

CONTAR Y CLASIFICAR A LA INFANCIA

*Las categorías de la escolarización en las escuelas primarias de la Ciudad de México 1870-1930**

JOSEFINA GRANJA-CASTRO

Resumen:

A partir del análisis de informes y registros escolares sobre el desempeño de los niños asistentes a escuelas de la Ciudad de México, en este trabajo se identifican algunas de las categorías y distinciones centrales usadas para clasificar y ordenar a la población escolar, hasta llegar al concepto de "retraso escolar", que empieza a ser utilizado de manera aislada alrededor de 1920. Dicho concepto permite identificar las huellas de los saberes médico-pedagógico y psico-antropológico que dieron sustento a la racionalidad de la escolarización en el periodo abarcado. Se sostiene el planteamiento de que el proceso de producción de saberes dirigido a normar la permanencia de los niños en los establecimientos de enseñanza generó clasificaciones que, rebasando el marco de las prácticas escolares, se constituyeron como categorías sociales para caracterizar a la infancia.

Abstract:

Based on an analysis of school records and reports on the performance of children attending school in Mexico City, this article identifies some of the categories and central distinctions used to classify and organize the school population, until reaching the concept of "retraso escolar" ("educational lag"), which began to be used in isolated form around 1920. This concept permits identifying the presence of medical/pedagogical and psycho-anthropological ideas that supported the rationality of schooling during the period under study. The statement is made that the process of producing knowledge directed to regulating children's enrollment in school generated classifications that surpassed the framework of school practice and became social categories for characterizing children.

Palabras clave: historia de la educación, infancia, escolaridad, rezago escolar, formación de conceptos, cambio conceptual, México.

Keywords: history of education, childhood, schooling, educational lag, formation of concepts, conceptual change, Mexico.

Josefina Granja-Castro es investigadora titular del Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav. Calzada Tenorios 235, colonia Granjas Coapa, 14330, México, DF. CE: jgranja@cinvestav.mx

* Con la colaboración de Elena Torres Sánchez, DIE-Cinvestav. Los materiales de archivo expuestos en este artículo fueron presentados como ponencia en XXIX International Standing Conference for the History of Education, Hamburgo Alemania, julio de 2007. Agradezco a los dictaminadores de este artículo las sugerentes y generosas observaciones planteadas al texto original que me permitieron dar forma a la versión final del trabajo.

Introducción

En el último tercio del siglo XIX en México se gesta un cambio fundamental en las representaciones sociales sobre la infancia: el niño y sus necesidades cobran visibilidad y dejan de ser percibidos como apéndices del mundo adulto. Es un periodo de la vida nacional en que se consolidan definiciones fundamentales en ese sentido: la noción de obligatoriedad de la enseñanza para los niños de 6 a 12 años se establece en el Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública en 1889, y se crea la clínica de enfermedades infantiles como cátedra de perfeccionamiento en la Escuela Nacional de Medicina en 1893. Este trabajo enfoca una parte del extenso y complejo proceso de construcción de categorías de pensamiento dirigidas a la infancia, propiciadas por la escolarización a través de sus sistemas de clasificación y los saberes pedagógicos y médicos en que se sustentaron.

A partir del análisis de registros escolares y reportes de maestros informando sobre el desempeño de los niños asistentes a escuelas de la Ciudad de México en el último tercio del siglo XIX, se identifican las categorías y distinciones utilizadas para clasificar y ordenar a la población, hasta llegar al concepto de “retraso escolar”, que empieza a ser utilizado alrededor de 1920 instaurándose como una de las categorías centrales para describir los procesos de la escolarización en el siglo XX.

El concepto de retraso escolar es una de las categorías de la escolarización que emergen en este periodo y el interés en ella radica en que es un referente privilegiado para identificar el entrecruzamiento de las lógicas médicas y pedagógicas que dieron sustento a la racionalidad de la escolarización en la primera parte del periodo abarcado. En su evolución posterior, hacia la década de 1920-1930, el concepto se despoja de las connotaciones morfológicas y ambientales del higienismo que le caracterizaron en su origen, desplazándose hacia los paradigmas de cuantificación de raza y herencia inspirados en la biotipología y la eugenésia. La relevancia del concepto se extiende más allá del periodo analizado en este artículo; en la segunda mitad del siglo adquiere un sentido social y político que hizo posible construir nuevas coordenadas de intelección sobre la relación niño-escuela-sociedad, al arrojar luz sobre las desiguales condiciones de acceso y permanencia y la paradoja de la institución escolar que, al mismo tiempo que se pretende instrumento igualitario y democrático, constituye un enclave generador de nuevas desigualdades.

El periodo elegido para este análisis refleja diversos comportamientos en términos del crecimiento cuantitativo de las escuelas y alumnos de enseñanza primaria: por una parte, las condiciones favorables para la escolarización generadas a finales del siglo XIX y principios del XX vinculadas, entre otras cosas, con el establecimiento de la obligatoriedad de la enseñanza y el fuerte impulso sistematizador que representaron los congresos nacionales de Instrucción Pública; las complejas condiciones que tienen lugar en el periodo revolucionario, que se tradujeron en un decremento de las escuelas en la Ciudad de México, y el repunte que lentamente se iría experimentando en la educación primaria a partir de la época posrevolucionaria. Se trata de un periodo en el que las estadísticas escolares son aún irregulares, sin embargo, reconstrucciones confiables nos permiten ofrecer el panorama que se presenta en la tabla 1.¹

TABLA 1
Escuelas y alumnos en la Ciudad de México

Año	Escuelas	Alumnos
1870	292	18 482
1900	330	48 856
1910	442	86 896
1921	300	59 209
1932	368	165 802

Fuente: Meneses (1998).

Por otra parte, en el periodo que se analiza se registraron importantes cambios en las maneras de concebir a los educandos, el espacio escolar y el tipo de prácticas en su interior, proceso que corre paralelo a un complejo entramado de transformaciones epistémicas experimentadas gradualmente. El pensamiento liberal, la separación de poderes civiles y eclesiásticos y el positivismo desempeñaron un papel central en la conformación de un horizonte de principios filosóficos, científicos y de gobierno en el último tercio del siglo XIX, cuyas huellas son perceptibles en las descripciones producidas sobre la infancia desde diversos dominios del saber (pedagogía, medicina).

La atmósfera que envolvía a la sociedad mexicana citadina a finales del siglo XIX, cuando el régimen porfirista había hecho suya la promesa de llevar al país a la modernización, ha quedado retratada por Agostoni (2003). Modernizar al país era sinónimo de orden y progreso, moralidad, civilidad, respeto, pero también orgullo por la capital y su funcionalidad: calles pavimentadas y limpias, casas pintadas y ventiladas, etcétera. En ese marco el régimen emprendió grandes obras de infraestructura sanitaria, entre otras, alcantarillado, pavimentación de calles y drenaje. La higiene como política poblacional ocupó el lugar de componente fundamental en la vida social tanto en el plano individual como en el colectivo. El Estado, que ya desde la secularización de los hospitales y casas de beneficencia, decretada en 1861, había hecho suya la responsabilidad de tutelar por el bienestar y seguridad social, puso a la escuela como centro de la estrategia de saneamiento social (de la ignorancia, vicios, inmoralidad, insalubridad) necesaria para conducir al país a la modernización. Así, el Estado utilizó una red de instituciones para difundir prácticas que permitirían resolver los problemas de insalubridad e implantar en la sociedad, desde la infancia, los valores y hábitos necesarios para construir el país moderno.

En el plano del conocimiento científico, la medicina, con la adopción del paradigma clínico, escenificará una de las transformaciones de mayor envergadura, tanto en términos de la propia disciplina como de sus vínculos e implicaciones con la sociedad y, de manera particular, con la educación. El entrecruce de saberes médicos y pedagógicos en el campo de la higiene escolar operó un cambio de mirada sobre el espacio escolar y los educandos que permitió encauzar los intereses y acciones modernizadoras del Estado desde la base misma de la vida social, la infancia. Al abrigo de los principios de la ciencia positiva, las instituciones del Estado establecieron prácticas de registro y clasificación como base para el diagnóstico y diseño de medidas públicas, generando pautas de relación entre el Estado y la población, basadas en la vigilancia y el control poblacional. El desarrollo de ese conjunto de prácticas reguladoras permitiría hablar de que, en efecto, en este periodo tiene lugar una sofisticación administrativa del Estado.² En síntesis, el saber médico que transformó a la escuela y los escolares en un espacio de observación, cuantificación y clasificación, y la nueva racionalidad del Estado fundada en el pensamiento liberal y el positivismo, son ejes que atraviesan todo el periodo que se analiza cambiando de matices y tonalidades.

El trabajo se estructura en cuatro secciones. La primera se enfoca en las clasificaciones identificadas en los reportes escolares en los primeros años del periodo en estudio, la década de los setenta y ochenta, en las que el rasgo sobresaliente es la irregularidad en las formas de nombrar y ordenar el paso de los niños por la escuela. Se prosigue el análisis ubicando los cambios que empiezan a manifestarse a partir de la relevancia que cobra la inasistencia como problema escolar en el marco de la obligatoriedad de la enseñanza a finales del siglo, el discernimiento de las causas de la inasistencia y sus implicaciones en el aprovechamiento, aspecto al que se vinculan las primeras expresiones sobre el retraso identificadas en los registros escolares. En ese terreno se examina, en la tercera sección, las diversas significaciones que acompañaron la emergencia del concepto de retraso escolar plasmadas en las observaciones de los maestros y se indaga en los entramados discursivos del saber médico-higiénico y pedagógico que dieron sustento a dicho concepto. La última sección muestra la trayectoria del concepto, tanto en los registros escolares como en el discurso pedagógico, a partir del cambio de paradigma operado entre 1925 y 1935, que dio lugar a clasificaciones biotipológicas y cuyas huellas pueden apreciarse en los tratados pedagógicos clásicos de los años cuarenta con los cuales se cierra el análisis.

Más que con historia de la infancia en general, el tema abordado mantiene anclajes específicos con estudios que han analizado los procesos de producción social de conceptualizaciones y representaciones sobre la infancia que tuvieron lugar en el entrecruce de los saberes médico, pedagógico, antropológico y jurídico en la transición del siglo XIX al XX (Del Castillo, 2003 y 2006). Dentro de la historiografía de la educación elemental del siglo XIX (García, 2003) se aproxima a los estudios que han enfocado la intersección entre estructuras socioculturales y escolares permitiendo mirar desde nuevos ángulos procesos de génesis y desarrollo de la escolarización (Escalante y Padilla, 1998 y 2001). De manera específica, se engancha con el tipo de intereses planteados en los análisis sobre la escuela como “lugar” de una compleja interacción entre espacios y actores (Chaoul, 1998 y 2005).

**Primeras clasificaciones sobre la población escolar:
registrados, asistencia, impuntuales**

Los registros escolares elaborados durante el último tercio del siglo XIX por los maestros con el objeto de informar a las autoridades municipales

sobre la asistencia de niños y los resultados en los exámenes³ constituyen una fuente de materiales empíricos de gran valor para rastrear las formas de ordenar y clasificar a los niños a partir de lo que sucedía en el salón de clases.

Al seguir las huellas de las clasificaciones utilizadas por los maestros, salta a la vista la inexistencia de una semántica específicamente pedagógica para referirse a la diversidad de situaciones que tenían lugar cada mañana y cada tarde en el salón de clase,⁴ por lo que a la asistencia se refiere: los inscritos no siempre asistían y a lo largo de todo el año escolar constantemente iban llegando nuevos niños y niñas sin importar qué tan adelantado se hallaba el curso.⁵ El lenguaje utilizado para describir estas situaciones recurría a expresiones como “parroquianos”, “conurrencia”, “listados”, “registrados”, “asistencia”, “impuntuales”, más cercanos a significados coloquiales que a un saber especializado.

El proceso que condujo a reconocer en la inasistencia escolar un problema educativo que debía ser objeto de análisis y de acciones por parte de las autoridades para evitarlo pasó por varios momentos. Desde 1867 se llevaban registros de asistencia sistemáticos en atención a que la Ley Reglamentaria de Instrucción entonces vigente establecía que cada escuela debería entregar a los niños una boleta mensual de asistencia así como informar de la misma a las autoridades escolares del Ayuntamiento.⁶

Los primeros registros de la década de 1870 reportaban los datos de manera general utilizando indicadores en los que la temporalidad empieza a tener relevancia: “asistencia hasta la fecha de este informe”, “inscritos este mes”, “promedio de asistencia diaria”.⁷

La irregular presencia de los niños quedó descrita por parte de los maestros en términos como los siguientes:

Los niños en su mayor parte recorren las escuelas gratuitas, quedándose 8 días o un mes en cada establecimiento y de este modo perjudican a la escuela y a los Directores porque no hay adelantos al fin del año a la hora del examen. Mariana Serrano Pérez. Enero 31 de 1875 (IP, vol. 2656, Inscripciones y asistencia de niños y niñas. Escuela Municipal no. 12).

La asistencia ha aumentado rápidamente no obstante estar ya tan próximos los exámenes, pues el día primero del mes sólo estaban inscritas 24 y al terminarlo tengo ya 53 y este establecimiento carece de los enseres necesarios de

costura para tan crecido número. María Teresa Crespo de Salvadores. Septiembre 30 de 1875. (IP, vol. 2656, Inscripciones y asistencia de niños y niñas. Amiga Municipal 24).

Dos décadas después, los registros de inscripción y asistencia muestran una estructura conceptual más elaborada, reflejo sin duda de que el problema de la asistencia empezaba a adquirir visibilidad y profundidad analítica. La inscripción y la asistencia estaban en proceso de ser diferenciadas como se advierte en las distinciones utilizadas para ordenar y clasificar a la población que pasaba por la escuela: “inscripción hasta el mes anterior”, “inscripción en el presente mes”, “asistencia media en la mañana”, “asistencia media en la tarde”.⁸

La asistencia desempeñó diversas funciones. Para las autoridades escolares constituyó, en algunos momentos, un elemento de control como en 1887, cuando se comunicó a las directoras y directores que se clausuraría toda escuela municipal que no tuviera una asistencia de por lo menos 40 alumnos.⁹ Por otra parte, en el imaginario social de los maestros el “tener un crecido número de alumnos inscritos” fue considerado como un dato que hablaba del prestigio de la escuela (Castellanos, 1897:135). Otros, en cambio, no dudaron en plantear la posición inversa, como el director de la Escuela Elemental 47 que en un informe de rutina expresaba: “Cree el que escribe que las causas de la poca asistencia que se nota son: la proximidad de otras escuelas y la exigencia que en ésta se observa por el director y profesores en la puntualidad de los alumnos”.¹⁰ Poco a poco, la asistencia dejaría de ser sólo un dato burocrático, de control o de prestigio para convertirse en un indicador fundamental de la escolarización.¹¹

El discernimiento de las heterogéneas trayectorias: la inasistencia y el retraso escolar

Hacia finales del siglo XIX se había establecido con regularidad la práctica de elaboración de listas de asistencia diaria, mensual y anual como parte de las transformaciones que trajo consigo la obligatoriedad de la enseñanza decretada en 1891. La introducción de esta nueva representación social como principio rector de la educación elemental implicó nuevas prácticas y nuevos ángulos de observación sobre la escolarización y sus procesos. Por ejemplo, la creación de comités de vigilancia que tenían

como tarea asegurarse de que todos los niños en edad escolar (6 a 12 años) recibieran instrucción, ya sea que estuvieran inscritos en algún tipo de establecimiento educativo o la recibieran de sus padres. Estos comités tenían autorización para interrogar a los niños que encontraban en las calles en las horas de clase y solicitarles su boleta de asistencia. Estaban también encargados de recibir las noticias sobre las faltas de asistencia de las escuelas y acudir con los padres de esos niños para conocer las causas. Fue ese contexto de vigilancia y control el que propició la elaboración de informes cada vez más detallados sobre la asistencia, la no asistencia y sus causas.

Además de los datos numéricos, estos informes incluyeron una sección de observaciones en la que los maestros elaboraban textos breves sobre el desempeño de los alumnos. A través de ellos es posible identificar las situaciones cotidianas y a lo largo del año escolar en cuanto a la asistencia, puntualidad y aprovechamiento de los niños así como las distintas maneras en que fueron nombradas. Veamos algunos textos ilustrativos que resultan especialmente expresivos ya que corresponden a los años críticos en que la violencia revolucionaria alteró las rutinas de la vida en la ciudad:¹²

[Un grupo de 20 niñas de 1º año, asistencia en un rango de 20 a 137 días, con 11 reprobadas] Debido a que estas alumnas estuvieron varios meses sin profesora, no pudieron aprender el curso debidamente. Año escolar 1911-1912 (IP Escuela Elemental 16, vol. 2537, exp. 4).

Niñas retrasadas en 1 año 24, en 2º año 18, en 3º año 14. Alumnas en extrema pobreza: 52. Para conseguir que disminuya el número de niñas retrasadas y obtener mejores resultados en la educación nacional, es conveniente dejar a la profesora en libertad de adoptar los métodos y horarios que crea más convenientes, por lo menos en las materias fundamentales, establecer en cada escuela el curso subprimario con el objeto de que las alumnas adquieran mejores bases en las asignaturas de lengua nacional y aritmética, de esta manera, se conseguirá que las alumnas de primer año lean y escriban mejor. Como primer año es la base de todos los demás, no cabe duda de que los resultados serán más satisfactorios en los demás años y se evitará que las alumnas queden deficientes en las asignaturas mencionadas al salir de la escuela elemental. Carolina Parra,

Directora. México, noviembre 23 de 1914 (IP Escuela Elemental 16, vol. 2536 exp. 1 Exámenes y premios).

[Un grupo de 50 niños de primer grado con 34 reprobados, edades de 6 a 9 años y uno de 12, asistencia en un rango de 8 a 143 días] Los niños que no pasaron al año siguiente fue porque no llenaron el programa debido a las causas siguientes: 1. Por que con fecha reciente se formó un tercer grupo de 1º año con los niños más atrasados y lo tuve a mi cargo, 2. Por motivo de miseria en las familias, la asistencia era muy anormal, 3. por haberse inscrito muchos niños muy tarde, 4º por que soy practicante. 1916 (IP Escuela Elemental 47, vol. 2543, exp. 1 Exámenes y premios).

El proceso de diferenciación entre inscritos y asistencia alcanzó una mayor racionalidad cuando se definieron criterios comunes para calcular la asistencia, distinguiendo además distintos tipos de asistencia: diaria, mensual y anual.

La “asistencia media diaria” se obtenía mediante un cálculo laborioso: el número de asistencias diarias (*ad*) se multiplicaba por dos (la asistencia de la mañana y la de la tarde) y se multiplicaba por el número de días trabajados en el mes (*dtm*). A ese resultado se le restaba el total de inasistencias (*ti*) y el resultado obtenido de esa resta se dividía por el doble del número de días trabajados al mes (*dtm*). Al final de todo este cálculo resultaba un cociente que indicaba la asistencia diaria mensual. El dato no se leía como “número de días” sino como proporción de asistencia en un mes.¹³ Las indicaciones eran también precisas para calcular la “asistencia media mensual” de un año¹⁴ y la “media anual” de un determinado periodo de años.¹⁵ Lo anterior es un indicio de que estaba ya en marcha la visión a mediano y largo plazos sobre el movimiento de la población escolar, fundamental para lo que Foucault llama “prácticas de gobernanza”.¹⁶

Los maestros en sus informes exponían lo que, desde su punto de vista, eran las causas de la inasistencia (la pobreza de los padres,¹⁷ el constante cambio de domicilio, las enfermedades) y de la reprobación (“faltas de asistencia”, “no haber cubierto el programa”, “poca inteligencia”, “incapacidad mental”). Se aprecia ya una concepción que establece relaciones entre ambas situaciones según se advierte en un cuestionario enviado a las escuelas primarias elementales para reportar información del año escolar

de 1912. La información solicitada en la pregunta 14 es un ejemplo del tipo de sistematizaciones que ya se utilizaban en los inicios del siglo XX:

- 14) ¿Cuántos alumnos fueron reprobados por las siguientes causas?
- a) por falta de asistencia
 - b) por incapacidad mental
 - c) por enfermedad
 - d) por defectos físicos (tartamudez, sordera, miopía)
 - e) por deficiencia en lengua nacional
 - f) por deficiencia en valuación de magnitudes
 - g) por otras causas
 - por falta de aplicación
 - por mala preparación en los cursos anteriores
 - por llegar tarde a sus clases.¹⁸

La semántica pedagógica para referirse a las heterogéneas formas de transitar por la escolarización fue depurándose gradualmente, sin embargo, subsistieron ambigüedades como la que se aprecia en el concepto de retraso escolar. La columna de observaciones de los cuadros de calificaciones, donde los maestros expresaban valoraciones sobre el desempeño de los alumnos dejó al descubierto que en sus primeras apariciones este concepto no era usado para referirse a la situación de los alumnos que reprobaban varias veces, sino a la puntualidad con que los niños llegaban a las clases.

A lo largo de las primeras tres décadas del siglo XX este concepto constituyó un ámbito de problematización que articuló las preocupaciones tanto de pedagogos y médicos como de las autoridades educativas, los primeros interesados en conocer y explicar el fenómeno, y los segundos, en su administración racional como punto de partida para la construcción de la nación moderna.

El entrecruce de saberes médicos y pedagógicos en el concepto de retraso escolar

El encuentro entre los saberes médicos y pedagógicos y su hibridación en el discurso higiénico-pedagógico tuvo una profunda repercusión en los modos de explicar y comprender el medio escolar, de particular interés

resulta la distinción normal-anormal que ocupó un lugar central en las formas de clasificar a los escolares en los inicios del siglo XX.¹⁹ Para entender cómo viajó esta distinción desde la medicina hasta la pedagogía es necesario recorrer un doble camino: por una parte los cambios de enfoque médico a finales del siglo y, paralelamente, el papel que desempeñó la higiene escolar como campo de saberes que llevó el conocimiento médico al análisis de la vida en la escuela: la función del maestro, las condiciones materiales del salón de clases, la adecuación de las actividades escolares, la salud y conducción de los niños, etcétera.

El surgimiento y consolidación de un campo de especialización médica sobre la infancia es un elemento central para entender desde dónde se formula conceptualmente la normalidad y la anormalidad en la infancia, es un proceso complejo del que aquí sólo se hacen algunas anotaciones generales. A finales del siglo XIX se da un cambio conceptual en los modos de entender la infancia vinculado con la influencia del enfoque clínico francés, el cual se centraba en la vía patológica como forma privilegiada de acceso a la infancia y dejando de lado los procesos que constituyan la llamada “normalidad”. La mayor parte de los tratados de pediatría que circulaban en la época consistían en extensas descripciones de las enfermedades infantiles, las lesiones y las irregularidades como el camino más adecuado para caracterizar la salud y enfermedad de la niñez. Esta influencia se vio reflejada también en la incorporación de cátedras y cursos expresamente dirigidos a las enfermedades infantiles en la Escuela Nacional de Medicina. El primer registro de una clase de Clínica Infantil con tal orientación corresponde al año de 1893 y estuvo a cargo del doctor Carlos Tejeda (Del Castillo, 2003).

Una de las rutas por la que esa conceptualización de la infancia entra en contacto con el medio escolar fue a través de los higienistas, muchos de ellos formados en la propia Escuela Nacional de Medicina.²⁰ Tanto en México como en otros países de América Latina la higiene fue un campo que sirvió de puente entre los saberes médicos y pedagógicos en el último tercio del siglo XIX. Inicialmente, la preocupación por la escuela consistió en que al ser un espacio público de interacción social constituía también un “foco” para la difusión de enfermedades contagiosas; además el interés en ella radicaba en sus potencialidades como medio para formar a los futuros ciudadanos de la nación moderna.

Noguera (1998, 2002) traza el perfil de lo que representó este campo de saberes para la sociedad decimonónica: una compleja estrategia de higienización de la población, cuyos propósitos fueron la civilización de las costumbres populares y el encauzamiento de la nación hacia el progreso.

La higiene escolar buscó afectar y redireccionar el proceso educativo al punto de establecer pretendidos criterios “científicos” para orientar el quehacer del maestro y dirigir el proceso de formación del niño en la escuela. El saber médico, amparado en su estatus de saber científico, impuso nuevos referentes al saber pedagógico y a las prácticas escolares, constituyéndose en el saber que más influyó en la delimitación del campo de saber pedagógico a comienzos del siglo XX (Noguera, 2002:279).

También en México las medidas higiénicas diseñadas y puestas en operación durante el porfiriato, como parte fundamental de la deseada modernización, cobraron vida en una red de instituciones y prácticas dirigidas a la población más pobre, y la niñez en particular, con el propósito no sólo de promover la salud de la población sino como un saber necesario e imprescindible para el gobierno de la población.

En México los antecedentes de la higiene escolar se ubican en el Congreso Higiénico Pedagógico efectuado en enero de 1882, donde se puso de manifiesto que el salón de clases y las actividades relacionadas con el aprendizaje debían reunir una serie de características para no poner en riesgo la salud individual y colectiva, temas que volvieron a estar presentes en los congresos de Instrucción de 1889 y 1890. En 1896 se estableció la Inspección Médica Higiénica por iniciativa del doctor Luis E. Ruiz, expidiéndose la ley y reglamento respectivos. Inició sus actividades con sólo dos médicos inspectores para las 113 escuelas municipales existentes en la Ciudad de México; en ese sentido, fue un inicio simbólico pero dejó sentadas las bases de lo que vendría después. En 1902 la inspección médica se extendió a las escuelas normales de varones.

En 1908 se reorganiza el Servicio Higiénico Escolar, ahora bajo la dirección del doctor M. Uribe y Troncoso. El artículo 51 del reglamento para la inspección de las escuelas primarias del Distrito Federal de 1908 ya establecía mecanismos para proceder en los casos de “niños intelectualmente anormales y retardados”. El primer paso consistía en las observaciones de los maestros acerca de sus “aptitudes mentales”, el diagnóstico quedaba en manos

del Médico Inspector y, en caso de corroborarse, el Jefe del Servicio Médico Escolar sería quien autorizaría el pase del alumno a una escuela especial para “retardados”. Los “niños imbéciles o idiotas” serían separados de las escuelas, internándolos en establecimientos especiales.

La antropometría fue otro campo de saberes vinculado con la práctica médica que aportó una mirada científica e instrumentó técnicas para diagnosticar de manera “objetiva”, es decir cuantificando a la población escolar desde el punto de vista de sus rasgos físicos. Desde 1906 se hacían exámenes médicos y antropométricos a niños de escuelas primarias. En 1909 se anexa oficialmente al Servicio Higiénico Escolar un departamento Antropométrico, a cargo del doctor Daniel Vergara Lope. Documentar el tipo físico del niño mexicano fue una tarea iniciada a través de los exámenes individuales del servicio higiénico, que ahora incorporaba también pruebas antropométricas con la finalidad de crear una “estadística nacional” que permitiera diagnosticar si las características físicas y de crecimiento de los mexicanos estaban dentro de la norma del modelo occidental o si nuestros niños deberían ser catalogados como “anormales” (Del Castillo, 2006).

La preocupación por el establecimiento de instituciones para la atención de esta población infantil que no podía tener cabida en las escuelas, llevó al doctor Joaquín Cosío a elaborar un informe sobre lo que otros países hacían en esta materia. De acuerdo con sus investigaciones, Suiza había fundado en 1848 la primera “escuela médico-pedagógica”; Prusia creó, en 1863, una “clase especial anexa” para la atención de niños “psíquicamente anormales”; Suecia, en 1864, abrió una “escuela especial” en Sköyde; en Inglaterra fue hasta 1892 que se fundó la primera “escuela para anormales” en Leicester; Holanda, en 1896, abrió “clases especiales anexas” a las escuelas comunes unificándolas en una escuela autónoma en 1907. En América, la ciudad de Nueva York abrió su primera clase de este tipo en 1899, Argentina y Brasil ya contaban en 1910 con “escuelas para anormales” (Cosío, 1913).

Los médicos mexicanos participaban también en los foros internacionales como el Congreso Internacional de Higiene Escolar, reunido en París en agosto de 1910, que entre sus resoluciones propuso que los maestros y maestras fueran iniciados en el conocimiento de las “anomalías mentales de los escolares” y en los “medios prácticos para mejorar a los anormales”. Todas estas experiencias constituyeron un acervo de conocimientos que los higienistas utilizaron para desarrollar prácticas de atención medico-

pedagógicas acordes con las necesidades de una población infantil que se diferenciaba.

En los primeros años del siglo XX “retrasados escolares” fue una categoría de clasificación en la que se incluían por igual a niños “impuntuales”, “desaplicados”, “inatentos”, “tontos” y “mal intencionados” que tenían en común no avanzar en sus estudios y quedar constantemente rezagados. Una de las definiciones más citadas era la de René Crochet, médico francés quien estaba a cargo de un hospital-escuela suburbano: “retardado o retrasado escolar es todo niño que desde el punto de vista escolar está retrasado 2 o 4 años en relación a la media escolar de los niños de su edad” (Crochet, cit. en González, 1918:28-30).²¹ Esa definición fue utilizada en los tratados de higiene escolar y en los cursos prácticos para maestros en nuestro país: “Niños *retardados o retrasados* son los que no pudiendo seguir *por uno u otro motivo*, el desarrollo regular de los programas escolares se quedan retrasados algunos años en relación a la generalidad de sus compañeros de la misma edad: un niño de 12 años, por ejemplo ofrece el grado de instrucción correspondiente a los de 8” (Crochet, cit. en González, 1918, cursivas en el original).

Los términos utilizados para referirse a los niños en esas condiciones eran dispersos y cambiantes, sin embargo se hacían esfuerzos por delimitarlos. Las lecciones impartidas por el doctor José de Jesús González a maestros y alumnos normalistas, publicadas en 1918 en el libro *Los niños anormales psíquicos*, son una muestra de ese estado emergente y proliferante.²² Un conjunto heterogéneo de adjetivos se utiliza para designarlos: “desaplicados”, “tontos”, “perversos”, el que divaga, juega y se distrae mientras el maestro explica es un “desaplicado”... el que permanece quieto e impasible, con la mirada perdida y si se le interroga sobre el asunto de la lección, no contesta es un “tonto”... el que sólo atiende a ratos y se pasa el tiempo peleando con sus compañeros, destruye cuanto cae en sus manos y no respeta a sus maestros se le clasifica bajo el rubro de “perverso” (González, 1918:23-24).

Siendo el “retraso escolar” un problema relacionado con la falta de atención, se planteaba en primera instancia la necesidad de identificar y clasificar sus causas. Así, las de la “inatención” quedaban agrupadas en tres grandes rubros: dependientes del niño, del medio escolar y del medio familiar (tabla 2).

TABLA 2
Causas de la inatención. 1918

Dependientes del niño

1. por perturbaciones en su salud física:
 - . defectos de la vista, oído, palabra;
 - . enfermedades generales: anemia, rápido crecimiento, pubertad, convalecencia,
 - . enfermedades locales de repercusión general: digestivas, respiratorias, etc.
2. por perturbaciones en su estado mental: idiotas, imbéciles y débiles mentales

Dependientes del medio escolar

1. por los salones de clase
 - . mal ventilados,
 - . mal alumbrados,
 - . demasiado grandes (los niños no pueden ver lo trazado en el pizarrón)
 - . demasiado pequeños (aglomeración e incomodidad)
2. por el mobiliario
 - . insuficiente
 - . en mal estado
 - . no adaptado a la estatura de los niños
3. por los programas escolares:
 - . sobrecargados de materias
 - . mal distribuidos
 - . inadecuados para la edad de los alumnos
4. por los maestros:
 - . con defectos de pronunciación
 - . mal método de enseñanza

Dependientes del medio familiar

- . padres viciosos
- . demasiado mimó hacia los niños
- . indisciplina en el hogar
- . mala alimentación
- . trabajo infantil

Fuente: González, 1918:35-36.

Luego venía la clasificación de los distintos tipos de retraso específicamente escolar agrupándolos en dos grandes categorías: “retardados con psiquismo normal” y “retardados con psiquismo anormal” (tabla 3).

TABLA 3
Clasificación de los retrasados escolares. 1918

I. Retardados con *psiquismo normal* (retrasados pedagógicos)

1. retardados por causas sociales:
 - inasistencia a la escuela,
 - asistencia intermitente
 - cambio frecuente de escuela
 - vagancia, mala alimentación, abandono familiar
 - analfabetismo de los padres
2. retardados por enfermedades generales:
 - anemia
 - rápido crecimiento
3. retardados sensoriales
 - de la vista: ciegos, disminución de la agudeza visual
 - del oído: sordomudos, disminución de la agudeza auditiva
4. retardados por perturbaciones del lenguaje: tartamudez, etc.
5. retardados nerviosos:
 - histeria
 - epilepsia
 - neurastenia

esta clase constituye el eslabón entre los normales y los anormales psíquicos.

II. Retardados con *psiquismo anormal* colocados por su grado de decadencia mental:

1. los débiles de espíritu o débiles mentales
2. los imbeciles
3. los idiotas

Fuente: González, 1918:38.

Con la definición de niño anormal psíquico como “todo aquel cuyas facultades mentales: memoria, atención, afectividad, inteligencia, voluntad, etc. son inferiores a la media mental de los niños de su edad: son retardados en su desarrollo mental” (González, 1918:39) se delimitaban los campos de intervención médica y pedagógica. Los “retrasados psíquicamente normales” sólo requieren que se remueva la causa que provoca el retraso, no así con los “anormales psíquicos”, que requieren de procedimientos pedagógicos especiales (tabla 4).

TABLA 4

*Clasificación de los retrasados escolares,
según los métodos pedagógicos necesarios para su educación. 1918*

1. Educables por los procedimientos pedagógicos ordinarios
 - los retardados por causas sociales
 - retardados por enfermedades generales
 - retardados sensoriales que sólo tienen disminución en una de las funciones auditiva o visual y no ambas
 - retardados escolares nerviosos (que no tengan "perturbaciones profundas")
2. Educables por métodos especiales
 - los ciegos
 - los sordomudos
 - los débiles mentales
3. Difícilmente educables, requieren métodos especiales y constante supervisión médica
 - los imbeciles
 - los idiotas
 - los nerviosos con acentuado trastorno mental.

Fuente: González, 1918:42-43.

Más allá de su uso en las lecciones para normalistas, estas clasificaciones fueron parte del bagaje de intelección disponible según se aprecia en uno de los informes más importantes de la época, al que podría considerarse como el primer diagnóstico de las escuelas municipales en la Ciudad de México en la época posrevolucionaria.²³

En junio de 1921, el profesor Gregorio Torres Quintero²⁴ fue comisionado para elaborar un informe sobre el estado de las escuelas municipales de la Ciudad de México. En el transcurso de dos meses visitó 24 escuelas primarias (12 de niñas, 12 de niños) y dos *kindergarten* a las que consideró como una "muestra representativa". El reporte fue concluido y entregado a las autoridades municipales el 18 de agosto de 1921.²⁵ Consiste en una descripción detallada de las condiciones físicas y materiales de los establecimientos de enseñanza, salones, luz, ventilación, muebles escolares, vidrios rotos y relojes descompuestos.

El capítulo 5 se titula "Los alumnos retardados" y Torres Quintero lo inicia afirmando lo siguiente: "Conceptúo el presente capítulo de la mayor

importancia. Es el primer esfuerzo realizado en México hacia un conocimiento del número de los alumnos retardados que asisten a las escuelas” (Torres Quintero, 1921:50). El profesor estimó el retraso escolar a partir de la edad de la población inscrita en las 24 escuelas visitadas, conforme a lo cual el retraso podía “ser visto” en la concentración de niños con mayor edad respecto del grado que cursaban.

Hizo dos tipos de cálculos. El primero le permitió estimar el número de niños atrasados por grado escolar. El método que siguió fue una comparación simple entre las edades teóricas normales para cada año escolar (6 a 7 en 1°, 8 a 9 en 2°, 10 a 11 en 3°, 12 en 4°, 13 en 5° y 14 en 6°) con las edades reales que registró en las 24 escuelas visitadas, obteniendo los siguientes resultados: alumnos atrasados del primer grado 62.5%, segundo 45%, tercero 32%, cuarto 32%, de quinto 23%, y del sexto grado 29 por ciento.

Identificó una pauta de comportamiento del atraso que aún hoy persiste: los primeros años de la enseñanza primaria concentraban los mayores niveles de atraso con el consecuente abandono de los niños en los grados iniciales de escolaridad. El perfil de la pirámide escolar en la Ciudad de México en los inicios de la década de los veinte, cuantificado por Torres Quintero, indicaba que sólo 12.5% de los niños inscritos en primer año alcanzaron el cuarto grado, 8% quinto y 6% el sexto.

El segundo tipo de cálculos le permitió estimar a los repetidores. Nuevamente, los mayores porcentajes se presentaban en primero y segundo grados 22 y 20%, respectivamente. En tercero 18%, cuarto 15%, quinto 11% y sexto 9%. En una observación más fina, estimó los repetidores de primera vez y los reincidentes. A partir de ello concluyó que casi 40% de los niños había acumulado en su paso por la escuela una o más reprobaciones, lo cual implicaba que “casi la mitad de los alumnos de las escuelas hacen sus estudios primarios en casi el doble del tiempo normal”.²⁶

Si bien la mirada cuantificadora de Torres Quintero iluminó aspectos de la escolarización antes desconocidos como la reincidencia en la repetición, fue poco lo que aportó en el plano de la analítica de las causalidades. Al respecto señala que las causas del retraso eran diversas, pero las principales “son la vagancia y los defectos mentales”. Partiendo de ello, Torres Quintero utilizó una clasificación de los retrasados escolares: “atrasados por vagancia pero normales de mentalidad” y “atrasados por deficiencia de mentalidad”, a los cuales habría que darles un tipo especial de educación.

Añade otras causas del retraso escolar que ya habían sido señaladas desde, por lo menos, tres décadas antes: la pobreza de los niños, la poca puntualidad y las frecuentes faltas, los cambios de residencia, la falta de útiles de trabajo, las enfermedades; y por parte de la escuela: el cambio frecuente de maestros, las suspensiones de clases, el exceso de alumnos, la inscripción en cualquier época del año, las ausencias de los maestros, la no provisión de útiles de trabajo, los sueldos reducidos y la incompetencia de los maestros (Torres Quintero, 1921:56).

Medir y cuantificar al escolar

A partir de la década de 1920, pedagogos e higienistas escolares hicieron pública su preocupación por lo poco que se conocía acerca de los rasgos físicos, mentales y temperamentales de los niños en edad escolar. Tal preocupación tenía lugar en el marco de una novedosa tendencia pedagógica, la “Nueva Educación”, que ponía al niño en el centro de la actividad escolar. Conocida en México como la “escuela de la acción”, representaba, al menos en teoría, un cambio de paradigma frente a la educación “tradicional”, pasiva y memorista.²⁷ Los intereses y capacidades del niño se volvieron parte central en los modos de entender la enseñanza y organizar la actividad escolar. Al examinar la vida infantil y los diferentes períodos de desarrollo, se llegaba a concluir la inconveniencia de la enseñanza uniforme y la necesidad de hacerla individual, si bien la organización por “clases” se conservaba “sólo por razones económicas” (SEP, 1928).

Estos principios doctrinarios no se vieron plasmados de manera inmediata en las formas de ordenar, jerarquizar y clasificar a la población escolar. La laboriosa tarea de los maestros de llevar registros diarios de actividad para preparar los informes mensuales y anuales sobre asistencia, puntualidad, aprovechamiento, promoción y reprobación continuó de manera sistemática en las primeras décadas del siglo XX sin modificaciones significativas en los sistemas de clasificación. En cuanto a los productores de la información, los maestros, poco o nada se modificaron las formas de agrupar, diferenciar y organizar la información sobre las distintas maneras en que los niños pasaban por la escuela, permaneciendo en ella o abandonándola.²⁸ Se siguieron usando las mismas categorías y, en algunos casos, hasta los mismos formatos de la década de los ochenta del siglo XIX, por ejemplo en los registros de asistencia mensual y calificaciones obtenidas al final del curso escolar. Las noticias mensuales de asistencia mantuvieron práctica-

mente los mismos indicadores de finales del siglo XIX: *a) inscritos hasta la fecha por edades y curso, b) existencia hasta el último día del mes anterior, c) altas en el presente mes, d) bajas en el presente mes, e) existencia para el mes próximo por grado y f) asistencia media habida en el mes.* En los registros de calificaciones los maestros seguían señalando las mismas causas del bajo aprovechamiento y la reprobación en la columna de observaciones.²⁹ En otros ámbitos sí hubo cambios; por ejemplo, los registros de inscripción que se elaboraban a principios del año escolar se volvieron más específicos al incluir de manera constante datos sobre la ocupación de los padres, que fue una fuente de información fundamental para conocer el perfil social de los escolares.

Documentos que se conservan en el AHSEP permiten señalar que en los años escolares de 1926 y 1927 se pusieron en marcha, tal vez de manera piloto, cambios significativos en las maneras de informar como consecuencia de las transformaciones en la estructura y funcionamiento de la enseñanza primaria impulsados por la “escuela de la acción”: se abandona el doble turno de clases que había estado vigente desde el siglo XIX, se dejó de practicar el sistema tradicional de exámenes y reconocimientos que “sólo favorecían a los niños de capacidad superior”, el currículo escolar de educación primaria abandonó el modelo anterior de asignaturas y se estructuró en torno a los “proyectos de trabajo”. Los programas de estudio dejaron de ser largas listas de temas a memorizar sin relación entre asignaturas para organizarse alrededor de “proyectos de trabajo” que funcionaban como detonantes de los aprendizajes específicos de cada asignatura (Lengua Nacional, Aritmética y Geometría, Ciencias Naturales, Geografía, Historia y Civismo, las cuatro últimas llamadas “materias socializantes”) (SEP, 1928). Los registros escolares correspondientes a las listas de calificaciones de los alumnos reflejaron esos cambios: se elaboraron cuadros de concentración de pruebas en Aritmética,³⁰ Lengua nacional³¹ y materias coordinadas,³² además de la ancestral evaluación individual, se incluyó la de grupo, se pasó de evaluar el resultado en un examen a evaluar el aprovechamiento, la calificación dejó de ser una cifra directa (de 0 a 4 a finales del XIX o de 1 a 10) para expresarse como un porcentaje de aprovechamiento. Fueron, sin embargo, transformaciones a nivel de las finalidades de los registros escolares sobre el desempeño de los alumnos, mas no en los sistemas de clasificación elementales de la escolarización: aprovechamiento, promovidos, no promovidos.³³

Mientras esto sucedía a nivel de la producción local de conocimiento mediante la elaboración de diversos tipos de registros y cuadros, en la esfera de la producción integradora y uniformadora de estadísticas nacionales se manifestaba una doble tendencia. Por una parte, tiene lugar una diversificación en los cuestionarios que las autoridades educativas federales enviaban a cada escuela para reportar las actividades anuales. Poco a poco, los rubros de información se fueron ampliando para incluir no sólo a los alumnos sino también al personal escolar –en sus distintos tipos y clases–,³⁴ los gastos de la escuela y el valor del inmueble. Por otra parte, se fueron estabilizando progresivamente las categorías de clasificación y se afianza un conjunto básico de criterios con el fin de establecer relaciones a través de razones y porcentajes entre variables diversas (edad, sexo, estado, modalidad educativa, etcétera) que permitieran una “representación más fiel” de las condiciones escolares. De este modo, las elaboraciones estadísticas ofrecieron una forma de conceptualizar la escuela con sus procedimientos y una racionalidad que ordenó la gestión pública.

Las estadísticas escolares oficiales contemporáneas tuvieron así su punto de arranque. Con la publicación en 1927 de *Noticia estadística sobre Educación Pública en México. Correspondiente al año de 1925* (SEP, 1927)³⁵ se inicia la elaboración de estadísticas anuales “sujetas a métodos rigurosamente científicos” y abarcando la totalidad de las escuelas mexicanas. A partir de entonces se publicó la *Memoria Estadística* de la SEP, en donde se reunía no sólo la información sobre la población escolar sino todo lo referente al funcionamiento del sistema educativo: presupuesto, gasto, número de escuelas, profesores que las atendían, alumnos inscritos, etcétera.

En la constelación de eventos que marcaron la revolución copernicana de la Escuela Nueva, poniendo al niño en el centro del sistema, el Primer Congreso Mexicano del Niño, realizado en 1921, tiene una gran significación en términos de promover nuevas políticas públicas para la atención de la infancia.³⁶ En el plano de la escolarización, con él se inició un periodo que se prolongó durante más de dos décadas y durante el cual médicos, pedagogos y psicólogos se dedicaron a desarrollar instrumentos y métodos precisos para la medición de los rasgos físicos y mentales de los alumnos de las escuelas primarias en zonas urbanas y rurales. Producto de ese congreso fue la siguiente taxonomía sobre los diversos tipos de anormalidad presentada por el doctor Rafael Santamarina (tabla 5),

misma que había sido aprobada en el Segundo Congreso Internacional para la Protección a la Infancia reunido en Bruselas en 1920.³⁷

TABLA 5
Clasificación de los niños anormales en 1921
Primer Congreso Mexicano del Niño

-
1. Anormales simples o anormales pedagógicos: retardados
 2. Anormales físicos
 - del oído
 - de la vista
 - de la palabra
 - Lisiados
 - Tuberculosos
 - Nerviosos
 - Cardiacos
 - Anémicos
 3. Anormales psíquicos o deficientes mentales
 - Imbéciles
 - Idiotas
 - Débiles mentales
 - Anormales morales o imbéciles morales.
-

Fuente: *Memoria del Primer Congreso Mexicano del Niño*, México: El Universal, 1921.

La tarea de observar, medir y jerarquizar fue encabezada por una institución creada *ex profeso* en 1925, el Departamento de Psicopedagogía e Higiene, que reunió a destacados médicos como el ya mencionado Rafael Santamarina y José Gómez Robleda.

El papel que esta institución desempeñó fue crucial para introducir nuevas formas de racionalidad en los procesos de escolarización: tradujo y adaptó pruebas extranjeras (Binet-Simon, Test Parciales de Lenguaje Descoedres, Standford Achievement, Fay, Ebbinghaus) siempre bajo el criterio de que debían ajustarse a las condiciones locales hasta llegar a crear “verdaderas escalas nacionales”³⁸ y las llevó hasta el salón de clases. La aplicación de pruebas de diverso tipo y contenido, con la finalidad de medir atención, inteligencia, razonamiento infantil, agudeza visual, etcétera, se convirtió a partir de entonces en un componente de la vida escolar en el que autoridades escolares, maestros y padres de familia depositaron su confianza y expectativas para mejorar la educación de los niños.

En 1926, tan sólo un año después de creado, el Departamento de Psicopedagogía e Higiene aplicó pruebas a 21 mil 387 alumnos.³⁹ El esfuerzo por conocer los niveles de retraso mental y clasificar a los escolares se muestra en el siguiente informe:

Con fines de clasificación escolar se han venido aplicando pruebas mentales colectivas. Hasta el año de 1932 se utilizó la batería número 1 compuesta por las pruebas Fay, Ebbinghaus y Descoedres. Durante el presente año de 1933 se ha usado una nueva batería, la número 2, formada por las pruebas Detroit (1º año), Pintner (2º año) y Otis (3º año). El número de alumnos examinados en los distintos años ha sido el siguiente:

Año	alumnos
1930	20 692
1931	20 424
1932	27 587
1933	17 650 ⁴⁰

El proceso de introducción en el ámbito de la escolarización de este marco de intelección –fundado en la medición de los rasgos físicos y mentales como base no sólo para detectar y separar a los niños anormales de los normales como se hacía a principios del siglo bajo los principios del higienismo, sino para generar acciones predictivas y adaptativas– camina en paralelo a la presencia en México de las corrientes de pensamiento del biotipo y, de manera más amplia, la eugenesia. La vieja semántica del “normal” “anormal” siguió presente, pero los soportes epistemológicos y categoriales en que se sostenían adquirieron nuevos matices.⁴¹

La eugenesia fue una corriente de pensamiento con anclajes médicos y sociales que constituyó un cuerpo de saberes científicos orientados hacia el estudio de los problemas de conformación étnica y demográfica de los pueblos. Su finalidad era definir políticas sanitarias que permitiesen controlar tanto las patologías médicas como las sociales que “amenazaban el progreso”. Se difundió en Europa a fines del siglo XIX y principios del XX y después en América Latina: Argentina, Brasil y México. En nuestro país, la Sociedad Mexicana Eugénica “para el mejoramiento de la raza” se creó en 1931, pero la presencia de este cuerpo de saberes se registra desde la década de 1920, impulsado por dos instituciones “encargadas de articular

las preocupaciones nacionales y formular proyectos científicos de intervención sociopolítica” (Saade, 2004:19): el Ateneo de Ciencias y Artes de México y la Sociedad Mexicana de Puericultura, fundados en 1925 y 1929, respectivamente. Esta última tenía entre sus objetivos desarrollar proyectos de medicina preventiva, higiene y educación dirigidos a la infancia y a la maternidad.⁴² Los agentes protagónicos en la difusión de estas ideas y su puesta en práctica en políticas de profilaxis social fueron médicos mexicanos:

[...] nacidos en el último tercio del siglo XIX, formados en la tradición francesa de la Escuela Nacional de Medicina y cuya actividad profesional se desarrolló durante la primera mitad del siglo XX, se ubican en la intersección entre el predominio del patrón de medicina francés, reinante hasta la culminación de las guerras revolucionarias, y su combinación con el modelo asistencial de la medicina estadounidense imperante a partir de los años veinte (Saade, 2004:13).

Muchos de ellos desempeñaron cargos públicos moviéndose desde las asociaciones científicas y académicas hasta las instituciones de salud y educación públicas: Alfonso Pruneda, Alfredo Saavedra, Fernando Ocaranza, Rafael Carrillo, por mencionar sólo algunos.⁴³

Una derivación de la eugenesia con repercusiones particulares en la clasificación biométrica de los escolares fue la biotipología que, de acuerdo con Stern, tuvo seguidores en Francia e Italia así como en América Latina en los años de 1930. Su propósito se dirigía a “asegurar un conocimiento y desarrollo eficiente de los biotipos de la nación, ya que se creía que “cada biotipo mostraba aptitudes funcionales, patologías psíquicas y susceptibilidades distintas respecto de la enfermedad y el crimen” (Stern, 2000:80). El interés que despertó radicaba en que ofrecía una alternativa al determinismo biológico basado en los principios de raza y nacionalidad de la eugenesia ortodoxa. En la teoría de los biotipos, en cambio, las clasificaciones se formaban mediante una compleja mezcla de factores interrelacionados. A diferencia de las jerarquías y categorías del darwinismo social, la biotipología se basaba en las medidas “aparentemente neutrales” de lo normal, lo promedio y lo regular.⁴⁴ Alejandra Stern describe el ambiente que se vivía en los años treinta y cuarenta de la siguiente manera:

[...] los niños de la escuela, tanto los urbanos como los rurales, las poblaciones indígenas, los hombres cosmopolitas de clase media así como otros grupos sociales, se vieron sujetos a una gama extensa y novedosa de intervenciones médicas con propósitos de cuantificación y clasificación. Mientras que la antropología del siglo XIX había trabajado en buena medida con calibradores, reglas y varios otros instrumentos que medían principalmente la fisiognomía, la biotipología se erigía sobre los acercamientos reinantes hacia la fisiología que santificaban a la experimentación en el laboratorio (Stern, 2000:78).

En ese horizonte abrevan las concepciones del saber pedagógico y las acciones impulsadas por el Estado tendientes a la clasificación escolar que tienen lugar entre 1930 y 1940. La importancia de esta clasificación como medio para obtener mejores resultados educativos había logrado identificar nuevos principios rectores.⁴⁵

En primer lugar toma distancia de las formas de clasificación utilizadas en épocas anteriores al considerarlas como una “simple y empírica colocación de los alumnos en grupos escolares”, hecha a partir de criterios como las edades cronológicas o las calificaciones del grado anterior, con funciones de administración y organización escolar. Lo que llamaron “clasificación moderna”, en cambio, se basaba en la identificación y detección de las capacidades intelectuales individuales, a partir de la aplicación de instrumentos objetivos, lo cual da un “sentido racional, científico y fundado a la homogeneización de los grupos”. El entrecruce de saberes pedagógicos y psicológicos plasmado en la psicopedagogía había logrado lo que se creía era, por fin, la distribución de los alumnos en grupos escolares en forma “racional y científica”. El modo de conceptualizar se refería al *movimiento de los alumnos* clasificándolos por grado y grupo escolar. Iba acompañado de un diagrama en el que se representaban, para cada escuela, los datos de inscripción por edad, grado y grupo que permitía apreciar las relaciones entre edad y grado así como patrones de concentración de la población escolar en los grados intermedios.

Por otra parte, la clasificación escolar deja de ser vista como una actividad puramente de organización o administración escolar para caracterizarla como factor fundamental en el desenvolvimiento de las actividades escolares, ya que permitía identificar de manera adecuada y racional los requisitos exigibles y esperables de cada niño. La admisión era el primer

momento de este proceso que ya empezaba a ser descrito en términos de selección: “la escuela cumple una labor selectiva que debe ser más flexible en el caso de las escuelas primarias y el preescolar y basarse en criterios objetivos”. La admisión “requiere un estudio de cualidades y posibilidades de selección”. Su correcto diagnóstico supone varios datos sobre el niño: edad, estado físico, escolaridad y capacidad intelectual.⁴⁶ Su resultado final es “acomodar a cada alumno en el grupo que le corresponde, es decir clasificarlo”.

Al no ser solamente una simple y empírica colocación de los alumnos en grupos escolares sino una distribución de los niños, fundamentada en parámetros objetivos, que los agrupaba según sus semejanzas, la clasificación escolar pasó a ser considerada el mejor medio para garantizar las condiciones idóneas de desarrollo del niño y protegerlo de “un medio ambiente desfavorable”.

El entusiasmo generado por el movimiento psicométrico condujo a una sobrevaloración de la clasificación escolar considerándola como la panacea para todos los problemas escolares y herramienta para racionalizar todos los ámbitos: la elaboración de planes y programas, la selección de métodos de enseñanza adecuados, la formación de profesores, la optimización del trabajo docente logrando mejores resultados con menos esfuerzo, la flexibilización de los horarios de clase, la promoción al grado siguiente, etcétera.

Particularmente significativa en este contexto resulta la relación que se identifica con la reprobación y el retraso escolar. En cuanto al primero se planteaba que la adecuada clasificación de los niños era el medio para evitar las reprobaciones “incluso aquellas que tienen origen social, ya que es fácil un ajuste adecuado y científicamente establecido de los alumnos que socialmente se desacomodan”. En cuanto al segundo, contribuiría a disminuir el elevado número de retrasados escolares al brindar información para formar cursos escolares de promoción rápida.

Las bondades de la clasificación escolar eran evidentes a los ojos de médicos, pedagogos y psicólogos y por ello resultaba una labor de primera importancia en la planeación educativa que debía realizarse “incluso en aquellos establecimientos de naturaleza democrática”.

El horizonte conceptual plasmado en la producción pedagógica de los años cuarenta (Ballesteros, Larroyo) pone de manifiesto que el tema de la

clasificación de los escolares adquiere un lugar destacado en los tratados de organización escolar. Se identifican dos “sistemas” de clasificación, el vertical y el horizontal. En el vertical los niños se agrupan de manera heterogénea sin tener un criterio fijo de edad o grado de desarrollo, basándose en el supuesto de que los mayores ejercen una influencia benéfica sobre los menores que contribuye a su desarrollo individual. La clasificación horizontal agrupa a los niños a partir del criterio de homogeneidad de la clase, basándose en el supuesto de que el trabajo colectivo y cooperativo sólo es posible cuando existen intereses y capacidades semejantes. Se identifican también diversos métodos de clasificación: edad, conocimientos y desarrollo mental, “el que se sigue en la actualidad es este último a través de la medición del IQ (cociente intelectual)” (Ballesteros, 1943:79). La condición infantil en el ámbito de la escolarización deja de ser definida sólo por la edad cronológica o por apreciaciones subjetivas sobre los conocimientos adquiridos, ahora la condición infantil puede ser definida mediante normas de carácter objetivo que muestran “con resultados numéricos y exactos las características del desarrollo psico-orgánico del niño” (Ballesteros, 1943:79).⁴⁷

La asistencia y el ausentismo escolar son un binomio conceptual cuyo significado se ha afinado y sedimentado. Inasistencia e impuntualidad han quedado claramente diferenciados y ubicados en una jerarquía de faltas escolares que se documentan y sancionan de diferente manera. En ese terreno empieza a utilizarse la expresión “deserción escolar” para referirse “a un fenómeno desgraciadamente muy generalizado que consiste en el abandono de la escuela por los niños antes de cubrir el tiempo legal de escolaridad” (Ballesteros, 1943:92)⁴⁸

A manera de cierre

El proceso de convertir al niño en una entidad cognoscible y describable desde el ámbito de la escolarización y sus prácticas traza una trayectoria de clasificaciones y jerarquías diversas que trataron de ordenar y describir lo que, por naturaleza propia, es el heterogéneo paso de los niños por la escuela. A través de descripciones y cálculos se fueron creando las categorías que permitieron nombrar las diversas formas de habitar y transitar por la escolarización.

Cuantificar mediante criterios pertinentes a la población infantil que pasaba por la escuela, tanto la que lo hacía de manera constante como la

intermitente, fue un desafío, una tarea compleja que se desarrollaba en la tensión entre el deseo de objetividad y uniformidad y la subjetividad que sustituía la existencia de normas precisas. El trabajo de someter la diversidad en los movimientos de la población escolar a criterios homogéneos y constantes de ingreso, permanencia y el avance fue tan complejo que se antoja compararlo con los primeros esfuerzos de los naturalistas por clasificar las especies. Cada cálculo implicaba una manera de adjetivar a los escolares, asignarles un lugar en el espacio escolar, un futuro en el proceso de escolarización y una posición en el mundo social. Las asociaciones entre vagancia, delincuencia, pobreza y “retraso escolar”, más tarde llamado propiamente “abandono escolar”, fueron componentes de un sistema de encasillamiento productor de representaciones sociales sobre la infancia.⁴⁹ Torres Quintero, en su informe de 1921, lo expresaba en estos términos:

[...] la mayoría de los niños que comparecen ante los tribunales por haber cometido algún delito o por haber sido sorprendidos en la vagancia está constituido por los niños que sienten disgusto por la escuela, que van retrasados en ella y por quienes sus padres no se preocupan (Torres Quintero, 1921:51).

Veinte años después el problema se expresaba en estos términos:

[...] muchos de los fenómenos de inadaptación social de los niños, que tienen su más aguda expresión en la adolescencia, proceden de una inadaptación escolar cuyo origen hay que buscarlo en la interrupción de su asistencia y en su falta de puntualidad, produciendo el efecto perturbador de sentirse extraño entre los demás niños que ha recibido la influencia regular y continua del ambiente escolar y creando una serie de hábitos y formas de vida que chocan, a veces violentamente, con los de quienes sí han podido recibir la acción beneficiosa de la escuela (Ballesteros, 1943:93).

La evolución de los reportes escolares elaborados por los maestros a lo largo del periodo analizado permite reconstruir el proceso de desarrollo de formas de ordenar y clasificar a la población escolar. Se trata de un proceso heterogéneo que, ciertamente, cambia y se afina en múltiples aspectos pero, de forma paralela, mantiene ciertos rasgos de continuidad.

A nivel de las autoridades escolares, inicialmente fue la Comisión de Instrucción Pública del Ayuntamiento la encargada de solicitar a los maestros

información sobre las escuelas a su cargo y sistematizar los registros recibidos para elaborar informes periódicos. Se utilizaban ya desde 1870 formatos estandarizados del tipo de registros a elaborar, sin embargo era frecuente que los maestros elaboraran de manera manual dichos instrumentos cuando el Ayuntamiento no podía proveérselos. En 1921, con la creación de la Secretaría de Educación Pública, la tarea de solicitar, recabar y sistematizar la información elaborada por los maestros pasa a manos de una oficina especializada en estadística escolar; este cambio no representó una radical ruptura por lo que respecta al soporte material de los reportes ni al tipo de categorías empleadas para describir y clasificar a la población escolar. Ante las múltiples carencias que sobrevinieron con la Revolución, las autoridades escolares reciclaron con frecuencia antiguos formatos; así, en la década de 1920 todavía se pueden encontrar informes escolares que fueron elaborados utilizando los mismos formatos de principios del siglo.

A nivel de los reportes escolares se pasa de los registros de “inscripción y asistencia hasta el día de hoy”, de la década de 1870, a registros diarios, mensuales y anuales que proporcionaban indicaciones precisas para calcular la asistencia media en cada caso a finales del siglo. En contraste, los registros anuales de promovidos y no promovidos –conocidos como “listas de reconocimiento” en 1870 y luego cuadros de calificaciones– se elaboraron de manera constante con algunas variaciones en su contenido, por ejemplo, en la forma de evaluar o incluyendo datos adicionales como conducta del alumno. En la columna de observaciones de este tipo de registros se localizaron algunas de las descripciones y valoraciones utilizadas por los maestros para referirse al desempeño de los alumnos que no eran promovidos. No era una información con carácter obligatorio, ni se indicaban criterios a seguir en la valoración, así que los maestros expresaban las causas de la reprobación desde el bagaje de significaciones propias de la época. A nivel semántico esas descripciones permiten apreciar continuidad en expresiones como “por faltista”, “por no cubrir el programa”, “por pobreza de los padres” así como una cierta depuración en expresiones como “retrasado” y “deficiente” que a principios de siglo eran usadas de manera mucho más ambigua, tanto para aludir a la impuntualidad, a problemas de atención o a enfermedades de los niños.

Mirando el periodo analizado de manera sincrónica es posible sostener que la producción de información para la gestión y gobierno de la pobla-

ción escolar siguió un proceso que, sin ser lineal, llevó a una mayor continuidad y sistematización en el manejo de los datos y, más importante aún, en las distinciones que permitían ordenar y clasificar a la niñez vinculada con escolarización.

Un factor determinante en este proceso tuvo lugar cuando se estableció obligatoriedad de la enseñanza y junto con ella se pusieron en marcha una serie de actividades dentro y fuera de la escuela dirigidas a hacerla efectiva. Ese contexto propició el surgimiento de una serie de prácticas de registro y documentación dirigidas a dar visibilidad a las diversas trayectorias de los niños a lo largo de la escolarización, las diversas maneras de estar y ser en la escuela: medir la asistencia promedio diaria, mensual y anual, registrar la puntualidad, documentar el aprovechamiento, ser promovido o reprobado. Gradualmente, como hemos visto, los marcos de categorización se fueron ampliando y diferenciando al abrigo de la confluencia de los esquemas de intelección brindados a la educación por la modernización de las ciencias médicas que, a través de la distinción normal-anormal, abrieron el terreno para describir y nombrar las diversas situaciones de los niños durante su paso por la escuela.

Otro factor determinante se desprende de la racionalidad subyacente a la tesis del diagnóstico social como punto de partida para definir políticas de atención y gobierno y la sofisticación administrativa que esto implicó para el Estado. Si bien desde antes de la creación de la Secretaría de Educación Pública, el Ayuntamiento de la ciudad –a través de la Comisión de Instrucción Pública– fue la instancia que, entre sus funciones, tenía la de solicitar información a los maestros y sistematizar la información recibida para presentarla en boletines periódicos, es hasta 1921 –al crearse la Secretaría de Educación Pública– que se establece primero una “oficina” dedicada a estadística escolar que, en 1925, se reorganiza como “dirección” y, en 1926, pasa a “sección técnica” con la misión de reunir y mostrar “el mayor número de datos y aspectos de los fenómenos escolares en forma tal que sea fácil la observación de los caracteres cuantitativos de esos fenómenos a través del tiempo y así tener una experiencia científica que sirva de fundamento y orientación a las disposiciones dictadas por la Secretaría” (SEP, 1928:245). Se generaron así condiciones para la recolección centralizada y sistemática de información, aunque no uniforme todavía, susceptible de ser acumulada y conservada para fines de comparación, dando forma a categorías que permitieron conocer la escuela por dentro.

La escolarización instrumentó un saber basado en la indagación de las facultades del educando, un modo de mirar y clasificar a la infancia que fue alimentado por el despliegue de todo un campo de documentación de tipo físico sobre los niños mexicanos iniciada con los exámenes individuales de los servicios de higiene escolar, los promedios anatómicos y funcionales propios de la exploración clínica, las observaciones y registros antropométricos, etcétera. En este andamiaje de discursos, la infancia pudo ser representada cumpliendo el sueño de la modernidad de acceder a un lenguaje basado en representaciones científicas, objetivas y cuantificables que propagaron nuevas ideas sobre la naturaleza del niño. En el proceso no sólo se produjeron descripciones sobre la infancia, también se gestaron categorías administrativas para organizar programas sociales sobre la participación, el rendimiento y el buen encauzamiento de la niñez.

Notas

¹ Años 1870 y 1900: Meneses, 1998, vol. I (*Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*), pp. 850, 855. Años 1910, 1921 y 1932: Meneses, 1998, vol. II (*Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*), pp. 732, 733, 596.

² La idea de sofisticación administrativa del Estado guarda estrecha relación con la noción de “gobernación” de Foucault con la que se trabaja en este artículo, ver nota 16.

³ A principios del siglo XX las escuelas municipales seguían un sistema de exámenes a los que llamaban “reconocimiento público”, consistentes en exámenes orales, individuales, sobre cada una de las materias del curso escolar. Las autoridades escolares organizaban los calendarios conforme a los cuales cada escuela examinaría a sus alumnos. Se hacían reconocimientos parciales (tres al año) y uno final. Los jurados se integraban de la siguiente manera: el profesor encargado del grado que se examinaba, uno del grado siguiente al que pasaría el alumno y un profesor adicional. Por lo menos uno de ellos debía ser de otra escuela. La escala de calificaciones era de 0 la mínima a 4 la máxima. Para pasar al grado siguiente era obligatorio obtener calificación aprobatoria en dos de las tres materias consideradas como principales, según las disposiciones oficiales: Lenguaje, Aritmética y Lecciones de cosas. Archivo Histórico del Dis-

trito Federal (en lo sucesivo AHDF) serie Instrucción Pública (IP), vol. 2536, exp. 1, Escuela Elemental 16. “Disposiciones a los Directores y Directoras de las Escuelas Elementales sobre los exámenes de fin de curso”. Octubre 1900.

⁴ Las escuelas municipales tenían un horario mixto: en la mañana de 8 a 1 y en la tarde de 3 a 5.

⁵ Las escuelas municipales, que atendían a las clases populares, se vieron afectadas por la práctica de ocupar a los niños como fuerza laboral. Por otra parte, también influyó en la asistencia irregular el alto flujo poblacional en la Ciudad de México registrado en las últimas décadas del siglo XIX (Chaoul, 1998).

⁶ Hubo esfuerzos aislados por discernir este ángulo de la escolarización desde los años de la posindependencia. Una de las primeras noticias dedicadas expresamente a documentar la asistencia corresponde a 1837, a propósito de la solicitud del ayuntamiento a las escuelas municipales de informar sobre la asistencia de niños. Los maestros informaron agrupando en dos rubros: los “suscritos” (también referidos como “registrados” y “listados”) y los “asistentes” al momento del informe (Granja-Castro, 1998 y 2007).

⁷ AHDF, IP, Escuela Elemental 47, Inscripciones y asistencia de niños y niñas, año de 1875, vol. 2656.

⁸ AHDF, IP Escuela Elemental 47 Inscripciones y asistencia de niños y niñas, años de 1895 y 1896. vol. 2663.

⁹ AHDF, IP, Memorias del Ayuntamiento, 1887.

¹⁰ AHDF, IP, Escuela Elemental 47, Estadística, vol. 2550. Noticia abril 1898.

¹¹ En apoyo de este señalamiento, Chaoul propone que “la falta de un patrón de asistencia en el que los niños fueran a la misma escuela todos los días, que siguieran un horario de entrada y que mantuvieran las mismas rutas espacio-temporales en la ciudad para su acceso dificultó la integración del sistema escolar y la propia integración social hacia el sistema educativo” (Chaoul, 2005:171).

¹² Sin duda el movimiento revolucionario afectó la asistencia escolar, sin embargo éste era un problema que venía de más atrás: según Chaoul (2005), cifras oficiales de 1907 indican que sólo 65% de los alumnos asistían regularmente a la escuela frente al total de inscritos.

¹³ La siguiente fórmula explicaría el cálculo: *paso 1: ad x 2 x dtm = x₁, paso 2: x₁ - ti = x₂; paso 3: x₂ / 2 dtm = AMD.*

¹⁴ “La suma de las asistencias medias diarias de los meses en que se trabajó en el plantel y el total dividido por el número de dichos meses” (IP, vol. 2536, exp. 2, 1903, Escuela Elemental 16).

¹⁵ “La suma de las asistencias medias mensuales de dichos años y el total dividido por el número que de ellos se haya fijado” (IP, vol. 2536, exp. 2, 1903, Escuela Elemental 16).

¹⁶ Foucault construye la noción de prácticas de gobernanza a partir del cambio que tiene lugar en la relación de poder entre el gobernante y los gobernados. En la Edad Media, el poder del principio estaba dirigido a proteger y controlar su territorio geográfico de las amenazas externas, mientras que la regulación de la individualidad estaba en manos de la Iglesia y su cuidado de las almas. El Estado moderno asumió las prácticas reguladoras y de coordinación de los comportamientos individuales. Para Foucault, la gobernanza consiste en “el desarrollo de todo un conjunto de saberes, análisis y reflexiones, cálculos y tácticas que cobran vida en las diversas instituciones de la sociedad: hospitales, escuelas, fábricas, prisiones, etc. La descripción de

grupos, la caracterización de hechos colectivos, la medición de fenómenos generales, el cálculo de distancias entre individuos y su distribución en una población, constituyeron condiciones iniciales para la obtención de conocimiento sobre la población y la acumulación de documentación individual con miras a un mejor control y un ejercicio del poder más eficiente” (Foucault, 1981:9-27; ver también Foucault, 1976). El desarrollo de ese conjunto de saberes, de los dispositivos técnicos y de la red de instituciones para ponerlos en marcha tuvo repercusiones en las formas de administrar del Estado que gradualmente alcanzaron una mayor complejidad y sofisticación.

¹⁷ Desde décadas atrás, los maestros de las escuelas elementales señalaron la pobreza como una de las causas principales de la inasistencia escolar según se aprecia en los fragmentos siguientes: “una gran parte de los niños del pueblo no pueden acudir a las escuelas porque la falta de recursos de los padres de familia los obliga a emplear a sus hijos para poder proporcionarles alimento y vestido” (IPG 2488, 1312); “... la miseria pública es otra de las causas por la que los padres no mandan a sus hijos a las escuelas porque no tienen para satisfacer sus necesidades más urgentes” 1878 (IPG 2491, 1543) (Granja-Castro, 1998).

¹⁸ AHDF, IP Escuela Elemental 47, vol. 2543, exp. 1 Exámenes y premios. Enero 1913.

¹⁹ Entre la medicina y la jurisprudencia en el siglo XIX tuvo lugar un proceso homólogo de “importación” de categorías originarias del campo médico a propósito de la clasificación de las heridas en el cuerpo de las víctimas. Los códigos penales se basaron en las clasificaciones médicas para establecer los castigos a los agresores (Cházaro, 2006).

²⁰ Los estudios de higiene escolar registran las aportaciones de destacados médicos mexicanos de finales del siglo. En algunos casos el médico y el pedagogo se reunieron en la misma persona como ocurrió con Luis E. Ruiz. Estudió en la Escuela Nacional de Medicina y se graduó en 1877. Fue profesor de Higiene y Meteorología, dos materias en ese entonces vinculadas. Desde los inicios de su carrera se interesó por los problemas de salud pública. Sus incursiones en el

terreno de la educación se dieron desde 1882 cuando participó activamente en el Congreso Higiénico Pedagógico. En 1900 publicó el *Tratado elemental de pedagogía*, obra considerada fundamental en la institucionalización del conocimiento pedagógico en México. Unos años después, en 1904, publicó el *Tratado elemental de higiene* reconocido en el campo médico como su principal aportación al conocimiento de la salud pública. Otra figura relevante es José de Jesús González de quien nos ocuparemos más adelante.

²¹ Crochet, R. *Les arriérés scolaires*. Monographies Cliniques, París, s/a, citado en González (1918:28-30).

²² José de Jesús González nació en Jalisco en 1874, estudió en la Escuela Nacional de Medicina graduándose en 1897. Se especializó en oftalmología y radicó en la ciudad de León, donde además fue inspector médico oftalmólogo de escuelas oficiales. La obra citada es relevante en la medida que constituye un ejemplo del tipo de conceptualizaciones que circulaban en las primeras décadas del siglo XX como parte de las herramientas de intelección sobre los educandos y el medio escolar. Los cuadros que el autor presenta dan cuenta de los ángulos de observación y de las categorías utilizadas en aquellos años; en ese sentido constituyen, de acuerdo con Luhmann (1996), "observaciones de segundo orden", mediante las cuales podemos hacer explícitas las distinciones y directrices en que se asentó en ese periodo el saber escolar relativo a la permanencia y aprovechamiento de los alumnos.

²³ El movimiento revolucionario de 1910 tuvo profundas repercusiones en la educación nacional en diversos aspectos: modificó su carácter eminentemente urbano y sentó las bases de la educación popular que se extendería a las zonas rurales del país. Fue la época que dio inicio al nacionalismo educativo y la "cruzada" contra el analfabetismo promovida por José Vasconcelos desde la Secretaría de Educación Pública. La grandeza de las metas contrasta con la dramática situación que mostraban las escuelas al término de la lucha revolucionaria: en 1917 existían en la Ciudad de México 226 escuelas elementales y superiores, en el transcurso de dos años se clausuraron 133, y en 1919 sólo funciona-

ban 93 (Solana y Cardiel, 1982:152). De las condiciones de operación y funcionamiento de las escuelas municipales que lograron sobrevivir da cuenta el informe de Torres Quintero (1921).

²⁴ Destacado maestro normalista, nacido en Colima, tuvo una relevante participación en la vida educativa del país desempeñando cargos públicos en la Secretaría de Educación Pública y Bellas Artes así como a través de una extensa obra escrita que incluyó libros de texto y manuales entre los que destaca el *Método onomatopéyico para la enseñanza de la lectura y la escritura* (1904).

²⁵ Torres Quintero (1921). En 1922 el autor publicó algunas secciones de este informe en el primer número de la revista *Educación*, dirigida por el profesor Lauro Aguirre. Ahí vuelve a enfatizar el escaso conocimiento que se tenía sobre el problema del retraso escolar, su cuantificación y los medios para atenderlo (Torres Quintero, 1922:10-15).

²⁶ Un dato comparativo de la época: Terman en su libro *The Measurement of Intelligence* señala que en Estados Unidos "entre la tercera parte y la mitad de la población escolar no avanza con regularidad; entre ellos 10 a 15% tienen retraso de dos años y 5 a 8% de tres años" (cit. en Lozano, 1921).

²⁷ En 1923 se aprobó el proyecto de reforma "Bases para organizar la enseñanza conforme al principio de la acción" con el que se introdujeron los principios de la Escuela Nueva. Su adopción en las escuelas fue un proceso lento y no siempre bien aplicado, entre otras cosas, porque implicó modificaciones importantes en las formas de organizar el trabajo escolar: el esquema tradicional de asignaturas, la relación entre ellas, las formas de evaluar el aprendizaje, el sistema de promoción, el régimen disciplinario, etcétera.

²⁸ Este señalamiento sugiere la necesidad de reflexiones más detalladas en torno a las complejas lógicas que atraviesan a la escolarización; esto es, los vínculos entre una racionalidad para la gestión que produce representaciones mediante categorías necesariamente uniformes y la racionalidad del currículo que genera representaciones sobre la heterogeneidad de las prácticas.

²⁹ A manera de ejemplo el siguiente expediente: "Calificaciones obtenidas por los alumnos del primer año de la Escuela Municipal Elemental Mixta en los reconocimientos finales del año escolar 1920". Los alumnos reprobados en los diversos grupos del primer año llevan anotaciones como las siguientes: "deficiente mental", "por falta de puntualidad", "anormal", "por retardo en el desarrollo mental", "por carácter inquieto", "por degeneración atávica", "por pocas asistencias", "por enfermedad", "se inscribió muy avanzado el año", "separado por insubordinado", "lo pusieron a trabajar", "por faltista y floja", "por torpeza intelectual", "por impuntual", "invertidos los centros nerviosos" (AHSEP, Fondo: Dirección General de Educación Primaria, sección: Inspecciones Escolares, serie: Escuelas Nacionales Primarias Elementales, Caja 9, exp. 1).

³⁰ Las pruebas en Aritmética eran: suma, resta, multiplicación, división, combinaciones numéricas, problemas aritméticos y problemas geométricos.

³¹ Las pruebas en Lengua nacional eran: lectura oral, lectura en silencio, composición, escritura ortográfica, "escritura musical", escritura gramatical, "escritura concreta", D y R (probablemente dictado y redacción).

³² Ciencias naturales, geografía, historia y civismo.

³³ Para reconstruir la trama en esta parte del análisis fue excepcionalmente valioso un conjunto de cuadros de calificaciones de diversas escuelas primarias elementales y superiores correspondientes a los años 1926 y 1927 (AHSEP, Fondo: Secretaría de Educación Pública, sección Departamento Escolar, serie: Dirección de Educación Primaria y Normal, Subserie: Escuela Primaria elemental y superior. Cajas: 99-104, 86-93, 130- 136, 116-120). Después de 1927 las escuelas regresaron a los procedimientos de evaluación anteriores por materia y con calificaciones numérica directa de 1 a 10.

³⁴ Conocer quiénes eran los maestros, de dónde venían, sus edades, dónde se habían formado, si tenían o no título, cuándo habían empezado a laborar, etcétera, representó un esfuerzo de discernimiento igualmente titánico que el desplegado para conocer de la diversidad de situaciones de los niños en su paso por la escuela

(AHSEP, secciones Estadística Escolar e Inspecciones Escolares).

³⁵ Cabe aclarar que desde la creación de la SEP, en 1921, se empezaron a producir estadísticas parciales que eran publicadas en el *Boletín* de la Secretaría.

³⁶ Por ejemplo, el anteproyecto para la creación de los tribunales para menores fue presentado en dicho Congreso por Antonio Ramos Pedrueza "Los Tribunales para menores delincuentes: bases para un proyecto de ley". En 1923 el mismo proyecto fue aprobado en el Congreso Criminológico y dos años después comienzan a funcionar.

³⁷ Esta clasificación, Ramos Pedrueza la publicó también en la revista *Educación: Observación médico-pedagógica de los niños que caen en poder de la justicia* (Ramos, 1923:340-347). En otra contribución para esta misma revista, Santamarina informa que en 1923 se creó el anexo en el jardín de niños de la Escuela Normal para Maestros siendo éste, "el primer establecimiento de esta clase para niños deficientes mentales que ha existido en la República impulsado por la directora Ernestina Latour". Ver Santamarina, 1923:76-82, el dato resulta interesante para reconstruir la genealogía de la educación especial en México.

³⁸ "El Departamento de Psicopedagogía e Higiene", Secretaría de Educación Pública (s/a), en SEP, 1928.

³⁹ "Estudio sobre el desarrollo mental de los niños mexicanos" (AHSEP. Departamento de Psicopedagogía e Higiene. Caja 5119, expediente 78).

⁴⁰ Pruneda, Alfonso (1930:31).

⁴¹ Al respecto cabe señalar cierto paralelismo con la trayectoria de la distinción normal-anormal en otros países de la región. Rodríguez de Anca (2004) analiza la formación del concepto "retraso pedagógico" en Argentina durante las tres primeras décadas del siglo XX encontrando en los textos pedagógicos que examina (fundamentalmente revistas especializadas y un libro de enseñanza de las matemáticas) dos tipos de anclaje: por una parte, las formas de caracterizar y dar atención a la población escolar que se mueven entre el eje del higienismo –cuyos preceptos rectores son medio ambiente, enfermedad, contagio– y, por otra, el eje de la eugenésia

–regido por herencia, anormalidad, raza. El primero dio cause a la categoría de “debilidad”, el segundo a la de “anormal” como referentes que permitieron caracterizar a la población escolar, clasificarla y generar acciones institucionales para su atención entre 1900 y 1930. El paralelismo radica en la influencia del higienismo y la eugenesia como corrientes de pensamiento que tuvieron hondo impacto en las formas de mirar a la escuela y clasificar a los educandos a principios del siglo XX; sin embargo, en el caso analizado en este artículo y a partir del material que sirve de base –los informes escolares elaborados por maestros– no es posible identificar una asociación definida entre “debilidad”–higienismo y “anormalidad”–eugenesia como la que sostiene Rodríguez para el caso argentino.

⁴² En México, y en general en América Latina, la eugenesia se establece manteniendo un estrecho vínculo con la puericultura siguiendo “la influencia francesa que unió el “pronatalismo” con la medicina para defender los derechos biológicos y profilácticos de la infancia, con el objetivo de asegurar el porvenir de la nación desde el momento mismo de la concepción de los futuros trabajadores. El matrimonio eficaz entre eugenesia y puericultura se construyó con un discurso de metáforas sobre el cultivo controlado en la agricultura y fue planteado como parte de un esfuerzo a favor de la natalidad para lucha contra el alto índice de mortalidad materno-infantil y el crecimiento inadecuado de la población”. En síntesis, la puericultura aportó a la eugenesia “una visión organicista de la sociedad para articular la influencia del medio ambiente con los caracteres hereditarios y dar paso a una orientación sanitaria del cuidado materno infantil” (Saade, 2004:19-20).

⁴³ Desde el campo de la antropología la apropiación de la eugenesia y la aplicación de sus principios tuvo un importante exponente en Manuel Gamio.

⁴⁴ El médico mexicano Alfredo M. Saavedra, uno de los promotores centrales de este enfoque, definió la biotipología en los siguientes términos: “una ciencia humanizada, no unilateral sino universal que estudiaría al hombre no mediante la perspectiva pobre y aislada de su morfología y fisiología, sino más bien con relación a

todos sus problemas, desde su desarrollo filogenético hasta su evolución a la madurez” (Saavedra, Alfonso, 1945, *Una lección en el trabajo social*, México, citado en Stern, 2000:82). La influencia de la biotipología se prolongó en México hasta los años de 1950, propició acciones orientadas al aumento de la vigilancia médica de la población y se entrelazó con la demografía en la elaboración de métodos para clasificar a la población mexicana caracterizada por su heterogeneidad y rápido crecimiento.

⁴⁵ En 1932 tuvo lugar el VII Congreso Panamericano del Niño, uno de los trabajos presentados por la delegación mexicana fue el del profesor Miguel Huerta que aquí citamos como ejemplo del tipo de planteamientos conceptuales a los que se había llegado ya (Huerta, 1935).

⁴⁶ Los desfases entre las precisiones en el plano conceptual y los datos disponibles para hacerlas efectivas se aprecian en otra ponencia presentada en el mismo Congreso: “no sabemos cuántos de nuestros 200 000 niños que asisten a la escuela primaria y de los 500 000 de población rural son débiles mentales” (Solís, 1935).

⁴⁷ Seis años después, en 1949, Larroyo se suma a los planteamientos de Ballesteros en esta materia. En la *Ciencia de la educación* señala que la organización de la enseñanza debe tomar en cuenta las diferencias en la capacidad de los educandos creando planteles educativos adecuados para los “anormales” y los “superdotados”. Define al niño anormal como “aquel que presenta en su evolución taras físicas o intelectuales o ambas a la vez. La presencia de estas deficiencias o anomalías trae consigo que tal sujeto no pueda ser educado de la propia manera que los niños normales. Entre los niños anormales se comprenden los siguientes grupos: a) los que ofrecen *taras de carácter físico*: deformes, inválidos, cojos, b) los *anormales de los sentidos*: ciegos y sordomudos y los que sin carecer completamente del oído y de la vista, tienen deficiencias más o menos notorias de estos sentidos, c) los que padecen de *perturbaciones de la palabra*, d) los *deficientes mentales* cuantitativamente considerados, que a su vez se subdividen en idiotas, imbeciles y débiles mentales según su grado de anomalía psíquica” (Larroyo, 1952:90-91).

⁴⁸ Las cifras oficiales reportaban una deserción escolar de 16% (SEP, 1943-1944).

⁴⁹ A través de las jerarquías y clasificaciones inscritas en la escolaridad se producen efectos no sólo al interior de la institución escolar sino

también fuera de ella generando lo que, siguiendo a Pierre Bourdieu (2002), podemos llamar “sistemas de enclasamiento” mediante los cuales los escolares ocupan posiciones en el espacio social.

Referencias

- Agostoni, Claudia (2003). *Monuments of progress. Modernization and public health in Mexico City 1876-1910*. Calgary: University of Calgary Press/University Press of Colorado/ Instituto de Investigaciones Históricas-UNAM.
- Ballesteros Usano, Antonio (1943). *Organización de la escuela primaria*, México: Patria.
- Bourdieu, Pierre (2002). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, México: Taurus.
- Castellanos, A. (1897). *Organización escolar. Ensayo crítico*, Oaxaca: Imprenta Lozano San Germán.
- Chaoul Pereyra, Ma. Eugenia (1998). *La instrucción pública y el ayuntamiento de la Ciudad de México: una visión de la educación municipal en la ciudad (1867-1896)*, tesis de maestría, México: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.
- Chaoul Pereyra, Ma. Eugenia (2005). “La escuela nacional elemental en la Ciudad de México como lugar, 1896-1910”, en *Secuencia. Revista de Historia y Ciencias Sociales*, núm. 61, enero-abril, pp. 145-176.
- Cházaro, Laura (2006). “Cuerpos heridos, conocimiento y verdad: las heridas entre la medicina y la jurisprudencia”, *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, núm. 6, disponible en <http://nuevomundo.reveus.org/document2981.html>.
- Cosío, Joaquín (1913). “Informe de la Organización de Escuelas para Niños Retardados en las principales capitales europeas y de los Estados Unidos del Norte rendido a la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes de México”, *Anales de Higiene Escolar*, tomo II.
- Del Castillo Troncoso, Alberto (2003). “La visión de los médicos y el reconocimiento de la niñez en el cambio del siglo XIX al XX”, *Boletín Mexicano de Historia y Filosofía de la Medicina*, vol. 6, núm. 2, pp. 10-16
- Del Castillo Troncoso, Alberto (2006). *Conceptos, imágenes y representaciones de la niñez en la Ciudad de México, 1880-1920*, México: El Colegio de México/Instituto Mora.
- Escalante Fernández, Carlos y Antonio Padilla Arroyo (1998). *La ardua tarea de educar en el siglo XIX*, México: ISCEEM.
- Escalante Fernández, Carlos y Antonio Padilla Arroyo (2001). “Infancia, familia y escuela en el Estado de México a finales del siglo XIX”, en Martínez Moctezuma, Lucía (coord.) *La infancia y la cultura escrita*, México: Siglo XIX, pp. 115-143.
- Foucault, Michel (1976). *Vigilar y castigar*, México: Siglo XXI.
- Foucault, Michel (1981). “La gubernamentalidad”, en Foucault, et al. *Espacios de poder*, Madrid: La Piqueta, pp. 9-27.
- García López, Lucía (2003). “La educación elemental durante el siglo XIX”, en Galván, L. E.; S. Quintanilla y C. I. Ramírez (coords.), *Historiografía de la educación en México*, México: COMIE, pp. 95-103.

- González, José (1918). *Los niños anormales psíquicos. Curso libre teórico-práctico para maestros y alumnos normalistas*, México: Librería de la V. de Ch. Bouret, pp. 28-30.
- Granja-Castro, Josefina (1998). *Formaciones conceptuales en educación*, México: Cinvestav/ UIA.
- Granja-Castro, Josefina (2007). "Narrations and knowledges at the beginnings of modern schooling in Mexico", *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, vol. 43, núm. 6, diciembre, pp. 819-837.
- Huerta, Miguel (1935). "La clasificación escolar. Su función protectora del niño y sus ventajas para la educación", en *Contribución del Departamento de Psicopedagogía e Higiene para el VII Congreso Panamericano del Niño*, México: Secretaría de Educación Pública.
- Larrojo, Franciso (1952). *Ciencia de la educación*, 2^a edición, México: Porrúa.
- Lozano Garza, Alberto (1921). "Algunas palabras a favor de los niños anormales", en *Memoria del Primer Congreso Mexicano del Niño*, México: El Universal.
- Luhmann, Niklas (1996). *La ciencia de la sociedad*, México: Anthropos/UIA/ITESO.
- Meneses Morales, Ernesto (1998). *Tendencias educativas oficiales en México*, 2 vols., México: CEE/UIA.
- Noguera, Carlos Ernesto (1998). "La higiene como política. Barrios obreros y dispositivo higiénico: Bogotá y Medellín a comienzos del siglo XX", *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, núm. 25, disponible en <http://www.lablaa.org/blaavirtual/revistas/revanuario/ancolh25/indice.htm>
- Noguera, Carlos Ernesto (2002). "Los manuales de higiene: instrucciones para civilizar al pueblo", *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XIV, núm. 34, pp. 277-288.
- Pruneda, Alfonso (1930). "Algunos datos acerca de lo que la Secretaría de Educación Pública está realizando en materia de bienestar de la infancia, de junio de 1930 en que se reunió el VI Congreso Panamericano del Niño, a la fecha", en *Informe de la Secretaría de Educación Pública*, México: SEP.
- Ramos Pedrueza, Antonio (1923). "Observación médico-pedagógica de los niños que caen en poder de la justicia", *Educación. Revista Mensual*, vol. 2, núm. 1, mayo, pp. 340-347.
- Rodríguez de Anca, Alejandra (2004). "Apuntes para el análisis de las relaciones entre discurso médico y educación (1900-1930)", en Di Liscia, María Silvia y Graciela Nélida Salto *Higienismo, educación y discurso en Argentina 1870-1940*, Santa Rosa de La Pampa: Universidad Nacional de la Pampa, pp. 15-35.
- Ruiz, Luis E. (1900). *Tratado elemental de pedagogía*, México: Oficina Tipográfica de la Secretaría de Fomento.
- Ruiz, Luis E. (1904). *Tratado elemental de higiene*, México: Oficina Tipográfica de la Secretaría de Fomento.
- Saade Granados, Marta (2004). "¿Quiénes deben procrear?: Los médicos eugenistas bajo el signo social (México 1931-1940)", *Revista Cuicuilco*, vol. 11, núm. 31, pp. 1-36.
- Santamarina, Rafael (1923). "Necesidad de la fundación de un patronato para la protección y educación de los niños anormales", *Educación. Revista Mensual*, vol. 2, núm. 1, mayo, pp. 76-82.
- SEP (1927). *Noticia estadística sobre Educación Pública en México. Correspondiente al año de 1925*, México: Secretaría de Educación Pública-Talleres Gráficos de la Nación.

- SEP (1928). *El esfuerzo educativo en México. La obra del gobierno federal en el ramo de la educación pública durante la administración del presidente Plutarco Elías Calles (1924-1928)*, tomo II, México: Ediciones SEP.
- SEP (1943-1944). *Memoria de la Secretaría de Educación Pública*, México: Secretaría de Educación Pública.
- Solana, Fernando y Raúl Cardiel Reyes (coords.) (1982). *Historia de la educación pública en México*, México: FCE/SEP.
- Solis Quiroga, Roberto (1935). “El problema educativo de los niños anormales mentales. Informe sobre el Instituto Médico Pedagógico”, en *Contribución del Departamento de Psicopedagogía e Higiene para el VII Congreso Panamericano del Niño*, México: SEP.
- Stern, Alejandra (2000). “Mestizofilia, biotipología y eugenesia en el México postrevolucionario: hacia una historia de la ciencia y el Estado, 1920-1960”, *Relaciones*, vol. XXI, núm. 81, invierno, pp. 57-92.
- Torres Quintero, Gregorio (1921). *Las escuelas municipales en la ciudad de México. Estado que guardan y sugerencias para su mejoramiento*, Archivo Histórico del Distrito Federal, vol. 2671.
- Torres Quintero, Gregorio (1922). “Los alumnos retardados. Algunas observaciones en las escuelas municipales”, *Educación. Revista Mensual*, año 1, vol. 1, septiembre, pp. 10-15.

Archivos

Archivo Histórico del Distrito Federal

Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública

Artículo recibido: 12 de mayo de 2008
Dictaminado: 10 de septiembre de 2008
Segunda versión: 3 de octubre de 2008
Aceptado: 10 de noviembre de 2008