

# DE EXCLUIDOS E INTEGRADOS: SABERES E IDEAS EN TORNO A LA INFANCIA ANORMAL Y LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO, 1920-1940<sup>1</sup>

Antonio Padilla Arroyo

Universidad Autónoma del Estado de Morelos

## **Resumen:**

Este escrito tiene el propósito de presentar un conjunto de reflexiones en torno a la formación de un campo de investigación, la infancia anormal, y de intervención, la educación especial. En México, entre 1920 y 1940, se configuró un espacio de estudio en el que convergieron médicos, sociólogos, juristas y normalistas a fin de establecer «fronteras» y confluencias disciplinarias en torno a estos temas. Tal espacio favoreció una amplia circulación de ideas, delimitó contornos disciplinarios y contribuyó a crear o fortalecer «comunidades científicas», entre cuyos objetivos estuvieron el examen de la anormalidad y el diseño de instituciones sociales y educativas que tendrían bajo su responsabilidad la atención de sectores de niños y niñas incluidos en dicha condición.

**Palabras clave:** infancia anormal, educación especial, comunidades científicas, instituciones educativas.

---

<sup>1</sup> Este texto forma parte de una investigación en proceso titulada *Representaciones, actores, prácticas e instituciones en la educación especial en México, 1890-2005*, la cual cuenta con el apoyo financiero del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), México. Agradezco a los dictaminadores la lectura atenta y cuidadosa que hicieron, así como sus comentarios y sugerencias que me permitieron enriquecer mi mirada del tema y mejorar sustancialmente esta versión. Correspondencia a apadilla@buzon.uaem.mx; antonin\_19@yahoo.com.mx

## OF EXCLUDED AND INTEGRATED: IDEAS AND KNOWLEDGE ABOUT ABNORMAL CHILDHOOD AND SPECIAL EDUCATION IN MEXICO, 1920-1940.

### **Abstract:**

The aim of this paper is to study the special education for abnormal childhood. In Mexico, between 1920 and 1940, there was a space of study in which doctors, sociologists, jurists and school teachers took part to establish «borders» and disciplinary confluences about these matters. It allowed an extensive circulation of ideas, delimited disciplinary contours and contributed to create «scientific communities», whose objectives were the examination of the abnormality and the design of social and educative institutions for those abnormal children.

**Keywords:** abnormal childhood, special education, scientific communities, educative institutions.

### INTRODUCCIÓN

Este escrito tiene el propósito de exponer una serie de reflexiones en torno a la formación de un campo de investigación, la *infancia anormal* y, de intervención, la educación especial. En México, entre 1920 y 1940, se creó un espacio de reflexión que favoreció una amplia circulación de ideas, delimitó contornos disciplinarios y contribuyó a crear o fortalecer comunidades científicas<sup>2</sup>.

El concierto de temas, perspectivas, disciplinas y comunidades científicas, así como de prácticas disciplinares en torno a la infancia anormal y de la educación especial se enmarcó en una órbita más amplia tanto del estudio como del desarrollo de las disciplinas científicas a nivel nacional e internacional. Con ello se trataba no sólo de consolidar unos y otras, junto con las transformaciones que ocurrieron en las tesis,

<sup>2</sup> Para la idea de disciplina, campo y frontera disciplinaria, retomamos el texto de Michel de Certeau acerca de la operación histórica. En primer lugar, la disciplina científica se define como un sistema de pensamiento que se elabora con base en un espacio social y cultural en el que se reúnen un grupo o grupos de individuos para discutir acerca de un ámbito de investigación. Este grupo o grupos de investigación constituyen «comunidades científicas» que comparten una práctica, es decir, de acuerdo con De Certeau, «un conjunto de reglas que permite ‘controlar’ unas operaciones proporcionadas a la producción de objetos determinados», en otras palabras, lenguaje, métodos, problemas, temas fuentes de información que los identifica y los diferencia de otros grupos, así como una teoría, es decir, un sistema de pensamiento, producto de dicha práctica. En segundo lugar, la comunidad científica establece mecanismos de reclutamiento y unos procedimientos de análisis, es decir, lo que constituye una «disciplina», que al diferenciarse con otras fijan entre sí fronteras disciplinarias. Esta comunidad, se expresa por medio de agencias científicas como sociedades, academias, congresos, así como de dispositivos materiales para hacer circular sus ideas: libros, artículos, revistas, conferencias, etcétera. Mediante estos procesos de circulación de ideas y de las agencias que crean logran «legitimar» el saber en un doble sentido, como práctica y como teoría. Véase DE CERTEAU, M., (1994), *La operación histórica*. En PERUS, F. (Comp.), *Historia y literatura*, México, DF., Instituto Mora, pp. 31-66.

los conceptos centrales y métodos de trabajo, sino definir un proyecto de transformación social, cultural, política y económica. Entre esas disciplinas destacaron la antropología, el derecho, la sociología criminal, la demografía, la medicina, la psiquiatría y la pedagogía, las cuales acompañaron un proyecto de depuración y regeneración racial que se proponía forjar una sociedad de hombres nuevos, esto es, de ciudadanos idénticos entre sí, racialmente homogéneos, moralmente regenerados, física y mentalmente sanos, trabajadores activos e integrados en una familia. En su conjunto, tales disciplinas se identificaron con la teoría regeneracionista, la cual adquirió gran importancia desde el último tercio del siglo XIX hasta las primeras décadas del siglo XX. Dicha teoría sostenía como postulado principal la intervención sobre los mecanismos de la herencia para la transformación y el progreso de las sociedades, así como la necesidad de modificar las instituciones fundamentales de la sociedad: la escuela, la familia, el trabajo<sup>3</sup>.

En este contexto, la configuración del campo de la infancia anormal y la educación especial se apoyó, en gran medida, en el paradigma positivista y en las prácticas disciplinarias que implicaba, así como en la capacidad administrativa del Estado en una doble dirección y relación: las agencias y los individuos. A la luz de ese paradigma, tanto las agencias como los individuos elaboraron y difundieron prácticas discursivas en torno a la infancia anormal, en general, y de la educación especial, en particular.<sup>4</sup> En este sentido se planteó una nueva definición de las escuelas y las clases especiales que no necesariamente tenían correspondencia con la idea ni con la función de lo que se había concebido como tales. Esto significó una profunda transformación tanto del sujeto, la infancia anormal, desvalida, peligrosa, como de los objetivos que perseguían con la configuración de la educación especial<sup>5</sup>.

El examen de la infancia, en general, y de la infancia anormal, en particular, en términos de la institución escolar, infancia deficiente o infancia retardada, posibilitó la formación de un cuerpo de profesionales entre los que se encontraban administra-

---

<sup>3</sup> URÍAS HORCASITAS, B., (2007), *Historias secretas del racismo en México (1920-1950)*, México, DF., Tusquets Editores, pp. 20-26. El paradigma positivista, en sus diferentes variantes, esto es, el positivismo y el organismo spenceriano, dominó los ámbitos del saber desde por lo menos la mitad del siglo XIX. Su tesis principal fue que el conocimiento era progresivo y positivo y se alcanzaba mediante la observación y experimentación de los fenómenos. De este modo, la realidad social y natural podía conocerse y, por lo tanto, transformarse a condición de conocer las leyes «objetivas» que las determinaban. El énfasis en lo cuantitativo, lo empírico y lo descriptivo, lo que en términos teóricos y metodológicos, equivalía a privilegiar la acumulación de datos cuantificables, susceptibles de medición y verificación inmediata, impuso un modelo de ciencia que consagró el método deductivo. La teoría degeneracionista o regeneracionista se apoyó en este modelo de ciencia, como se verá más adelante.

<sup>4</sup> Vid. BARRY M, F. (1996), Introducción: Lectura de los textos sobre la discapacidad. En BARRY, F. M., (Comp.), *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor, p. 10.

<sup>5</sup> BARRY (1996), p. 9.

dores de escuelas, profesores, médicos, higienistas, sociólogos, pedagogos y psicólogos que construyeron un nuevo campo de saber, dotándolos de un nuevo *status* profesional. De acuerdo con Franklin Barry, este nuevo campo de saber y estos especialistas, en particular, los educadores, «crearon una ideología que celebraba la experiencia técnica capaz de justificar su posición como profesionales característicos de una especialidad dentro de las escuelas»<sup>6</sup>.

¿Qué es lo que conforma este campo, cómo convergen las disciplinas, cómo se fijan las fronteras disciplinarias y cuáles son los mecanismos de la circulación de ideas? En primer lugar, mediante relaciones de poder y extracción de saberes, creación de instituciones totales y elaboración de la idea de peligrosidad, de disciplina y de norma, de procesos de psicologización y medicalización alrededor de las ideas, los valores, las actitudes y conductas de los sujetos a examinar. En segundo, procesos de transferencia de modelos de interpretación, conceptos, métodos, instrumentos de captura y procesamiento de la información de unos países a otros, a las luz de las regularidades, las particularidades y la reinterpretación de las teorías y las prácticas institucionales en cada uno de ellos, en suma, la circulación de las ideas y, en tercero, configuración de un campo profesional que compartió y delimitó representaciones colectivas y prácticas discursivas e institucionales<sup>7</sup>.

## ESTADO MEXICANO Y «REVOLUCIÓN ANTROPOLÓGICA»

En México, en el periodo de 1920 a 1940, se fundaron o se reorganizaron un conjunto de instituciones de atención y protección social, incluidas las educativas, que se orientaron a mitigar los estragos más negativos del movimiento armado revolucionario de 1910 a 1920 en distintas zonas del país<sup>8</sup>.

De manera simultánea a la edificación del Estado mexicano posrevolucionario, se diseñaron estrategias tendientes a zanjar las aristas más pronunciadas de los pro-

<sup>6</sup> BARRY (1996), pp. 14-15.

<sup>7</sup> BARRY (1996), pp. 22-23.

<sup>8</sup> WERNER TOBLER, H. (1994), *La revolución Mexicana. Transformación social y cambio político, 1876-1940*, México, DF, Alianza Editorial, p. 483-495; MEYER, J., (1999), *La Revolución Mexicana*, México, Jus, pp. 257-258, ss. Según cálculos de Werner, la población se redujo, entre 1910 y 1921, en 360 mil personas, esto es, pasó de 15.16 a 14.8 millones de habitantes debido a factores relacionados con el movimiento armado: emigración, enfermedades epidémicas y desnutrición. De acuerdo con Marcial Avendaño, en el Distrito Federal, donde se asienta la ciudad de México, la población urbana aumentó entre 1910 y 1921 del 11.7% al 14%, en números absolutos de 721 mil a 906 mil habitantes. Atribuye tal incremento a que miles de personas emigraron en busca de refugio y alimento en los años de mayor violencia social y política, lo que provocó hacinamiento y precarias condiciones de higiene. MARCIAL AVENDAÑO, A. D. (2004), «Higiene y metrópoli en el gobierno de Álvaro Obregón. En CARMEN LLADO, M. del C., (Coord.), *Miradas recurrentes I. La ciudad de México en los siglos XIX y XX*, México, DF., Instituto Mora/UAM, p. 334.

blemas sociales. Para ello, de acuerdo con Beatriz Urías Horcasitas, se delineó un amplio programa de ingeniería social entre 1920 y 1950 que tuvo dos vertientes: la primera, promover una profunda revolución cultural que pretendía modificar la mentalidad de los ciudadanos por medio de elevar su nivel educativo y de sustituir las creencias religiosas por valores laicos, con una orientación patriótica y familiar, y, la segunda, impulsar una revolución antropológica basada en el mestizaje y la erradicación de lo que se consideraba una herencia degenerada que afectaba todo el tejido social. Como en el caso de Europa, se retomaron y amalgamaron ideas acerca de las razas con elementos de la eugenesia y la higiene mental que habían predominado durante el siglo XIX. De esta manera, diversas disciplinas e incipientes comunidades científicas configuraron un bloque ideológico dentro del cual circularon ideas, tesis y conceptos de la cuestión racial, contribuyendo a la formación de una ideología de la depuración racial que apuntaló la nueva política de masas basada en la organización corporativa de las clases obrera y campesina que, a su vez, fortaleció un nuevo nacionalismo y al régimen político que lo encarnaba<sup>9</sup>.

Dentro ese ambicioso proyecto, estructuras e instituciones que habían sido consideradas tradicionalmente de beneficencia pública se incluyeron en el marco del proceso de regeneración social. Con ese propósito, en noviembre de 1920, el Ejecutivo federal dio los primeros pasos al considerar urgente la reforma de ese ramo debido a su evidente desorganización. El titular del Ejecutivo, Álvaro Obregón, envió al poder legislativo una iniciativa de ley en la que delineó la función que la beneficencia pública debería asumir, definiéndola como una institución de estado que tenía por objetivo remediar las necesidades imperiosas de los desamparados. Asimismo, estableció que la Dirección de la Beneficencia Pública recaería en un consejo integrado por seis personas<sup>10</sup>. Cuatro años más tarde, la beneficencia pública tuvo una modificación muy importante: se reemplazó el término beneficencia por el de asistencia pública, hecho no menor, al asumirse que se trataba de un derecho social que el Estado tenía la obligación de garantizar y no un acto de ayuda social, tal y como se había consagrado en varios artículos de la Constitución Política de 1917. Al mismo tiempo, se dictaron disposiciones legales que se dirigían a alentar y organizar la bene-

<sup>9</sup> Tanto Alexandra Stern como Beatriz Urías sostienen posturas muy similares acerca de las disciplinas que sustentaban la teoría eugenésica y la influencia notable del hereditarismo en ella, la psicología, la genética y la bacteriología, que los eugenistas mexicanos promovieron para explicar tres elementos claves, la sexualidad, la maternidad y los niños, los cuales se consideraban primordiales en reproducción y la socialización de los ciudadanos y, por ende, en la construcción del Estado mexicano y del rediseño de la nación mexicana. Vid: URÍAS (2007). pp. 12-13; STERN, A. (2002), Madres conscientes y niños anormales: la eugenesia y el nacionalismo en el México posrevolucionario, 1920-1940. En CHÁZARO G., L., (Ed.), *Medicina, ciencia y sociedad en México Siglo XIX*, Zamora, Michoacán, El Colegio de Michoacán/Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, pp. 294-295.

<sup>10</sup> GONZÁLEZ NAVARRO, M. (1985), *La pobreza en México*, México, DF., El Colegio de México, p. 170.

ficencia privada, la cual se estimaba muy importante por las funciones, estas sí, de ayuda social al tener bajo su tutela asilos, colegios, hospitales, casas de estudiantes, montepío, fundaciones de socorro y sociedades mutualistas, en los que se había socorrido a 1 millón 200 mil personas<sup>11</sup>.

Sin duda, el tema de la protección social a la infancia y a la familia fue motivo de especial cuidado del Estado mexicano, lo que se puso de manifiesto en iniciativas tanto normativas como institucionales que con frecuencia fueron producto de reflexiones y conclusiones entre los grupos de especialistas. Ejemplos de esto fueron el ensayo de fundar, en noviembre de 1920, el Tribunal Protector del Hogar y la Infancia incluyéndolo en un proyecto de reformas a la Ley Orgánica de los Tribunales del Fuero Común y el Primer Congreso Criminológico y Penitenciario Mexicano, celebrado en 1923, el cual contó con el apoyo decidido de las autoridades federales y del Distrito Federal. En este último caso, no deja de llamar la atención que los organizadores del congreso lo consideraran parte de la «labor reconstructiva en todos los ramos de la vida social», en plena coincidencia con el proyecto de ingeniería social que el Estado mexicano se había propuesto y que involucraba la lucha contra el crimen y la delincuencia. Se trataba de realizar una amplia labor de estudio con el propósito de elaborar nuevos métodos de corrección, regeneración y aislamiento de los elementos temibles y desterrar la idea de que los reformatorios y los establecimientos penales eran montones de piedra y ladrillo, cementerios para hombres vivos o escuelas de crimen y vicio<sup>12</sup>.

De este modo, la organización del congreso criminológico ilustra tanto los propósitos de la labor reconstructiva de las autoridades cuanto la confluencia de especialistas con sus saberes especializados, afanándose por contribuir al proyecto de regeneración de la sociedad mexicana. La convocatoria perfila con claridad el tipo de temas, especialistas y enfoques que orientaban su quehacer: médica, sociológica, la cual se dividió en las secciones jurídica y antropológica, psicotecnia e higiene mental, educativa y administrativa y de acondicionamiento de establecimientos penales y correccionales. Vale destacar la inclusión de las secciones de psicotecnia e higiene mental, así como la sección de educación porque demuestran la importancia y la legitimidad que éstas habían alcanzado en el ámbito científico<sup>13</sup>.

<sup>11</sup> GONZÁLEZ NAVARRO (1985), p. 172.

<sup>12</sup> GASCA, C. (1923), *Informe del Gobierno del Distrito Federal del 1º de agosto de 1922 al 31 de julio de 1923*, (México, DF), Tip., Escuela Correccional, p. 20-23.

<sup>13</sup> Para Urías, «Los antropólogos cercanos a la esfera del poder promovieron una política indigenista de unidad racial. La sociología criminal, influida por las premisas de la teoría jurídica de la ‘defensa social’, hizo propuestas concretas para atajar la criminalidad considerando que se trataba de una tendencia innata en determinados individuos y grupos étnicos. Las políticas demográficas encararon el problema de la despoblación del país promoviendo la inmigración de individuos de raza blanca. Finalmente, los médicos y psiquiatras que adoptaron los supuestos de la eugenesia y la higiene mental establecieron un conjun-

En la primera, destacaron los temas dedicados al análisis de la relación entre el coeficiente intelectual del obrero y su capacidad de trabajo en la Industria Perfeccionada, así como la importancia de separar, en los establecimientos penales, a sujetos inapropiados, entre quienes se consideraban a anormales, niños vagos y delincuentes ocasionales o poco temibles con el fin de que el tratamiento higiénico mental fuera eficaz.

En cuanto a la sección de educación, se sugería profundizar en la observación médico-pedagógica y en las clases de instituciones educativas para los niños que caían en poder de la justicia<sup>14</sup>. A este respecto, conviene detenerse en el análisis que los especialistas formularon acerca de la función de este tipo de establecimientos, porque permite ilustrar la racionalidad que las autoridades políticas le atribuían por medio de sus prácticas discursivas y educativas. Si bien estos planteles entraban en la esfera penal, su lógica interna, su organización y sus objetivos no eran ajenas ni a las ideas regeneracionistas, paradigma científico prevaleciente que compartían las autoridades, gran parte de los especialistas y las comunidades científicas, ni a los fines que se perseguía con ellas, es decir, garantizar que los corrigendos se sujetaran a un proceso profiláctico y pedagógico a fin de alcanzar su regeneración. Gasca sostenía que esos planteles estaban destinados a menores y se inspiraban en un espíritu paternal, muy a tono con la construcción de un estado corporativo, como la señala Beatriz Urías, y cuya principal tarea la formación de espíritus aptos para luchar por la vida, capaces de utilidad personal y social, en concordancia con el discurso de la revolución antropológica.

De este modo, la educación que se impartía demandaba el diseño y ejercicio de programas, materiales y horarios especiales, de clases de instrucción primaria y del aprendizaje de oficios, procurando la más perfecta armonía entre los conocimientos proporcionados por la escuela primaria y los aprendizajes industriales. Con ese tipo de educación se perseguía dotar al recluso de una preparación que los pusiera en condiciones de ganarse fácil y honradamente la vida al salir del establecimiento y lograr su reforma moral. En este sentido, uno de los resultados más notorios fue reforzar el estudio de la infancia anormal en tanto que los sujetos ahí reclusos eran considerados como una porción de la misma y por lo tanto sujetos de un proceso educativo especial. Además, esas iniciativas estaban inscritas, en gran medida, en un discurso que asociaba la desorganización familiar con conductas antisociales de la infancia por lo que su interés se encaminaba a contener los posibles peligros que re-

---

to de medidas para controlar la reproducción de 'indeseables', entre los que quedaron incluidos los alcohólicos, los toxicómanos, los epilépticos, los enfermos mentales, los individuos aquejados de enfermedades venéreas o de desviaciones sexuales». URÍAS (2007), pp. 12-13.

<sup>14</sup> GASCA (1923), pp. 28-31.

presentaba para el orden social, aunque bajo una tesis que postulaba el reconocimiento de los derechos del niño<sup>15</sup>.

Asimismo, en el congreso se hizo referencia a la necesidad de contar con hombres preparados con disposiciones y entendimiento de su tarea especial, entre ellos profesores, psicólogos y médicos, capaces de recoger y examinar datos de la observación y la experiencia en los establecimientos penales y correccionales, así como de la participación de las sociedades científicas. Con su saber contribuirían a la selección temprana de los débiles mentales, a la educación especial de niños abandonados, con hábitos antisociales y mostrarían a los responsables de la beneficencia pública los nexos estrechos entre los hospicios y los recintos penales. Así, Gasca justificaba y legitimaba la importancia de esos especialistas, inspirándose en las escuelas antropológica y psicológica, para interpretar y explicar la naturaleza del crimen y del criminal, así como para transformar los métodos penitenciarios e influir en los métodos pedagógicos, lo cual había traído más paz y entendimientos recíprocos en nuestra vida escolar y la del hogar<sup>16</sup>.

Para 1929, la constitución de este campo de conocimiento y de intervención fue expuesto con meridiana claridad por uno de los principales patrocinadores y fundadores de los tribunales para menores, el doctor Gilberto Bolaños Cacho, quien sostuvo la necesidad de que los infantes infractores fueran examinados por otros especialistas y no únicamente por los jueces de lo penal, en tanto que era necesario que individuos capacitados especialmente en psicopedagogía, en sociología, y en asuntos menores de conducta irregular fueran los encargados de conocer todos estos problemas. Esto porque era una materia delicada, porque se trataba de inquirir en la naturaleza propia de los infantes y decidir acerca de las posibilidades de su rehabilitación social y moral y de su incorporación a la vida productiva. Bolaños consideraba que la infancia estaba compuesta de una sustancia plástica, moldeable, inmadura e inexperta que adolecía del sentido de responsabilidad por lo que era susceptible de modificarse siempre en beneficio suyo a través de tratamientos psicopedagógicos y rehabilitantes y no punitivos como en el caso de los adultos.<sup>17</sup>

Como un indicador de la importancia que había cobrado el aspecto pedagógico en este nuevo campo del saber, en 1925, se creó el Departamento Psicopedagógico, dependiente de la Secretaría de Educación Pública, la cual se había fundado en 1921, orientado a atender a las escuelas primarias, tanto urbanas como rurales. Uno de los antecedentes de dicha dependencia lo constituye el Departamento de Psicotecnia e Higiene Mental, fundado en febrero de 1922, el cual atendía a los reclusos de la Peni-

<sup>15</sup> GASCA (1923), pp.52 y 60-62.

<sup>16</sup> Ibid., pp. 22-23.

<sup>17</sup> BOLAÑOS CACHO citado en AZAOLA, E. (1990), *La institución correccional en México: una mirada extraviada*, México, Siglo XXI editores/CIESAS., p.54.



tenciaría del Distrito Federal, fundada en septiembre de 1910, y de las escuelas correccionales fue una de las primeras instituciones cuyo propósito era estudiar la psicología humana en general, y la particular de los delincuentes por medios experimentales en gabinetes que deberían quedar anexos a cada establecimiento y, con ello, tener elementos para su clasificación y tratamiento. Según Cecilio Gasca, gobernador del Distrito Federal, la labor de ese departamento sería primordial porque mostraría que la población de esos establecimientos era heterogénea, de tal manera que no era posible aplicar un tratamiento común y, más aún, que muchos de los internos no representaban un peligro para la sociedad. De esta manera, consideraba necesario organizar un sistema para lograr su libertad antes que separarlos de sus familiares y tras incorporarlos a la vida, procurando que la vida en encierro dejara sus huellas irremediables sobre su *psiquis*.

Gasca estimaba que entre los logros más trascendentes del reducido grupo de profesionales y competentes alumnos de las facultades universitarias mexicanas que tenía a su cargo el departamento de psicotecnia, había sido señalar que las medidas de higiene mental, para ser eficaces, deberían dirigirse a alfabetizar a los individuos que, por su mentalidad, eran educables, así como la clasificación de un grupo especial de anormales y el establecimiento de salones de lectura para los reclusos cultos que poseían cierta instrucción. Todo esto se había concluido tras la aplicación de manera individual y grupal de exámenes de mentalidad, de efectuar trabajos de exploración y pruebas de los modelos agrupación de los internos, según su mentalidad y aptitud, las cuales habían sido probadas en otros países y buscar los modelos para ajustarlas a la realidad mexicana. Entre los resultados obtenidos de esas pruebas destacaba que el 60% de los delincuentes eran personas de baja mentalidad y voluntad débil y que, de 897 casos, un 45% de ellos eran individuos que no tenían domicilio, ni familia, ni trabajo determinado lo que hacía presumir que se trataba de delincuentes habituales y por lo tanto había necesidad de recluirllos.

Por otra parte, los establecimientos de asistencia pública y social fueron considerados laboratorios para el estudio de las enfermedades, la conducta y la mente humanas. Así, por ejemplo, la casa de cuna fue calificada de centro de perfeccionamiento de los médicos de niños en la ciudad de México, donde prestaban sus servicios seis de los más reconocidos facultativos del país. Por estas razones, es comprensible el cuidado de las autoridades para procurar que sus instalaciones y su mobiliario fueran lo más completo. En 1932, se adquirió mobiliario, se abrieron juegos de salón, de ocupaciones, de cantos y juegos, se acondicionó una biblioteca con deliciosos cuadernos y estampas y se inauguró «una cocinita» para prácticas del hogar<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> VELASCO CEBALLOS, R. (1935), *El niño mexicano ante la caridad y el estado. Apuntes históricos que comprenden desde la época precortesiana hasta nuestros días*, México, Beneficencia Pública en el D.F., p. 120.

Un paso más en la reforma social se dio en 1924, al establecerse la Primera Junta Federal de Protección a la Infancia, además de la creación de un Tribunal Administrativo para Menores, y, en 1926, el Ejecutivo federal ratificó su compromiso ante la necesidad de dar una amplia protección a la infancia delincuente, moral y legalmente abandonada, lo que implicó que la acción de las instituciones de beneficencia pública y privada, así como las educativas adoptaran un enfoque multidisciplinario que tomara en consideración aspectos psicológicos, médicos y pedagógicos. Un par de años después, la Ley sobre Previsión Social en el Distrito Federal se reformuló para extender la labor del Tribunal a los niños abandonados y menesterosos, confiriéndole atribuciones para que les fuera impartida educación y satisfacer sus necesidades materiales. También podía ocuparse de los niños incorregibles, a petición de los padres o tutores. Ese mismo año, en el reglamento de la Ley que arreglaba la organización del Tribunal se estipuló que funcionarían cinco secciones encargadas de estudiar la personalidad del menor: la sección social, que estudiaría la personalidad del menor y de prevenir la delincuencia infantil; la sección pedagógica, la cual investigaría los antecedentes escolares y determinaría sus conocimientos y aptitudes; la sección médica, que examinaría los antecedentes patológicos, hereditarios y personales; la sección psicológica, la cual examinaría el desarrollo mental, el carácter y la conducta y, por último, la sección de paidografía, encargada de elaborar la estadística del Tribunal<sup>19</sup>.

Al mismo tiempo se reanimó la polémica en torno a la función de la beneficencia pública y privada. Viejos y nuevos actores, entre ellos los representantes de la iglesia católica mexicana, de las elites políticas, de los empresarios, comerciantes y de las comunidades científicas, en especial médicos y pedagogos, todos los cuales expusieron sus ideas, percepciones y experiencias del lugar de la beneficencia y de la utilidad que podía tener en el contexto social del país. Estas cuestiones fueron una extensión de la polémica que habían mantenido esos sectores sociales y políticos, si bien la novedad estaba en que el eje de sus disquisiciones fuera notoriamente el niño mexicano y la intervención directa de otros actores, entre ellos, los médicos, los pedagogos y los maestros normalistas.

Un paso más en la delimitación del campo de estudio y de intervención de la anormalidad fue la incorporación de la idea de la debilidad social, definida como el conjunto de dificultades que impedían a los individuos, en manera sobresaliente los niños y las niñas, incorporarse a la vida productiva y sometidos a diversas circunstancias adversas: desde familias desintegradas hasta los niños anormales, quienes requerían no sólo de un tratamiento pedagógico, psicológico o social especial sino del fomento de hábitos de disciplina y trabajo<sup>20</sup>.

<sup>19</sup> CASTAÑEDA GARCÍA, C. (1984), *Prevención y readaptación social en México (1926-1979)*, México, Instituto Nacional de Ciencias Penales, p. 22-23; AZAOLA (1990), p.52; GASCA (1923), p. 22.

<sup>20</sup> GONZÁLEZ NAVARRO (1985), pp. 190-193.

Una más de las transformaciones que ocurrían en el paradigma y el concepto de beneficencia pública y su sustitución por el de servicio o asistencia social fue el cambio de nombre de varios de los establecimientos más emblemáticos: el hospicio de niños y la escuela industrial para huérfanos. A partir de 1930, a la primera se le denominó Casa del Niño. Desde luego, la racionalidad que dominaba en ellas era la de inculcar y reforzar los hábitos de trabajo, como lo prueba el hecho de que una de las primeras medidas fue organizar el trabajo de los menores por medio de faenas e introducir prácticas deportivas y excursiones para desarrollar la vida sana y alegre como parte de las estrategias pedagógicas. En ese año se asistieron a cerca de 1300 niños y niñas, de entre 5 y 10 años.

Por su parte, la escuela industrial también mutó su nombre por el de Escuela Industrial Vocacional, lo cual también significó profundas transformaciones en consonancia con la racionalidad disciplinaria, utilitaria y pragmática que se les imprimieron a estos establecimientos de asistencia pública. La enseñanza que ahí se impartía se consideraba práctica y utilitaria y para cumplir con su encomienda se estructuró bajo un régimen semi-militar y con un símil de organización familiar. A los alumnos se les agrupaba en compañías, integradas por sesenta niños y jóvenes, las cuales quedaban a cargo de un vigilante, y en familias, compuestas de doce y bajo la autoridad de un jefe, denotando el hermano mayor, quien era elegido por su buen comportamiento y era responsable de velar por todas las necesidades de sus camaradas, así como cuidarlos, vigilarlos y atenderlos constantemente. El propósito específico de la escuela era descubrir la vocación de los alumnos y prepararlos para recorrer el último tramo de la red escolar, que se conformaba de las instituciones educativas y de asistencia social, el Centro Industrial Rafael Donde, en el cual se les adiestraba y se les perfeccionaba en el oficio o la carrera elegida. Para 1934, la escuela atendía a 469 alumnos, cuando su capacidad era de 400 espacios<sup>21</sup>.

En 1937, estas transformaciones tanto en el pensamiento social como en las prácticas institucionales se vieron reflejadas en la creación de la Secretaría de Asistencia Pública que fusionó la beneficencia pública y privada y el Departamento Autónomo de Asistencia Infantil. De este modo, la asistencia pública se dirigiría a los indigentes, a los jefes de familia enfermos y a familias numerosas que no estaban en posibilidades de garantizar condiciones de vida dignas a sus integrantes.

## **CONSTRUCCIÓN DE LA INFANCIA ANORMAL: DISCURSOS Y SABERES**

En 1910, uno de los más notables médicos e influyentes reformadores sociales del periodo, el doctor José de Jesús González, publicó una de sus más fecundas

---

<sup>21</sup> Ibid., pp. 124-125.

obras, *Higiene Escolar*, fruto de su agudo sentido de observación y de su interés por la infancia<sup>22</sup>. En dicho texto dedicó un capítulo a la clasificación de los niños retardados y los niños anormales. Es cierto que su tipología no deja de presentar dificultades para su comprensión, pero la originalidad de su propuesta radica en reconocer los rasgos propios de la niñez mexicana. González sostenía que era imprescindible profundizar en los rasgos de la infancia anormal en nuestro país porque, en primer lugar, el número de niños y niñas en esa situación no era insignificante, en segundo lugar, porque era indispensable que los responsables de la labor educativa poseyeran conocimientos especiales a fin de identificar y tratar las anomalías por su contacto frecuente con los niños y niñas que presentaban un estado de desequilibrio, en particular los maestros, y, en tercer lugar, porque de esa manera estarían de condiciones de desarrollar, tanto como fuera posible, el ser físico, intelectual y moral de manera armónica<sup>23</sup>.

González trazó una primera distinción entre niños retardados y niños anormales. En esta división, el principal criterio fue el escolar. Los primeros eran menores que no podían seguir el desarrollo regular de los programas escolares, lo que los colocaba en una condición de retardo educativo en relación con sus compañeros de la misma edad: un niño de doce años podría poseer el grado de instrucción de un niño de ocho. En cambio, los segundos tenían alguna anomalía física, intelectual o moral que les impedía aprovechar los cursos correspondientes a los niños de su edad. En otras palabras, los niños anormales eran niños retrasados, pero no todos los retrasados eran necesariamente anormales. De ahí que González también nombrara a estos últimos como verdaderos retrasados o retardados anormales en virtud de poseer una anomalía, mientras que los niños retardados podían denominarse falsos retardados o retardados anormales porque presentaban una completa integridad intelectual, moral y física<sup>24</sup>.

Entonces, ¿cuáles eran las causas de su retraso escolar? Para el médico, las razones eran de índole social y cultural, como la vagancia, el mimo, el abandono, la falta de orientación o una larga enfermedad, factores que les impedían alcanzar una escolaridad correspondiente a su edad. Esos niños no sabían ni aprendían porque simplemente no habían recibido ningún tipo de enseñanza. La falta de cuidados higiénicos era un factor más de retraso escolar, sobre todo entre los niños de las clases y los barrios pobres, que haciéndose evidente en el hecho de que se les enviara

<sup>22</sup> GONZÁLEZ, J. J., (1910), *Higiene Escolar*, León, Guanajuato, Vda. de Ch. Bouret, 1910. En esa obra, el autor se presentaba como «oculista inspector de las Escuelas Oficiales de la Ciudad de León (México). Miembro correspondiente de la Academia Nacional de Medicina de México, de la Sociedad Oftalmológica Mexicana, de la Sociedad de Medicina Interna, etc». Este médico tuvo una influencia notable en el posterior desarrollo de los estudios de la infancia anormal y de la educación especial en nuestro país. De ahí que le dediquemos un amplio espacio en este texto a sus ideas.

<sup>23</sup> GONZÁLEZ (1910), p.172.

<sup>24</sup> GONZÁLEZ (1910), p. 170.

andrajosos y sucios, a lo que se sumaba que los padres no tuvieran los suficientes recursos para cubrir sus necesidades materiales o bien fueran viciosos. También incluyó factores de orden fisiológico, como la mala alimentación, lo que provocaba la falta de energía que, a su vez, afectaban sus funciones psíquicas porque debilitaba la memoria y dificultaba la concentración, impidiéndoles aprovechar los cursos regulares. Por último, el rápido crecimiento físico provocaba el decaimiento y la ineptitud escolar, de tal manera que aún cuando asistían con regularidad a la escuela no aprovechaban adecuadamente los cursos ordinarios<sup>25</sup>.

Por otra parte, agrupaba a los niños anormales en aquellos que presentaban anomalías físicas en los sentidos de la vista, del oído o padecían perturbaciones del lenguaje. En los primeros ubicaba a los ciegos y a los que tenían una disminución de agudeza visual, producto de miopía, hipermetropía, estrabismo, leucomas y cataratas congénitas. Igualmente se encontraban los sordomudos con diferentes deficiencias, como disminución de la agudeza auditiva a causa de otitis, timpanitis y tapones de cerumen en el conducto auditivo. En esta categoría también se incluían los tartamudos, los de locución lenta y difícil y los atacados de frenillo.

Otro grupo lo integraban los anormales intelectuales, esto es, quienes presentaban toda la gama de perturbaciones de la evolución psíquica. Un sector lo conformaban los idiotas, niños que después de dos años o más no sabían hablar ni comprender el lenguaje sin tener ninguna anomalía del oído ni del aparato fonético, y los imbéciles que, si bien sabían hablar y comprender el lenguaje hablado de otra persona, no llegaban a aprender a leer y escribir sin existir una base física y sin tener defectos oculares o perturbaciones de la mano y brazo (parálisis); este grupo sólo podía reconocerse en la escuela. Otro grupo de anormales intelectuales eran los simples retardados, quienes presentaban un retraso en su evolución psíquica o mental en comparación con niños de su edad, aunque adquirían el habla, comprendían el lenguaje y aprendían a leer y escribir. Este grupo podía, a su vez, subdividirse en tres subgrupos: tipo ligero, tipo medio y tipo profundo. En México, los dos primeros se conocían como pobres o débiles de espíritu.

Los niños anormales morales o inestables era otro sector de la infancia anormal y uno de los grupos que mayor interés para fines de intervención pedagógica, así como de la de médicos y psicólogos. Para González, tales menores presentaban los siguientes rasgos: carecían de sentimientos morales lo que los hacía indóciles, faltos de sentido de respeto con los maestros, altaneros, injuriosos, malvados, incapaces de disciplina, embusteros y brutales; se complacían en torturar a niños y animales, gozaban del mal y eran ajenos al dolor. González consideró que tanto los anormales intelectuales como los anormales morales podían reagruparse bajo el nombre de anormales psíquicos, atribuyendo como causa principal a una perturbación en el

---

<sup>25</sup> GONZÁLEZ (1910), p. 172-173.

desarrollo cerebral que impedía, dificultaba o detenía todas las *facultades mentales* (cursivas mías, APA) o las desequilibraban por retardo irregular<sup>26</sup>. Esta categoría atrapó el interés de un sector de especialistas, los psicólogos, quienes iban ocupando un lugar cada vez más destacado en el estudio de la infancia anormal.

Sin duda, la descripción de González de los características de este sector de niños es muy interesante y sugerente no sólo porque los sitúa en el ámbito de lo que definía como *perturbaciones psíquicas* sino por el conocimiento más exacto de sus manifestaciones: atención poco sostenida, imposibilidad de comprender las explicaciones del profesor, distraerse con facilidad al menor ruido, memoria disminuida, tanto sensorial como intelectual o psíquica, dificultades en el desarrollo de funciones superiores como comparación, abstracción y generalización, muestras de suma inteligencia o de torpeza y rápida fatiga mental. Otros rasgos psíquicos eran sus estados de ánimo, desiguales e irregulares; su comportamiento fluctuaba entre la crueldad, la debilidad de carácter y la terquedad inaudita, además de ser glotones y timoratos, inclinados a la mala intención o a la ingenuidad<sup>27</sup>. En cualquier caso, el interés de González por establecer esta compleja tipología residía en advertir que esos niños tenían posibilidades de ser educados. Por ejemplo, los primeros, los tranquilos, no constituían un obstáculo para la clase regular porque se sometían dócilmente a las instrucciones del profesor, mientras que los inestables, incapaces para la disciplina y el orden, se convertían en las clases ordinarias en «una verdadera tortura para alumnos y maestros»<sup>28</sup>. La clasificación de los niños anormales propuesta por González se mantuvo a lo largo de la primera mitad del siglo XX, aunque con algunas variaciones de acuerdo con un mejor conocimiento de los rasgos que presentaban.

Por supuesto, una de las finalidades de González fue delimitar los campos de intervención de la medicina, la psicología y la pedagogía en el estudio la infancia anormal y diferenciar la labor profiláctica de cada una de ellas, si bien reconocía que: «En este punto la medicina y la pedagogía están en pañales: se necesita una larga serie de estudios psicológicos para determinar aproximadamente cuáles son los anormales mentales. Cuando la ciencia esté en posesión de estos datos, se habrá allanado el camino»<sup>29</sup>. Para favorecer este conocimiento proponía tanto establecer clases especiales medico-pedagógicas, en el que la higiene mental y la psicología experimental ocuparan un amplio lugar, como fundar escuelas normales y escuelas médicas donde se formaran los recursos humanos y se emprendieran los estudios necesarios a fin de conocer la realidad de este sector de niños mexicanos, de tal ma-

<sup>26</sup> GONZÁLEZ (1910), pp. 172-173.

<sup>27</sup> GONZÁLEZ (1910), p. 177.

<sup>28</sup> GONZÁLEZ (1910), p. 176.

<sup>29</sup> GONZÁLEZ (1910), p. 182.

nera que médicos y profesores así preparados pudieran crear clases y escuelas para anormales que tanto reclamaban la sociedad y el país<sup>30</sup>.

En 1918, en un extenso documento enviado al Consejo Técnico del Departamento de Higiene Escolar, otro influyente médico, Antonio Lozano García, en su carácter de médico escolar, retomó tal tipología con el propósito de contribuir a favor de lo que estimaba como una legión de pequeños compatriotas que, por su condición, habían estado excluidos del beneficio y de la protección de las leyes escolares. Su encomienda era valorar y proponer quienes eran educables y educados en el sistema educativo y hasta dónde. Para este médico, las clasificaciones eran grandes señales que se levantaban de tiempo en tiempo para no perder el rumbo en el largo camino que se abría entre el idiota y el normal psíquico. Más allá de estas consideraciones, lo que resulta interesante de los discursos de la anormalidad y de los anormales, a quienes Lozano definía como «desheredados de la fortuna, (que) los armó tan mal la naturaleza para la lucha por la vida», era el esfuerzo por comprender y ofrecer alternativas educativas<sup>31</sup>. Lozano definía a los niños anormales como aquellos que por razón de su mala organización física e intelectual no podían, con los métodos ordinarios de educación escolar, seguir con provecho los cursos que correspondían a los niños de su misma edad. Como la intención de su informe era sugerir las modalidades educativas que debían impulsarse, recuperaba el criterio de la organización y graduación de la escuela moderna para delimitar la frontera que separaba a los niños normales de los niños anormales, así como entre estos últimos.

Bajo este criterio, llamaba la atención acerca del retardado, es decir, aquel niño que seguía un curso inferior al que correspondía a su edad. Este podía tener una causa orgánica o una causa social. Retomando la clasificación de González, a quien calificó de muy inteligente y laborioso médico, Lozano dividía a los que presentaban una causa orgánica o física en tardados anormales, retardados verdaderos, retardados anormales o simplemente anormales, y falsos retardados en función de factores sociales, aunque también podían caer en esta categoría aquellos que presentaban un defecto físico fácilmente resoluble, como la falta de visión o de audición y que una vez corregido podían incorporarse a la escuela «ordinaria», continuando sus cursos sin mayores complicaciones.

Como en el caso de González, el mayor interés de Lozano no eran los anormales físicos, —ciegos, sordomudos o lisiados—, sino los anormales psíquicos, esto es,

<sup>30</sup> GONZÁLEZ (1910), p. 187.

<sup>31</sup> LOZANO GARZA, A. (1918), «Brevisimos apuntes sobre los anormales. Trabajo extraordinario que presenta el suscrito Médico y que somete a consideración del Consejo Técnico del Departamento de Higiene Escolar, México, octubre de 1918», Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, México, (en adelante AHSEP), Departamento de Psicopedagogía e Higiene, Año 1918-1926, «Asunto Servicio de Higiene Escolar», referencia 135, exp. 47, legajo 7, p. 1.

niños cuyas facultades mentales están trastornadas en su evolución, ya de un modo global, ya de un modo parcial o bien con un carácter patológico. Así, en la clasificación psico-médica, el escalón más bajo de los niños anormales lo ocupaban los idiotas. En un grado mayor de la evolución psíquica, Lozano ubicaba a los imbéciles, niños con un desarrollo rudimentario de todas las facultades intelectuales, instintivas o morales, con perversión o inestabilidad y, en el rango superior, a los débiles mentales, caracterizados por un desarrollo poco avanzado de las facultades, así como por la falta de un crecimiento paralelo de dichas facultades, ya fuera en los centros motores, sensitivos o sensoriales. Niños que hablan, escriben, leen pero presentaban un retraso de dos o tres años escolares en relación con los de su edad<sup>32</sup>.

Para identificar a unos y otros, Lozano recomendaba valerse de exámenes con el mayor escrúpulo porque no sólo se trataba de clasificarlos y ubicarlos adecuadamente, sino de evitar errores en su identificación y rechazar las solicitudes de los padres de familia, sobre todo pobres que, sin tener hijos anormales, consideraban a las escuelas de anormales como internados donde sus primogénitos podían contar con vestido, casa y sustento o que los directores de esas instituciones admitieran niños normales en el afán de presentar notables resultados a fin de mantenerlas y aumentar el presupuesto destinado a este tipo de escuelas<sup>33</sup>. Así, el examen pedagógico consistiría en levantar un inventario de los conocimientos del niño que se sospechara presentaba debilidad mental, así como comparar la edad escolar a la que correspondían tales conocimientos con la edad real y descartar la posibilidad de que ello se debiera a la falta de escolaridad. El examen se haría para valorar conocimientos de cálculo, gramática, historia y geografía, así como en habilidades y destrezas adquiridas en la vida práctica. El examen médico tendría la función de identificar las causas «somáticas» de los niños anormales, entre ellas los antecedentes familiares y personales; la estructura anatómica, que registraba estatura, peso, estigmas físicos de degeneración, deformaciones craneanas, entre otros factores; aspectos fisiológicos, como visión, tacto, audición, visibilidad, sensibilidad al dolor, coloración de la piel, marcha hacia delante, marcha hacia atrás, fuerza muscular, articulación de la palabra. Lozano reconocía que muchos de estos datos no habían recibido la sanción rigurosamente científica y que no pocos de estos signos se encuentran repetidas veces en niños normales<sup>34</sup>.

Finalmente, el examen psicológico buscaba someter al presunto anormal a cuestiones de entendimiento y de inteligencia con base en trece preguntas que debían contestar niños normales de siete, nueve y once años de acuerdo con el grado de dificultad que cada una de ellas representaban. Así, una vez realizado este exhausti-

<sup>32</sup> LOZANO GARZA (1918), p.2.

<sup>33</sup> LOZANO GARZA (1918), p. 4.

<sup>34</sup> LOZANO GARZA (1918), pp. 5-6.



vo examen se contaba con los elementos suficientes para decidir la naturaleza del procedimiento pedagógico especial para el niño anormal<sup>35</sup>.

## DE LA INFANCIA A LA INFANCIA ANORMAL

En 1921, en la ciudad de México, capital del país, se celebró el *Primer Congreso Mexicano del Niño*, convocado por el periódico *El Universal*, diario que se editaba en esta ciudad. Este congreso reunió a representantes de distintos ámbitos sociales, políticos y académicos preocupados por la situación del niño mexicano. Tal vez por primera vez en México, se presentaron una serie de trabajos que recogían gran parte de las experiencias y las prácticas institucionales que, al sistematizarse, colocaron las bases para la construcción de un campo de conocimiento, es decir, del saber acumulado que provenía de distintas disciplinas científicas, con una teoría y una práctica, con procedimientos para la legitimar el saber elaborado por una comunidad científica, así como por instrumentos para diseñar políticas e instituciones que pudieran atender y mitigar las necesidades materiales y espirituales de la infancia mexicana, esto es, un campo de intervención. A la luz de ese saber se estaba en posibilidades de compartir teorías, hipótesis, ideas, métodos e instrumentos que habían demostrado su utilidad para otras realidades y, con base en el estudio de la infancia y de la realidad social mexicana, dilucidar sus particularidades. En efecto, los especialistas mexicanos utilizaron, adoptaron, adaptaron y contrastaron el conocimiento generado en otras fronteras geográficas y disciplinarias para aplicarlos a la «circunstancia mexicana», haciendo circular modelos de interpretación y explicación científicas, recuperando sus experiencias en instituciones sociales que conocieron y registraron de manera directa en sus viajes al extranjero, muchas veces como representantes del gobierno mexicano.

La diversidad de personajes, posturas, disciplinas e instituciones que concurrieron al evento permiten tener una imagen completa de las preocupaciones y de los problemas que enfrentaba la infancia mexicana, tanto de las condiciones económicas, sociales, educativas, como biológicas, médicas y legales, de las reflexiones y propuestas para encontrar soluciones a cada una de ellas, sobre todo de aquel sector que se encontraba en condiciones sociales precarias, en particular la pobreza y sus secuelas más preocupantes: desorganización familiar, abandono, desamparo, ausencia de protección social, miseria e indigencia. Por eso, uno de los temas que se pusieron en el centro del congreso fue quién, cómo y en qué debería de intervenir y participar para el cuidado de la infancia. Desde luego, el interés por esas cuestiones llevó a discutir la función de las instituciones de beneficencia pública y privada, del

---

<sup>35</sup> LOZANO GARZA (1918), pp. 7-8.

papel del Estado y la Iglesia, de los filántropos y las asociaciones científicas, de la caridad y la limosna, del derecho y la protección social, de la familia y la escuela<sup>36</sup>.

Para sus trabajos, el congreso se dividió en seis secciones: eugenia, eugenesia, eugenética o eugenésica; pediatría médica; pediatría quirúrgica; higiene infantil, enseñanza y legislación penal<sup>37</sup>. En todas ellas se presentaron planteamientos provenientes de médicos, químicos, psicólogos, maestros normalistas, pedagogos, juristas, autoridades judiciales, directores de instituciones de beneficencia pública y filántropos, aunque en cada sección dominaban especialistas de una disciplina científica de acuerdo con el tema a discusión, lo que revela el esfuerzo por legitimar un saber específico en relación con el estudio de la infancia. Cada una de las 86 memorias recibidas partía de una perspectiva disciplinaria con base en conceptos, métodos y técnicas de recolección de la información empleados por la misma. Sin duda, el análisis de los textos de la memoria y de los delegados reunidos muestra el predominio de un cuerpo médico y científico con la consiguiente lógica médico biológica, si bien fue notoria la presencia de un contingente de juristas, maestros y de la aparición incipiente de psicólogos, de formación médica, lo que permite sostener que estos empezaban a tener mayor legitimidad como parte del saber acerca de la naturaleza del niño mexicano.

El principal objetivo de los organizadores y de los asistentes al congreso fue analizar y explicar las diversas dimensiones del niño mexicano normal. Según explicó el relator general del congreso, el doctor Francisco Castillo Nájera, la base de ese saber estaba en la biología y de la sociología porque ellas proporcionaban los principios que servían como piedras angulares del edificio de la dicha de las futuras generaciones, estableciendo las fórmulas científicas que normaban la conducta de la sociedad y del Estado en el cumplimiento de la misión que exigía la lucha por la conquista de los beneficios de la raza del porvenir<sup>38</sup>.

En particular, los perfiles del nuevo campo de conocimiento y de las disciplinas que a este concurrían se pusieron de manifiesto en la sección de eugenesia. En relación con la labor y las aportaciones de la ciencia, el doctor Antonio F. Alonso, sostuvo, entre otras ideas, la importancia de los estudios de la herencia eugénica para mejorar la especie humana, puesto que la herencia podía ser el factor primordial de la evolución y el progreso, de su estancamiento y de su regresión. Para Alonso, la comprensión de la evolución o de la regresión de las razas, es decir, el análisis de la herencia de los caracteres físicos, había tenido un avance sustancial, lo cual contras-

<sup>36</sup> EL UNIVERSAL (1921), *Memoria del Primer Congreso Mexicano del Niño patrocinado por...*, México, DF., El Universal.

<sup>37</sup> Según Alexandra Stern, la eugenesia hizo su aparición como el principal tema, lo cual queda de manifiesto en el hecho de que se debatieron cuestiones relativas a ésta en casi todas las secciones del Congreso. STERN (2002), p. 293.

<sup>38</sup> «Informe del Relator y Conclusiones de todas las Secciones del Congreso», *El Universal*, (1921), p. 7.

taba con la falta de estudios acerca de los procesos hereditarios que influían en las funciones del espíritu, la inteligencia, los sentimientos, la voluntad y el carácter, en suma, de las combinaciones infinitas de las funciones heredadas en la alta Psicología humana<sup>39</sup>. De ahí que se pronunciara por diseñar nuevos instrumentos, emprender nuevas investigaciones, generar nuevos descubrimientos, elaborar más amplias abstracciones y establecer nuevas relaciones de causalidad que llevaran a comprender y perfeccionar el cerebro humano<sup>40</sup>.

Con ello trazaba una frontera entre el mundo de la normalidad y el mundo de la anormalidad. ¿Cuáles eran las manifestaciones de las enfermedades, de las deformaciones orgánicas y de los dolores morales y físicos? Alonso no las enumeró, pero sí insinuó una franja de la población que padecía algunos trastornos: epilépticos, idiotas, hidrocefalos, cretinos y degenerados de toda especie, del espíritu y del cuerpo, histérico, alcohólicos, vagos y criminales, contrastándolos con los equilibrados, los inteligentes, los aptos, los hombres de carácter, los honrados y los virtuosos. A partir de la frontera entre anormalidad y anormalidad, el médico postuló que el verdadero progreso y la civilización del mundo estaba en crear niños fuertes, bellos e intelligen-

<sup>39</sup> ALONSO, A. F. (1921), *La Herencia Eugénica y el Futuro de México*. En *Memoria del Primer Congreso Mexicano del Niño patrocinado por...*, México, DF., «El Universal», p. 33. En este periodo, la teoría eugenésica fue fundamental para la evolución de la biología y orientó los temas de la agenda de investigación entre las diferentes disciplinas emergentes., entre los cuales se hallaba el estudio de la anormalidad. El doctor Alonso era un digno representante de esta teoría, en su vertiente mendeliana, aquella que postulaba el determinismo biológico de la herencia, es decir, la transmisión de los genes de una generación a otra en forma inalterable, si bien admitía que había otra tesis que consideraba la posibilidad de que los genes 'indeseables' podían alterarse o no ser adquiridos, siempre y cuando hubiera una intervención adecuada del Estado o de agencias filantrópicas para modificar algunas condiciones sociales y ambientales que influían en la adquisición de los genes y, por lo tanto, de la enfermedades, entre ellas las enfermedades mentales. De acuerdo con Stern, en el congreso del niño mexicano, la eugenesia «era prácticamente un sinónimo de higiene, puericultura en los problemas de embarazo y parto». Así, pese a la afinidad explícita de Alonso con la teoría mendeliana, en la práctica, compartía algunas ideas lamarckistas de intervenir e inhibir hasta donde era posible los efectos más nocivos de la herencia. Sin embargo, el tono de los discursos que prevaleció en el congreso fueron bastante severos en torno a la necesidad de controlar no sólo a los responsables directos de tal estado de la infancia, los padres de familia, sino de reforzar los controles sociales sobre cierto sectores de la población que se consideran proclives a la degeneración de la raza, entre ellos los alcohólicos, los vagabundos, etc. STERN, (2002), pp. 297-298. Véase URÍAS (2007), pp. 108-123.

<sup>40</sup> ALONSO (1921), p. 34. Así, expuso la amplia agenda de investigación de esta disciplina: «Ciertamente que aun quedan muchas miserias y muchos dolores en el amplio seno de la humanidad: la vejez, las enfermedades, las deformaciones orgánicas, los dolores infinitos morales y físicos, inherentes a la lucha por la vida, que toma todavía de tiempo en tiempo formas colectivas gigantescas y trágicas. Muchos de estos sufrimientos humanos están invivitos en la ley misma de la evolución, a la que estamos sometidos, la cual no se verifica sin fatales destrucciones [...]. Pero la ciencia será la única que podrá hacer desaparecer muchos de los dolores que afligen a los seres humanos. El conocimiento más y más profundo de la naturaleza, nos hará prever cada mejor cada día nuestros males y encontrar el remedio cada vez menos imperfecto para vencerlos».

tes que realizaran el progreso de la humanidad porque ellos serían producto de la ley de la selección humana y por ende del individualismo, aunque, admitía que sus tesis se encontraban en pugna con el colectivismo igualitario que, según afirmaba, azotaba al mundo y que, entre otras cosas, proponía perfeccionar los asilos y los hospitales donde eran asistidos los anormales<sup>41</sup>.

Precisamente, el conocimiento de la anormalidad y la normalidad revelaría un tipo de menores que no se ajustaba a los atributos del niño que imaginaba Alonso. En el interior de la infancia mexicana, raza del porvenir, existía un sector de menores que demandaba un conocimiento y una práctica científica específica, así como instituciones para su atención con el objetivo de obtener una generación más normal. Tal sector era la infancia anormal y las instituciones especiales donde habría que contenerla y estudiarla y, hasta donde fuera posible, tratarla para su cura. La escritora Esperanza Velázquez Bringas consideraba que, para mejorar la raza, había que proteger al niño fisiológica y psicológicamente desde su vida intrauterina, y a las madres en gestación, como se hacía en otros países. ¿De donde derivaba la preocupación de Velázquez? ¿Cómo y de qué manera contribuía a la configuración del campo de estudio de la infancia anormal y de la educación especial? Ella concebía al niño como una unidad que, según su estado biológico y psicológico, podía sumarse al conglomerado del bien social y de la utilidad o bien engrosar el número de la falange morbosa, criminalista y destructora. De este modo, delimitó una frontera entre lo social y lo antisocial; más aún, ¿qué factores influían en que el niño se situara en uno u otro lugar de esa frontera?

Según Velázquez, esa frágil barrera, que los individuos y los grupos podían traspasar, estaba condicionada por la acción de ciertas causas que podían originar perturbaciones del espíritu de manera temporal, anormalidades morales o, en términos más generales, del espíritu. Así, la escritora representaba un discurso científico y una práctica discursiva que retomaba la psicología experimental, dando por sentado que las deficiencias físicas, como la sordera o la ceguera, caían en el ámbito de las deformaciones orgánicas, mientras que las anormalidades del espíritu se originaban en factores sociales, ambientales en el nuevo discurso, y en hereditarios.

---

<sup>41</sup> ALONSO (1921), pp. 34-36. A este respecto, el profesor Maximino Martínez subrayó las aportaciones de varias disciplinas, entre ellas la biología y la psicología, en relación con la memoria, la atención y las «manifestaciones mentales en general», las cuales mostraban la importancia de formar al niño en una adecuada percepción de la realidad lo que implicaba «un funcionamiento normal de los sentidos ejercitados metódicamente, a la vista de los objetos que nos rodean y de los fenómenos que a cada paso se ofrecen». A estas contribuciones, también la pedagogía y la práctica escolar habían hecho lo propio. Por eso, sostenía Martínez, la educación tenía el objetivo de capacitar al individuo para la lucha por la vida mediante el cultivo de las aptitudes físicas, intelectuales y morales. Vid. MARTÍNEZ, M. (1921), *El Papel Educativo de las Ciencias Naturales*. En *Memoria del Primer Congreso Mexicano del Niño patrocinado por...*, México, DF., El Universal, pp. 236-237.

Apoyándose en un conjunto de autores, que habían formulado la ley de herencia psicológica del atavismo, la hipótesis derivada de la Teoría del Plasma Germinativo de Weismann y, sobre todo, la idea de la influencia psíquica de estados de conciencia, sostenía que gran parte de ese tipo de anomalías eran producto de procesos maternos durante la gestación. Sin embargo, para Velázquez, las anomalías, sobre todo las heredadas, podían corregirse a condición de proteger al niño desde su gestación, atendiendo y preparando a la madre para su desarrollo mental: Aseguraba que esta circunstancia había sido demostrada tanto por los estudios de psicología como por la experiencia personal.

La presencia de estos niños en las aulas mostraban dos hechos científicos que tenían orígenes diversos: fenómenos de regresión por degeneraciones ancestrales, las cuales añadían evidencias a la biología, en particular a la ley de la herencia y las impresiones y emociones, que aportaban elementos a la psicología, producto de diversos géneros sufridas por la madre en la época pre-natal. En contraste con las ideas de Alonso, Velázquez consideraba posible prevenir o corregir esas perturbaciones por medio de una profilaxis o salud social:

Busquemos, pues, la salud social, preparando miembros que no adolezcan de anomalías del espíritu que son tan fácilmente contagiosas, y cuando se trate de caracteres adquiridos, atenuemos por medio de la educación y de un sensato equilibrio, estas diátesis psíquicas, restringiendo sus manifestaciones de la misma manera que la terapéutica no destruye el germen de algunas enfermedades orgánicas, pero sí logra calmarlas y debilitarlas<sup>42</sup>.

En suma, los niños con desequilibrios y degeneraciones, esto es, anomalías, podían incorporarse a la vida social por medio de casas de maternidad que se organizaría como un taller-escuela, en las que se alojarían durante cinco meses regenerando a la mujer y mejorando la condición del niño y de la raza por medio de los dos factores que dignifican a la humanidad: el trabajo y el Amor<sup>43</sup>.

Por otra parte, la participación de esta joven escritora permite ilustrar los mecanismos que operaban en la legitimidad del saber. En la valoración de las aportacio-

<sup>42</sup> VELÁZQUEZ BRINGAS, E. (1921), Influencias psíquicas maternos sobre el niño durante la gestación. En *Memoria del Primer Congreso Mexicano del Niño*, México, DF, «El Universal», p. 37. Esta autora ilustra con nitidez las tensiones entre las posturas que explicaban la herencia y sus efectos en las generaciones jóvenes. Si bien esta autora no provenía del campo de la ciencia, si representa un sector de intelectuales o pensadores que se encargaban de difundir las posturas en torno a la infancia, lo cual no es una tarea menor dado su prestigio como literata. Es decir, ejemplifica los dispositivos materiales y simbólicos de circulación y difusión de las ideas.

<sup>43</sup> VELÁZQUEZ BRINGAS (1921), p. 40. Entre los estados mentales anormales que se presentaban Velázquez señalaba: «Las neurosis, neurastenia, histeria y demás alteraciones de la personalidad durante la preñez, o sean las enfermedades nerviosas que traen como consecuencia psicológica fenómenos mentales, disminución del campo de la conciencia y en general, estados morbosos, producirán niños anormales o retardados». En el mismo sentido, sostenía que las excitaciones y el desequilibrio mental de las madres no sólo podían afectar «la evolución mental del niño» sino el desarrollo fisiológico, «produciendo defectos orgánicos o seres monstruosos».

nes al conocimiento de este sector de niños, Castillo Nájera destacó que el trabajo había merecido felicitaciones de los hombres de ciencia, es decir, de la institución que, en este caso, estaba representada por biólogos y médicos, porque se trataba no sólo del primer estudio presentado por una mujer, sino porque había recibido comentarios positivos, además de haber propiciado debates entre el profesor Ochoterena, profundo conocedor de la Biología, y del doctor Eliseo Ramírez, «inteligente investigador y culto médico», quienes, por su parte, habían demostrado sus conocimientos en biología y psicología, producto de sus lecturas y de sus investigaciones, motivo de orgullo para la biología nacional<sup>44</sup>.

En la sección de enseñanza se presentaron algunos de los trabajos que pusieron mayor énfasis en la necesidad de profundizar en el conocimiento de la infancia anormal y en la conveniencia de fundar escuelas especiales. Dicha sección estuvo presidida por Alfonso Pruneda, reconocido médico por sus trabajos en patología, higiene y pedagogía<sup>45</sup>. En esa sección, otra mujer escritora, Teresa Farías de Issasi, propuso la creación de escuelas-granjas para los niños pobres, los anormales y los delincuentes, cuyo funcionamiento sería similar a un establecimiento educativo. La modalidad de granja tenía la ventaja de aprovechar las energías de los menores y formar hombres útiles que contribuirían a la agricultura. Esta idea se inspiraba en los resultados de varios proyectos agrícolas puestos en práctica por inmigrantes japoneses en nuestro país. De esta manera, Farías consideraba que estas instituciones resolverían cuatro problemas sociales: fomentar la pequeña agricultura, atender a los niños vagabundos, transformándolos en hábiles y prácticos agricultores, asistir y educar a los niños anormales y a los niños delincuentes porque esos planteles eran los lugares ideales para su mejoramiento y regeneración y servir de modelo de organización para las escuelas rurales que hacían tanta falta en nuestro país<sup>46</sup>.

<sup>44</sup> VELÁZQUEZ BRINGAS (1921), p. 40. Entre las instituciones científicas que estuvieron representadas en la sección de eugenesia estaban la *Sociedad Mexicana de Biología*, la *Dirección de Estudios Biológicos* y la *Academia Nacional de Medicina*.

<sup>45</sup> Entre los integrantes de esa sección estuvieron el «conocido profesor Rafael Ramírez», en su condición de representante de la Dirección General de Educación Pública, quien expuso acerca de la historia del «precepto de la educación primaria obligatoria», el profesor Marcos A. Ochoa, quien también dedicó su texto a examinar la importancia de la educación primaria obligatoria, el profesor Lisandro Calderón, quien sostuvo la escuela de la acción, la cual se condensaba en el pensamiento de John Dewey, tenía el propósito de desarrollar los impulsos y tendencias hacia el obrar, crear y producir en forma útil o artística, «pues de otro modo la instrucción es antisocial y destruye las reservas de la raza...», por lo que era necesario transformar la educación. También intervinieron el doctor Miguel Casañet, el profesor Eliseo G. García, quien trató el asunto de los internados, el profesor Maximino Martínez, los doctores Alberto Lozano Garza y Rafael Santamarina, el profesor Manuel G. Tello, quien consideró que la escuela primaria debería convertirse en un centro social, «buscando en la naturaleza los elementos del trabajo», y el licenciado José Hernández de la Garza.

<sup>46</sup> FARIAS DE ISSASI, T. (1921), La creación de las Escuelas Granjas en todo el país. En *Memoria del Primer Congreso Mexicano del Niño patrocinado por...*, México, DF., El Universal, pp. 214-215.

A diferencia de Fariás de Issasi, el profesor Eliseo G. García ofreció una exposición muy reveladora de la lógica biológica y «psicologista» que prevalecía en el congreso y que sería fundamental en la construcción del campo de la infancia anormal y de las escuelas especiales. Para García, los internados, como eje de la organización pedagógica de muchas instituciones sociales y educativas que, al parecer sugería Fariás, habían tenido resultados negativos. Entre los factores que explicaban los defectos de esos establecimientos estaban la incompetencia de muchos maestros y el abandono mismo de la enseñanza, habiéndose convertido en centros de corrupción moral por la vida colectiva y desorganizada que prevalecía en ellas. Por lo tanto, consideraba indispensable dictar medidas correctivas para esos centros perversos o decidir su clausura. García lanzaba estas críticas no porque se opusiera a los internados por sí mismos sino porque no funcionaban adecuadamente; de hecho, los comparaba con un sanatorio en el cual todos los muebles, los útiles, los empleados y el ambiente debían organizarse de modo científico a fin de atender cada una de las enfermedades porque el hogar no podía proporcionarle con detalles todos los elementos de salud que el sanatorio garantizaba<sup>47</sup>.

El profesor García consideraba que los internados era excelentes laboratorios inteligentes para la observación de los actos sociales más difíciles e interesantes de los alumnos, puesto que quienes se hospedaban en ellos eran niños y jóvenes que no se subordinan o no deben subordinarse dentro de un salón de clase ordinario. Así, estos actos sociales por ser libres y espontáneos manifestaban más claramente el carácter verdadero de ellos y sus reales tendencias. De este modo, demostrando su amplia experiencia escolar y educativa y reivindicando el saber pedagógico acumulado, García concebía el internado como una escuela cuya misión era labrar un hombre distinguido por sus costumbres sanas, rectas, por amor al trabajo, al cumplimiento del deber, al respeto propio y de los demás», contrarrestando y aun suprimiendo los malos hábitos que habían adquirido en el medio en el que los menores habían vivido mediante la enseñanza de lo que definía como buenos hábitos de conducta. Estos objetivos podían alcanzarse porque eran espacios ideales para la vigilancia, el fomento y la inculcación de los valores y de las conductas<sup>48</sup>.

---

<sup>47</sup> GARCÍA, E. G. (1921), Los Internados. En *Memoria del Primer Congreso Mexicano del Niño patrocinado por...*, México, DF., «El Universal», p. 260. Para García: «...resulta ser el internado, un establecimiento de salud del niño en el cual todos los detalles y el ambiente todo, están previstos para corregir los defectos en la oportunidad y en la medida que se presentan, para impulsar las aspiraciones y las iniciativas de los alumnos, para entusiasmar y alentar a los apáticos; en una palabra, para atenderlo y así lograr que las actividades del niño, vayan siempre encauzadas, *substrayéndolas al envenenado medio ambiente social* (cursivas mías, APA), en que tenía que vivir, y que por uno o por otro motivo, no sólo podría proporcionarle estas ventajas sin que por el contrario, los malos ejemplos, las insinuaciones, el descuido y la ignorancia, estarían minando y destruyendo hasta dejarlo incapacitado para vivir la vida sana y noble de los hombres que necesitamos para el mañana».

<sup>48</sup> GARCÍA (1921), pp. 260-261.

Si bien no era el propósito del licenciado Fernando Breña Álvarez establecer con toda nitidez la frontera entre la anormalidad y la normalidad, sobre todo porque su interés residía en subrayar el valor de la educación en la formación del niño, sí trazó algunos elementos que permiten ilustrar los perfiles entre un lugar y otro. Breña sostuvo que era necesario observar y registrar un sinnúmero de factores desconocidos y distintos de cada niño, penetrar en sus inclinaciones, su carácter, sus antecedentes hereditarios, sus atavismos psíquicos, su capacidad intelectual, su constitución física, su salud con el propósito de obtener un conocimiento exacto y de este modo poder individualizarlo y examinarlo por sí mismo. A partir de esa saber, intervendrían médicos, psicólogos y sociólogos, quienes propondrían un tratamiento pedagógico conveniente y le brindarían una educación que corrigiera sus defectos, le enseñara a dominar sus pasiones, lo desviara, le debilitara y extinguiera sus malas inclinaciones, en una palabra, que lo adaptara al medio social. De este modo, partía de una suposición acerca de la naturaleza infantil: todos los niños tenían malas inclinaciones, más o menos acentuadas: eran coléricos, irrespetuosos, crueles y mentirosos. Es decir, en sí mismos eran portadores de gérmenes y atavismos de anormalidad por lo que las ciencias eran fundamentales para proveer de saber y de herramientas que frenaran sus inclinaciones por medio de la puesta en marcha de medidas de contención adecuadas y correctivas, imposibilitándoles convertirse en factores incontrolables<sup>49</sup>.

En efecto, se trataba de conocer al niño no sólo fisiológica y psicológicamente, sino en sus orígenes raciales; obrar sobre los factores hereditarios, fortificando los buenos y combatiendo los malos. Para Breña, el niño mexicano poseía un carácter apático y poco dado a la acción, el cual se reforzaba porque la escuela mexicana tenía poco interés en estimular su actividad. En esta tesitura, el profesor Lisandro Calderón compartía similares opiniones. Por ejemplo, sostenía que la enseñanza en los establecimientos escolares mexicanos se reducía a exponer palabras y símbolos, a desarrollar bellas teorías, dar muchas explicaciones, formular hipótesis pero nunca a demostrar los hechos, limitándose a asegurar que así lo había demostrado tal sabio. De ahí que concluyera en la urgencia de transformar la educación del niño mexicano con el fin de inculcarle el hábito de la acción, como sucedía con los niños norteamericanos y europeos y de acuerdo con la organización de las modernas escuelas de trabajo que funcionaban en Estados Unidos y Alemania. Según Calderón, tal postu-

<sup>49</sup> BREÑA ÁLVAREZ, F. (1921), El ejemplo y el castigo como medios para la Educación del Niño. En *Memoria del Primer Congreso Mexicano del Niño patrocinado por...*, México, DF., «El Universal», pp. 242-243. Para Breña, unos y otros actuaban en la mente del niño por lo que era fundamental conocerlas: «Los que admitimos la existencia de las fuerzas mentales y tenemos nociones de su poderosa actuación, fuerzas tan impalpables e invisibles como la atracción del imán y la electricidad, pero no menos reales y más poderosas que éstas, debemos extremar nuestra norma de conducta sobre el particular, [...], para evitar que esas fuerzas puestas en actividad por nosotros, obren en el ambiente mental del niño y hagan nacer en él pensamientos que lo conduzcan a proceder mal».



lado provenía de los aportes de los psicólogos y pedagogos, quienes habían demostrado que la educación, para ser eficiente, debía conducir a la acción. Citaba como ejemplos a Alfred Binet, quien sostenía la tesis de que la vida intelectual era un acto de adaptación y era posible alcanzarla mediante la instrucción, que a su vez, tenía el objetivo de obligar al niño a realizar actos de adaptación, a hacer de él un alumno activo, y a John Dewey, quien concebía a la sociedad como un grupo de personas que compartían un espíritu y aspiraciones. Para éste, la escuela inculcaba necesidades y aspiraciones comunes lo que demandaba un intercambio permanente de pensamientos y una progresiva unidad de simpatía, lo que se alcanzaba compartiendo formas de ocupación activa. Calderón no pasaba por alto que podían exceptuarse de ese modo de organización escolar a los niños débiles que, por su condición física, que estaban en aptitud de desempeñar tales actividades, tal y como se había establecido para los «anormales a quienes no se obliga a concurrir a las escuelas ordinarias»<sup>50</sup>.

#### LA INFANCIA ANORMAL ES EDUCABLE...EN ESCUELAS ESPECIALES

Uno de los personajes más notables por su amplia experiencia en el estudio de la infancia anormal y de la educación especial fue el doctor Rafael Santamarina. Santamarina coincidió con la mayoría de sus colegas y con otros especialistas en la importancia de obtener el conocimiento perfecto de la naturaleza del niño para hacer eficaz la labor educativa. De otra manera, opinaba, era imposible educar a un niño del que se desconocía su naturaleza. Si bien reconocía que se habían recopilado datos sobre el desarrollo orgánico del niño mexicano, sobre todo del peso, la talla y el aparato respiratorio, también señalaba que poco se había avanzado en el conocimiento de su desarrollo psíquico. Esta situación se debía a que prácticamente no existían datos, situación que atribuía a dos variables: o porque no se existían o porque los que habían sido registrados no habían sido dados a conocer, recriminando a aquellos que los conservaban sin provecho para nadie. Por estas razones, estimaba que su trabajo no podía considerarse científico y más bien era resultado de sus experiencias y conocimientos limitados. De cualquier modo, el valor de contar con esos datos residía en saber si ese niño es lo que debiera ser y estar en condiciones de graduarle sus tareas. Con ello el trabajo educativo tendría un sustento científico, podría evaluarse en qué etapa de su labor formativa estaba un niño y, por añadidura, colocarlo con los niños que tuvieran el mismo grado de educación que él<sup>51</sup>.

<sup>50</sup> CALDERÓN, L. (1921), El Hábito de la Acción en la niñez para combatir nuestra apatía racial. En *Memoria del Primer Congreso Mexicano del Niño patrocinado por...*, México, DF., «El Universal», pp. 246-247.

<sup>51</sup> SANTAMARINA, R. (1921a), Conocimiento actual del Niño Mexicano desde el punto de vista Médico-Pedagógico. En *Memoria del Primer Congreso Mexicano del Niño patrocinado por...*, México, DF., «El

Santamarina expuso algunos de los temas de investigación que tenían por delante los estudiosos y los interesados del niño mexicano:

[...]; nada se conoce de psicología infantil nacional. A pesar de tener entre nosotros establecimientos en los que es indispensable el estudio de la psicología infantil, no obstante haber entre nosotros Profesores varios que cultivan esa ciencia, nada experimental se ha hecho, o por lo menos, dado a conocer, sobre el desarrollo de la mente de los niños mexicanos, y por supuesto que todas las tareas escolares que deberían fundarse en la psicología de los niños mexicanos, las fundan nuestros pedagogos en lo que dicen los libros de otros países, sin tomarse siquiera el cuidado de hacer comprobaciones, puesto estoy seguro de que si las hicieran, se convencerían de que no son semejantes las inteligencias de niños de la misma edad y nacionalidad distinta, como no es tampoco semejante su desarrollo físico; [...]<sup>52</sup>

Para contribuir a estas investigaciones, Santamarina indicó que él mismo se había dado a la tarea de medir la inteligencia del niño mexicano con base en la célebre escala de Alfred Binet considerándola la más idónea y adaptable. Aquí lo interesante de su esfuerzo fue la metodología científica que utilizó para cotejar los alcances de las herramientas de Binet: seleccionó niños de escuelas oficiales, niños sin escolaridad y niños a los que definió como enfermos, entre ellos idiotas, imbéciles y débiles mentales o «niños estacionados» del psiquiátrico general. Santamarina intentaba demostrar la utilidad de muchas de las pruebas que comprendía la Escala de Binet para los niños mexicanos, aunque también concluyó que algunas de ellas tenían que ajustarse. De igual manera, ensayó otros métodos, puesto que consideraba que la medición de la inteligencia traía aparejada la medición de su adelanto pedagógico, cuando se trataba de escolares, como la escala del profesor Vaney, la cual era insatisfactoria e inaplicable porque eran distintos los procedimientos pedagógicos en las escuelas mexicanas<sup>53</sup>.

En uno de sus textos Santamarina presentó ante el congreso, algunos resultados de sus investigaciones, que revisten enorme interés por ser una clasificación del niño

---

Universal», pp. 264-265. Santamarina es un claro ejemplo de las emergentes prácticas disciplinarias que se impulsaban en el terreno «médico-pedagógico», al insistir en la importancia de acumular información empírica y cuantitativa que permitiera conocer las regularidades de los fenómenos sociales y psíquicos. Alentó los trabajos psicométricos que, a su vez, ayudaran a conocer y explicar la naturaleza del niño mexicano. De acuerdo con Stern, el doctor Santamarina se dedicó a elaborar instrumentos y métodos precisos para medir la normalidad y la anormalidad de los niños mexicanos, sobre todo los niños en edad escolar. Bajo su guía la astrometría, la psicometría y la psicofisiología se constituyeron en partes integrales del proyecto posrevolucionario, el cual destacaba la importancia de la educación como parte de la labor de reconstrucción nacional. STERN (2002), p. 316.

<sup>52</sup> SANTAMARINA (1921a), p. 265.

<sup>53</sup> SANTAMARINA (1921a), p. 266

mexicano fundado en hechos de observación práctica. Esta tipificación derivó de un estudio que realizó en 1918, en su calidad de miembro del Consejo Técnico de Higiene Escolar que dependía de la Dirección General de Educación, para examinar y dictaminar acerca de un proyecto para establecer escuelas para niños anormales. Este tenía el propósito de clasificar a los niños deficientes para definir en que grupo se tenía que colocar a «los anormales psíquicos» y la clase de establecimientos educativos a los que se les debería destinar<sup>54</sup>.

Por principio, Santamarina trazó con nitidez la frontera entre el niño normal y el niño anormal tanto desde el punto de vista pedagógico como psicológico. Tomando como criterio el pedagógico, dividió a los niños normales y anormales para dividir los grupos principales. Así, el primer grupo lo componían aquellos que eran susceptibles de recibir su educación con métodos ordinarios porque tenían buen aprovechamiento y avanzar en los cursos sucesivos sin mayores problemas, además de considerar que su conducta no era nociva para la comunidad, sus instintos eran aprovechables en bien de sus semejantes y las tendencias adquiridas seguían una orientación uniforme, fácil de dirigir por los maestros competentes. El segundo lo conformaban aquellos cuya educación era imposible por los medios ordinarios, entre quienes identificaba a los degenerados más inferiores, a los vulgarmente llamados flojos y que de manera involuntaria servían de pesado lastre en sus escuelas<sup>55</sup>.

A este grupo lo subdividió, a su vez, en dos: el primero estaba integrado por quienes presentaban una deficiencia psíquica o una deficiencia física, definiéndolos como anormales verdaderos. Distinguió a los anormales verdaderos por deficiencia psíquica de los anormales verdaderos por causa física o somática. Enseguida, con un criterio psicológico, agrupó a los primeros en idiotas, distribuidos en idiotas profundos, quienes se identificaban por llevar una vida vegetativa, incapaces de distinguir siquiera los alimentos y no podían defenderse de los agentes exteriores; idiotas medios, a los que caracterizaba por su incapacidad para obedecer una orden sencilla dada verbalmente o acompañada por señas y, por último, idiotas superficiales, que-

---

<sup>54</sup> SANTAMARINA, R. (1921b), Ensayo de clasificación Médico-Pedagógica de los niños en edad escolar. En *Memoria del Primer Congreso Mexicano del Niño patrocinado por...*, México, DF., El Universal, p. 274.

<sup>55</sup> SANTAMARINA (1921b), p. 274. Para Franklin, los propósitos contradictorios que guiaron a los estadounidenses que promovieron la causa de la educación especial: «proporcionar ayuda individualizada a los niños discapacitados» al mismo tiempo que impedir que la presencia de esos niños en las aulas provocara la desorganización en el trabajo de los maestros y dificultara el progreso de los niños no discapacitados. Los reformadores sociales de las escuelas urbanas que alentaron la observación de las prácticas escolares en las escuelas regulares concluyeron que los «niños deficientes» o «anormales» dificultaban la instrucción de los «niños normales» por lo que era necesario crear nuevas estructuras institucionales, entre ellas clases especiales para niños tuberculosos, niños sordos, escuelas vacacionales. «Aunque la creación de las clases especiales significó que los niños de bajo rendimiento serían segregados, las escuelas seguían estando abiertas para ellos». FRANKLIN (1996), pp. 9 y 14.

nes obedecían órdenes mediante señas, imitaban los gestos y podían tomar sus alimentos por propia mano. Los idiotas medios eran difícilmente educables, mientras que los profundos ineducables por lo que su lugar era el asilo o el hospicio.

Otro grupo de deficientes psíquicos eran los imbéciles agrupados, a su vez, en profundos, medios, morales y superficiales. Los primeros tenían un grado de inteligencia más alto que los idiotas, lo que les permitía comprender y ejecutar órdenes verbales, podían desempeñar comisiones sencillas, como señalar sus ojos, nariz y boca; en una palabra, eran como niños de tres años, en tanto los imbéciles medios eran capaces de reconocer objetos usuales, podían tener un cuidado personal, comparar dos líneas y realizar copia de un cuadro. Tanto los idiotas superficiales como los imbéciles profundos y medios podían destinarse al aprendizaje de pequeños oficios, al estar en condiciones de realizar tareas fáciles o desempeñar trabajos domésticos, así como desempeñar trabajos sencillos de campo; para estos recomendaba establecer granjas y talleres anexos a los hospitales psiquiátricos y ser educados por médicos, enfermeras y vigilantes. Por su parte, los imbéciles morales o amorales eran personas cuyos instintos altruistas eran opacados por los instintos egoístas, seres antisociales, inadaptables, impulsivos y pequeños delincuentes, más o menos responsables. Santamarina aseguraba que, en ciertos casos, mediante una educación conveniente, podía modificarse su modo de ser y de mejorar su calidad moral: su sitio eran las escuelas correccionales, arregladas de modo científico, porque eran los lugares ideales para su atención. Los imbéciles superficiales poseían facultades similares a los de un niño normal de cinco años, por lo podían tener una educación más completa. Por último, estaban los imbéciles mentales, cuyo nivel de nivel de inteligencia era similar a la de un niño de 5 a 9 años, si bien su desarrollo intelectual quedaba más o menos estacionario. Estos formaban la masa de niños que, sin causa aparente, iban quedando siempre atrás de sus clases, convirtiéndose en una rémora para sus compañeros. Según estimaba el médico mexicano, estos menores presentaban un atraso de dos años en relación a su edad escolar. Por ello consideraba que el tipo de establecimiento más adecuado eran las llamadas escuelas especiales propiamente dichas, en las que recibirían no una instrucción en pequeño, sino una educación especial de acuerdo con sus escasas facultades psíquicas. También incluyó a los niños que padecían enfermedades mentales, como la epilepsia y la histeria, quienes podían ser educados y curados a la vez en escuelas hospitales<sup>56</sup>.

Así mismo, Santamarina distinguió entre los anormales verdaderos por causa física y somática a los enfermos y débiles que, por falta de resistencia física, necesitaban de educación especial en medios especiales, como los lisiados, los niños con impedimentos físicos, los convalecientes, quienes requerían escuelas hospitales o escuelas al aire libre en las que recibieran una educación apropiada por su estado de

<sup>56</sup> SANTAMARINA (1921b), pp. 274-276.

salud y su poca resistencia física. En este grupo incluyó a los que tenían perturbaciones profundas o graves de los órganos de los sentidos: ciegos y sordomudos, para quienes ya existían algunas instituciones educativas que tenían un carácter mixto, esto es, entre plantel educativo y asilo, siendo más asilo que escuela<sup>57</sup>. Estas perturbaciones eran de diferente naturaleza: desde el lenguaje, especialmente las dislalias y disfonías, los vicios de refracción hasta las disminuciones de la agudeza auditiva y visual. Los primeros requerían establecimientos especiales, mientras que los segundos no porque en las escuelas ordinarias podían habilitarse salones y establecer las condiciones apropiadas, como ocurría en algunos lugares del extranjero, especialmente en los Estados Unidos, si bien no lo consideraba del todo necesario.

El segundo grupo lo conformaban los anormales atrasados o anormales aparentes, es decir, niños y niñas que no padecían ninguna deficiencia física o psíquica pero que no podían recibir una educación semejante a la de los niños normales debido a factores extra escolares o de la propia escuela. Entre los factores extraescolares señalaba los antecedentes del alumno, entre ellos el analfabetismo de los padres, la falta de asistencia a la escuela y la nula escolaridad, los cambios frecuentes de escuelas, en tanto que entre los escolares estaban los trabajos que realizaba el niño para ayudar a su familia, provocándole un gasto de energías excesivo, además de las malas condiciones, bien materiales o morales, las cuales obraban en su bajo aprovechamiento escolar. Para superar este estado, Santamarina proponía aplicar métodos especiales para subsanar tanto la falta de antecedentes escolares como mejorar sus condiciones de vida. Entre los primeros estaba preparar convenientemente a los maestros y de ese modo evitar que la ineptitud física o mental afectara el rendimiento escolar, impedir el cambio frecuente de los maestros, habilitar y adecuar los edificios, así como el mobiliario de acuerdo a las prescripciones de la higiene escolar y diseñar los materiales, los útiles, los métodos y los programas escolares considerando la capacidad psíquica y física de los niños para no hacerlos inútiles y, aún, perjudiciales.

Santamarina destacaba la importancia de garantizar la educación a todos los niños susceptibles de educarse y sostenía que en esa vasta obra educativa no podía soslayarse la creación de establecimientos apropiados para quienes podían ser educados y para aquellos que no al menos procurarles mejores condiciones de vida. Finalmente, pasaba revista a la situación de los planteles con que se contaba en «nuestra Patria»:

---

<sup>57</sup> SANTAMARINA (1921a), p. 276. Como una muestra de las convergencias así como de las divergencias disciplinarias vale la pena señalar la circulación de los discursos y las ideas entre una y otras, en particular entre el discurso médico y el discurso psicológico. El propio Santamarina es un claro ejemplo: «Cuando las perturbaciones son ligeras o superficiales, (las perturbaciones de los órganos de los sentidos los llamo superficiales y profundas para seguir una nomenclatura análoga a la usada con las perturbaciones psíquicas».

[...]veremos que sólo hay escuelas ordinarias, en las que las condiciones generales las hacen, las más de las veces, poco apropiadas no ya para los alumnos con pequeñas anomalías, sino también para los normales, los que al cabo de poco tiempo se han tornado anormales; los hechos comprueban mi aserto, pues hay, según las estadísticas de estos últimos años, un 75% de edificios inadecuados usados para escuelas y por otra parte el número de alumnos con vicios de refracción llega al número 75%. Las escuelas para deficientes psíquicos estuvieron consignadas en el presupuesto oficial, pero no han llegado a fundarse. De escuelas hospitalares y escuelas para convalecientes o para débiles físicos no tenemos ni una sola<sup>58</sup>.

Santamarina, en su carácter de Jefe del Departamento de Salubridad Pública, consideraba que en esa labor podía desempeñar un papel central el servicio higiénico escolar porque este constituía un eslabón entre la pedagogía y la higiene en general y unía a los médicos y los maestros en la tarea importante de la educación con base científica. Enseguida recordaba las funciones que la higiene escolar cumplía: vigilar que los edificios, el mobiliario y útiles escolares reunieran las condiciones higiénicas necesarias, atender la cultura física de los niños, lo que comprendía el estudio y la corrección física de los niños, así como la cultura intelectual con el propósito de supervisar el desarrollo mental, la capacidad, resistencia y adaptación al trabajo de niños y niñas, y, en un ámbito nuevo y específico, aunque poco comprensible por el lugar que ocupaba, la previsión social destinada a seleccionar a los alumnos que no eran normales y colocarlos en las mejores condiciones, de tal manera que recibieran una educación apropiada, es decir, educación especial y, por último, de beneficencia para impartir a los alumnos indigentes el tratamiento gratuito de todas las enfermedades que no les impidieran las labores escolares<sup>59</sup>.

A este respecto, Santamarina reconoció que no había el suficiente conocimiento ni siquiera del tipo medio normal del niño que asistía a las escuelas en un triple aspecto: biológico, psíquico y pedagógico por lo que era preciso la cooperación de médicos, psicólogos, y médicos. Por último, enfatizó en el estado que cada una de estas disciplinas guardaba en relación con el estudio del niño mexicano: sólo unos cuantos médicos se habían interesado en este tema debido a las muchas cosas que les robaban el tiempo, los maestros de las escuelas ordinarias estaban demasiado recargados en sus quehaceres, lo que no se compensaba con sus salarios miserables y los psicólogos de las escuelas normales no mostraban mucho entusiasmo e interés cuando debieran de ser los más capacitados para realizarlos sin grandes dificultades<sup>60</sup>.

Este cuadro se completaba con la siguiente descripción: la gran mayoría de las escuelas ordinarias oficiales estaban en malas condiciones y, en la mayoría de las

<sup>58</sup> SANTAMARINA (1921).

<sup>59</sup> SANTAMARINA, R. (1921c), El Servicio Higiénico Escolar. En *Memoria del Primer Congreso Mexicano del Niño patrocinado por...*, México, DF., «El Universal», p. 270.

<sup>60</sup> SANTAMARINA (1921a), p. 266.

particulares, no se registraban ningún tipo de datos sobre agudeza visual y auditiva, ni se adaptaban los mesa bancos para que los alumnos se sentaran de modo conveniente. Tampoco se tenía el cuidado de seleccionar a los alumnos según sus condiciones físicas y psíquicas para graduarles el trabajo y, ni pensarlo, se habían creado grupos especiales para colocar a los falsos anormales, por causas extra escolares para que pudieran compensar su falta de preparación<sup>61</sup>.

En 1927, el doctor Rafael Santamarina, con miras a la celebración de la *Reunión Anual de la Asociación Internacional para la Protección de la Infancia* respondió con amplitud y detalle tres cuestiones que habrían de discutirse en relación con los niños anormales<sup>62</sup>. Una novedad del trabajo de Santamarina fue la inclusión, quizá por primera vez, de un informe estadístico donde daba cuenta de los resultados de la aplicación de exámenes médico, pedagógico y psicológico a los niños mexicanos que asistían a escuelas ordinarias de la ciudad de México para identificar la proporción de niños anormales que asistían a ellas. El primer punto planteaba a quienes debía considerarse como niños anormales educables, semieducables y anormales ineducables. A este respecto, Santamarina señalaba que había que definir lo que era educación o más precisamente educabilidad. Para ello, retomaba las ideas de Monchamps» quien, a su vez, se inspiraba en las de Paul Boncour. 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. Para Boncour, el adulto tenía como rasgos fundamentales la independencia económica y cualidades mínimas que lo convirtieran en un elemento útil, desterrando las que lo calificaran como elemento nocivo. Así, la educabilidad se definía como la tendencia que posee el ser en formación para acercarse más y más cada día a las actividades del adulto que permiten a este vivir libremente y adaptarse a la vida material y social tal como es y como está según las condiciones del medio en que actúa<sup>63</sup>.

Santamarina introdujo un matiz importante en esta definición y, en general, en las clasificaciones que enfatizaban la debilidad mental o las anormalidades físicas, según los criterios de la época, estableciendo diferencias con sus colegas González y Lozano. Así, el sujeto que pudiera reunir estas condiciones, aunque fuera en parte y en la medida de sus capacidades, entonces podía considerarse dotado de cierta educación. A partir de este criterio, estableció la distinción entre anormales ineducables, es decir, aquellos que no podían cumplir con el requisito de independencia económi-

<sup>61</sup> SANTAMARINA (1921a), p. 276.

<sup>62</sup> SANTAMARINA, R. (1927), Segundo trabajo presentado por el señor doctor ..., 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.

<sup>63</sup> SANTAMARINA (1927), p. 2.

ca, aunque no necesariamente fueran inútiles, y los anormales semieducables, quienes no estaban en aptitud de adquirir instrucción completa debido a sus facultades limitadas. Para estos, la enseñanza de actividades manuales era el nivel de conocimientos al que podían aspirar y el medio idóneo para entregarse únicamente a las labores más elementales, preparándolos de esa manera para la vida social<sup>64</sup>. Santamarina distinguió, además, a los anormales de carácter y de voluntad de los anormales de inteligencia, según el criterio de no nocividad; los dos primeros grupos podían ser educables, mientras que el último, dada su falta de cualidades y su perversidad innata eran ineducables, por lo que estos últimos deberían ser segregados en establecimientos destinados a proteger a la sociedad y evitar que sus elementos nocivos le causaran perjuicios.

En cuanto a la relación entre el grado de educación que podía impartirse y las clasificaciones adaptadas de los anormales, Santamarina opinaba, primero, que tenía que establecerse una categorización uniforme, lo cual, recordaba, ya había sido aprobado en la reunión efectuada en Bruselas en 1921 y una estandarización de los grados de debilidad mental, también aprobada en la de Ginebra de 1925. Así, según esos criterios, los anormales educables correspondían a tres categorías de irregulares: primera, por causas sociales, segunda, por causas biológicas o físicas y tercera, por causas psíquicas y neuro-psíquicas<sup>65</sup>. En efecto, estas categorías correspondían a las presentadas por González y Lozano, si bien Santamarina no sólo se limitaba a enumerar las causas de la anormalidad, sino que presentaba un procedimiento estadístico para medir el grado de anormalidades, sobre todo para identificar y clasificar al grupo que presentaban factores psíquicos y neuro-psíquicos. Dentro de estos existía un grupo que se ubicaban en la categoría de los semi-educables, esto es, aquellos que presentaban perturbaciones de los sentidos muy acentuadas, así como los que presentaban trastornos en los movimientos con perturbaciones permanentes, los irregulares de carácter que se acompañaban de perturbaciones de la inteligencia y los irregulares de la inteligencia, entre ellos los retrasados, los atacados de debilidad mental y los imbeciles. Con respecto a este último grupo, había diferencias entre González y Lozano con la opinión de Santamarina pues mientras los primeros descartaban a los imbeciles de cualquier proceso educativo, Santamarina sostenía que estos podían recibir cierto tipo de educación. En cambio, los tres médicos mexicanos coincidían en descartar la posibilidad educativa para los idiotas<sup>66</sup>.

Una categoría que ya habían sido motivo de atención tanto de González como de Lozano, aunque de manera tangencial, era la categoría de los sub-anormales, los cuales se ubicaban dentro de los débiles mentales y cuyo cociente de inteligencia se

<sup>64</sup> SANTAMARINA (1927), p. 3.

<sup>65</sup> SANTAMARINA (1927), pp. 3-4.

<sup>66</sup> SANTAMARINA (1927), p. 4.



alejaba muy poco del que debería considerarse como propio de la anormalidad, cociente que variaba entre 90 y 110 puntos. Para Santamarina, este grupo era muy importante porque parte del fracaso o del éxito de la escuela ordinaria dependía de que estos niños presentaban un pequeño retardo mental, lo que les impedía desempeñar actividades que demandaban inteligencia completa. Para este autor, tal estado se hacía evidente en que los niños presentaban problemas de adaptación al medio social, aunque lograran progresar o llegaran a puestos elevados, lo que atribuía a convulsiones sociales que, una vez superadas, revelándose sus anormalidades de carácter y su mediocridad.

En cuanto a la segunda cuestión, la cual examinaba el asunto de la infancia anormal y las alternativas educativas para cumplir con el precepto de la enseñanza obligatoria, Santamarina expresaba una opinión favorable hacia dicho precepto. En este sentido, estimaba indispensable realizar una selección precoz de los retardados y de los débiles mentales mediante un examen práctico, rápido y preciso de los niños en edad escolar, el cual se tenía que aplicarse lo más pronto posible dentro de la vida del niño en la escuela a fin de impartir la educación a la medida de las necesidades del desarrollo de los menores y antes de que estos alcanzaran la madurez ya que, aseguraba, los estudios realizados en Europa y Estados Unidos habían demostrado que pasados los trece años poco o nada podía lograrse en los débiles mentales<sup>67</sup>.

Santamarina sugería que este examen fuera aplicado por etapas. La primera correspondería a los maestros y se realizaría a los niños que se sospechara presentaban anormalidad mental a partir de que no podían seguir con éxito el trabajo de sus compañeros<sup>68</sup>. Lo deseable era la ejecución de pruebas mentales colectivas a un grupo escolar, contando con la ventaja de aplicarlas a grupos homogéneos, facilitando la labor de identificación y selección de los menores que mostraran inferioridad o, bien, aplicarlas a los alumnos que por su edad pudieran presentar retardo mental, sobre todo en el caso de aquellos que tuvieran un retraso de tres años en relación con su edad escolar. Naturalmente, esta tarea debía confiarse a los maestros que conocieran la prueba, supieran manejarla y calificarla. De ahí la importancia de que fueran capacitados en instituciones de psicopedagogía que también tendrían a su cargo elaborarlas y estandarizarlas<sup>69</sup>.

Así, una vez realizado esta prueba e identificados los alumnos que presentaban alguna anormalidad respecto a su edad y su año escolar, había que pasar a la tercera etapa de selección, la aplicación de pruebas individuales, las cuales no podían sino encargarse a personas especializadas adscritas al Departamento de Psicopedagogía de la Secretaría de Educación Pública, para evitar cualquier error en el diagnóstico y

<sup>67</sup> SANTAMARINA (1927), p. 5.

<sup>68</sup> SANTAMARINA (1927), pp. 5-6.

<sup>69</sup> SANTAMARINA (1927), p. 6.

tratamiento. Por eso, el responsable tenía que ser un médico especialista, quien debía estar atento para evaluar la edad mental y presentar un diagnóstico completo del estado etiológico y nosológico, a fin de determinar el tratamiento médico pedagógico al cual tendrían que sujetarse los retardados. Santamarina recomendaba que dicho diagnóstico se hiciera de manera especial a los niños que presentaran anomalías de carácter y a los débiles mentales que tuvieran otro tipo de padecimientos porque eran los casos más complicados de tratar<sup>70</sup>.

Puntualizaba la necesidad de llevar a cabo un estudio cuidadoso de las pruebas y su estandarización porque la propensión a utilizar escalas americanas originales o traducidas sin la debida modificación y crítica para adaptarlas al modo de ser especial de nuestros niños», había originado que niños normales hubieran sido clasificados como retardados. Santamarina citaba el caso de un estudio publicado en el Boletín Internacional de Protección a la Infancia, en el que se había concluido que 50% de niños mexicanos de las clases inferiores que asistían a las escuelas en la población de Miami, Arizona, eran inferiores en un año a los niños americanos, así como su experiencia personal en California y otros lugares de Estados Unidos en el que se habían aplicado tests a niños mexicanos con resultados similares quedando en situación bastante incómoda y desagradable<sup>71</sup>.

Casi una década después del trabajo de Santamarina, en 1935, el Departamento de Psicopedagogía e Higiene de la Secretaría de Educación Pública, presentó un proyecto para delimitar las funciones y actividades de investigación de las secciones de investigaciones psicopedagógicas y antropométricas en todo el país. La suerte de dicho proyecto no fue lo que esperaban sus promotores debido a la cantidad de recursos que demandaba su operación a nivel nacional, pero se aprobó para el Distrito Federal y los territorios federales. Por la importancia que reviste se examina parte de su contenido en tanto las concepciones acerca de la naturaleza de la infancia y la educación, en particular al niño campesino mexicano porque los medios rurales presentaban un vasto campo de investigaciones y ameritaban que se les atendiera con la mayor eficacia en asuntos mentales porque en la educación del niño mexicano, del indio y del niño proletario de las ciudades estaba el porvenir de la Patria<sup>72</sup>.

<sup>70</sup> SANTAMARINA (1927), p. 6..

<sup>71</sup> SANTAMARINA (1927), p. 7.

<sup>72</sup> «Proyectos para realizar en toda la República algunas actividades principales que tiene a su cargo la Sección de Investigaciones Psicopedagógicas y Antropométricas», (1935), AHSEP, Departamento de Psicopedagogía e Higiene. Año de 1935, fs. 1-2. En 1925 se fundó el Departamento de Psicopedagogía e Higiene, dependiente de la Secretaría de Educación Pública, a instancias del doctor Santamarina y recogía experiencias previas de otras instancias oficiales que habían funcionado en las primeras décadas del siglo XX, como los servicios de Higiene Escolar y Medicina Escolar. Sin duda, el hecho de denominarse psicopedagógico da cuenta clara de la importancia que la psicología, en particular la psicometría, había cobrado para el diseño de estrategias pedagógicas para la identificación y atención tanto de los niños normales y anormales.

Entre otros aspectos, sus autores proponían enviar a las zonas rurales del país a un psicopedagogo, aunque el ideal sería poder enviar médicos adiestrados, quien se encargaría de instruir teórica y prácticamente a los profesores que se situaran en las capitales de los estados y territorios, así como de las escuelas normales rurales y centros agrícolas para adiestrarlos en la aplicación de las pruebas colectivas e individuales que servirían para marcar la orientación educativa y para conocer el rendimiento de que eran capaces los niños de los diversos conglomerados rurales, así como conocer las características del niño campesino y poder juzgar con los datos recogidos el desarrollo y estado de nutrición del escolar de los campos. Para sus autores, un rasgo de la educación moderna era proveerse de toda la información necesaria para garantizar de mejor manera posible la educación de los niños.

Para ello, era fundamental generar conocimiento acerca de la capacidad mental de los escolares que sirviera de información y de herramienta al pedagogo para que pudiera cuantificar y calificar los conocimientos que debería impartir a cada educando, así como la velocidad que tenía que imprimir a su tarea educativa, constituyendo grupos homogéneos desde el punto de vista mental, lo cual redundaría en que su trabajo fuera más eficaz y el aprovechamiento de los alumnos mayor. Según el conocimiento acumulado acerca de la escala de la evolución mental y de inteligencia de los niños podían clasificarse los educandos en tres categorías: inteligencia superior, inteligencia media e inteligencia inferior<sup>73</sup>. Esta clasificación permitía no sólo crear grupos uniformes por grado y edad escolar, así como identificar a los anormales mentales, quienes, a decir de los autores del documento, constituían un lastre para las escuelas ordinarias debido a que no podían adelanto alguno convirtiéndose en una carga familia y para la sociedad, aunque concurrieran años y más años a las escuelas comunes con el peligro de que pudieran alterar el orden escolar. Al caracterizar a este grupo de criaturas anormales mentales, revelaban una idea que pareciera negativa y más cercana posturas de pensadores y reformadores educativos más conservadores del siglo XIX, al sostener que ese grupo inadaptado producía los vagos, los viciosos y los criminales. Desde luego, los anormales mentales, retomando tipologías que ya se han expuesto, se dividían en débiles mentales, imbéciles e idiotas. Únicamente los débiles mentales educables serían atendidos en escuelas especiales a fin de proporcionarles una habilidad manual que los coloque en condiciones de bastarse a sí mismos<sup>74</sup>.

---

<sup>73</sup> «Proyectos» (1935), f. 1.

<sup>74</sup> «Proyectos» (1935), f. 2.

## REFLEXIONES FINALES

La clasificación de la infancia se justificó desde el punto de vista humanitario, pedagógico, médico y psicológico. La propuesta de creación de las escuelas especiales ofreció una estrategia que permitió a los sistemas escolares ajustar su funcionamiento ante la presencia de niños anormales. Buena parte de los discursos de las comunidades científicas que circularon y de las prácticas escolares que se sistematizaron, abordaron la amenaza que suponía para la sociedad la existencia misma de los niños con anormalidades sino eran debidamente tratados. El *Primer Congreso Mexicano del Niño* fue un espacio ideal para obtener un nuevo estatuto de un profesionalización incipiente porque en él se propusieron y se esbozaron programas, clases y escuelas especiales, así como futuras alternativas de educación para formación profesional que conformarían un nuevo campo de conocimiento e intervención. Ahora bien, más allá de los fines específicos que perseguían con la celebración de tales iniciativas, conviene destacar que las mismas se convertían en espacios de intercambio, lo que alentaba la formación y consolidación de comunidades científicas que, a su vez, posibilitaba procesos de circulación, convergencia y delimitación disciplinaria.

De acuerdo con Thomas Skrtic el papel predominante desempeñado por el positivismo fue fundamental en la teoría y la práctica acerca de la naturaleza de la infancia anormal y de la educación especial. Ese conocimiento especial constituye la base desde la que los educadores especiales derivaron y derivan tanto sus modelos para conceptuar la anormalidad, su tratamiento, así como sus prácticas específicas en el aula.<sup>75</sup> Este enfoque parte de que la anormalidad se arraiga en defectos biológicos y psicológicos que se heredan a los individuos. La perspectiva positivista concebía que de la investigación y la práctica de la educación especial era posible obtener un conocimiento cierto y objetivo útil para diseñar un currículum y programas de instrucción por medio de los cuales se inculcaran habilidades y enseñaran conocimientos particulares a los distintos tipos de anormales. El doctor Santamarina aparece como un agente privilegiado en el proceso de constitución de un espacio modélico para niños anormales.

Por otra parte, la institucionalización de la escuela obligatoria se sitúa en un esfuerzo por lograr la normalización de la infancia, convirtiéndose así, junto con la familia, en una de las principales instituciones de socialización de los niños y niñas de las clases populares. A su lado, en sus márgenes, educadores, médicos y psiquiatras trataron de definir el perímetro de la conformidad social.

La educación especial es un producto social y, como tal, ha sido modelado por una compleja mezcla de factores morales, culturales, económicos y políticos. Así, las escuelas ordinarias o regulares tuvieron que modificar su idea misma de escuela para

---

<sup>75</sup> FRANKLIN (1996), p. 20.

crear otra, la escuela especial, para albergar y educar a los alumnos anormales y, de esta manera, dar cabida a otros especialistas externos: médicos, profesores peripatéticos maestros para sordos y ciegos, psicólogos, sociólogos y juristas, entre otros.

Recibido: 20 junio 2007

Aceptado: 18 noviembre 2008

