueron revisados entre los años 2015 y 2016. Fue en 2020, que el *Instituto Interamericano del Niño, Niña y Adolescencia de la Organización de Estados Americanos (OEA)* estableció un acuerdo con la *Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)* en Uruguay para la custodia de un archivo específico. Este acuerdo tiene como objetivo asegurar la conservación y gestión adecuada del archivo, facilitando el acceso y la preservación de documentos relevantes para la investigación y el estudio de temas relacionados con la infancia y adolescencia en América Latina. Este hecho redundó positivamente en esta tesis, pues posibilitó mi acceso a este archivo de forma directa.

Los criterios de pesquisa documental utilizados fueron los siguientes:

- A través de palabras clave: Se utilizó un conjunto de palabras clave específicas que incluyen "anormalidad infantil", "educación especial", "retraso mental", "inteligencia" y "niño anormal". Estas palabras clave fueron seleccionadas para abarcar los aspectos fundamentales de mi problema de investigación y asegurar la pertinencia del material encontrado.
- Se tomaron en consideración temas y subtemas directamente relacionados con esta investigación, como la construcción del concepto de anormalidad infantil, la influencia del ámbito médico en la educación, y las políticas educativas en el ámbito urbano. Este enfoque temático fue crucial para profundizar en la evolución histórica y el tratamiento institucional de la anormalidad infantil.

- Se utilizaron filtros de búsqueda, es decir, que se aplicaron filtros para garantizar la relevancia y actualidad de los documentos, restringiendo la búsqueda a publicaciones de 1900 a 1950 y excluyendo documentos no revisados por pares. Esto asegura que las fuentes utilizadas reflejan los avances más recientes y pertinentes en el campo de la educación y la infancia. Esto definió finalmente el recorte temporal dentro del que se enmarcó el problema de investigación.
- Biblioteca Pedagógica "Mtro. Sebastián Morey Otero" (Montevideo). Se eligió esta Biblioteca debido a su especialización en educación y su vasta colección de documentos históricos. En esta biblioteca, revisé los Anales de Instrucción Primaria desde 1900 hasta 1950, la Enciclopedia de Educación y trabajos de autores destacados en educación especial, como Emilio Verdesio y Morey Otero. Estos documentos proporcionaron una visión detallada de la evolución del concepto de anormalidad infantil y su tratamiento en el sistema educativo.
- Archivo y Biblioteca del Instituto Interamericano del Niño(IIN) 40 (Montevideo). Este Archivo, junto con sus herramientas de descripción, constituye una fuente crucial para la investigación, especialmente en el ámbito de la infancia y la educación especial. Esto queda evidenciado por los numerosos testimonios de investigadores dedicados al estudio de estos temas en todo el mundo (Unesco, 2023). Aquí se encontraron Anales de Instrucción Primaria adicionales no disponibles en la Biblioteca Pedagógica. También revisé la colección del Boletín de la Sociedad Pediatría de Montevideo y artículos sobre medicina y psiquiatría, que revelaron la influencia del ámbito médico en la educación. A su vez, se encontraron publicaciones de expertos del ámbito educativo y médico.

Cabe aclarar que aunque no se revisaron documentos específicos del ámbito jurídico ni de criminología, las fuentes revisadas incluyen archivos que abordan estos temas. La inclusión del discurso jurídico es fundamental para comprender la construcción del concepto de anormalidad infantil, ya que influye en las políticas y prácticas educativas y médicas.

El tratamiento de las fuentes documentales seleccionadas tuvo que ver básicamente con tres aspectos:

⁴⁰ El (IIN) es el Organismo Especializado de la OEA en materia de niñez y adolescencia asiste a los Estados en el desarrollo de políticas públicas, contribuyendo a su diseño e implementación en la perspectiva de la promoción, protección y respeto a los derechos de niños, niñas y adolescentes.

- La relevancia de su contenido: Cada fuente seleccionada proporciona información crucial y pertinente para los objetivos de esta investigación, ofreciendo una base sólida para explorar la construcción del concepto de *anormalidad infantil* en el sistema educativo. La relevancia del contenido se evaluó en función de cómo cada documento contribuye a una comprensión profunda y contextualizada del tema.
- La calidad y la credibilidad de la fuente: Se eligieron documentos de autores e instituciones con una sólida trayectoria en el estudio de la educación y la infancia, como *Emilio Verdesio*, *Morey Otero*, *Zoraida Díez Abella* y *José María Estapé*. Este enfoque asegura la fiabilidad de los datos y que las interpretaciones y conclusiones de mi investigación están basadas en información verificada y respetada.
- La necesaria comparación con otras fuentes: Antes de hacer una selección definitiva, se compararon varias fuentes para optar por aquellas que aportaban una perspectiva más rica y fundamentada al análisis e interpretación previsto. La comparación de fuentes fue esencial para garantizar un enfoque equilibrado y exhaustivo en la investigación, permitiendo identificar las contribuciones más relevantes y contrastar diferentes perspectivas.

Es de suma importancia aclarar que todos los documentos seleccionados, al ser públicos, posibilitaron un procedimiento clave en esta investigación: el escaneo total los documentos permitidos; posteriormente su conversión a archivos PDF para un análisis más detallado y de acceso permanente para el proceso de análisis e interpretación de sus contenidos.

A partir de los criterios de pesquisa documental establecidos, se definen los siguientes espacios de referencia para acceso a fuentes documentales:

Asimismo, luego del estudio preliminar detallado de las fuentes documentales seleccionadas, llegó el momento de decidir un criterio de selección definitiva y clasificación de estas. En ese momento, que fue crucial en esta tesis, junto con la directora de tesis, optamos por un criterio de selección documental espacio-temporal de acuerdo a la accesibilidad documental. El criterio espacial fue el ámbito urbano, ya que las primeras iniciativas institucionales surgieron en este contexto. El criterio temporal se definió por lo histórico. Se decidió delimitar el periodo histórico, desde los primeros registros sobre anormalidad infantil, pasando por un momento de transición, hasta la disminución de referencias a este concepto, indicando un cambio de perspectiva y la formalización de acciones institucionales. Así, se clasificaron los documentos en tres momentos temporales:

- 1913 a 1918 (primer momento)

- 1918 a 1928 (segundo momento)
- 1928 a 1934 (tercer momento)

En función de todo el proceso explicitado, las fuentes documentales seleccionadas por cada momento histórico son las siguientes:

Primer momento: 1913 a 1919 (inclusive):

Este periodo estuvo marcado por la influencia de José Batlle y Ordóñez, quien implementó una serie de reformas que transformaron a Uruguay en un estado moderno y progresista. Durante su mandato y más allá, bajo la influencia de sus ideas, se impulsaron políticas como la nacionalización de servicios públicos y la promulgación de leyes laborales avanzadas. Estas reformas sentaron las bases de un estado de bienestar que buscaba una mayor equidad social (Nahum, 1991). En 1917 se da la reforma de la Constitución, marcando una transición significativa en el ámbito político, sanitario y educativo.

Contexto Educativo: La sociedad uruguaya experimentó un avance significativo en educación, con un enfoque en la educación *pública laica, gratuita y obligatoria*. Se crea el Cuerpo Médico Escolar (CME) en 1908 como legitimador de la acción pedagógica y portador del discurso médico (Espiga, 2015). La creación del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, que reemplazó a la Dirección General de Instrucción Pública (DGIP) en 1918, significó el comienzo de una nueva etapa en la estructura burocrática de la educación en Uruguay (Espiga, 2015). Este evento marca el punto de corte temporal de este análisis, ya que representa un cambio significativo en las políticas y la administración educativa. Este contexto, influenciado por el ámbito médico, permite tomar como fuentes documentales a dos referentes de la psiquiatría que atraviesan el campo pedagógico para una teorización incipiente sobre la *anormalidad*.

Importancia del Segundo Congreso Americano del Niño (1919): Un evento destacado de este periodo fue el Segundo Congreso Americano del Niño, llevado a cabo en Montevideo en mayo de 1919. Este congreso fue crucial para el desarrollo de políticas sociales y educativas en Uruguay y en América Latina. La presentación de Margarita Munar de Sanguinetti fue relevante debido a que aborda su trabajo desde la pregunta por la educación de niños *mentalemete* anormales.

Fuente documental seleccionada:

1. Etchepare, B. (1913). Los débiles mentales. El Siglo Ilustrado. Montevideo.

Segundo momento: 1919 a 1928 (inclusive):

Contexto Político: El período de 1919 a 1928 en Uruguay estuvo marcado por la consolidación y continuación de las políticas de modernización iniciadas por José Batlle y Ordóñez. Durante este tiempo, Baltasar Brum (1919-1923) y José Serrato (1923-1927) ocuparon la presidencia, ambos del Partido Colorado, y mantuvieron la orientación progresista y reformista en la política uruguaya. Este período también se caracteriza por la implementación de la Constitución de 1918.

Puesta en Práctica de Proyectos de Institucionalización para anormales (1928): En 1928, se empezó a implementar de manera más concreta la institucionalización de prácticas diferenciadas en la educación, como las clases diferenciales para "falsos anormales" y el proyecto de las escuelas auxiliares para los verdaderos anormales. Estas iniciativas, a cargo de Emilio Verdesio (1892-1984), fueron parte de un proyecto más amplio para categorizar y gestionar a los *niños anormales*. Esta política de *enseñanza especial* fue un precursor de lo que más tarde se desarrollaría como *educación especial*.

Fuentes documentales seleccionadas:

2. Anales de Instrucción Primaria, tomo XVI. Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, Imprenta Nacional, Montevideo, Uruguay.
3. Melcior Farré, V. (1919). "La delincuencia en los niños, sus causas, sus remedios". Números 4, 5 y 6, pp. 453-459. Publicado por Sociedad General de Publicaciones, Barcelona. Firma de Morey Otero. (Ver con Ale)
4. Munar, M. (1919). "¿Qué hemos hecho por la educación de los niños anormales?". Trabajo presentado al Segundo Congreso Americano del Niño, celebrado en Montevideo del 18 al 25 de mayo de 1919. Número 7, 8 y 9, pp. 584-599. Sociedad de Medicina de Montevideo, Montevideo, Uruguay.
5. Collin, A. (1919). "De alumno malo a delincuente joven: Estudio de tres causas principales de la delincuencia en el niño". En E. Rogé (Trad.), números 10, 11 y 12, pp. 787-794
6. Anales de Instrucción Primaria, tomo XXIV, parte segunda. Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, Imprenta Nacional, Montevideo, Uruguay.
7. Morey Otero, S. (1928). "La psicología experimental como auxiliar de la labor docente", 220-228.
8. José Carlos Montaner. "Instituto de Psicotécnica y Educación", 355-365.
9. Sara Rey Alvarez. "Sobre la creación de un laboratorio de investigaciones psicológicas", 365-376

Tercer momento: 1928 a 1934:

Contexto Político: Gabriel Terra asumió la presidencia de Uruguay en 1931, en un contexto de crisis económica debido a la Gran Depresión iniciada en 1929⁴¹. Terra dio un golpe de Estado, disolviendo el parlamento e instaurando un régimen autoritario. La nueva constitución, promulgada el 18 de marzo de 1934, eliminó el Consejo Nacional de Administración y centralizó el poder en la figura presidencial, restringiendo libertades civiles y estableciendo un control estatal más estricto. En este marco, se promulgó el primer Código del Niño el 6 de abril de 1934, junto con la creación del Consejo del Niño para supervisar su implementación.

Contexto Educativo: el censo escolar de 1933: En 1933, Emilio Verdesio fue una figura clave en la implementación de políticas educativas dirigidas a la clasificación y atención de *niños anormales*. Se destacó su participación en la realización de un *censo escolar* específico para identificar a niños con condiciones morales, intelectuales o físicas *anormales* (Verdesio, 1934). Este censo reflejaba las preocupaciones de la época por la *higiene física y mental*, influenciadas por ideas eugenésicas. En este período se ponen en práctica *Las clases diferenciales* y la *única escuela auxiliar*.

Fuentes documentales seleccionadas:

10. Estapé, J. M., y Baletti, J. (1930). *Introducción al estudio de los niños mentalmente anormales*. Monteverde.
11. Diez Abella, Z. (1946). *Hacia la educación de los deficientes mentales*. Compilado de escritos entre 1928 y 1929, incluyendo artículos en *El Imparcial* y *Trabajo y Jubilación*, transmisiones de radio en CX 12 Westinghouse, conferencias como “Niños anormales. Necesidad de ilustrar a la mujer al respecto” (dictada en el curso nocturno N.º 1 de la capital, 1928) y “Niños ineducables” (pronunciada en la Casa del Estudiante, 1930), y el informe “Informe elevado a la inspección de escuelas de Montevideo” como asesora de clases diferenciales, entre otros escritos. Talleres Gráficos Milton Reyes y Cía. S.A. Montevideo.
12. Verdesio, E. (1931, 1934). *Clases diferenciales* (1931) y *La enseñanza especial en el Uruguay* (1934). Montevideo: Imprenta Nacional.

⁴¹ La Gran Depresión fue una severa crisis económica mundial que comenzó con el colapso de la Bolsa de Valores de Nueva York el 29 de octubre de 1929.

13. Ximénez, I. (1934). *Contribución al estudio de los falsos anormales en las escuelas de Carmelo*. Archivos de Pediatría del Uruguay, 5, Montevideo: Editorial Paul Cuter.

Justificación de la elección de las fuentes documentales seleccionadas en función de los objetivos específicos propuestos

Objetivo específico: *Explorar y analizar los discursos predominantes en los archivos históricos relevantes del sistema educativo público nacional de enseñanza primaria durante la etapa fundacional seleccionada.*

El primer objetivo se centra en el segundo y tercer período histórico, de 1919 a 1928, ya que es en este lapso cuando se revelan con mayor claridad los conceptos discursivos estructurantes de la época. Los conceptos para abordar para este objetivo, ya se esbozaban entre 1913 y 1919, pero en este segundo momento cuando se visibiliza el discurso de la eugenesia, que permea diversas prácticas y discursos contemporáneos. Durante este tiempo, el higienismo se entrelaza con las ideas eugenésicas, influenciando profundamente la política y las prácticas de control y vigilancia en el ámbito educativo. En particular, el Cuerpo Médico Escolar, creado en 1908, fortalece en este período los mecanismos de control y vigilancia en los Institutos Normales, principalmente entre 1924 y 1925, evaluando la salud de los docentes y futuros docentes a través de medidas antropométricas. Esta política resultó en la exclusión de aquellos que no cumplían con los estándares de salud establecidos por el CME, marcando un momento de discriminación y exclusión en el ámbito educativo. Es de destacar que en este período se desarrolla la enseñanza de la Puericultura en los institutos de formación, ciencia que adoptaba los postulados eugenésicos. Por otra parte, los archivos de esta época documentan la creciente preocupación por la relación entre anormalidad y criminalidad. Textos como "La delincuencia en los niños, sus causas, sus remedios" (Farré, 1919) y "De alumno malo a delincuente joven: Estudio de tres causas principales de la delincuencia en el niño" (Collin, 1919), exploran estas preocupaciones, reflejando un discurso que vincula estrechamente la educación y la corrección de comportamientos desviados. Durante este período, la psicología experimental se establece como una herramienta clave para la evaluación y diagnóstico de la inteligencia en el ámbito educativo. En 1925, se dictó el primer curso de psicología experimental para maestros en el Museo Pedagógico, en el marco de la reforma de los planes de estudio de los Institutos de Formación de Maestros. Este curso marcó un hito en la incorporación de la psicología experimental en la educación, posicionando al maestro como observador e investigador, capacitado para aplicar estos nuevos enfoques en el aula. Aunque la psicología experimental se consolida hacia 1933 con la creación del Laboratorio de Psicología

Experimental en el ámbito de la Enseñanza Primaria y Normal, entre 1925 y 1928 ya se empieza a percibir este discurso como estructurante dentro del sistema educativo. Es en estos años cuando la psicología experimental comienza a arraigarse claramente en la práctica educativa, reflejando un cambio significativo en cómo se concebía y abordaba el estudio de la inteligencia y la anormalidad.

Objetivo específico: Identificar las etapas de tipificación, legitimación e internalización a partir de la revisión histórica discursiva en el período entre 1913 y 1934.

El segundo objetivo se aborda tanto en el primer como en el segundo período. El trabajo de Bernardo Etchepare, profesor de la Clínica Psiquiátrica de la Facultad de Medicina de Montevideo, y su publicación de Los Débiles Mentales en 1913, marca un hito crucial en la historia de la psiquiatrización y la educación de la infancia en Uruguay. Durante una "misión científica" encomendada por la Dirección de Asistencia Pública Nacional, Etchepare viajó a Europa, donde relevó, mediante visita a las instituciones, teorías y prácticas psiquiátricas emergentes. Su trabajo realiza un análisis exhaustivo de los individuos con problemas y dificultades de orden intelectual, donde la referencia a "débil mental" se centrará en la infancia y será considerada parte de las anormalidades mentales. La elección de comenzar mi investigación en este momento histórico se justifica por la importancia de este evento para la tipificación de los niños mentalmente anormales y la tipificación institucional basada en los modelos de instituciones sanitarias y educativas ya formalizadas en Europa. Este enfoque es particularmente relevante en este tiempo, dado que luego, en 1919, durante el Segundo Congreso Médico, Margarita Munar de Sanguinetti presentó una exposición sobre el tema, que fue posteriormente publicada en los Anales de Instrucción Primaria. La publicación de 1913 marca el origen de la percepción de amenaza social asociada a los "débil mental", considerados como improductivos, generadores de pérdidas económicas y potenciales futuros delincuentes. Esta percepción influirá en la incipiente internalización y construcción de una realidad subjetiva en la sociedad. En el inicio del texto de Etchepare, se encuentra la afirmación: "La debilidad mental es fuente copiosa de criminalidad y locura" lo que anticipa el análisis posterior sobre cómo se fomentará la inseguridad hacia estos sujetos y se consolidará la idea de ellos como una amenaza social inminente.

Objetivo específico: Analizar los mecanismos vinculados a la institucionalización presentes en los discursos educativos de Uruguay entre 1913 y 1934, examinando las percepciones, estigmas y prejuicios asociados con la anormalidad.

Para este objetivo se tomarán como referencia tanto la primera como la tercera etapa. Esta elección se fundamenta en el interés por dar cuenta si las percepciones, estigmas y prejuicios asociados con la anormalidad. Presentes en 1913 se mantienen en La tercera etapa, de 1928 a 1934. A su vez, es en la tercera etapa que se formalizan los proyectos “educativos” para anormales, como fueron las clases diferenciales para falsos anormales psíquicos y la escuela auxiliar para verdaderos anormales. A la par de esta realización, se proyectan otras instituciones basadas en el “Plan Nacional de selección de niños anormales” desarrollado por Emilio Verdesio en 1934, que estableció una clasificación sistemática de los niños anormales basada en el tipo de déficit. La discriminación y etiquetamiento a través de los instrumentos de medición y proyectos institucionales son claras en esta etapa para ser considerada como eje central del segundo objetivo específico de esta tesis. La creación de la ficha biográfica ficha sintética médico-psicopedagógico-social con el propósito de realizar un estudio detallado de los estudiantes con retraso escolar, basada en los estudios de Enriqueta Compte y Riqué (1918), Sebastián Morey Otero y José María Estapé como referente médico. Las medidas antropométricas incluidas en esta ficha, proveniente del conocimiento de la Antropología Pedagógica adquiere relevancia ya que se asociaba la morfología como una parte fundamental de la personalidad humana, pudiendo revelar el estigma físico al estigma moral. Estarán asociados, entre otras causas, a las condiciones raciales, sociales y hereditarias. El pobre, las razas inferiores, y el obrero eran relacionados a mayor cantidad de estigmas que los acomodados y campesinos. La relación entre inmigrantes y anormalidad se deja como un asunto para ser analizado en los archivos ya que las políticas basadas en los postulados eugenésicos solían incluir la estigmatización de los inmigrantes y en Uruguay, en la tercera etapa la legitimación de la eugenesia fue acrecentada en el contexto de la dictadura de Gabriel Terra. Al igual que otros países de la región, intentaron establecer sistemas totalitarios lo que conllevó a una mayor recepción de aquellos discursos y mecanismos biopolíticos de control de la población. La relación entre inmigrantes y anormalidad será indagada en este período, ya que las políticas basadas en postulados eugenésicos frecuentemente estigmatizaban a los inmigrantes. En Uruguay, durante la tercera etapa, la legitimación de la eugenesia se intensificó en el contexto de la dictadura de Gabriel Terra. Al igual que en otros países de la región, se intentó establecer sistemas totalitarios, lo que resultó en una mayor aceptación de discursos y mecanismos biopolíticos de control poblacional. En este contexto dictatorial, como lo describe Agamben con su concepto de nuda vida se puede intensificar la discriminación y el etiquetamiento de los individuos considerados una amenaza para el orden social.

Objetivo específico: Dar cuenta de las características generales del proceso de institucionalización del sistema educativo público nacional de enseñanza primaria

Para abordar este objetivo se trabajarán los períodos de la segunda etapa, principalmente de 1925 a 1928 así como toda la tercera etapa. El proceso de institucionalización del sistema educativo fue influenciado por la psicología experimental que emerge con fuerza entre 1925 y 1928. Como se mencionó para el objetivo específico 1, ésta se establece como una herramienta clave para la evaluación y diagnóstico de la inteligencia en el ámbito educativo. En el marco de la reforma de los planes de estudio de los Institutos Normales, fue que se dictó en 1925 en el Museo Pedagógico el primer cursillo de verano de psicología experimental para maestros. Y se proyecta el laboratorio de investigaciones psicológicas. La psicología experimental en la tercera etapa tiene un rol central en la creación de la ficha biográfica ficha sintética médico-psicopedagógico-social basada en los estudios de Sebastián Morey Otero, quien fue el referente central de la psicología experimental en el Uruguay.

Como se nombró en el tercer objetivo, la tercera etapa es clave en la formalización de los proyectos de institucionalización “educativa” para anormales, como fueron las clases diferenciales para falsos anormales psíquicos, la Escuela para retardados psíquicos, la Escuela auxiliar para verdaderos anormales. En este tiempo, se proyectan otras instituciones basadas en el “Plan Nacional de selección de niños anormales” desarrollado por Emilio Verdesio en 1934, que estableció una clasificación sistemática de los niños anormales basada en el tipo de déficit como fueron las escuelas al aire libre, escuelas hogares y otras tantas que no se concretaron. En 1933, con afán estadístico se realiza el censo escolar específico para identificar a niños con condiciones morales, intelectuales o físicas anormales, llevado a cabo bajo la dirección de Emilio Verdesio. En 1930 se publica en Uruguay el Curso Teórico-Práctico Introducción al estudio de los Niños mentalmente anormales, el cual da cuenta de la categorización del niño anormal, su evaluación, diagnóstico y tratamiento. Este libro-manual publicado por el médico José María Estapé y la profesora de enseñanza de anormales Julieta Baletti Bianchi, da cuenta de la alianza del discurso médico, pedagógico, social y antropológico relacionado a la anormalidad y su influencia en el proceso de institucionalización. Esta obra fue referencia para el armado de las fichas biográficas nombradas anteriormente para la clasificación de los niños anormales.

A partir del proceso de selección de fuentes documentales, se ha elaborado una *Nomenclatura* específica de estas que figura en detalle en el ANEXO II. Esta *Nomenclatura* facilita el proceso de presentación de los resultados obtenidos que se presentan a continuación de acuerdo a un criterio organizativo que combina dos enfoques principales: *el criterio por objetivos y el criterio de análisis temático-secuencial*. En cuanto a la estructura

del análisis, está organizada en torno a los objetivos específicos de la investigación, abordando cada uno de manera independiente. Dentro de cada objetivo, se ha aplicado un criterio de análisis temático-secuencial, que implica un orden secuencial en la presentación de los temas, explorando de manera sistemática los diferentes discursos y conceptos que emergen de los datos históricos. En definitiva, se presentan los resultados obtenidos y en simultaneidad su análisis, teniendo como herramienta metodológica la *Pauta de análisis de fuentes documentales* (ANEXO I).

Resultados del análisis realizado

Conceptos Discursivos Estructurantes

El Cuerpo Médico Escolar: herramienta del discurso higienista

El discurso higienista, que ganó fuerza a principios del siglo XX, fue fundamental para la implementación de políticas de salud pública en diversos ámbitos, incluido el sistema educativo. Este enfoque se basaba en la idea de que la higiene no solo era esencial para la salud física, sino también para el mantenimiento del orden social y la moralidad colectiva. Dentro de este marco, la cuestión mental comenzó a ser vista como un componente integral de la higiene, anticipando lo que más tarde se conocería como "higiene mental". En Uruguay, esta visión higienista se materializó en la creación del Cuerpo Médico Escolar (CME) en 1908, que desempeñó un papel crucial en la implementación de estas políticas en el sistema educativo público. Como organismo asesor del Ministerio y de la Dirección General de Instrucción Primaria, el CME tenía la responsabilidad de abordar "todas las cuestiones que afecten a la higiene de la escuela, la higiene de los escolares y la higiene del personal docente" (Cuerpo Médico Escolar, 1909, p. 208). Entre sus funciones, el Reglamento de 1919 establecía "estudiar el problema de los atrasados mentales y proponer, si fuera posible, la creación de cursos especiales para ellos" (Cuerpo Médico Escolar, 1909, p. 208). Esta preocupación por el "atraso mental" dentro del discurso higienista subraya cómo la salud mental se consideraba una parte esencial del control y mantenimiento del orden social.

Durante el período analizado entre 1919 y 1934, la preocupación por la detección, recolección de datos y atención de la infancia considerada mentalmente anormal se intensificó. En 1919, durante el Segundo Congreso Americano del Niño en Montevideo, Munar de Sanguinetti expuso la ponencia "¿Qué hemos hecho por la educación de los niños

mentalmente anormales?" (T3, 1919, p. 584), dando un claro mensaje al CME, los maestros y las familias. Respecto al CME, Munar señaló que "no es la visita realizada una vez al año la que puede hacer descubrir los signos de anormalidad y menos aún, los de retardamiento" (T3, p. 597). El maestro, por su parte, debía llevar "una memoria de los niños retardados y subnormales que sirviera al Médico Inspector para dar el pase a la escuela de observación, donde, según el diagnóstico, serían trasladados" (T3, p. 595). Además, Munar solicitó que las familias saquen del ocultamiento a los niños anormales, señalando que "es preciso obligar a los padres a presentar a sus hijos anormales para poder hacer una estadística exacta y establecer sistemas especiales adaptados a los diversos tipos" (T3, p. 595). Sin embargo, como ella misma señaló, esto era "imposible con la ocultación que las familias hacen de esos casos" (T3, p. 595).

Eugenesia, herencia y raza: la escuela como campo de experimentación para la perfección humana

La necesidad de identificar a los niños mentalmente anormales y a sus familias, basada principalmente en un interés por preservar y mejorar la "humanidad normal," transformó la escuela de instrucción obligatoria en una institución única, un verdadero campo de experimentación. Según Estapé y Baletti, la escuela

no [es] comparable con ninguna otra reunión de sujetos de estudio... recoge a todos los individuos humanos de todo sexo y casta social, normales y anormales, y los retiene durante un importantísimo período del crecimiento" (T6, 1930, p. 240). Este contexto permitía que, a través de la colaboración entre médicos y maestros, "germine la higiene humana adecuada para perfeccionar la especie y la civilización. (T6, 1930, p. 240)

Esta perspectiva, profundamente arraigada en una visión científica de corte biologicista, buscaba intervenir en el desarrollo de los individuos para asegurar la perfección biológica y moral de la sociedad. Estapé y Baletti subrayaban que

el conocimiento de los niños anormales y débiles debe ser para nosotros un fin absolutamente secundario: lo que realmente importa es conocer a la humanidad normal, para guiarla sabiamente hacia un perfeccionamiento biológico y moral, al que estará ligado el progreso de la humanidad. (T6, 1930, p. 235)

Para este perfeccionamiento se estudiaba "la herencia morbosa y los errores de higiene sexual, especialmente aquellos relacionados con la maternidad, [los cuales] nos revelan las causas principales de ese cúmulo de imperfecciones" (T6, 1930, p. 225). El término "herencia morbosa" reflejaba una preocupación por eliminar o controlar lo que se percibía como defectos hereditarios en la población, un concepto central en la eugenesia. Un ejemplo claro de este enfoque se encuentra en el "estudio de los falsos anormales de las

escuelas de Carmelo" presentado en el Congreso Médico del Departamento de Colonia (T10, 1934):

Antecedentes hereditarios. — Es hijo de prostituta y nieto también de prostituta, ambas atacadas de sífilis. La abuela inició a la madre del niño en la prostitución, desde los 13 años. El padre, persona honesta y trabajadora, es sano, habitando desde hace 10 años el departamento de San José. (T10, 1934, p. 498)

J. M. De 11 años de edad fisiológica y 7 años de edad mental, es un heredo-tuberculoso; el padre falleció de tuberculosis, en la cárcel, cuando llevaba 8 años de reclusión, por delito cometido (mató a mansalva a un hombre); la madre es de pésimas costumbres; sostiene el pseudo-hogar. (T10, 1934, p. 498)

En este contexto, la higiene se convirtió en un mecanismo de regulación no solo física, sino también genética y moral, anticipando y facilitando la entrada del discurso eugenésico. Para 1930, se afianzaron disciplinas como la Antropología Pedagógica y la Psicología Experimental, ambas centradas en el estudio del escolar y en el análisis de "la reacción de su personalidad psicológica y psíquica en el ambiente" (T6, 1930, p. 239).

La Eugenesia como Marco de Referencia: Intervención Antropológica y Moral en el Proyecto Educativo

El estudio de la naturaleza del hombre en la Antropología Pedagógica mostró un claro corrimiento desde el enfoque tradicional del higienismo hacia un discurso más alineado con la eugenesia. Originalmente, el higienismo se enfocaba en mejorar la salud pública a través del control y saneamiento del ambiente externo, priorizando la prevención de enfermedades mediante el cuidado del entorno. Sin embargo, en la Antropología Pedagógica, este enfoque se transformó y adquirió un tinte claramente fisiológico. Como se señala:

El fin que persigue la Antropología Pedagógica es una higiene vasta y racional mejor dicho representa la verdadera higiene humana que considera, no el ambiente, sino el hombre mismo, perfeccionándolo en su actividad fisiológica y corrigiéndolo de sus desviaciones anormales y patológicas. (T6, 1930, p. 239)

Las disciplinas propuestas como ciencias experimentales para el estudio del niño anormal requerían dejar de lado lo 'filosófico y reflexivo' (T6, 1930, p. 235), centrándose en la 'recopilación objetiva' de datos antropométricos. Por ejemplo, se describía a los alumnos en términos como: 'Es un longilíneo esténico taquigráfico, taquipsíquico, psicoesténico. Prognatismo acentuado. Tiene un temperamento instintivo puro. Es onanista' (T10, 1934, p. 499). Además, se tomaban fotografías de los alumnos (ver anexo 6) que se asemejan a los tipos fotográficos utilizados en la criminología moderna. La utilización de estas imágenes en el estudio del niño mentalmente anormal en Uruguay guarda una estrecha relación con las

prácticas de la criminología moderna, especialmente con el *Atlante* de Lombroso⁴² (1896). En la criminología de finales del siglo XIX y principios del siglo XX, el uso de las fotografías se usaba para capturar rasgos físicos que se creían indicativos de tendencias criminales o desviaciones sociales (ver anexo 7). Estas imágenes eran consideradas herramientas objetivas para la tipificación y clasificación de individuos según sus características físicas.

Los médicos de la época se basaban en los estudios lombrosianos que completaban los primeros estudios de Morel (1857), dando cuenta de las causas sociales de la degeneración “esto es, de la miseria orgánica progresiva de la descendencia, por encima del fenómeno individual” (T6, 1930, p. 230). La perspectiva Lombrosiana afirmaba que: “Los criminales presentan anomalías de forma, o mejor dicho, desviaciones morfológicas unidas a la degeneración y conocidas por el nombre de estigmas – hoy vicios de conformación” (T6, 1930, p. 229).

A esta perspectiva se le agrega una clara visión racial: “La interpretación primitiva de Lombroso, recordaba razas humanas inferiores-tipo negroide, mongoloide, con anomalías de las viseras o caracteres animalescos (pitecoides) internos...” (T6, 1930, p. 229).

Este estudio se torna central por la perspectiva amenazante de la “herencia morbosa”, que incluirá a la “herencia mental”. Como Estapé y Baletti mencionan:

No puede ponerse en duda la influencia de la herencia en la transmisión y conservación de los caracteres de las razas, el hombre de una raza salvaje hereda de sus ascendientes, no solamente el color de la piel, la forma de las mandíbulas, etc. Si no también una inteligencia inferior y los impulsos e instintos de la raza. (T6, 1930, p. 208)

Aquí se evidencia un desplazamiento significativo: la preocupación ya no está centrada únicamente en el entorno, sino en el cuerpo y la fisiología del individuo. Este cambio de enfoque sugiere un interés creciente en intervenir directamente en las características biológicas del ser humano, buscando perfeccionarlo y corregir cualquier desviación considerada anormal o patológica. Esta visión, aunque presentada bajo el manto de la higiene, revela un trasfondo eugenésico. Por lo tanto, podemos anticipar que el discurso de la Antropología Pedagógica no solo se aleja del higienismo clásico, sino que se convierte en un vehículo para aplicar principios eugenésicos. Lo que inicialmente era una preocupación por la higiene ambiental se transforma en un proyecto de intervención biológica directa sobre el individuo, revelando cómo las ideas de perfección biológica y corrección de

⁴² *Atlante* (atlas en español). En el contexto de la obra de Cesare Lombroso, el *Atlante* publicado en 1896 es un complemento visual de su texto *L'uomo delinquente* (1876). Este atlas incluye ilustraciones y fotografías utilizadas para apoyar sus teorías sobre la criminalidad innata.

"desviaciones" se alinean con los ideales eugenésicos que comenzaban a ganar fuerza en esa época.

Por lo que se puede analizar en este apartado, el estudio del escolar no debía limitarse solo a lo morfológico, sino también abordar lo psíquico, ya que se consideraba la "herencia mental" la cual debía poder aplacarse apartando a los descendientes de la educación de los padres. "Nada más legítimo, por consiguiente, que atribuir un papel considerable a la educación, aunque se advierte que este factor no es todopoderoso...por grande que sea la acción que se le atribuya, siempre queda alguna para la herencia" (T6, 1930, p. 210). Estas razones contribuyeron a que la Antropología Pedagógica se integrara con la Psicología Experimental. Pero el estudio del escolar no debe ser solamente morfológico, sino también psíquico, por lo que es necesario que la Antropología se integre a la Psicología experimental, en el entendido de que ambas se tienen que basar en "la investigación de la escolaridad del niño, esto es, el estudio de la reacción de su personalidad psicológica y psíquica en el ambiente" (T6, p. 239).

Racialización y estigmatización en los discursos científicos y educativos

Dentro del discurso eugenésico, la relación entre la raza y la degeneración se convirtió en un tema central. La racialización de ciertas características físicas y su vinculación con ideas de degeneración moral e intelectual se utilizó para justificar la jerarquización de las razas y la inferiorización de grupos considerados "atávicos." Este concepto de atavismo, según la interpretación darwiniana primitiva de la evolución, sugería que ciertas anomalías morfológicas recordaban a formas de razas o especies consideradas inferiores, de las cuales se pensaba que la especie humana procedía directamente. Estapé y Baletti describen cómo ciertos estigmas físicos, como la "frente inclinada que recuerda el cráneo del Neanderthal" o el "prognatismo propio de las razas humanas inferiores y de los animales" (T6, 1930, p. 287), eran vistos como indicios de una regresión evolutiva. Estos rasgos físicos se asociaban con la degeneración, siendo considerados "recuerdos atávicos" que conectaban a individuos con un pasado evolutivo inferior (T6, 1930, p. 287). Además, se destacaban características como "los ojos mongoloides y los pómulos salientes" que se relacionaban con "las razas amarillas," y la "piel oscura" y "cabellos crespos o lacios," como indicadores de esta degeneración física y moral. Estas características no solo se utilizaban para clasificar a ciertos grupos raciales como inferiores, sino que también se vinculaban directamente con su supuesta degeneración moral e intelectual.

Eugenesia, Control Social y la "Selección Racional" en la Educación Uruguaya

En la evaluación de la inteligencia, el discurso eugenésico establecía una relación directa entre las características físicas y la supuesta inferioridad intelectual. Se observaba,

por ejemplo, que la "altura de la mandíbula de los muchachos que se encuentran en la edad prepúber es mayor en los poco inteligentes" (T6, 1930, p. 326). Como se refiere en 1930

Según Binet y Montessori, la altura de la mandíbula de los muchachos que se encuentran en la edad prepúber, es mayor en los poco inteligentes, ... los menores inteligentes, en cambio tienen cara larga, *mandíbula más alta* y nariz roma. (T6, 1930, p. 326)

Este enfoque pseudocientífico reforzaba la idea de que la inteligencia y la moralidad estaban intrínsecamente ligadas a la raza y las características físicas, justificando así políticas de segregación y exclusión. Ferre, en 1919, citaba un caso que ilustraba la percepción racializada del comportamiento:

un negrito que fue separado de su familia a los tres años de edad, a quien se instruyó y educó a la moda europea... no obstante la instrucción que se creía haber desarrollado en él, se escapó para volver a llevar la vida errante de sus compatriotas a orillas del Merivelis⁴³. (T2, 1919, p. 792)

Este caso se utilizaba para argumentar que ciertos grupos raciales, independientemente de la educación recibida, estaban predispuestos a retornar a comportamientos "primitivos," reforzando la idea de una inferioridad innata y una resistencia a la civilización.

La eugenesia, en su intento de mejorar la especie humana, también se centró en la idea de que las características raciales y físicas debían ser medidas y gestionadas. Estapé y Baletti (T6) indicaban que las "razas consideradas como inferiores tienen perfiles faciales angulosos, mientras que en las tenidas por superiores son redondos" (p. 221). Estos estigmas de degeneración no se limitaban a las diferencias raciales, sino que también se extendían a lo que ellos denominaban "vicios de conformación congénitos (degenerativos)," los cuales diferenciaban de las "deformaciones adquiridas" (T6, 1930, p. 288). Este tipo de distinciones se usaban para justificar la clasificación y segregación social. Montessori, citada por Estapé y Baletti, también contribuía a esta idea al estudiar los "vicios de conformación" en niños y adultos de distintas condiciones sociales, diferenciando entre "campesinos, obreros de la ciudad y personas acomodadas" (T6, 1930, p. 288), (ver Anexo III). En palabras de Estapé y Baletti:

Véase el siguiente cuadro de Montessori relativo a los vicios de conformación estudiados comparativamente en los niños y en los adultos de tres distintas condiciones sociales, o sea, campesinos, obreros de la ciudad y personas acomodadas. (T6, 1930, p. 288)

Morey Otero (1928), respecto a la inclusión de las mediciones e instrumentos planteados por la Psicología Experimental, afirmaba que "antes de aplicar cualquier escala

⁴³ Recordamos que este texto publicado en los Anales de Instrucción Primaria en Uruguay, firmado por Morey Otero, es una traducción de Melcior Farré (1919)

de selección a la población de un país, hay que proceder a los trabajos experimentales de adaptación de la escala," asegurando que estas escalas correspondieran "a las diferenciaciones individuales de nuestra raza" (p. 367). Esto refuerza la noción de que la eugenesia no solo se trataba de una ciencia que estudiaba la herencia y la degeneración, sino que también buscaba activamente intervenir en la población para mantener una supuesta pureza racial.

El control social bajo el pretexto de la "Selección Racional" podemos examinarlo en 1933, cuando Verdesio presentó un *Plan racional de selección de niños anormales* (T9, 1934, p. 9). Este plan, elaborado en un contexto marcado por la dictadura de Gabriel Terra, reflejaba las influencias eugenésicas y autoritarias prevalecientes en Uruguay. Desde el título, la palabra "selección" conlleva una carga negativa significativa, especialmente en el contexto de discursos eugenésicos que promovían la segregación y el control social de aquellos considerados inferiores o "defectuosos". La referencia a la "racionalidad" en este plan sugiere, desde una pedagogía racional y científica, la justificación para la exclusión. Apuntaba a un intento de legitimar la segregación de niños con déficits físicos, sensoriales, intelectuales y morales bajo la fachada de un proceso metódico y objetivo. Este plan clasificaba a los niños "anormales" en función de sus déficits, asignándolos a diferentes instituciones, incluyendo en la escuela "normal" solo a los "falsos anormales." El plan de Verdesio (ANEXO IV) se inserta en un momento histórico donde la dictadura utilizaba estos conceptos para consolidar un control más estricto sobre la sociedad, bajo el pretexto de proteger la salud y moralidad de la nación. La noción de que la "mejora" de la sociedad se lograba a través de la segregación y el aislamiento de aquellos considerados como una amenaza para el bienestar colectivo era evidente.

Anormalidad y Delincuencia: Conceptos Discursivos en la Construcción del Niño Mentalmente Anormal

En el contexto de los discursos científicos y educativos de principios del siglo XX, la relación entre la anomalidad y la delincuencia emergió como un concepto clave para justificar la intervención en la educación y el tratamiento de los niños considerados "anormales". Las teorías de degeneración propuestas por Lombroso (1876) y Morel "han llamado la atención de los hombres cultos sobre los criminales", y fueron altamente valoradas por los médicos uruguayos, quienes expresaban: "¡Qué de nuevas orientaciones y cuán luminosas las que ha traído al mundo esta nueva doctrina!" (T6, 1930, pp. 229-231). Estas teorías sostenían que ciertos individuos, debido a sus características fisiológicas y mentales, estaban predispuestos a la criminalidad, lo que reforzaba la necesidad de un

enfoque educativo correctivo y preventivo hacia los "criminales interiores fisiológicos; deficientes, epilépticos, delincuentes" (T6, 1930, p. 230), destacando la personalidad patológica de estos individuos y transformando el abandono, que anteriormente era su destino, en un tema de interés y piedad (T6, 1930, p. 230).

Este cambio de perspectiva promovió una visión en la que la educación y la medicina se combinaban para identificar, diagnosticar y corregir a aquellos niños que presentaban signos de degeneración. Lombroso (1876), en particular, postuló que "la delincuencia en la infancia es, hasta cierto punto, fisiológica, porque los centros superiores, que son los últimos que llegan y permanecen embrionarios, son también los últimos que se desarrollan en la ontogénesis" (T6, p. 569).

Esta idea sugería que los menores con un desarrollo mental tardío o incompleto estaban naturalmente predispuestos a comportamientos delictivos, estableciendo una conexión directa entre la fisiología y la criminalidad. La relación entre anormalidad y delincuencia también fue abordada por Etchepare, quien afirmaba que "las investigaciones son suficientes para demostrar las relaciones que unen entre ellos los anormales, los criminales y los locos. No hay lugar a discusión en este punto" (T1, 1913, p. 3). Esto marca un desencuentro teórico entre Etchepare y Binet acerca de la relación entre anormalidad y delincuencia. Binet y Simon dudaban de esta relación, afirmando que "los que creen que los anormales están destinados a ser locos, están tanto en la fantasía como los que pretenden que los anormales se vuelven delincuentes" (T1, 1913, p. 3).

Es de destacar que en Uruguay existieron críticas a algunas afirmaciones de Lombroso (1876), como fue la de Estapé hacia la noción de "delincuente nato", sugiriendo que, en lugar de un determinismo biológico, deben considerarse los factores ambientales y sociales. Según Estapé, "las tendencias son un abstracto que, para llegar a ser un concreto, tienen que actuarse" (T6, 1930 p. 549). Esto implica que las tendencias innatas no se concretan sin la intervención de factores externos.

Clasificación de los Anormales y la Intersección entre Educación y Criminalidad

Estapé y Baletti clasificaron a los inmorales constitucionales como aquellos individuos cuya predisposición a la inmoralidad y la delincuencia está vinculada a la debilidad mental. Según ellos, "Parece fuera de toda duda que la mayor parte de los anormales de carácter—delincuentes e inmorales—se encuentran en los débiles mentales—inestables verdaderos—anormales o falsos anormales intelectuales" (Estapé, p. 550). Agregan que "la debilidad mental intelectual predispone para la inmoralidad y la delincuencia" (Estapé, p. 550). Además, señalan: "los inestables o anormales de carácter, que se denominan amoraes, o inmorales constitucionales, son los alumnos con tendencias

criminales, que algunos llaman también como delinquirables" (Etapé, p. 550). Según algunas estimaciones, "la quinta parte de estos anormales constitucionales son débiles mentales, pero otras aseguran que son el 80 %" (Etapé, 1930, p. 550). Estas afirmaciones se ven representadas en la descripción de un alumno de las Clases Diferenciales para falsos anormales, donde un niño impulsivo e instintivo fue considerado, desde el punto de vista psiquiátrico, como un delincuente debido a su comportamiento agresivo y su habilidad para ocultar el arma con la que había agredido a un compañero (T10, 1934, pp. 498-49). Andrés Collin, en su obra *De alumno malo a delincuente joven*, identifica tres causas principales de la delincuencia en los niños: la mala educación, los estados constitucionales (hereditarios o adquiridos) y las causas ocasionales (Collin, 1919, p. 787). Estas ideas fueron traducidas y presentadas en Uruguay por Eduardo Rogé, quien fue una figura clave en la recepción y divulgación de estas experiencias pedagógicas en el país. Rogé también jugó un papel fundamental en la introducción de las experiencias de escuelas al aire libre que se estaban realizando en el exterior a principios del siglo XX (Lamas, 2019).

Las medidas propuestas para estos menores, como las mencionadas a continuación, demuestran una clara intención de abordar la problemática desde sus raíces:

1. Criar de otro modo a los niños mal educados y sustraerlos de la influencia de sus padres.
2. Enseñar un oficio a los que son constitucionalmente tarados, y eliminar a los perversos.
3. Aislar y sustraer del medio de las grandes ciudades a los niños insuficientemente armados para resistir a las sugerencias y tentaciones ocasionales. (Collin, 1919, p. 796)

La degeneración como justificación de la intervención educativa

Esta propuesta reflejaba una preocupación por corregir y prevenir la delincuencia desde una temprana edad. La educación, en este contexto, se estructuró como un medio para la corrección social. El uso de fichas médico-psico-fisiológicas para registrar las características de los menores delincuentes subraya la intersección entre la educación, la medicina y la psicología. Respecto a la creación de un laboratorio de investigaciones psicológicas, se dirá: "además al Laboratorio incumbirán toda clase de investigaciones y de estudios teóricos o de aplicación práctica de índole psicológico social especiales que permitan la aplicación de los métodos psicológicos a la diagnosis y reeducación de los menores delincuentes" (T5, 1928, p. 368). El diseño de esta ficha es el que posteriormente se utilizará en las escuelas para detectar posibles anomalías mentales e intelectuales y

llevar el registro de los niños de las clases diferenciales (T9, 1934, p.12). Los discursos sobre la anormalidad y la delincuencia también estaban profundamente impregnados de la idea de degeneración, como lo indicaba la clasificación de Lombroso (1876), sobre los tipos de delincuentes: "el loco moral, el delincuente epiléptico, el delincuente de ímpetu o de pasión (fuerza irresistible), el delincuente loco y el delincuente ocasional", con un fondo biopatológico común, la degeneración (T6, 1930, pp. 229-230). Por ello, "el laboratorio solicitará al Patronato del Delincuente y Menores las autorizaciones necesarias para poder tomar como sujetos pupilos de las Colonias Educativas, menores detenidos, etc." (T5, 1928, p. 369). Esto es clara evidencia de la relación entre "anormalidad y delincuencia", agregada a la percepción de amenaza social. Se observa cómo estos tipos criminológicos se utilizaban para reforzar la percepción de que ciertos individuos estaban biológicamente destinados a la delincuencia, justificando así su segregación y tratamiento diferenciado dentro del sistema educativo. Esta perspectiva consolidó la idea de que la educación no solo debía instruir, sino también corregir y prevenir conductas consideradas peligrosas para el orden social, "La escuela primaria se beneficia por sí sola al quedar libre de niños que entorpecen y dificultan su buen funcionamiento, la sociedad ver disminuir el número de delincuentes y apreciará el aumento del elemento productor" (T5, 1928, p. 99).

Se puede apreciar que, a pesar de que los teóricos uruguayos expresaban adherencia a algunos postulados de la Antropología Criminal de Lombroso (1876), tanto las afirmaciones de Estapé y Baletti (T6) como las de Collin (1919) reflejan la importancia que se otorgó en Uruguay a los factores ambientales en la comprensión de la delincuencia. "Difiere también la Antropología Pedagógica, de la Antropología Criminal y de la Antropología Médica por los objetos que se propone" (T6, 1930, p. 238). Es por ello que se adhirieron a una Antropología Pedagógica, de corte socio-ambiental

Para finalizar este bloque de análisis de resultados se presenta una descripción que da cuenta de la clasificación de anormales del carácter en relación con delincuencia según Estapé y Baletti en la clasificación de los individuos considerados "inmorales constitucionales," se señala que su predisposición hacia la inmoralidad y la delincuencia está intrínsecamente relacionada con una debilidad mental. Este vínculo se sostiene en la creencia de que la debilidad mental intelectual es un factor predisponente para la inmoralidad y la delincuencia. Algunas estimaciones afirman que una quinta parte de estos anormales constitucionales son débiles mentales, aunque otras fuentes sugieren que este porcentaje podría alcanzar hasta el 80% (T6, 1939p. 550).

Dentro de las categorías de anormales del carácter, se distinguen dos clases principales. Los "inestables puros," desde un punto de vista pedagógico, son considerados

inadaptables, mientras que desde una perspectiva clínica, se les clasifica como enfermos o nerviosos. Por otro lado, los "inestables mixtos" o "débiles inestables" son aquellos que han experimentado una "circunstancia accidental morbosa" en alguna etapa de su desarrollo, la cual ha impedido su crecimiento normal (p. 551).

Psicología Experimental en la Educación: Imposición Científica y Resistencia Pedagógica

Durante el período de principios del siglo XX, la creciente obsesión por diferenciar a la infancia, con el fin de identificar y subclasificar a los niños considerados normales de los anormales, llevó a la inclusión de la psicología experimental en el entramado médico-pedagógico. Esta disciplina emergió como una herramienta clave para la evaluación y diagnóstico de la inteligencia en el ámbito educativo, impregnando significativamente, y en ocasiones de manera exclusiva, el discurso pedagógico. La psicología experimental se integró como parte del discurso médico-psiquiátrico, pero no fue recibida sin resistencias dentro del cuerpo docente. Como señaló el profesor Cruchet de la Facultad de Medicina de Bordeaux, citado por Etchepare (1913), la falta de claridad en los roles de médicos, psicólogos y pedagogos generaba confusión: "No veo muy bien [...] el instante preciso en que comienza la acción del psicólogo, [...] en que termina el examen estricto del médico" (T1, 1913, p. 35). Esta confusión revelaba cómo los límites entre estas disciplinas "no están bien definidos y desbordan más o menos sobre los territorios limítrofes". Ante esta situación, Cruchet proponía una mayor cooperación entre estos profesionales para mejorar el cuidado de los "retardados psíquicos" en las escuelas (T1, 1913, p. 35).

Entre 1925 y 1928, la psicología experimental comenzó a formalizarse dentro del sistema educativo uruguayo. En enero y febrero de 1925, se dictó el primer curso regular de psicopedagogía experimental en el Museo Pedagógico. Según Morey Otero, "el cursillo despertó muchísimo interés, inscribiéndose un total de 83 maestros y estudiantes, tanto de Montevideo como del interior del país". En 1926, la comisión de reformas de los Estudios Normales "introdujo en el ciclo profesional de los estudios normales la Psicología Experimental. El primer curso oficializado se realizó durante el año 1926 en el Instituto Normal de Señoritas" (Morey Otero, 1928, p. 220). Estas iniciativas formaban parte de un esfuerzo más amplio por reformar los planes de estudio de los Institutos de Formación de Maestros, con el objetivo de brindar "garantías científicas imprescindibles en cuanto a la formación de maestros y el ejercicio de la docencia" (Morey Otero, 1928, p. 221). Se buscaba transformar al docente de un mero transmisor de conocimientos abstractos y literarios en un científico, observador, investigador y experimentador. Según Morey Otero, "los nuevos maestros encaran ya la psicología en forma menos abstracta, teórica y literaria

que los maestros de hace algunos años... Adquieren técnicas elementales de observación y experimentación" (Morey Otero, 1928, p. 221).

Resistencia Pedagógica: Críticas y Conflictos en la Imposición Científica

La introducción de la psicología experimental no se impuso sin resistencias. Algunos educadores criticaban esta disciplina, considerándola una "necesidad de la nueva escuela de tipo educativo" que pretendía evitar "las antojadizas interpretaciones subjetivas" que tanto daño habían causado al trabajo pedagógico. El objetivo era "orientar la labor docente por caminos seguros y firmes," eliminando la "imaginación ilegítima y hasta enfermiza de muchos pedagogos," así como desterrando "el capricho personal y ciertas ideologías perniciosas" (Morey Otero, 1928, p. 226). La resistencia no siempre fue abierta. Como observó Morey Otero, algunos docentes "que no entienden que no entienden se han opuesto a la introducción de los nuevos estudios psicológicos con base experimental en los planes de estudios magisteriales." Según él, esta oposición estaba basada en "ideas hechas" y "bandería," contribuyendo a los "fracasos de las ideologías y de las ocurrencias pedagógicas que han hecho mucho mal en todos los países de simple cultura literaria y de desmayos oratorios" (Morey Otero, 1928, pp. 220-221).

Este análisis revela que el discurso que finalmente se legitimó fue el científico de la psicología experimental, dado que es el que prevalece en los archivos y documentos que podemos consultar hoy en día. No obstante, al criticar las posiciones opositoras, autores como Morey Otero dejan entrever las voces de aquellos docentes que se oponían. Aunque estas voces no fueron legitimadas y, por tanto, no aparecen de manera prominente en los documentos oficiales de la instrucción primaria pública nacional, su existencia es una clara muestra de la dinámica de poder en juego.

Este proceso demuestra cómo los conceptos discursivos estructurantes terminan siendo los legitimados, preludio de los procesos de tipificación en la institucionalización de los "conocimientos expertos". Los discursos que logran esta legitimación son los que estructuran y definen las prácticas y políticas educativas, relegando o silenciando otras perspectivas que no alcanzan el mismo nivel de aceptación y formalización en las instituciones.

En resumen, este apartado dio cuenta de los discursos predominantes en los archivos históricos del sistema educativo público nacional de enseñanza primaria durante la etapa fundacional, destacando cómo el discurso higienista y eugenésico influyó en la construcción de la anormalidad mental infantil en Uruguay. A través del Cuerpo Médico Escolar (CME), se implementaron políticas de detección y segregación de niños "mentalmente anormales" bajo la premisa de mantener el orden social y moral. El CME y

otros actores legitimaron estas intervenciones utilizando conceptos de la antropología pedagógica y la psicología experimental, promoviendo la eliminación de lo que se consideraba "herencia morbosa." La escuela se transformó en un espacio de experimentación eugenésica, justificando la segregación y el control social de individuos considerados inferiores. Aunque hubo resistencia, el discurso científico dominante terminó estructurando las prácticas y políticas educativas de la época.

Conceptos Estructurantes del Proceso de Institucionalización

El texto de Bernardo Etchepare de 1913 es un pilar fundamental para este análisis, ya que representa un punto de inflexión en la conceptualización y abordaje de la institucionalización del niño anormal en Uruguay. Tras un exhaustivo recorrido por Inglaterra, Alemania, Dinamarca y Francia, donde visitó más de tres asilos en cada país, Etchepare fue comisionado por el Estado uruguayo para llevar a cabo una "misión científica" en Europa, encomendada por la Dirección de Asistencia Pública Nacional (T1, 1913). Estas misiones, impulsadas por la reciente creación del Cuerpo Médico Escolar (CME) en 1908, tenían el objetivo de estudiar en profundidad la cuestión de la debilidad mental y, crucialmente, establecer la necesidad de separar a estos niños del resto de los alienados en las instituciones. La organización de la cuestión de la infancia anormal en la propuesta de Etchepare gira en torno a la creencia de que estos niños representaban un peligro social significativo, particularmente en relación con la criminalidad y la locura. Etchepare inicia su exposición con una afirmación que pone de manifiesto esta preocupación central: "El gran peligro en las reacciones de los débiles, para la mayoría de los alienistas y para mí, especialmente, pues mi experiencia de muchos años así me lo ha demostrado, la debilidad mental es fuente copiosa de criminalidad y locura" (T1, 1913, p.1). Este enfoque refleja una influencia directa de las corrientes eugenésicas europeas que Enchaparé había conocido durante su "misión científica", que promovían la clasificación y segregación de aquellos considerados "degenerados" como una forma de proteger a la sociedad. En su informe, intenta realizar una primera aclaración entre "anormal" y "debilidad," señalando que la primera, "si bien puede aplicarse en cierto modo a los estados que estudiamos, abarca otra que no se le parecen" (T1, 1913, p. 265). Esta distinción es crucial para su propuesta de una institucionalización que no solo segregara a los niños "anormales" sino que también los sometiera a un tratamiento diferenciado basado en sus capacidades mentales percibidas.

Clasificación del Niño Anormal: De lo Psiquiátrico a lo Psicológico

Etchepare propone una clasificación que, aunque sigue considerando aspectos médicos propios de la psiquiatría, da un paso crucial al incorporar de manera significativa elementos psicológicos. Esto marca un desplazamiento desde las tradicionales categorías psiquiátricas hacia una comprensión más integral de la anormalidad infantil, buscando alcanzar una "fórmula psicológica" o "fórmula psíquica" (T1, 1913, p. 266) que oriente el tratamiento. Se apoya en la naciente psicología experimental, con Alfred Binet, Théodore Simon y Édouard Sollier como referentes centrales, para construir esta fórmula, subrayando la importancia de un diagnóstico que trascienda las limitaciones de la psiquiatría tradicional. Sin embargo, en su trabajo se observan momentos contradictorios. A pesar de la aparente humanización del lenguaje y enfoque, Etchepare recurre ocasionalmente a términos como "imbécil" e "idiota" para clasificar a los ineducables e incurables, reservando estos términos despectivos para aquellos a quienes considera incapaces de beneficiarse de la educación o el tratamiento. Como señala: "Resumiendo, podemos afirmar que se puede encontrar en la escala de los débiles toda una serie de estados intermedios entre la percepción de los llamados normales y la falta de percepción de los idiotas completos" (T1, 1913, p. 268). Esta tensión refleja los desafíos de intentar reconciliar nuevas perspectivas psicológicas con las categorizaciones psiquiátricas tradicionales.

Prácticas Institucionales y la Tipificación de la Anormalidad

Este recorrido por la tipificación basada en el conocimiento experto revela que tanto la psiquiatría como la psicología destacan una división central que atraviesa todos los períodos estudiados: por un lado, los educables, es decir, aquellos con debilidad mental o retraso intelectual leve; y por otro, los ineducables, como los considerados idiotas e imbeciles, quienes eran vistos como "irremediabilmente incurables e incapaces de autogestionarse" (T1, 1913, p. 193). Esta clasificación fue decisiva para el destino de los niños considerados anormales. La institucionalización para los educables se enfocaría en una pedagogía basada principalmente en el trabajo manual, mientras que para los ineducables, el enfoque pedagógico quedaba descartado. En su lugar, estos niños serían confinados en asilos, pabellones y celdas, junto a otros alienados. Etchepare justifica esta exclusión al afirmar que el idiota "no posee ni siquiera instinto de conservación" (T1, 1913, p. 267), y el imbecil es "cruel" y tiene "gusto por el sufrimiento ajeno" (T1, 1913, p. 282). Estas caracterizaciones subrayan la percepción de que estos niños eran una amenaza tanto para sí mismos como para la sociedad. Hacia 1928, en el contexto de la "pedagogía experimental," se propuso estudiar la "metodología de Anormales, en general, especialmente de los educables" (T5, 1928, p. 359), reforzando así la diferenciación en el

tratamiento institucional entre aquellos considerados capaces de ser educados y aquellos que no lo eran. La justificación para esta exclusión estaba ampliamente desarrollada, lo que consolidó la estructura institucional que separaba a los niños "anormales" en categorías rígidas.

Tratamiento moral e Intelectual del niño anormal

El tratamiento médico-pedagógico propuesto por Etchepare estaba profundamente influenciado por la noción de inteligencia que tomaba de Binet, Simon, Griesinger y Sollier. Este enfoque incluía "facultades morales" e "inteligencia de los sentidos" como la atención, la memoria, la percepción, el juicio y "la inteligencia propiamente dicha," relacionada con el lenguaje, la abstracción y la asociación de ideas (T1, 1913, p. 271). En este marco, la afectividad y la falta de juicio como "contenidos espirituales de la inteligencia" (T8, 1931, p. 22) se convirtieron en ejes centrales para la clasificación y progreso del niño anormal. El trabajo manual era visto con un interés claramente económico-productivo, ya que se pretendía beneficiar a la "institución que se dedica a su cuidado". Según Etchepare, con el trabajo del niño en la institución

no solo se cubren los gastos, sino que se obtienen en la granja y en los talleres ganancias que no son de desdeñar y que demuestran que lejos de ser ineficaz este tratamiento, redundaba en beneficio de los enfermitos y de la institución que se dedica a su cuidado. (T1, 1913, pp. 202-203)

Este enfoque revela la dimensión utilitaria y económica del tratamiento de estos niños, donde la educación se mezclaba con la explotación del trabajo infantil. En cuanto al "tratamiento moral," este se basaba en la inculcación de "buenas costumbres y mucha limpieza" (T1, 1913, p. 198), reflejando el peso del discurso higienista de la época. Etchepare enfatizaba la necesidad de erradicar el egoísmo y la cólera a través de correcciones como "amenazas" o "suspensión de paseos" (T1, 1913, p. 218) en caso de mal comportamiento. Este tratamiento continuó al menos hasta 1930, como lo demuestra la documentación de la época: "En cuanto a la cura moral, el defectuoso debe sentir fuertemente la voluntad de corregirse, reconocer que él es defectuoso y que su manera de hablar da pena a quien le escucha" (T6, 1930, p. 36).

Hasta el momento, los hallazgos dieron cuenta de que durante el período histórico en el que se conceptualizaba la anormalidad infantil, los niños considerados "anormales" eran percibidos como un peligro social significativo, asociados tanto con la criminalidad como con la locura. Esta percepción abarcaba un espectro amplio que incluía desde el idiota hasta el genio, ambos comprendidos dentro de la noción de degeneración. La influencia de las corrientes eugenésicas europeas era notable en la manera en que se concebía la debilidad

mental, reforzando la idea de que ciertas características indeseables podían ser heredadas y perpetuadas a lo largo de las generaciones.

La clasificación de estos niños se dividía principalmente en dos grupos. Por un lado, estaban los "educables", aquellos que presentaban un simple retraso intelectual. Dentro de este grupo, se distinguían los esténicos o inestables, que se caracterizaban por la indisciplina, y los asténicos, que se describían como apáticos. Estos niños, a pesar de sus limitaciones, eran considerados aptos para llevar a cabo trabajos manuales y, por lo tanto, eran orientados hacia actividades prácticas dentro de instituciones especializadas. Por otro lado, se encontraban los "ineducables," quienes eran vistos como "irremediabilmente incurables" y, por tanto, se les destinaba a asilos y celdas, apartándolos completamente de la educación formal.

Las causas de la anormalidad infantil se atribuían a factores tanto congénitos como adquiridos. Se consideraba que factores hereditarios como el alcoholismo, la sífilis, la neurosis, y las condiciones de vida insalubres, como la mala alimentación y la fatiga por exceso de trabajo, desempeñaban un papel crucial en la génesis de la debilidad mental. Además, se entendía que el entorno social y físico tenía una influencia determinante en la aparición de estas condiciones en los niños.

El tratamiento para estos niños seguía dos enfoques principales. Por un lado, el enfoque médico-pedagógico, que se centraba en la inteligencia y utilizaba métodos de enseñanza práctica y moral para tratar de mejorar las capacidades de los niños. Por otro lado, el tratamiento moral incluía la inculcación de buenas costumbres, la promoción de la higiene y la erradicación de conductas consideradas inmorales, como el egoísmo y el onanismo, mediante una estricta vigilancia y la aplicación de correcciones disciplinarias.

Los discursos que influían en la conceptualización y tratamiento de la anormalidad infantil provenían de diversas disciplinas. La psiquiatría jugaba un papel central, con un enfoque en la tipificación y diagnóstico de la debilidad mental, destacando especialmente la peligrosidad asociada a estos niños. La psicología experimental, por su parte, introdujo pruebas psicológicas que permitían clasificar y orientar el tratamiento de estos niños, desplazando en cierta medida las categorías tradicionales establecidas por la psiquiatría. La criminología también ejercía una influencia considerable, al asociar la anormalidad infantil con una peligrosidad tanto social como natural, lo que justificaba la segregación de estos niños. Finalmente, la pedagogía tradujo estas teorías en prácticas educativas específicas, enfocadas en el trabajo manual para aquellos considerados educables y en la exclusión educativa para los ineducables.

En este contexto, la influencia internacional jugó un papel importante en la conformación de las políticas y prácticas locales. La misión científica realizada en Europa por Etchepare, quien visitó varios asilos en Inglaterra, Alemania, Dinamarca y Francia, influyó de manera significativa en su propuesta de institucionalización y clasificación en Uruguay. Además, las corrientes eugenésicas europeas, que veían tanto al genio como al idiota como parte de un espectro de degeneración hereditaria, tuvieron un impacto profundo en la manera en que se conceptualizó la anormalidad infantil en el país.

Tipificación institucional

El proceso de tipificación institucional de la anormalidad infantil mental en Uruguay fue complejo y estuvo profundamente entrelazado con el contexto histórico de la época. Diversas instituciones sanitarias, educativas y otras instancias trabajaron en conjunto para establecer un sistema destinado a clasificar y manejar a los niños considerados anormales. La distinción entre la anormalidad física y mental fue significativa, y las iniciativas institucionales para tratar a los primeros marcaron una clara diferenciación en la forma en que se abordaron estas dos categorías.

El primer ensayo realizado en el país a favor de los niños anormales data de 1882, con la Escuela de 2.º grado N.º 13, dirigida por el Profesor Manuel Collazo y Villar, que fue la primera en fundar una clase para la enseñanza de los sordomudos (T3, 1919, p. 585). Esta iniciativa dio lugar, en 1891, a la fundación del Instituto de Sordomudos como un anexo de la mencionada escuela. Posteriormente, se llevó a cabo el primer censo de sordos y, en 1901, se documentó el primer viaje de maestras a Argentina para formarse en la educación de sordos. Como resultado de estas iniciativas, en 1910 se creó el Instituto Nacional de Sordomudos, un internado mixto. Mientras que la institucionalización de la anormalidad física, como la sordera, comenzó a fines del siglo XIX, la formación específica para maestros en anormalidad mental fue mucho posterior. En 1928, se especializaron maestras en Argentina (T7, 1946), y en 1932 se realizaron los primeros cursos de Perfeccionamiento para la preparación de maestros en clases diferenciales, con escasa participación: "solo cuatro siguieron el Curso de Perfeccionamiento dictado en el año 1932" (T7, 1946, p. 148). Este contraste subraya la diferencia en la evolución de las instituciones y la preparación del personal docente para abordar distintos tipos de anormalidades. En 1913, comenzó una clase para niños ciegos en el Asilo de Huérfanos y Expósitos Dámaso Antonio Larrañaga, y en 1914 se creó el Instituto Nacional de Ciegos General Artigas, que propuso el método de enseñanza Montessori (Munar, 1919, p. 587). El abordaje de la anormalidad mental en el ámbito médico se formalizó con la publicación de *Los débiles mentales* de Bernardo Etchepare en 1913. Este proceso buscaba desarrollar una estructura institucional capaz de

gestionar adecuadamente a los niños débiles mentales. Las conclusiones de Etchepare no solo reflejaban la preocupación por el bienestar de estos niños, sino también los intereses económicos de las instituciones y la tendencia a asociar anormalidad y delincuencia. Etchepare señaló que "lo que se economiza sobre el tratamiento de estos niños abandonados a su mala suerte, se emplea más tarde, muy aumentado, en gastos de asilo de alienados y de prisión" (T1, 1913, pp. 35-36). Etchepare propuso la creación de clases especiales anexas a las escuelas ordinarias y de un Instituto Médico-Pedagógico, que debía ser un asilo con pabellones separados, jardines y prados, lejos de "organismos intoxicados", para que los niños anormales pudieran desintoxicarse (T1, 1913, p. 34). A pesar de algunos esfuerzos posteriores al informe de Etchepare, como la primera clase para "niños mentalmente anormales" en el Asilo de Huérfanos y Expósitos Dámaso A. Larrañaga en 1916, la misión de Etchepare no tuvo un impacto significativo hasta 1919. Ese año, durante el Segundo Congreso Americano del Niño en Montevideo, surgieron cuestionamientos sobre la institucionalización de los niños mentalmente anormales. En el congreso se propusieron medidas como la creación de un curso especial para maestros de retardados y anormales, la incorporación de una ley que obligara a los padres a presentar casos de anormalidad en sus hijos, la creación de escuelas especiales para retardados bajo la dirección de maestros especialistas, y la creación de Escuelas-Asilos para anormales, dirigidas por médicos especialistas (T3, 1919, p. 598).

En 1927, se aprobó la educación de "niños mentalmente anormales" en las escuelas públicas, y se implementaron clases diferenciales para "falsos anormales" psíquicos, paralelas a las clases ordinarias (T8, 1931, p. 5). Este movimiento, llevado a cabo por Emilio Verdesio, fue crucial en la evolución de la educación especial en Uruguay. Zoraida Diez Abella describió a Verdesio como el "alma máter de este movimiento en pro de los niños mentalmente irregulares" (T7, 1946, p. 100). Estas clases diferenciales se basaron en modelos de Argentina y Europa, y en las biografías utilizadas en el Jardín de Infantes de Montevideo desde 1892, ideadas por Enriqueta Compte y Riqué, y en los modelos del Instituto "María Stagnaro de Munar".

Ese mismo año, también se autorizó la creación de la Escuela para Retardados Psíquicos en Montevideo, la primera "Escuela Auxiliar" bajo la dirección de Eduardo Acevedo. Si bien señaló Diez Abella en 1928, la creación de esta escuela "fue una resolución que honró al Consejo de Enseñanza Primaria y Normal" (T7, 1946, p. 17), esta era un "depósito de niños" no tenía planes de enseñanza, ni servicios especiales, dirá Renfrew (1999)

Nada de lo que se hacía allí era pensado ni mucho menos científico. La escuela era, según el testimonio de María Candela "Nenusa": "un depósito

de niños", en un local (en Millán y Castro) totalmente inadecuado para esa función, con personal docente insuficientemente preparado y una directora a punto de jubilarse. (Renfrew, 1999, pp. 22-23)

La Tipificación a través de Pruebas y Mediciones

En términos de tipificación institucional, es relevante considerar cómo la utilización de mediciones, como los test mentales y los aparatos de medidas antropométricas, desempeñaron un papel crucial en la clasificación de los niños dentro de las instituciones educativas y médicas. Sin embargo, estas prácticas no estuvieron exentas de oposición. Algunos advertían que "el uso del "test mental" cuya aplicación conduce, casi siempre, al absolutismo" (T7, 1946, p. 20), y que estos debían usarse recordando que "el test debe marcar el comienzo, no el fin del estudio del niño" (T7, 1946, p. 20). Otros se opusieron tanto a los test como a la adquisición de aparatos, argumentando que "no es necesario adquirir una serie de aparatos tales como taquistoscopios, olfactómetros, quimógrafos, etc." (T7, 1946, p. 20). A pesar de estas resistencias, prevalecieron aquellos que defendieron estos métodos, consolidando su implementación dentro de las instituciones y legitimando su papel en la tipificación institucional. En 1928, se formalizaron los primeros diseños institucionales para transformar la pedagogía en una pedagogía experimental, producto de las "corrientes pedagógicas modernas" (T8, 1931, p. 21). Estos incluían la preparación de test educacionales destinados a medir los resultados de la enseñanza y ensayos como los "ensayos de las clases diferenciales" en su primer año de desarrollo en 1928 (T10, 1934, p. 21). La diferenciación de la infancia fue "una práctica que las corrientes modernas en pedagogía establecen como un postulado de impostergable realización" (T8, 1931, p. 21), y la "clase diferencial permitió, en nuestro medio, la comprobación de esa verdad," (T8, 1931, p. 21) siendo vista como "una sugestión nobilísima para el empeño de solucionar el problema de la educación de los niños mal dotados" (T8, 1931, p. 21).

Influencia del Discurso Criminológico

El discurso criminológico también tuvo una presencia significativa en este proceso, influyendo en la percepción y manejo de los niños anormales como potenciales delincuentes. Los científicos de la época, influenciados por la criminología moderna, creían que podían "atajar el incremento que va tomando la delincuencia infantil, reduciéndola a su última expresión" al "secar sus fuentes de origen", identificando al niño anormal como un factor primordial (T2, 1919, p. 453). Este enfoque legitimó la clasificación y segregación de los niños considerados anormales, justificando su exclusión y tratamiento diferenciado como un intento de controlar la delincuencia desde sus supuestas raíces biológicas y morales (T2, 1919, p. 791).

Legitimación teórico-práctica. Estatus ontológico negativo de la anormalidad

Para abordar la legitimación teórico-práctica y destacar cómo se dio legitimación negativa y/o aniquilación conceptual según Berger y Luckmann (1995) en el contexto de la educación y clasificación de niños anormales en Uruguay, es esencial identificar pasajes y aspectos específicos que evidencien la forma en que ciertos discursos, prácticas y políticas construyeron una realidad institucional que deslegitimó y aniquiló otras interpretaciones o realidades. A continuación, te presento un análisis que integra estos conceptos con ejemplos específicos relacionados con la criminalidad, la degeneración y la legitimación negativa

En Uruguay, durante las primeras décadas del siglo XX, se llevaron a cabo procesos de legitimación negativa y aniquilación conceptual en la clasificación de niños anormales, tal como lo describen Berger y Luckmann (1995). Estos procesos fueron instrumentales para justificar la exclusión y segregación de individuos que no se ajustaban a los parámetros normativos establecidos por las instituciones educativas y médicas de la época.

Un aspecto central de esta legitimación negativa se encuentra en la vinculación entre anormalidad y delincuencia, una asociación que se estableció firmemente en los discursos científicos de la época. Las teorías de degeneración, promovidas por autores como Lombroso y Morel, fueron adoptadas en Uruguay para explicar la predisposición innata de ciertos individuos hacia la criminalidad. Este enfoque se refleja en la obra de Etchepare, quien en 1913 afirmó que "las investigaciones son suficientes para demostrar las relaciones que unen entre ellos los anormales, los criminales y los locos. No hay lugar a discusión en este punto" (T1, 1913, p. 3). Este tipo de afirmaciones contribuyó a reforzar la percepción de que ciertos niños eran inherentemente peligrosos para el orden social, lo que justificaba su segregación en instituciones especiales. La legitimación teórica de la exclusión de estos niños se consolidó a través de la introducción de la Psicología Experimental en el sistema educativo, particularmente a partir de 1925. Según Morey Otero, la psicología experimental buscaba evitar "las antojadizas interpretaciones subjetivas" y orientar la labor docente "por caminos seguros y firmes" (T5, 1928, p. 226). Esta ciencia emergente fue utilizada como una herramienta para identificar y clasificar a los niños considerados anormales, aplicando criterios que despojaban de legitimidad a aquellos que no cumplían con los estándares normativos. La psicología experimental, al centrarse en la recopilación objetiva de datos y en el diagnóstico basado en características físicas y mentales, contribuyó a la aniquilación conceptual de cualquier visión que pudiera reconocer la diversidad como parte de la normalidad. Las ideas de perfeccionamiento de la especie y el control de la "herencia morbosa" también jugaron un papel fundamental en la construcción de estos discursos. Esta

perspectiva refleja una preocupación por eliminar o controlar lo que se percibía como defectos hereditarios en la población, alineándose con los principios eugenésicos que comenzaban a ganar fuerza en la época. El uso del término "herencia morbosa" muestra la intención de identificar y aislar aquellas características consideradas dañinas para el desarrollo de una "humanidad normal."

Asimismo, las prácticas de medición y categorización, como el uso de fichas médico-psico-fisiológicas, se integraron en el discurso pedagógico, consolidando la idea de que los niños anormales debían ser tratados como objetos de estudio y control. Este enfoque se veía reflejado en las ideas de Morey Otero, quien en 1928 defendía la necesidad de "adaptar" las escalas de medición psicológicas a las "diferenciaciones individuales de nuestra raza" (T5, 1928, p. 367). Esta adaptación implicaba un proceso de exclusión de aquellos que no se alineaban con los criterios dominantes, reforzando la legitimación negativa de los sujetos considerados anormales. Finalmente, la creación de las primeras clases diferenciales marcó un hito en la institucionalización de la exclusión. Estas clases, descritas como "verdaderas clínicas pedagógicas" (T8, 1931, p. 12), estaban destinadas a niños que no podían seguir el ritmo de la educación común, consolidando su separación del resto de la población escolar. Esta segregación, presentada como una necesidad educativa, reflejaba un esfuerzo por mantener la pureza y eficacia del sistema educativo, relegando a los anormales a espacios institucionalizados de control y corrección. En resumen, hasta 1928, la legitimación negativa y la aniquilación conceptual se manifestaron claramente en la educación y clasificación de niños anormales en Uruguay. A través de la adopción de teorías degenerativas, la implementación de la Psicología Experimental, y la creación de clases diferenciales, se consolidó un sistema que no solo excluía a aquellos que no se ajustaban a la norma, sino que también deslegitimaba cualquier discurso que promoviera la inclusión o el reconocimiento de la diversidad. Estos procesos contribuyeron a la construcción de un orden institucional que validaba la segregación bajo el pretexto de la ciencia y la pedagogía racional, alineándose con las necesidades de control social y cultural de la época.

Internalización

Hasta aquí hemos analizado aspectos vinculados al proceso de institucionalización en lo que respecta a la construcción de la realidad objetiva, mediante los mecanismos de tipificación y legitimación. Los aspectos relacionados con la construcción de la realidad subjetiva, entendida como el proceso de internalización de aquellos procesos, se abordarán en el siguiente apartado. Este está vinculado a la percepción del niño anormal como una amenaza social, lo que sugiere que dicha percepción impactaría en la internalización y construcción subjetiva del niño anormal y su entorno.

En resumen, este apartado explora cómo se estructuró el proceso de institucionalización del niño mentalmente anormal en Uruguay a partir de la tipificación, legitimación e internalización. Inicialmente, la tipificación se centró en dividir a los niños en "educables" e "ineducables," una distinción crucial que determinaba su tratamiento dentro del sistema institucional. Los educables eran dirigidos hacia una educación centrada en el trabajo manual, mientras que los ineducables, considerados irrecuperables, eran confinados en asilos, marcando una clara línea de exclusión.

Conceptos Estructurantes Justificadores de la Exclusión

A lo largo de este análisis, hemos examinado los mecanismos relacionados con la institucionalización presente en los discursos educativos. Este apartado se centra en las percepciones, estigmas y prejuicios asociados a la anormalidad, identificando los conceptos clave que han justificado la exclusión, como la "medición de la inteligencia", los "tipos de registros y control", la "raza", los "inmigrantes", los "estigmas de la degeneración", y la "percepción de amenaza social". Cabe destacar que no profundizaremos en los temas de raza y delincuencia, ya que estos han sido tratados extensamente en apartados anteriores. La medición de la inteligencia, ya sea a través de la observación clínica o mediante la comparación entre la edad mental y la cronológica, se convirtió en una herramienta central para la clasificación de la anormalidad. Esta clasificación diferenciaba entre aquellos considerados educables e ineducables (T1, 1913, p. 207). A partir de 1927, estos grupos comenzaron a denominarse "falsos anormales" (o anormales pedagógicos) y "verdaderos" anormales. Los primeros, considerados "débiles simples", eran vistos a través de un prisma capitalista, como "elementos productivos en la economía social" (T3, 1919, p. 585), en lugar de ser "parásitos de la sociedad" (T3, 1919, p. 597). Esto se refleja en 1931, cuando se determinó que podían reintegrarse a las clases normales tras unos meses en las Clases Diferenciales. Por otro lado, los segundos, identificados como "imbéciles" o "idiotas", eran destinados a los Institutos Médico-Pedagógicos propuestos por Etchepare (T1, 1913, p. 34) o a las escuelas auxiliares (T7, 1946, p. 17). Hacia 1930, dentro de los verdaderos anormales también se incluyeron aquellos con "anormalidades de carácter", lo cual excluía incluso a niños inteligentes. En este sentido, se afirmaba que

cuando un alumno se demuestra inestable, rebelde, excitable, indisciplinado, violento, impulsivo... aun cuando frecuente la escuela y sea inteligente, con mucha probabilidad se le puede declarar inestable, es decir, verdadero anormal del carácter. (T6, 1930, p. 563)

Este enfoque de segregación es evidente en los textos de la época, que subrayaban la necesidad de separar a los niños "anormales" de los "débiles mentales" para evitar influencias negativas. Por ejemplo, se afirmaba que

estos anormales constitucionales, que pueden serlo a pesar de un completo desarrollo intelectual, son sin excepción grandes hereditarios, hijos de alcohólicos y casi siempre epilépticos más o menos larvados. Estos, por ser sumamente peligrosos moralmente, deben ser eliminados enseguida de la escuela común, porque podrían contagiar a los demás (T6, 1930, p. 550). Asimismo, en 1931 se señaló que a las clases diferenciales no deben ir niños anormales. Nosotros los hemos tenido hasta ahora, pero la creación de la reciente "escuela para anormales" permitirá separar este elemento que es hasta perjudicial entre débiles mentales", evitando así que "estas clases se transformen en depósitos de verdaderos anormales. (T8, 1931, p. 72)

El uso del término "elemento" para referirse a los niños "anormales" sugiere una deshumanización implícita, reduciendo a los individuos a meros objetos problemáticos dentro del sistema educativo. Esta visión no solo es deshumanizante, sino que, en algunos casos, se los consideraba inferiores a los animales, como se refleja en la afirmación de que estos eran "seres humanos que arrastran una vida inferior a la de muchos animales" (T7, 1946, p. 54). La noción de inteligencia abarcaba un espectro que iba desde el "genio" hasta el "idiota", todos considerados parte de la degeneración, como se afirmaba: "todo el espectro, desde idiota completo al genio" (T1, 1913, p. 265). Aunque en algunos textos el término "genio" se refería a una forma de mal carácter, también podría implicar a un niño inteligente, pero anormal de carácter, como se mencionó anteriormente: "aun cuando frecuente la escuela y sea inteligente" (T6, 1930, p. 563). Esto refuerza la idea de que todos los niños que se desviaban de la norma quedaban estigmatizados y asociados a la degeneración. Incluso una inteligencia rápida y exacta podía ser excluida y marginada, lo que demuestra que las evaluaciones psicométricas eran tendenciosas. No importaba si obtenían excelentes resultados. Por ejemplo, se mencionaba que

es frecuente hallarnos frente a niños inteligentes que responden con facilidad, rapidez y exactitud a los tests correspondientes, y, sin embargo, no pueden, o al menos no siguen, la marcha progresiva normal de una clase común. A pesar de su inteligencia, fracasan en su vida escolar y están destinados a engrosar las filas de los repetidores si no se les dedica atención preferente, lo cual solo es posible en clases especiales poco numerosas. (T8, 1931, p. 40)

Esto muestra claramente cómo la noción de inteligencia era evaluada no solo en su aspecto intelectual, sino también en función del juicio y los aspectos morales. El problema de los anormales pedagógicos o falsos anormales no era simplemente una cuestión de entendimiento, sino que involucraba toda la personalidad del niño: "Cualquiera que sea el grado de anomalía de estos niños, todos presentan como carácter común: la incapacidad de

seguir a los niños que los rodean, en su evolución" (T1, 1913, p. 3). Los estigmas físicos de degeneración también se utilizaban como indicadores de anormalidad. Por ejemplo, en un texto se describía a un niño como alguien que "lleva muchos estigmas de degeneración física: las orejas desprendidas, grandes, con malformación del pabellón, la hélice carece de raíz; un prognatismo exagerado, escasa bóveda craneana, entrecejo contraído y mirada vaga" (T10, 1934, p. 498). En otro pasaje se le describía de la siguiente manera: "el niño es de morfología brevilineo, de nariz aplastada, párpados hinchados, de mirada indiferente, perezoso" (T10, 1934, p. 498).

La etiqueta más peyorativa se aplicaba a los ineducables (idiotas e imbeciles), asociándolos con la criminalidad, la ebriedad, la prostitución, entre otros. En 1913, se afirmaba que "una gran proporción de criminales, de ebrios inveterados, de prostitutas, está en realidad compuesta de imbeciles de nacimiento" (T1, 1913, p. 3). También se señalaba la percepción de amenaza social: "la sociedad sufre las consecuencias de su inercia... está obligada a internarlos, cuando llegan a ser adultos, en los hospicios o en los asilos, como incurables, o de arrojarlos a las prisiones" (T1, 1913, p. 3). En 1931, esta idea se reforzaba al afirmar que "la escuela primaria se beneficia por sí sola al quedar libre de niños que entorpecen y dificultan su buen funcionamiento, la sociedad verá disminuir el número de delincuentes y apreciará el aumento del elemento productor" (T7, 1946, p. 99).

En resumen, este apartado examina los conceptos clave que justificaron la exclusión de niños mentalmente anormales en el sistema educativo uruguayo a principios del siglo XX. La "medición de la inteligencia" fue central para clasificar a los niños como "educables" o "ineducables." Los educables, o "falsos anormales," eran vistos como potenciales contribuyentes a la economía, mientras que los ineducables, considerados "imbeciles" o "idiotas," eran segregados en institutos especializados.

Características Generales del Proceso de Institucionalización del Sistema Educativo Público Nacional de Enseñanza Primaria

Entre 1925 y 1934, en Uruguay, se consolidaron prácticas y discursos que reflejaron la creciente influencia del cientificismo y de enfoques experimentales en diversas disciplinas, incluyendo la psicología experimental, la Antropología Pedagógica con aportes de la Antropología Criminal, y el discurso médico higienista y eugenésico. Estos enfoques comenzaron a moldear significativamente las políticas educativas y sociales. Aunque la psiquiatría tuvo una presencia teórica limitada, su influencia dentro del ámbito médico fue notable. Durante este período, el discurso pedagógico no funcionó como un discurso

independiente, sino más bien como un vehículo para implementar y poner en práctica estas corrientes científicas, reconfigurando la educación y las políticas institucionales de la época. Este proceso llevó a la formalización de propuestas institucionales como las Clases Diferenciales, Escuelas Auxiliares y Escuelas Hogar, así como ensayos para niños bien dotados (T8, 1931, p. 209). A las instituciones ya existentes para educar a niños sordos y ciegos, así como a los débiles físicos en las escuelas al aire libre, se agregaron clases diferenciales para falsos anormales, una escuela auxiliar para verdaderos anormales, clases de ortofonía para defectuosos de lenguaje, un preventorio escolar para niños débiles de hogares contaminados, una escuela marítima para niños débiles que necesitan aire de playa, y clases para niños “bien dotados” (T10, 1934, p. 8).

Estas iniciativas no solo se cristalizaron en protocolos, planes y proyectos que reforzaron su legitimación jurídica, sino que también impactaron en la formación docente, promoviendo viajes al exterior y cursos de perfeccionamiento específicos para quienes trabajaban en estas instituciones especializadas. El golpe de Estado de Gabriel Terra en 1933 marcó un punto de inflexión, afectando profundamente la institucionalidad del país e introduciendo nuevos mecanismos de seguridad, monitoreo y estadísticas que influyeron en la consolidación de estas prácticas institucionales.

Las Clases Diferenciales como Verdaderas Clínicas Pedagógicas

La estructura y organización institucional para los niños mentalmente anormales se basaba en la clasificación de los niños como falsos o verdaderos anormales. Para los falsos anormales, el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal aprobó el 18 de noviembre de 1927 el proyecto y reglamentación de Emilio Verdesio sobre “Clases diferenciales para falsos anormales psíquicos, paralelas a las clases ordinarias”, que comenzaron a funcionar como “ensayo” en el año escolar de 1928 (T8, 1931, p. 24). Estas clases se establecieron tanto en Montevideo como en el interior del país, y su control riguroso tenía como objetivo “evitar que estas clases se transformen en depósitos de verdaderos anormales (débiles e inestables)” (T8, 1931, p. 8). El proyecto también incluyó la creación de una ficha sintética médico-psicopedagógico-social (Anexo V), de carácter secreto con respecto a historial clínico, para la selección y estudio del alumnado desde un enfoque “médico-fisio-psico-antropológico-social” (T10, 1934, p. 494). Esta ficha permitía medir la capacidad mental de los alumnos mediante pruebas mentales y escolares, y determinaba su edad mental utilizando escalas psicométricas como los test de Binet y Simon, modificados por Terman, y en algunos casos, el Yerkes-Bridges (T10, 1934, p. 495). El programa educativo para las clases diferenciales combinaba el juego con el trabajo, enfatizando también la formación moral y la higiene personal. Las clases diferenciales

seguían el formato clínico médico, desde la ficha de registro hasta su ejecución, convirtiéndose en verdaderas clínicas pedagógicas con una misión esencialmente educativa. Emilio Verdesio afirmaba:

Dimos a las clases diferenciales el carácter de verdaderas clínicas pedagógicas de misión esencialmente educativa. Los alumnos asisten a ellas hasta su curación, o hasta que se produzca la normalización del funcionamiento de sus energías y disposiciones mentales, a fin de poder reintegrarlos a la clase normal o común respectiva. (T8, 1931, p. 24)

Sin embargo, la atención dedicada a los verdaderos anormales, considerados ineducables, fue considerablemente desestimada. Verdesio, al anunciar los resultados del Censo de 1933, reveló la carencia de escuelas auxiliares para estos niños y advirtió que, si no se procedía a su creación, las clases diferenciales podrían desvirtuarse, convirtiéndose en depósitos permanentes de anormales:

Hacemos notar que en las clases diferenciales, figura un número de verdaderos anormales (...) mayor que el de los falsos. Anomalía que se explica por la carencia de escuelas auxiliares para atender a los primeros. Si no se procede a la creación de estas, las clases diferenciales se transformarán en depósitos permanentes de anormales, desvirtuándose su finalidad principal: de clases de nivelación para atender única y exclusivamente a los falsos anormales. (T10, 1934, p. 54)

El Censo de 1933 y el Plan Racional: Propuestas de Clasificación en el Contexto de la Dictadura

En 1933, se llevó a cabo un censo (ver Anexo VIII) en Montevideo para identificar a los “anormales escolares; es decir, de niños que asisten a las escuelas y que, por su condición intelectual, el rendimiento es muy escaso” (T9, 1934, p. 45). Este censo tenía como objetivo diferenciar a estos niños según sus capacidades intelectuales y psíquicas, sin incluir a aquellos con “anomalías psíquicas” más graves, conocidos como “niños anormales de todo grado de deficiencia” (T9, 1934, p. 45). Sin embargo, Verdesio señaló la falta de consenso entre los psicólogos, quienes utilizaban clasificaciones psiquiátricas distintas, lo que reflejaba la dificultad de establecer una clasificación coherente y unificada: “Aún salvado este obstáculo, quedan otros, el de que no exista acuerdo entre los psicólogos, utilizándose en los trabajos de investigación clasificaciones psiquiátricas distintas” (T9, 1934, p. 45). Este censo y el Plan Racional de Verdesio pueden interpretarse como parte de un proyecto más amplio de control estatal, donde la educación se utilizaba estratégicamente para regular y monitorear a los individuos desde una edad temprana. Estas iniciativas reflejan cómo la institucionalización de la educación especial y la clasificación de los “anormales” estaban

alineadas con los objetivos del régimen de consolidar su poder a través de técnicas de control social.

Formación Docente

La formación de maestros para estas clases diferenciales fue limitada. En 1932, solo cuatro maestros continuaron el Curso de Perfeccionamiento de Montevideo, muchos de ellos admitiendo que lo aceptaron contra su voluntad (T7, 1946, p. 148). Este bajo nivel de formación ocasionó un impacto negativo en el rendimiento de los alumnos y en su disciplina. Para estimular la formación, se propusieron incentivos como aumentos salariales o contar tres años de trabajo como cuatro (T7, 1946, p. 149). Hacia el final de este período, se reconoció la relevancia de las Visitadoras Sociales en el proceso educativo, sugiriendo que fueran ellas quienes completaran la ficha médica, subrayando la importancia de su rol en la campaña educativa (T10, 1934, p. 500).

En resumen, este apartado dio cuenta de las características generales del proceso de institucionalización del sistema educativo público nacional de enseñanza primaria en Uruguay entre 1925 y 1934. Se destacó cómo la integración del cientificismo y los enfoques experimentales en disciplinas como la psicología experimental y la Antropología Pedagógica llevó a la creación de instituciones especializadas, como las Clases Diferenciales y Escuelas Auxiliares. Además, se subrayó el impacto del golpe de Estado de 1933 en la consolidación de un sistema educativo orientado al control y la normalización, con importantes repercusiones en la formación docente y la estructura institucional de la educación.

Capítulo 4: Discusión final

En esta tesis se describió el proceso de institucionalización del concepto de “niño mentalmente anormal” en el sistema educativo público nacional uruguayo entre 1913 y 1934. Para ello, se llevó a cabo un análisis detallado de los mecanismos de construcción de la realidad objetiva y subjetiva de la infancia anormal presentes en los discursos de la época, centrándose en las etapas de tipificación, legitimación e internalización. Se abordaron los discursos históricos que contribuyeron a la formación del concepto de “niño mentalmente anormal,” identificando a los principales actores y contextos involucrados en su desarrollo. Especialmente, se exploró cómo las ideas eugenésicas y otros saberes científicos de la época influyeron en la institucionalización discursiva de la anormalidad infantil en Uruguay durante el período estudiado. La discusión final tiene como base algunas conclusiones (que no lo son de forma estricta) que se presentan a continuación y buscan sintetizar y reflexionar sobre los principales hallazgos del estudio, subrayando cómo estos discursos y prácticas han dejado una huella duradera en la concepción y tratamiento de la infancia dentro del sistema educativo uruguayo, con implicancias que trascienden el período histórico analizado.

En consonancia el primer objetivo planteados para esta tesis, “explorar y analizar los discursos predominantes en los archivos históricos relevantes del sistema educativo público nacional de enseñanza primaria durante la etapa fundacional seleccionada”, se exploró y analizó los discursos predominantes en los archivos históricos del sistema educativo público nacional de enseñanza primaria, focalizándose en el período fundacional comprendido entre 1913 y 1934. En particular, el análisis identificó la presencia y el entrelazamiento de aquellos conceptos estructurantes provenientes de un complejo entramado discursivo entre eugenesia, higienismo, discurso criminológico, así como el médico y psiquiátrico. Se pudo observar que el discurso psicopedagógico en torno al niño mentalmente anormal no operaba como un discurso autónomo e independiente. En cambio, este discurso fue profundamente moldeado, influenciado y atravesado por otras áreas del saber, especialmente aquellas que se vinculan con los discursos médicos y jurídicos de la época. Así, el discurso psicopedagógico no solo reflejaba estas influencias, sino que también servía como una herramienta clave para la puesta en práctica y legitimación de estos otros discursos, integrándolos en la práctica educativa y en la manera de abordar la anormalidad mental en la infancia.

Dentro de los conceptos estructurantes, la "eugenesia" como término no apareció de manera reiterada en los archivos seleccionados, pero los contenidos y las orientaciones de este pensamiento están claramente presentes a través de conceptos centrales basados en la preocupación por la "herencia morbosa" y la idea de mejorar la "humanidad normal" mediante la intervención en características hereditarias y biológicas. Esto se refleja en el énfasis en el "perfeccionamiento biológico y moral" y en la necesidad de "eliminar o controlar defectos hereditarios", lo cual es esencialmente eugenésico. Asimismo, el concepto de "selección racional" revelada en los archivos justifica la segregación y clasificación de los individuos según sus capacidades intelectuales y morales, con el objetivo de mantener una "pureza racial" y mejorar la especie humana. A su vez, la noción de "atavismo y degeneración" refuerza esta jerarquización de lo humano, asociando ciertas características físicas y morales con una regresión evolutiva, marcando la fuerte presencia de los estigmas de la degeneración hereditaria. Por ende, la racialización y estigmatización se manifiestan a través de la vinculación de características físicas (como el prognatismo o la "frente inclinada") con una supuesta inferioridad intelectual y moral hereditaria. No puede ponerse en duda la influencia de la herencia en la transmisión y conservación de los caracteres de las razas; el hombre de una raza salvaje hereda de sus ascendientes no solamente el color de la piel, la forma de las mandíbulas, etc., sino también una inteligencia inferior y los impulsos e instintos de la raza (T6, 1930, p. 208). El análisis reveló cómo, bajo la colaboración entre médicos y maestros, se promovía aquella "higiene humana adecuada para perfeccionar la especie y la civilización" (Etapé y Baletti, 1930, p. 240). Estos conceptos, en conjunto, reflejaron un proyecto ideológico más que científico, tal como señala Huertas (2012). Resulta relevante dejar en claro que, aunque no se encontraron evidencias documentales que confirmen la práctica de eugenesia negativa, como la esterilización, en los documentos estudiados, la presencia de eugenesia positiva es clara. Esta última se evidencia en la implementación de medidas que buscaban la mejora de la raza a través de prácticas como la "selección racional" y la promoción de la higiene. Aquí es donde emerge lo que Foucault (2000) denomina "racismo de Estado," es decir, el uso del poder estatal para discriminar y excluir a ciertos grupos en nombre de la protección de la pureza y el mejoramiento de la especie. A estas ideas eugenésicas, se interrelacionan las teorías de *anormalidad y criminalidad*. En el contexto de los discursos científicos y educativos de principios del siglo XX, se estableció una asociación clave entre estos conceptos para justificar la intervención en la educación y el tratamiento. Al respecto, los médicos uruguayos promovieron un enfoque educativo y preventivo, donde la educación y la medicina se combinaban para diagnosticar y "corregir" a supuestos niños predelincentes. Lombroso (1876), en particular, postuló que la delincuencia en la infancia tenía una base fisiológica, lo que reforzaba la idea de una predisposición innata a la criminalidad, lo que teorizó como

delincuente nato. A pesar de que Binet y Simon, los referentes claves de la psicología experimental, cuestionaban esta conexión, prevalecieron los argumentos de psiquiatras como Etchepare, quien afirmaba que "las investigaciones son suficientes para demostrar las relaciones que unen entre ellos a los anormales, los criminales y los locos. No hay lugar a discusión en este punto" (T1, 1913, p. 3). Esta perspectiva promovió la idea de que la educación debía servir no solo para instruir, sino también para corregir y prevenir conductas peligrosas para el orden social. Un claro ejemplo se vio en 1919 con los estudios del niño delincuente y en 1928 con el armado de las fichas biográficas, futuras médico-psicofisiológicas que se originaron para identificar y registrar las posibles anomalías mentales que llevarían a la futura delincuencia. "Además, al Laboratorio incumbirán toda clase de investigaciones y de estudios teóricos o de aplicación práctica de índole psicológico social especiales que permitan la aplicación de los métodos psicológicos a la diagnosis y reeducación de los menores delincuentes" (T5, 1928, p. 368). Sin embargo, es importante destacar que, aunque los médicos uruguayos solían adherir a las teorías de la criminología moderna, también se reconoció la influencia de los factores ambientales en la comprensión de la delincuencia, lo que llevó a una interpretación más socio-ambiental que dio lugar a la presencia de la Antropología Pedagógica. Por su parte, la psicología experimental impuso el cientificismo en el ámbito psicopedagógico, transformándolo en un ámbito clínico para el niño mentalmente anormal. Esto afectó la construcción de la infancia de estos niños relegados a un lugar de "eterna infancia", ya que estaban condenados a una "edad mental" que no progresaría con el tiempo, a pesar del avance de su edad cronológica, consolidando así una categorización de "eterna niñez" que limitaba sus posibilidades de ser percibidos de otra manera.

En definitiva, los resultados obtenidos para este objetivo, el cual fue "explorar y analizar los discursos predominantes en los archivos históricos relevantes del sistema educativo público nacional de enseñanza primaria durante la etapa fundacional seleccionada", permiten afirmar que los conceptos estructurantes durante el período fundacional del sistema educativo público en Uruguay contribuyeron a la construcción de un "estatus ontológico negativo" (Berger y Luckmann, 1995) del "niño anormal" con una probable afectación en la construcción de la realidad subjetiva. A su vez, se pudo comprobar que en Uruguay se dio un verdadero racismo de Estado, como lo trabaja Foucault (2000), como mecanismo de biopoder. En este contexto, el concepto de raza, refiere a una lucha pero en sentido biológico:

diferenciación de las especies, selección del más fuerte, mantenimiento de las razas mejor adaptadas (...). La amenaza de una serie de elementos heterogéneos, pero que no le son esenciales, que no dividen el cuerpo social, el cuerpo viviente de la sociedad, en dos partes (...). Surgirán así la

idea de los extranjeros infiltrados y el tema de los desviados, que son los subproductos de esa sociedad. (Foucault, 2000, pp. 80-81)

Para continuar con las reflexiones finales y en consonancia con el segundo objetivo, "Identificar las etapas de tipificación, legitimación e internalización a partir de la revisión histórica discursiva en el período entre 1913 y 1934", se puede afirmar que el proceso de tipificación de los niños mentalmente anormales en Uruguay se consolidó bajo la influencia de desarrollos principalmente psiquiátricos y psicológicos que establecieron clasificaciones rígidas y determinantes. En particular, el informe de Bernardo Etchepare de 1913 marcó un punto de inflexión al proponer una clasificación que dividía a los niños en "educables" e "ineducables", una distinción que tuvo profundas implicaciones en el destino institucional y social de estos niños. La legitimación de estas tipificaciones fue posible gracias a la adopción y difusión de discursos científicos que reforzaron la exclusión de los niños anormales. La psicología experimental desempeñó un papel crucial en esta legitimación, proporcionando un marco aparentemente neutral y científico para la clasificación y el tratamiento de estos niños. Sin embargo, este proceso también ocultó cierta violencia simbólica inherente a la exclusión sistemática de los niños que no encajaban en las categorías establecidas y en aquellas posturas docentes que se oponían a los métodos positivistas. Como lo refería Morey Otero (1929), esa oposición estaba basada en "ideas hechas" y "bandería", contribuyendo a los "fracasos de las ideologías y de las ocurrencias pedagógicas que han hecho mucho mal en todos los países de simple cultura literaria y de desmayos oratorios" (Morey Otero, 1928, pp. 220-221). En relación con la dimensión institucional, las instituciones como el Cuerpo Médico Escolar y la Escuela fueron las principales encargadas del trabajo diagnóstico del niño mentalmente anormal, como lo refieren Estape y Baletti (1930). Principalmente la escuela, con intervención del CME y la Psicología Experimental, es un perfecto campo de experimentación para la perfección humana: "no [es] comparable con ninguna otra reunión de sujetos de estudio (...) recoge a todos los individuos humanos de todo sexo y casta social, normales y anormales, y los retiene durante un importantísimo periodo del crecimiento" (T6, 1930, p. 240). La creación de instituciones especializadas, como las clases diferenciales para falsos anormales y las escuelas auxiliares para los verdaderos anormales bajo la premisa de proteger la especie en su dimensión biológica y social, fueron claros ejemplos de mecanismos de biopoder, donde el Estado y sus instituciones educativas ejercieron control sobre la población infantil, imponiendo estándares que reforzaron la exclusión y marginación. Ejemplo de esto fue la distinción entre "falsos anormales" y "verdaderos anormales" que se estableció durante este período. Esta estrategia, camuflada bajo la apariencia de una evaluación objetiva de la inteligencia, incluyó bajo la verdadera anormalidad a niños con alto coeficiente intelectual,

incluso los genios o superdotados, si presentaban signos de inestabilidad (indisciplinados). Esto demostró una prioridad de la inteligencia moral (juicio, los sentimientos, voluntad) sobre la inteligencia cognitiva propiamente dicha.

Al llegar a este punto, se puede afirmar que se dio un proceso de *legitimación negativa y aniquilación conceptual* del niño mentalmente anormal, en el cual las instituciones no solo clasificaron a estos niños, sino que también los despojaron de legitimidad ontológica. Al considerar a los niños mentalmente anormales como una amenaza para el orden institucional, estas instituciones los degradaron conceptualmente, reforzando la percepción de su desviación como algo inherentemente negativo y científicamente probado. Es posible que este proceso haya tenido un impacto significativo en la construcción de la subjetividad de la anormalidad infantil, especialmente en lo que respecta al proceso de internalización, donde la realidad objetiva se convierte en subjetiva. Las políticas educativas y las prácticas institucionales probablemente reforzaron la percepción de estos niños como una amenaza social, lo que podría haber influido en cómo los propios niños se veían a sí mismos y en cómo eran percibidos por la sociedad en general. Al respecto, si observamos la realidad actual de los niños que están etiquetados con discapacidad o dificultad de aprendizaje, este estatus ontológico negativo continúa vigente, por lo que se considera importante reflexionar sobre los hallazgos para poder pensar esta actualidad.

Los resultados obtenidos para el tercer objetivo, “analizar los mecanismos vinculados a la institucionalización presente en los discursos educativos de Uruguay entre 1913 y 1934, examinando las percepciones, estigmas y prejuicios asociados con la anormalidad”, evidencian cómo las percepciones, estigmas y prejuicios asociados con la anormalidad no solo se perpetuaron en los discursos educativos de la época, sino que también justificaron y legitimaron la exclusión de los niños considerados mentalmente anormales. Estos discursos contribuyeron a la construcción de una narrativa que, al asociar la anormalidad con desviaciones insalvables del desarrollo infantil “normal”, reforzaron prácticas de segregación y marginación dentro del sistema educativo, consolidando un proceso de institucionalización que privilegiaba la homogeneidad y relegaba a aquellos que no se ajustaban a los parámetros establecidos. Se exploraron conceptos estructurantes que legitimaron la exclusión, tales como las mediciones, los estigmas y los prejuicios. Entre los mecanismos más destacados se encuentra la medición de la inteligencia, no solo “intelectual”, sino también del “juicio”, la cual se convirtió en una herramienta central para clasificar a los niños entre educables e ineducables. Otro mecanismo fue la formalización de las categorías de “falsos anormales” y “verdaderos anormales” a partir de 1927, lo que reflejó un enfoque que permitía considerar a los primeros como elementos productivos dentro de la economía social, posibles de ser educados, mientras que los segundos fueron destinados a

instituciones especializadas por considerarse ineducables, a pesar de que algunos presentaban un buen nivel de inteligencia. Al respecto, la inclusión de “anormalidades de carácter” dentro de los verdaderos anormales hacia 1930 amplió la segregación, incluso de aquellos considerados genios o superdotados, pero que, por sus comportamientos inestables o indisciplinados, no eran aceptados en el sistema educativo normal. Esta ampliación de la categoría de verdadera anormalidad revela cómo los discursos educativos de la época no priorizaron la inteligencia propiamente dicha, sino el comportamiento y la moralidad. Otro aspecto ya señalado fue la estigmatización y deshumanización de estos niños, que se reflejó en el lenguaje utilizado en los archivos, donde eran reducidos a meros objetos problemáticos, utilizando términos como “elementos” y, en algunos casos, comparándolos negativamente con animales, como en la expresión: “seres humanos que arrastran una vida inferior a la de muchos animales” (T7, 1946, p. 54), proponiendo más que una educación, un amaestramiento del niño mentalmente anormal. Como ya se expuso en la conclusión del primer objetivo, la criminalidad asociada a la anormalidad fue un concepto estructurante que justificó la exclusión. Este, junto con otros conceptos estructurantes justificadores de la exclusión, creó “tipos de personas”, moldeando comportamientos y autopercepciones de los niños clasificados como “anormales”, reforzando los prejuicios y legitimando su exclusión dentro del sistema educativo y social.

En definitiva se podría afirmar que la justificación de la exclusión se centró en la triple asociación del niño anormal con delincuencia, ser primitivo o animal, y la amenaza del orden natural y social, pero no de forma igual para todos los niños mentalmente anormales, sino principalmente para los verdaderos. Por lo que podemos afirmar que no existió propuesta educativa como tal para éstos, más que una escasa propuesta institucional sin programas.

El último objetivo planteado para esta tesis fue “dar cuenta de las características generales del proceso de institucionalización del sistema educativo público nacional de enseñanza primaria en Uruguay”. Los resultados obtenidos evidenciaron que este proceso se manifestó en la consolidación de prácticas y discursos influenciados por el cientificismo y los enfoques experimentales de diversas disciplinas. La psicología experimental, la antropología pedagógica y los discursos médicos, particularmente aquellos de corte higienista y eugenésico, jugaron un papel crucial en la configuración del sistema educativo. Estos enfoques promovieron una visión normativa de la educación que legitimó la exclusión y la segregación de aquellos niños que no se ajustaban a los estándares de ‘normalidad’ definidos por estos discursos, consolidando un sistema que priorizaba la homogeneidad y reforzaba las desigualdades dentro de la educación pública uruguaya. Durante este período, estas corrientes comenzaron a moldear significativamente las políticas educativas y sociales, resultando en la formalización de propuestas institucionales como las Clases

Diferenciales, Escuelas Auxiliares y Escuelas Hogar, así como ensayos para niños bien dotados. La integración de estos enfoques llevó a la creación de nuevas instituciones educativas y a la reconfiguración de las ya existentes, enfocadas en la segregación y clasificación de los niños según sus capacidades mentales e intelectuales. La precariedad de la verdadera atención educativa lo revela la limitada formación docente, combinada con la resistencia a estas nuevas corrientes educativas, reflejó las tensiones inherentes a la implementación de estas políticas. A pesar de los incentivos propuestos, la falta de consenso y la resistencia entre los docentes subrayaron las dificultades para consolidar estas prácticas hacia dentro del sistema educativo dentro del período estudiado para esta tesis.

Es importante destacar que la última etapa estudiada incluye el golpe de estado de Gabriel Terra en 1933, el cual marcó un punto de inflexión, afectando profundamente la institucionalidad del país e introduciendo nuevos mecanismos de seguridad, monitoreo y estadísticas que influyeron en la consolidación de estas prácticas institucionales. Este contexto político favoreció la implementación de medidas como el Censo de 1933 y el Plan Racional, que reflejaron un esfuerzo por utilizar la educación como herramienta de control social desde la infancia. Agamben (2005), con su concepto de “estado de excepción”, ofrece una perspectiva valiosa para entender cómo estos niños fueron colocados en un espacio donde las normas legales y sociales se suspendieron, justificando su exclusión bajo la premisa de proteger el orden social. Estos niños fueron, en muchos sentidos, reducidos a lo que Agamben (2005) llama “vida desnuda”, una existencia fuera de la protección de la ley y de los derechos humanos.

Para finalizar esta discusión por objetivos, queda reflexionar acerca de la categoría de infancia en construcción durante la modernidad, como lo refiere Ariès. Sin embargo, en el caso del “niño anormal,” partimos de la idea trabajada en el marco teórico por Olivares (2022), quien señala que las voces autorizadas o discursos expertos construyen diversas categorías del niño: como caso, como universal, como sujeto de derechos y como sujeto. En este contexto, podemos suponer que el niño anormal quedó excluido de esta universalidad y no se benefició de la dimensión del “sentimiento de infancia” y del “mimoseo” planteados por Ariès. En lugar de ser visto como un ser vulnerable y necesitado de protección, el niño anormal fue más frecuentemente situado del lado de la corrección y disciplina, experimentando una infancia marcada por la falta de cuidado y afecto. Este niño anormal quedó al margen de lo que Ariès (1987) describe como el “sentimiento bifronte” hacia la infancia, donde los niños eran simultáneamente vistos con ternura y como sujetos de corrección. En el caso de los niños anormales, la balanza se inclinó predominantemente hacia el lado de la corrección, dejando a estos niños con una infancia caracterizada por la

intervención disciplinaria más que por el cuidado y la protección. Así, su infancia se definió por la exclusión de la dimensión afectiva y protectora que, según Ariès, comenzó a ser reconocida para otros niños durante la modernidad.

A continuación, se presentan algunas posibles líneas de investigación futuras. Si bien el análisis proporciona una visión exhaustiva del proceso de institucionalización, se limita al período entre 1913 y 1934 y al contexto uruguayo. No se abordaron en profundidad las comparaciones con otros países o períodos históricos posteriores, lo que podría enriquecer la comprensión del fenómeno en un marco más amplio. Por otra parte, en el marco de la Psicología Clínica, es crucial que futuras investigaciones exploren la dificultad que puede presentarse en la transición hacia la socialización secundaria, particularmente cuando esta transición está mediada por instituciones que imponen etiquetas y categorizaciones estigmatizantes. Este enfoque permitiría investigar cómo la realidad subjetiva de los individuos se vuelve más vulnerable al cambio y cuestionamiento bajo estas circunstancias. La teoría de la construcción de la realidad subjetiva de Berger y Luckmann (1995) podría servir como un marco teórico para comprender cómo estas etiquetas afectan la autopercepción y las interacciones sociales. Además, sería valioso profundizar en los conceptos de Ian Hacking, quien ha explorado cómo las clasificaciones sociales y psicológicas evolucionan dinámicamente, influyendo tanto en quienes las aplican como en quienes son clasificados, afectando su subjetividad. Este análisis es relevante para comprender los efectos de la clasificación de los niños bajo términos como “discapacidad” o “dificultades de aprendizaje” en la actualidad. Otra sugerencia que se desprende de la reflexión del investigador es continuar investigando sobre las prácticas actuales, como aquellas que se continúan teniendo en relación con la exclusión de aquellos niños que no se adaptan al sistema educativo público propuesto, que en la época estudiada se nombraron “los inestables”, y que hoy, muchas veces aún, se podría decir que siguen siendo invisibilizados por el sistema.

A modo de cierre, es relevante destacar que algunas de las ideas exploradas en esta tesis, especialmente en lo que respecta a la construcción del concepto de “niño mentalmente anormal” y las prácticas institucionales asociadas, encuentran un desarrollo más profundo en un artículo de mi autoría titulado “Principales ideas sobre infancia y retardo mental en Eloísa García Etchegoyen (1945-1980)” (Gauna, 2023b). En este trabajo, se analizan las significativas contribuciones de Eloísa García Etchegoyen a la educación especial en Uruguay, destacando el giro discursivo que ella impulsa a partir de la segunda mitad del siglo XX. Este intento de giro, que se aleja de las prácticas tradicionales que dominaban el panorama educativo de la primera mitad del siglo, fue en parte interrumpido y silenciado durante la última dictadura cívico militar uruguaya (1973-1985), lo que limitó la

difusión de sus ideas en el país. A pesar de este contexto, García Etchegoyen propuso una visión más humanista y centrada en la subjetividad del niño. Considero que este aporte teórico que he desarrollado en el capítulo de referencia puede ofrecer sugerencias interesantes para aquellos lectores que deseen profundizar en la evolución de las ideas y prácticas educativas en relación con la infancia anormal en un contexto más amplio, mostrando cómo las ideas de García Etchegoyen continúan siendo relevantes para enfrentar los desafíos actuales en la educación especial. Quizás ese sea el camino a recorrer...

Referencias Bibliográficas

- Administración Nacional de Educación Pública. Consejo de Educación Primaria. (2007, abril). *Breve análisis histórico de la educación en el Uruguay* [Documento para la discusión]. República Oriental del Uruguay.
- Acher, I. (2020). *Breve recorrido histórico-discursivo sobre la Higiene Mental y la Infancia en el Uruguay*. Universidad de la República. <https://fhce.edu.uy/departamento-de-ensenanza-y-aprendizaje/>
- Agamben, G. (2005). *Estado de excepción* (F. Costa y I. Costa, Trans.). Adriana Hidalgo editora. (Obra original publicada en 2003).
- Agamben, G. (2011). *Infancia e historia: Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Adriana Hidalgo Editora.
- Althusser, L. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado* (A. J. Pla, Trad.). Ediciones Nueva Visión. (Obra original publicada 1970)
- Álvarez Rodríguez, A. (2002). *Entrevista con Ian Hacking*. Cuadernos de Materiales, Num.17. <https://www.filosofia.net/materiales/num/num17/Hacking.htm>
- Álvarez, R. (2005). Eugenesia, ideología y discurso del poder en España. En M. Miranda y G. Vallejo (Comps.), *Darwinismo social y eugenesia en el mundo latino* (pp. 87–114). Siglo XXI.
- Aponte Sierra, E. G. (2020). Instituciones Normalizadoras para Anormales. *Praxis & Saber*, 11(27). https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/11274
- Arnaiz, P., Garrido, C. F., y de Haro, R. (1999). El retraso mental: distintos modelos explicativos. En P. Arnaiz y C. Guerrero (Eds.), *Discapacidad psíquica: formación y empleo*. Aljibe.
- Arnaiz Sánchez, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI: Avances y desafíos*. Lección magistral leída en el acto académico de Santo Tomás de Aquino, 28 de enero de 2019, Universidad de Murcia. Servicio de Publicaciones, Universidad de Murcia.
- Ariès, P. (1986). *El tiempo de la historia*. Paidós.
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Alfaguara.
- Ariès, P., y Duby, G. (1991). *Historia de la vida privada. La vida privada en el siglo XX*. Tomo 9. Taurus.
- Armus, D. (2016). Eugenesia en Buenos Aires: discursos, prácticas, historiografía. *Manguinhos*, 23(supl.), 149-169.
- Badinter, E. (1981). ¿Existe el amor maternal? Paidós.
- Barrán, J. P. (1995). *Medicina y Sociedad en el Uruguay del Novecientos. La invención del cuerpo*. Banda Oriental.
- Barrán, J. P. (1999). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay* (Vol. 3). Ediciones de la Banda Oriental.

- Barrán, J. P., y Nahum, B. (1999). *Historia del Uruguay en el siglo XX*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Bashford, A., y Levine, P. (Eds.). (2010). *The Oxford Handbook of the History of Eugenics*. Oxford University Press.
- Beltrán, M. J. (2018). La intervención de la psiquiatría en el tratamiento de los niños difíciles en Uruguay (1930-1950). *Revista de Psicología*, 15(1), 45-67. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-70262018000200025
- Berger, P. L., y Luckmann, T. (1995). *La construcción social de la realidad: Tratado de sociología del conocimiento* (Obra original publicada en 1966). Amorrortu.
- Binet, A. (1903). *L'étude expérimentale de l'intelligence [The experimental study of intelligence]*. Schleicher.
- Binet, A. (1975). *Modern ideas about children* (S. Heisler, Trans.). Presses de l'Atelier Graphique. (Obra original publicada 1909)
- Binet, A., y Simon, T. (1905a). Sur la nécessité d'établir un diagnostic scientifique des états inférieurs de l'intelligence. *L'Année Psychologique*, 11, 163-190.
- Binet, A., y Simon, T. (1905b). Méthode nouvelle pour le diagnostic du nivel intellectuel des anormaux. *L'Année Psychologique*, 11, 191-244.
- Binet, A., y Simon, T. (1905c). Application des méthodes nouvelles au diagnostic du niveau intellectuel des anormaux d'hospice et d'école primaire. *L'Année Psychologique*, 11, 245-336.
- Binet, A., y Simon, T. (1907). *Les enfants anormaux: Guide pour l'admission des enfants anormaux en classes de perfectionnement [Abnormal children: Guide for the admission of abnormal children in improvement classes]*. A. Colin.
- Bloise, L. (1927). Sobre principios generales de herencia mórbida y eugenismo. *Boletín de la Sociedad de Pediatría de Montevideo*, 1 (1927-1928), 55. Montevideo, Uruguay: Sociedad de Pediatría de Montevideo.
- Bloch, M. (1987). *Introducción a la historia*. Fondo de Cultura Económica.
- Brody, N. (1992). *Intelligence* (2ª ed.). Academic Press.
- Burman, E. (1998). *La deconstrucción de la Psicología Evolutiva*. Visor.
- Bustelo, E. (2012). Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano. *Salud Colectiva*, 8(3), 287-299. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73125097004>
- Calvo Ortega, F. (2014). *Lo normal y lo patológico en educación. Nacimiento de la psicopedagogía*. Endymion.
- Canguilhem, G. (2009). *Lo normal y lo patológico*. Siglo XXI Editores.
- Capurro, R. (2004). *Del sexo y su sombra, del "Misterioso Hermafrodita" de Michel Foucault*. Epeelee, École lacanienne de psychanalyse.

- Carlson, A. L. (1998). *Mindful subjects: Classification and cognitive disability* (Tesis doctoral). Universidad de Toronto, Departamento de Filosofía.
- Carlson, L. (2009). *The Faces of Intellectual Disability: Philosophical Reflections*. Indiana University Press.
- Chans, J. C. (1941). Consideraciones sobre la función de las visitadoras en las policlínicas de higiene mental. *Revista de Psiquiatría del Uruguay*. [Sin número], Montevideo.
- Chans, J.C. (1946). Funciones de la clínica de la conducta. *Revista de Psiquiatría del Uruguay*, Sociedad de Psiquiatría del Uruguay, 11(63), 13-24.
- Cobo Paz, N. (2022). Representaciones sobre la inteligencia. Los anormales intelectuales en Colombia durante la primera mitad del siglo XX. *Revista Colombiana de Sociología*, 45(1), 439-460. <https://doi.org/10.15446/rcs.v45n1.87259>
- Código del Niño (1934). *Ley promulgada el 6 de abril de 1934*. Uruguay. Edición Oficial, pp. 1-124.
- Collazo, I., Palumbo, L., y Sosa, A. M. (2013). *Hospital Pereira Rossel. Gestación y nacimiento de un hospital para niños y mujeres 1900-1930*. asse Zona Editorial.
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2008). Aprobada por la Ley N° 18.418 de 20/11/2008.
- Cuerpo Médico Escolar. (1909). Reglamentación para el ejercicio de sus funciones. *Anales de Instrucción Primaria*, VI, 207-267. Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, Imprenta Nacional, Montevideo, Uruguay.
- Decreto N° 76/015. (2015, 26 de febrero). Creación de la "Comisión Honoraria para la Continuidad Educativa y Socio-Profesional para la Discapacidad". *Registro Nacional de Leyes y Decretos*. Publicación: 9 de marzo de 2015. <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/76-2015>
- Diez Abella, Z. (1946). *Hacia la educación de los deficientes mentales. Compilado de escritos entre 1928 y 1929*. Talleres Gráficos Milton Reyes y Cía S.A. Montevideo
- Donzelot, J. (1979). *La policía de las familias*. Ed. Pre-textos.
- Duffau, N. (2019). *Historia de la locura en el siglo XIX. Alienados, médicos y representaciones sobre la enfermedad mental en Uruguay (1860-1911)*. CSIC.
- Echeverría, B. (2001). *Definición de la cultura*. Itaca y UNAM.
- Espiga, S. (2015). *La infancia normalizada. Libros, maestros e higienistas en la escuela pública uruguaya 1885-1918*. Montevideo. Hermenéuticas/4
- Espiga, S., y Osta, L. (2023). La construcción de las infancias como sujetos sociales y de derecho en el Uruguay del siglo XX. En Fernández Caraballo, A. M. y Capocasale Bruno, A. (Eds.), *Infancias, Pedagogías y Saberes PSI en el Uruguay de 1951 a 1984* (pp. 49-67). Montevideo: Alejandra Capocasale Bruno.
- Esquirol, J. E. (1847). *Tratado completo de las enajenaciones mentales consideradas bajo su aspecto médico, higiénico y médico-legal*. Imprenta Colegio de Sordomudos.

- Estapé, F., y Baletti Bianchi, A. (1930). Los niños mentalmente anormales. *Anales de Instrucción Primaria*.
- Fernández Caraballo, A. M., y Capocasale Bruno, A. (Dir.). (2024). *Infancias, pedagogías y saberes PSI en el Uruguay de 1951 a 1984*. CFE-ANEP.
- Fernández, A. M. (2006). El niño y el psicoanálisis: ¿Posibilidad o imposibilidad? *Educação Temática Digital*, 8 (n.esp.), 20-48. <https://d-nb.info/1191062929/34>
- Fernández Caraballo, A. M., y cols. (2023). *Infancias, pedagogías y saberes psi en el Uruguay de la primera mitad del siglo XX*. Ediciones Universitarias.
- .Ferla, L. (2012). El determinismo biotipológico y su red de sustentación a través de eugenistas españoles, brasileños y argentinos. En Miranda, M., y Vallejo, G. *Una historia de la eugenesia: Argentina y las redes biopolíticas internacionales* (pp. 131-150). Biblos.
- Ferro, G. (2010). *Degenerados, anormales y delincuentes: gestos entre ciencia, política y representaciones en el caso argentino*. Marea Editorial.
- Fessler, D. (2021). El tiempo de la niñez. Discurso tutelar y criminalidad en Uruguay (1905-1934). *Revista de Historia*, 84, 416-441. <https://www.aacademica.org/daniel.fessler/5.pdf>
- Foucault, M. (1969). *La arqueología del saber*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1996). *La vida de los hombres infames* (J. Varela y F. Alvarez-Uriá, Ed. y Trad.; Prólogo y bibliografía de C. Ferrer). Altamira.
- Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad: Curso en el Collège de France* (1976). Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2001). Post-Scriptum: El sujeto y el poder. En Dreyfus, H. L. y Rabinow, P. *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica* (R. C. Paredes, Trans., pp. 241-259). Ediciones Nueva Visión. (Original work published 1983)
- Foucault, M. (2002a). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión* (A. Garzón del Camino, Trad.). Siglo XXI Editores Argentina. (Obra original publicada en 1975).
- Foucault, M. (2002b). *La hermenéutica del sujeto*. Fondo de Cultura Económica
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población: Curso en el Collège de France, 1977-1978*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *El poder psiquiátrico*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2008). *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*. Siglo XXI.
- Freud, S. (1923-1922). Dos artículos de enciclopedia. En: *Obras completas*, tomo XVIII, Amorrotu
- Galton, F. (1883). *Inquiries into human faculty and its development*. Macmillan.
- Gauna, P. (2023a). Ideas sobre la noción de niño anormal en el Uruguay de 1919 a 1950. En Fernández Caraballo, A. M. y colabs. *Infancias, pedagogías y saberes psi en el*

Uruguay de la primera mitad del s. XX (2ª parte). Instituto de Psicología Clínica, Facultad de Psicología. ISBN: 978-9974-0-1990-4.

- Gauna, P. (2023b). Principales ideas sobre infancia y retardo mental en Eloísa García Etchegoyen (1945-1980). En Fernández Caraballo, A. M. y Capocasale Bruno, A. (Eds.), *Infancias, artes, pedagogías y saberes psi en el Uruguay de 1951 a 1984*. CFE-ANEP.
- Gauna, P. (2020). Un acercamiento a la construcción de la noción de sujeto anormal a través de la revisión de archivos en el Uruguay. En *Estudios sobre Enseñanza, Aprendizaje. Sujeto psiopedagogía, psicoanálisis*. Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. ISBN: 978-9974-94-994-2.
- Goddard, H. H. (1912). *The Kallikak family: A study in the heredity of feeble-mindedness*. Macmillan.
- Hacking, I. (1986). Making up People. En Heller, T., Sosna, M. y Wellberry, D. (Comp.). *Reconstructing Individualism. Autonomy, Individuality and the Self in Western Thought* (pp. 222-236). Stanford University Press.
- Hacking, I. (2001). *¿La construcción social de qué?* Paidós.
- Heidegger, M. (1964). *Qué significa pensar*. Nova.
- Heidegger, M. (1998). *La época de la imagen del mundo*. En *Caminos del bosque*. Alianza Editorial.
- Hegel, G. W. F. (2010). *Fenomenología del espíritu* (6ª ed., W. Roces, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Hergenhahn, B. R. (2001). *Introducción a la historia de la psicología*. Paraninfo.
- Horkheimer, M. (1973). *Crítica de la razón instrumental*. Editorial Sur.
- Huertas, R., y del Cura, M. (1996). La categoría "infancia anormal" en la construcción de una taxonomía social en el primer tercio del siglo XX. *Asclepio*, 48(1), 119-138.
- Huertas, R. (2012). *Historia cultural de la psiquiatría. (Re) pensar la locura*. Los libros de la catarata. ISBN: 978-84-8319-695-3.
- Jacobo Cúpich, Z., y Paredes Molina, M. (2013). Bases epistémicas para aproximarse a la "discapacidad" como una identidad de diferencia producida históricamente. *Revista Electrónica De Psicología Iztacala*, 16(3). <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/41873>
- Jacobo, Z. (2016). *La constitución o producción de subjetividad, del sujeto desde el psicoanálisis y del sujeto sujetado al discurso de la discapacidad*. Redalyc, UERJ.
- Kevles, D. J. (1985). *In the Name of Eugenics: Genetics and the Uses of Human Heredity*. Harvard University Press.
- Kraepelin, E. (1883). *Compendium der Psychiatrie: Zum Gebrauche für Studierende und Aerzte*. Abel.

- Lacan, J. (2008). *De un Otro al otro: Seminario 16*. Paidós.
- Lamas, A. y Aisenstein, A. (2019). Las escuelas al aire libre uruguayas: Creación y circulación de saberes. *Educación Física y Ciencia*, 21(2), e075. <https://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFyCe075>
- La Vega, E. (2010). Psiquiatría, escuela nueva y psicoanálisis en la fundación de la educación especial en América Latina. *Revista de Educación y Pedagogía*, 22(55), 74-86. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9841>
- Lavrin, A. (2005). *Mujeres, feminismo y cambio social en Argentina, Chile y Uruguay 1890-1940*. Colección Sociedad y Cultura.
- Lledó Carreres, A. (2009). *Una mirada desde el presente al origen de la institucionalización de la educación especial*. Universidad de Alicante. ResearchGate.
- Lombroso, C. (1876). *L'uomo delinquente*. Hoepli.
- Lombroso, C. (1897). *L'uomo delinquente in rapporto all'antropologia, alla giurisprudenza ed alla psichiatria*. Atlante. Fratelli Bocca.
- López, L. (2013). Los orígenes del concepto de inteligencia II: El nacimiento de la psicometría de la inteligencia. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 21(1), 1-18. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/12605>
- López, A. L. (2018). *Para una sociología de los procesos de construcción penal institucional: Proceso de reforma legal e institucional del sistema penal juvenil en la Provincia de Buenos Aires (2000-2009)*. Editorial Teseo. <https://www.teseopress.com/procesodereformalegaleinstitucionaldelsistemapenaljuvenil/>
- Martins, L. de A. R. (2015). *História da educação de pessoas com deficiência: Da antiguidade ao início do Século XXI*. Mercado de Letras.
- Mbembé, J. A., y Meintjes, L. (2003). Necropolitics. *Public culture*, 15(1), 11-40.
- Mignolo, W. D. (2007). *La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial*. Gedisa.
- Míguez, M. (2006). Construcción social de la discapacidad: La experiencia montevideana. *Portularia*, 6(2), 123-137. Universidad de Huelva.
- Ministerio de Educación y Cultura. (2014). *A 140 años de la educación del pueblo: Aportes para la reflexión sobre la educación en el Uruguay (Vol. 1)*. Dirección de Educación, Área de Investigación y Estadística. MEC. ISSN 2301-1637.
- Miranda, M. A., y Vallejo, G. (2005). *Darwinismo social y eugenesia en el mundo latino*. Siglo XXI Iberoamericana.
- Miranda, M., y Vallejo, G. (2012). *Una historia de la eugenesia: Argentina y las redes biopolíticas internacionales, 1912-1945*. Editorial Biblos.
- Morel, B.-A. (1857). *Traité des dégénérescences physiques, intellectuelles et morales de l'espèce humaine et des causes qui produisent ces variétés malades*. J.B. Baillière; H. Baillière.

- Nahum, B. (2001). *El Uruguay de Terra (1931-1938)*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Olivares Espinoza, B. R. (2022). Pensar a los niños: análisis crítico sobre las nociones de niñez en producciones chilenas. *Revista Psicología*, 31(1), 94-113. <https://revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/view/61537>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2016). *Recomendaciones a Uruguay del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas*. <https://www.cainfo.org.uy/2016/09/recomendaciones-a-uruguay-del-comite-sobre-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad-de-naciones-unidas/>
- Osta, L. (2020). *La infancia del torno. Orfandad, adopciones y algunas prácticas olvidadas en el Montevideo del siglo XIX*. bmr Académica.
- Padilla Arrollo, A. (2009). *De excluidos e integrados: saberes e ideas en torno a la infancia anormal y la educación especial en México, 1920-1940*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3136662>
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. CERMI, Grupo Editorial CINCA.
- Pêcheux, M. (1969). *Análisis automático del discurso*. Gredos.
- Pérez, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto: Más allá de las técnicas en educación especial*. Laertes.
- Pou Ferrari, R. (2005). *Profesor Augusto Turenne: Fundador de la obstetricia social en el Uruguay*. Departamento de Historia de la Medicina, Facultad de Medicina, UdelaR
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. CLACSO.
- Qvortrup, J. (2001). Childhood as social phenomenon revisited. En M. Bois-Reymond y R. Sunker (Eds.), *Childhood in Europe: Approaches, trends, findings* (pp. 215-241). Peter Lang.
- Reca, T. (1947). *La inadaptación escolar: Problemas de conducta del niño en la escuela* (2ª ed.). El Ateneo.
- Reca, T. (1976). *Psicoterapia en la infancia* (3ª ed.). Ediciones Nueva Visión.
- Renfrew, I. (1999). *María Eloísa García Etchegoyen de Lorenzo. Biografía profesional*. Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía
- Rodríguez Antúnez, C. (2020). *La eugenesia en el Uruguay y su vínculo con el campo de la educación física (1900-1948)*. Tesis de maestría. Comisión Sectorial de la Enseñanza, CFE. FHCE, UDELAR.
- Rodríguez Antúnez, C. (2023). La infancia como una problemática eugenésica en el Uruguay. En Fernández Caraballo, A. M. y cols. (Eds.), *Infancias, pedagogías y saberes PSI en el Uruguay de la primera mitad del siglo XX* (2ª ed., pp. XX-XX). Ediciones Universitarias.

- Rodríguez Rave, L. M., y Yarza, V. A. (2005). *Rastros de la diferencia: Pedagogía de anormales, profilaxis y modernidad en Colombia, 1870-1930*. CIEP, Universidad de Antioquia.
- Rojas Novoa, M. (2019). Condiciones de emergencia de un movimiento americano de protección de la infancia: tensiones de género en la construcción de legitimidades, categorías y prácticas. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, 26, 21-38. https://www.researchgate.net/publication/338850030_Condiciones_de_emergencia_de_un_movimiento_americano_de_proteccion_de_la_infancia_tensiones_de_genero_en_la_construccion_de_legitimidades_categorias_y_praticas
- Rojas Novoa, M. S. (2021). Protección de la infancia y saberes expertos: un archivo interamericano como campo etnográfico. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2), 1-23. <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/4574>
- Rose, N. (1999). *Governing the soul. The shaping of the private self*. Free Association Books.
- Santamarina, R. (1921a). Conocimiento actual del niño mexicano desde el punto de vista médico-pedagógico. En *Memoria del Primer Congreso Mexicano del Niño*. El Universal.
- Santamarina, R. (1921b). Ensayo de clasificación médico-pedagógica de los niños en edad escolar. En *Memoria del Primer Congreso Mexicano del Niño*. El Universal.
- Santamarina, R. (1921c). El servicio higiénico escolar. En *Memoria del Primer Congreso Mexicano del Niño*. El Universal.
- Santamarina, R. (1927). Segundo trabajo presentado por el señor doctor Rafael Santamarina, jefe del Departamento de Psicopedagogía e Higiene, de la Secretaría de Educación Pública de México, a la *Reunión Anual de la Asociación Internacional para la Protección de la Infancia*. AHSEP, Departamento de Psicopedagogía e Higiene, 1927, "Niños Anormales y Retardados", caja 139, exp. 16.
- Sapriza, G. (2001). *La utopía eugenista: Raza, sexo y género en las políticas de población en Uruguay (1920-1945)* (Tesis de maestría). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.
- Segato, R. (2010). *La nación y sus otros: raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Prometeo.
- Seguin, E. (1846). *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés*. J. B. Baillière.
- Seguin, E. (1879). Psycho-Physiological Training of an Idiotic Hand. In M. Rosen, G. Clark, y M. Kivitz (Eds.), *The History of Mental Retardation: Collected Papers. Volume 1* (pp. 161-167). University Park Press.
- Senet R. (1906). Los estigmas somáticos de la degeneración y la filogenia, *Archivos de Psiquiatría, Criminología y Ciencias afines*, v, 549-581.
- Sicco, A. (1948). *Personalidades psicopáticas*. Editorial El Ateneo.

- Skliar, C. (2012). Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo. Gestos mínimos para una pedagogía de las diferencias. En A. Dell'Anno, M. A. Angelino, y M. E. Almeida (Comps.), *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*. Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Sobrino, G., y Basilio, J. (2019). *Descripción de los fondos documentales custodiados en el Archivo Histórico de los Institutos Normales 'María Stagnero de Munar' y 'Joaquín R. Sánchez'*. Institutos Normales "María Stagnero de Munar" y "Joaquín R. Sánchez".
- Sosa, F. (2020). Acciones y fundamentos del trabajo del Cuerpo Médico Escolar en el Uruguay (1907-1927). La construcción de la normalidad en los cuerpos en el magisterio. *Páginas de Educación*, 13(2). Universidad Católica del Uruguay. <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/2141>
- Sosa Cedrani, F., y Zemaitis, S. (2021). Educación sexual, eugenesia y moral en el pensamiento de Paulina Luisi. La experiencia de la cátedra de Higiene Social (Uruguay, 1926-1930). *Mora*, (27), 7. SN 0328-8773 (impresa) / ISSN 1853-001x (en línea).
- Stephan, N. L. (2005). *A Hora da Eugenia: Raça, Gênero e Nação na América Latina*. Editora Fiocruz. Colección História e Saúde.
- Szyber, G., Untoiglich, G., Skliar, C., Giuliano, F., Najmanovich, D., Coronado, M., Angelucci, C. B., dos Santos de Jesus, A., Montrezol Brandstatter, R., Lungo, M., y Alluz, M. (2020). *Las promesas incumplidas de la inclusión: Prácticas desobedientes*. Noveduc.
- Talak, A. M. (2005). Eugenesia e higiene mental: usos de la psicología en la Argentina, 1900-1940. En Miranda, m. y Vallejo, G. (Eds.). *Darwinismo social y eugenesia en el mundo latino* (pp. 563-599). Siglo XXI de Argentina Editores.
- Talak, A. M. (2014). El desarrollo psicológico entre la naturaleza, la cultura y la política (1900-1920). En García, L. N., Macchioli, F. A. y Talak, A. M. (Eds.). *Psicología, niño y familia en la Argentina, 1900-1970. Perspectivas históricas y cruces disciplinares* (pp. 45-91).
- Terman, L. M., y Childs, H. (1912). A tentative revision and extension of the Binet-Simon measuring scale of intelligence I, II, III. *The Journal of Educational Psychology*, 3(1), 61-74, 133-143, 198-208, 277-289. <https://www.mpi.nl/publications/item2395343/tentative-revision-and-extension-binet-simon-measuring-scale-intelligence>
- Tuana, E., y Carrasco, J. C. (2001). Pioneros de la psicología: Historias de vida... cuando la vida es historia. En Oiberman, A. (Entrevistadora), *Historia de la Psicología*. Universidad de Palermo. <https://www.palermo.edu/cienciassociales/psicologia/publicaciones/pdf/Psico3/3Psico%2003.pdf>
- Tobar García, C., 1933, *Educación de los deficientes mentales en los Estados Unidos. Necesidad de su implantación en la Argentina*. H. Andreotta.

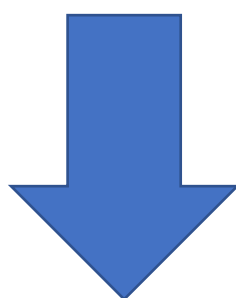
- Uruguay (1934). *Constitución de la República Oriental del Uruguay de 1934*. <https://bibliotecaatom.parlamento.gub.uy/index.php/constitucion-del-ano-1934>
- Uruguay. (2008). Ley N° 18437. Ley General de Educación. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Uruguay. (2010). Ley N° 18651 de Protección Integral de Personas con Discapacidad. Promulgada el 19 de febrero de 2010. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18651-2010#:~:text=Establ%C3%A9cese%20un%20sistema%20de%20protecci%C3%B3n,pr estaciones%20y%20est%C3%ADmulos%20que%20permitan>
- Uruguay. (2015). Ley N° 19353 de Creación del Sistema Nacional Integrado de Cuidados (SNIC). <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19353-2015>
- Visaguirre, L. (2023). La infancia, una “flora abundante de crueldades”. Víctor Mercante, una mirada higienista sobre la infancia anormal en Argentina del principio del siglo XX. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 8(1), 1-17. <https://doi.org/10.48162/rev.36.091>
- Vomero, F. (2009). *Enfermedad mental, saber psiquiátrico, cultura y orden social en el Uruguay de la primera mitad del siglo XX: Pedro Rodríguez Bonaparte, un anarquista en el Vilardebó* (Tesis de maestría). Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Vomero, C. (2014). La psiquiatrización de la infancia en el Uruguay. Parte I: Bernardo Etchepare y el nacimiento de los débiles mentales. https://articulando.com.uy/la-psiquiatrizacion-de-la-infancia-parte-i/#google_vignette.
- Yarza, V. A., y Rodríguez Rave, L. M. (2004). *Rastros de la diferencia: pedagogía de anormales, profilaxis y modernidad en Colombia. 1870-1930*. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas.

ANEXOS

Anexo I: Pauta de análisis de fuentes documentales

Objetivo general:

Describir el proceso de institucionalización del concepto de “niño mentalmente anormal” en el sistema educativo público nacional uruguayo entre 1913 y 1934, mediante la identificación y análisis de los mecanismos de construcción de la realidad objetiva y subjetiva de la infancia anormal presentes en los discursos, incluyendo la tipificación, legitimación e internalización de esta figura.



Objetivo específico 1. Explorar y analizar los discursos predominantes en los archivos históricos relevantes del sistema educativo público nacional de enseñanza primaria durante la etapa fundacional seleccionada.

Categoría analítica: Discurso de referencia/Dimensiones en tipos de discurso	Conceptos discursivos estructurantes
Higienismo	Higiene Mental, Enfermedades (Sífilis, Tuberculosis), Cuerpo Médico Escolar, Puericultura, Profilaxis
Médico	Eugenesia Herencia, Raza, Antropometría
Jurídico	Relación anormalidad y delincuencia
Psicopedagógico	Psicología, psicopedagogía experimental

Objetivo específico 2. Identificar las etapas de tipificación, legitimación e internalización a partir de la revisión histórica discursiva en el período entre 1913 y 1934.

Categoría analítica: Clasificaciones de niño mentalmente anormal/Dimensiones asociadas al proceso de institucionalización	Conceptos estructurantes del proceso de institucionalización a partir de las categoría de clasificación: causas, etiología, evaluación, clasificación, tratamientos de la anormalidad
Tipificación sobre la base de conocimiento experto	Psiquiatría. Criminología. Psicología. Eugenistas. Misiones científicas.
Tipificación institucional	Instituciones sanitarias y educativas, otras.
Legitimación teórico-práctica	Fundamentos teóricos y su correlato en prácticas hacia los anormales. Estatus ontológico negativo de la anormalidad.
Legitimación jurídica	Normas, leyes, códigos, consejos, cuerpos médicos, etc.
Internalización	Percepción de amenaza social (improductivos, pérdidas económicas)

Objetivo específico 3. Analizar los mecanismos vinculados a la institucionalización presente en los discursos educativos de Uruguay entre 1913 y 1934, examinando las percepciones, estigmas y prejuicios asociados con la anormalidad.

Categoría analítica: Discursos avalados por mecanismos valorativos/Dimensiones en mediciones, estigmas y prejuicios	Conceptos estructurantes justificadores de la exclusión
Mediciones - instrumentos	Inteligencia, física, moral. Tipos de test, fichas, registros, otros.
Discriminación	Estigmas, Raza, Inmigrantes.
Etiquetas	Percepción de amenaza social (improductivos, riesgosos, otras)

Objetivo específico 4. Dar cuenta de las características generales del proceso de institucionalización del sistema educativo público nacional de enseñanza primaria

Categoría analítica: Contexto sociopolítico institucional/Dimensiones	Modernidad, Nacionalismo, Racismo de Estado, Dictadura y Estado de Excepción
Estructura y organización institucional	Sistema educativo nacional público de enseñanza primaria. Institutos de Formación Docente. Escuelas Auxiliares. Clases Diferenciales. Escuelas Hogar. Psicología Experimental.
Políticas Educativas	Higiene Escolar. Obligatoriedad. Universalización. "Educación Para Todos". Reformas Educativas.
Lo sociocultural	Urbanización. Progreso. Industrialización.
Formas de control	Seguridad. Monitoreo. Estadísticas.
Normativización	Protocolos, planes, proyectos.

ANEXO II

Nomenclatura

En este apartado se presenta una tabla que describe la codificación empleada en el capítulo de análisis, la cual se utiliza para referenciar los textos que forman parte del corpus de esta investigación.

CÓDIGO	TEXTO
T1	Etchepare, B. (1913). Los débiles mentales. El Siglo Ilustrado. Montevideo.
T2	Melcior Farré, V. (1919). La delincuencia en los niños, sus causas, sus remedios. Sociedad General de Publicaciones, Barcelona. Publicado en Anales de Instrucción Primaria, tomo XVI, enero, febrero y marzo. Números 4, 5 y 6, pp. 453-459. Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, Imprenta Nacional, Montevideo, Uruguay. Firma de Morey Otero.
T3	Munar, M. (1919). ¿Qué hemos hecho por la educación de los niños anormales? Trabajo presentado al Segundo Congreso Americano del Niño, celebrado en Montevideo del 18 al 25 de Mayo de 1919. Sociedad de Medicina de Montevideo. Publicado en Anales de Instrucción Primaria, tomo XVI. Julio, agosto y setiembre. Número 7, 8 y 9, pp 584-599. Montevideo.
T4	Collin, A. (1919). De alumno malo a delincuente joven: Estudio de tres causas principales de la delincuencia en el niño. En E. Rogé (Trad.), Anales de Instrucción Primaria, tomo XVI, números 10, 11 y 12 (pp. 787-794). Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, Imprenta Nacional.
T5	Morey Otero, S., Rey Álvarez, Montaner, C. (1928). La psicología experimental como auxiliar de la labor docente. <i>Anales de Instrucción Primaria</i> , tomo XXIV, parte segunda, 220-228. Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, Imprenta Nacional, Montevideo, Uruguay.
T6	Estapé, J. M., y Baletti, J. (1930) Introducción al estudio de los niños mentalmente anormales. Monteverde.
T7	Diez Abella, Z. (1946). Hacia la educación de los deficientes mentales. Compilado de escritos entre 1928 y 1929. Talleres Gráficos Milton Reyes y Cía S.A. Montevideo.

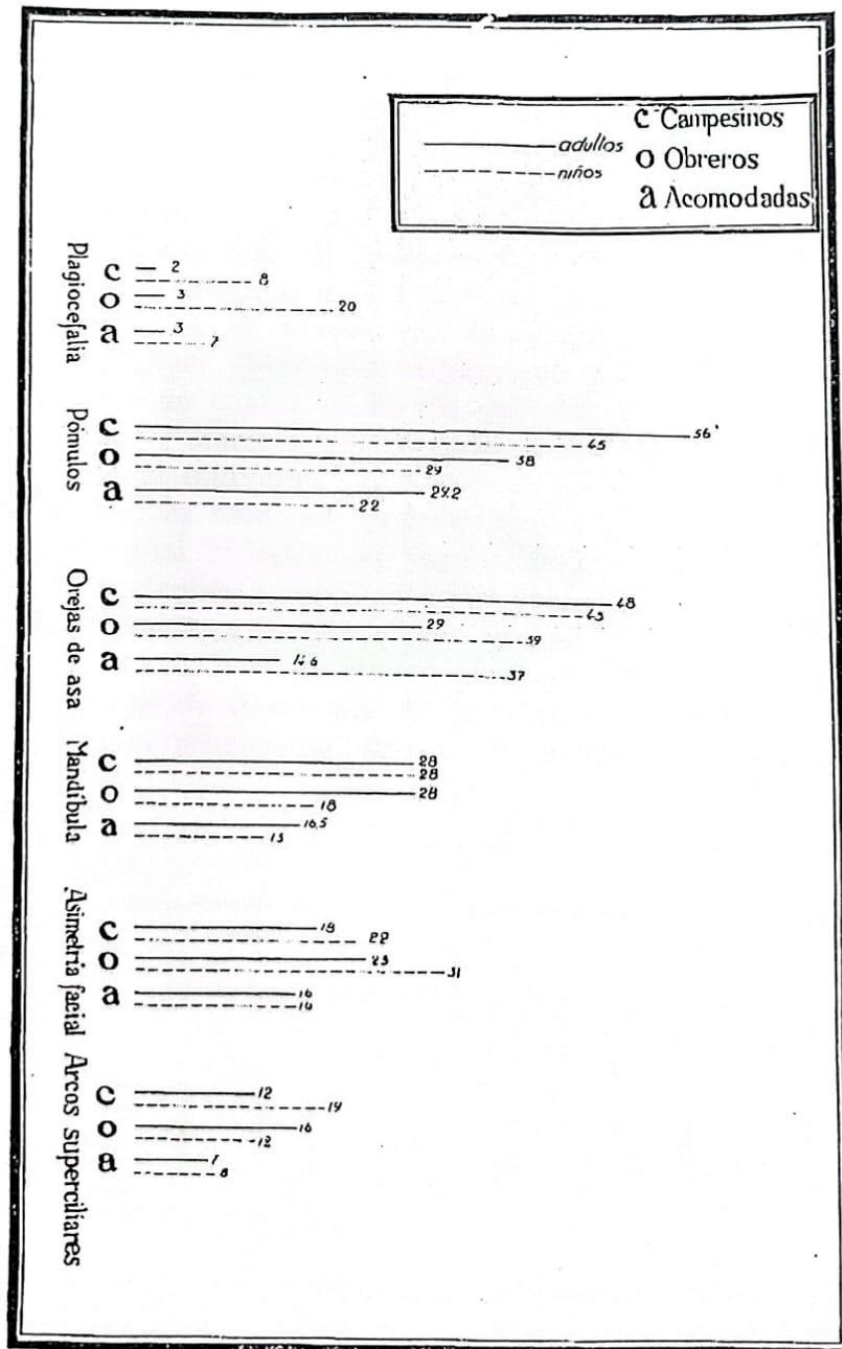
T8	Verdesio, E. (1931). Clases diferenciales (1931). Montevideo: Imprenta Nacional.
T9	Verdesio (1934) La enseñanza especial en el Uruguay (1934). Montevideo: Imprenta Nacional.
T10	Ximénez, I. (1934). Contribución al estudio de los falsos anormales en las escuelas de Carmelo. Archivos de Pediatría del Uruguay, 5, Montevideo: Editorial Paul Cuter.

ANEXO III

Relación morfológica e intelectual. Montessori

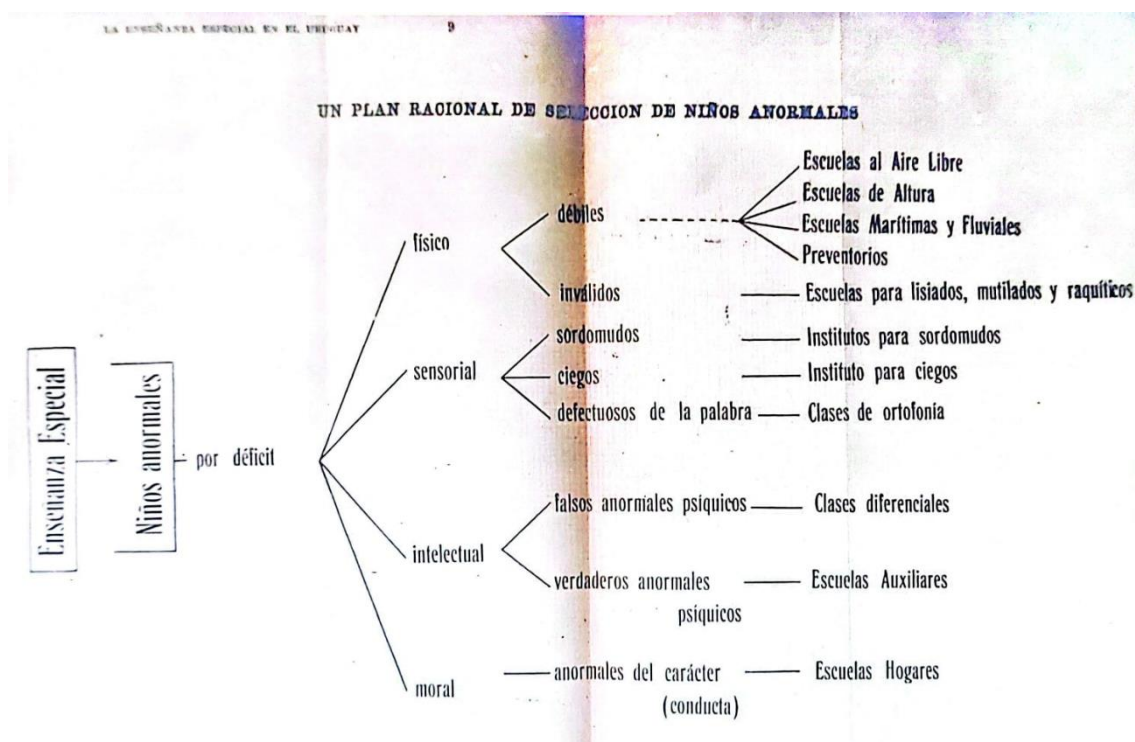
DE LOS NIÑOS MENTALMENTE ANORMALES

282



ANEXO IV

Plan Racional. Emilio Verdesio



ANEXO V

Ficha sintética médico-psicopedagógico-social

6 — Datos de familia
Biográficos

La madre es muy enferma y anémica. El padre es alcoholista y poco trabajador. El niño pasa gran parte del día en la calle.

7 — Datos sociales

Procede de un hogar que carece de lo más indispensable y actúa en un medio pobre moral y materialmente considerado.

8 — Datos escolares
(Biográficos) De orden moral e intelectual

Niño inquieto, audaz y desobediente, posiblemente debido a la libertad excesiva de que goza. Aspero y rudo en sus relaciones con los demás seres que lo rodean. De pobreza intelectual manifiesta, así como de poca memoria y muy desatento y enemigo de ocupar su tiempo en algo útil en la escuela.

Escuela _____ Director _____
Clase _____ Maestro _____

Año 1929

FICHA SINTÉTICA
Médico - psicopedagógico - social

N.º 14

1 — Nombre: E. G.

Fecha de inscripción: 20 de marzo de 1929.

2.

	MARZO	NOVIEMBRE
Edad fisiológica . (Años, meses, días)	9 años, 1 mes, 3 ds.	9 años, 9 ms. 27 ds.
Edad mental . . (Test Binet)	5 años	6 años

3. — Datos antropométricos

	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO	AGOSTO	SEPTIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE	+	-
Talla	—	1 m. 260	—	1 m. 260	—	1 m. 285	—	—	1 m. 290	0'030	—
Peso	—	24 k. 900	—	25 k. 000	—	25 kgr.	—	—	25 k. 500	0'500	—
Fuerza (der.-izq.-am.)	—	15-20-40	—	26-20-45	—	20-26-40	—	—	20-20-45	5-0-5	—
Capacidad vital . .	—	1500	—	1600	—	1600	—	—	1700	700	—
Agudeza visual. . .	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Agudeza auditiva . .	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—

4. — Datos médicos

1.º — Antecedentes hereditarios y familiares: Hijo de padres tarados, padeciendo la madre una anemia general aguda.

2.º — Antecedentes personales: Padece de sarampión, difteria y tos convulsa.

3.º — Enfermedad actual: Debilidad general y adenitis.

4.º — Fué vacunado

☐ contra la viruela ? : Si.
☐ contra la tifoidea ? : No.
☐ contra la tuberculosis ? : No.

1.º — Cómo nació: Con intervención quirúrgica.

2.º — ¿Tuvo convulsiones malignas o benignas ? : No.

3.º — ¿A qué edad echó el primer diente ? : A los 12 meses.

4.º — ¿A qué edad empezó a hablar ? : A los 28 meses.

5.º — ¿A qué edad empezó a caminar ? : A los 25 meses.

6.º — ¿Tuvo terrores nocturnos ? : No.

7.º — ¿Hasta qué edad tuvo incontinencia nocturna de orina? Hasta los 8 años.

8.º — ¿Tuvo accesos de sonambulismo ? : No.

5. — Escolaridad

MARZO (datos anteriores) NOVIEMBRE

Tiempo total de escuela: Dos años.

Carácter de la asistencia: Buena.

Puntualidad: Regular.

Número de escuelas recorridas: Dos.

Maestras habidas: Tres.

Total de asistencias en el año: 124 asistencias.

Carácter de la asistencia: Buena.

Puntualidad: Regular.

¿Cuántas maestras tuvo el niño? Una sola.

«Basé mi plan de trabajo en esas dos columnas, y conseguí que se me prestara una pequeña ayuda en el hogar».

«Ante todo, el niño frecuenta un Refectorio escolar, donde recibe su buena alimentación y demás cuidados que requiere su estado físico.

«E. G. encuentra paulatinamente más placer en los juegos educativos y en el material de enseñanza; ordeno y dispongo todo de tal manera, que encuentre cada vez mayor interés y mayores atractivos».

«Al finalizar el año 1929, E. G. normalizó ya increíblemente sus actividades dentro y fuera de la escuela, siendo capaz de grandes esfuerzos espontáneos en pro de su auto educación.

CLASES DIFERENCIALES

Anexo de la Ficha N.º 14

Año 1929

Nombre del alumno: E. G.

procedente del 1.er año de la Escuela de 2.º grado N.º _____

calle _____ N.º _____

localidad: Barrio Reus _____ del Departamento de Montevideo.

INGRESO A LA 1.a CLASE "DIFERENCIAL"

Nombre de los padres, encargados o tutores: E. G. y L. S. de G.

Nacionalidad de los padres: uruguayos _____

Domicilio de los mismos _____

Antecedentes del niño proporcionados por los padres, encargados o tutores: El niño no encuentra placer en permanecer en su hogar, le agrada sobre manera la libertad sin trabas. Es voluntarioso y apichoso en sus deseos y propósitos e indisciplinado y desordenado en todas las actividades de su vida. No demuestra afecciones por nada, ni le interesa mayormente lo que ocurre a su alrededor. Es poco sociable y le agrada imponer su voluntad.

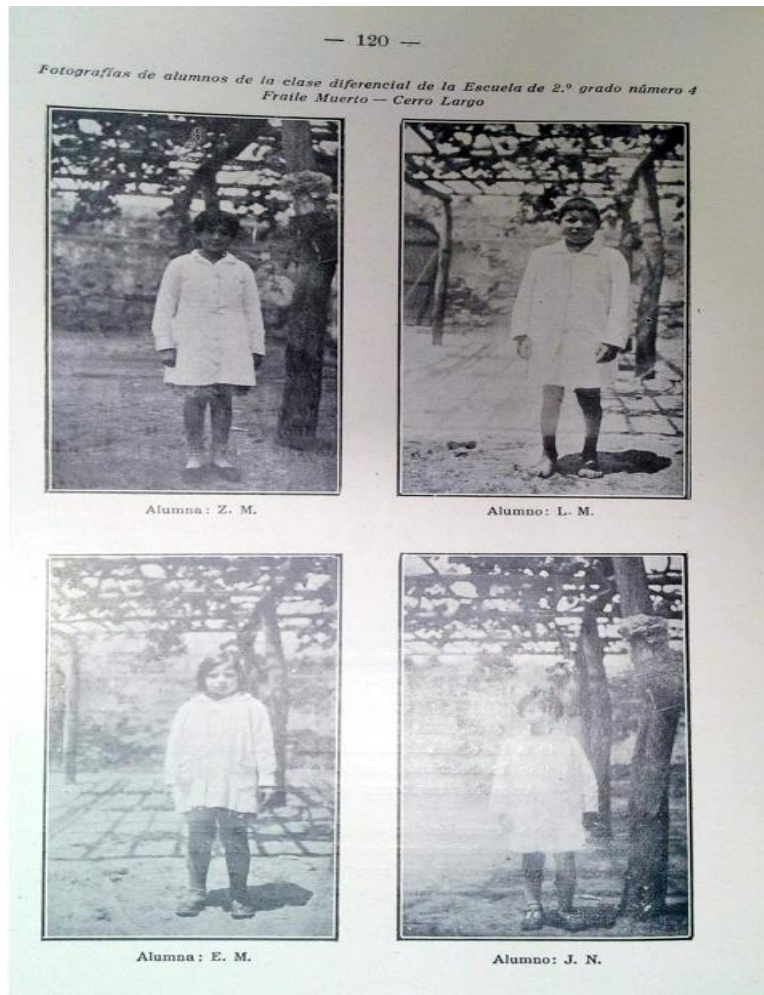
Antecedentes que proporcionaron él o los maestros a cuyo cargo estuvo el alumno: E. G. es un niño disperso y desatento e incapaz de concentrar su mente en un juego o tarea determinada. Puesto a su alcance todo el material de juegos educativos y de enseñanza en general, parece que buscara lo que no puede o no atina encontrar. Aparentemente nada le interesa ni nada le preocupa. Es un inestable bien marcado. Lo considero un verdadero retardado, que en mi clase nada adelantó.

Observaciones dignas de mención que le sugiere al maestro de la clase «Diferencial», la vida escolar del alumno y los resultados alcanzados con su labor: «El Médico de la clase, manifiesta que E. G. padece de una debilidad general congénita agravada por una alimentación a todas luces insuficiente e inapropiada». «Trae estigmas hereditarios bien marcados». «Desde los primeros días de clase durante los que E. G. trabaja con absoluta libertad, o mejor dicho, obra con toda libertad, noto las siguientes características bien deslindadas: es un niño voluntarioso desorientado y caprichoso, acostumbrado a una vida indisciplinada, sin contralor ni vigilancia; en su hogar faltó posiblemente, el calor del cariño que fertiliza una vida de más profundos afectos y de mayor interés por la vida en todas sus manifestaciones; opino que la dispersión y la incapacidad para concentrar su mente en un asunto o actividad es hija en gran parte, de la falta de atención, de los cuidados y de una acción directriz en el hogar». «Noto que se expresa con mucha dificultad y pronuncia muy mal los sonidos».

Hay en el alma del niño un rico tesoro inexplorado, es el amor propio, y por otra parte noto una pequeña inclinación o afición por el dibujo y las representaciones gráficas».

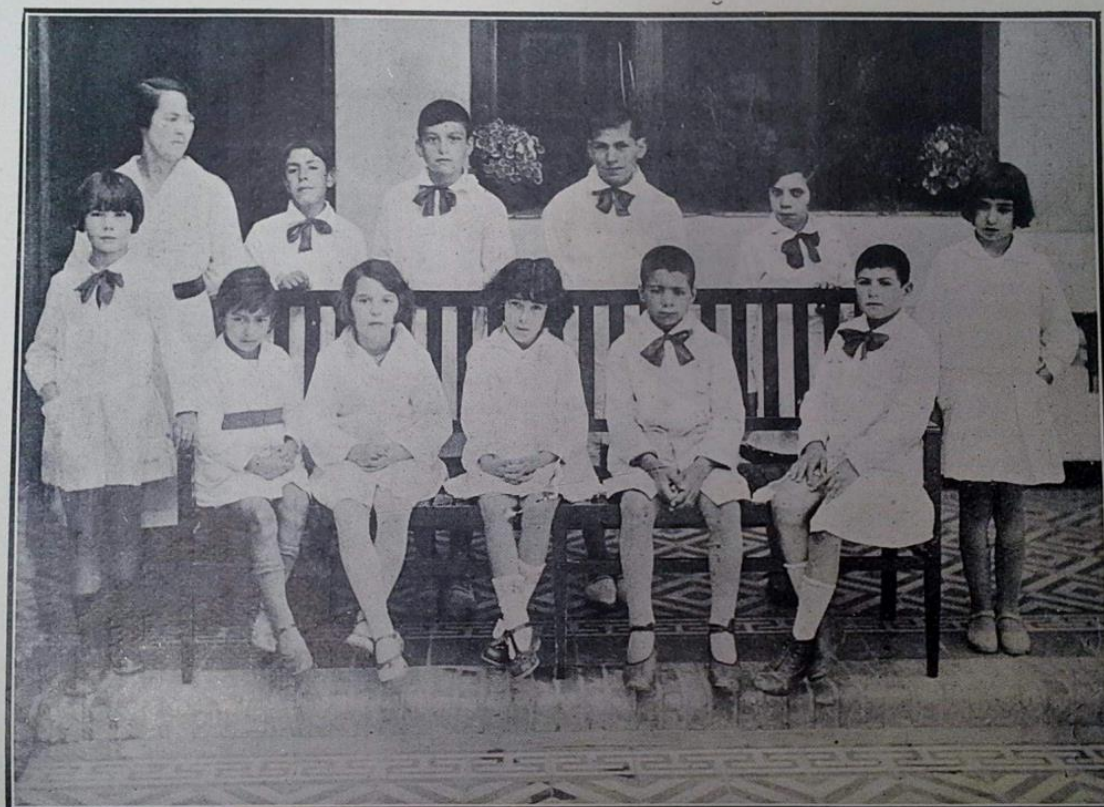
ANEXO VI

Registros fotográficos. Clases diferenciales





Escuela número 4 de Práctica de 2.º grado de Mercedes — Clase auxiliar para niños anormales a cargo de la señorita Hilia Escola



Grupo de alumnos de la clase diferencial de la Escuela de 2.º grado número 2 — Ciudad de Maldonado

*Fotografías de alumnos de la clase diferencial de la Escuela de 2.º grado número 2
— Ciudad de Maldonado*



Alumna: A. A.



Alumno: E. S.



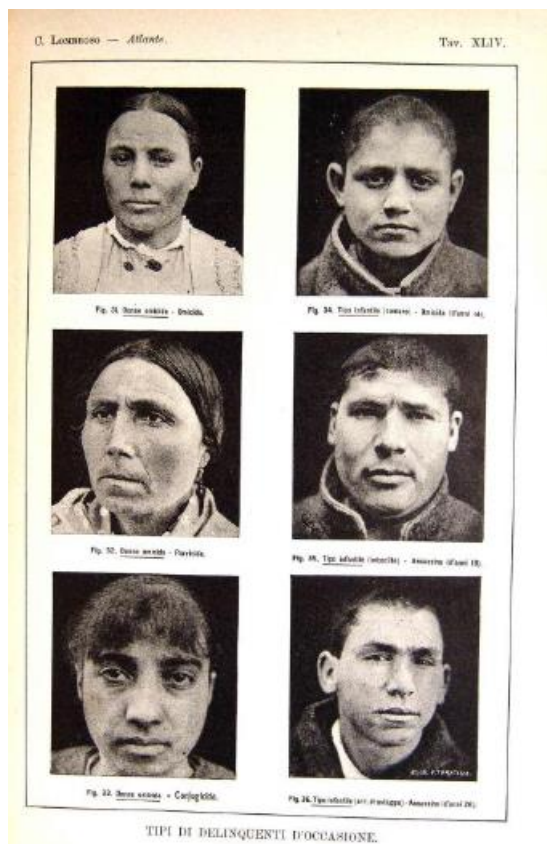
Alumno: D. F.



Alumna: E. S.

ANEXO VII

Tipos de Delincuentes en el *Atlante* de Cesare Lombroso (1896)



ANEXO VIII

CENSO (1934) . Diagrama comparativo de “Falsos y verdaderos anormales”

