

Año 3
Número 4
Invierno 2016

Revista de Políticas Sociales

Las escuelas para niños débiles en la ciudad de Buenos Aires en torno a las décadas de 1910 y 1920

Hacia una “normalización” de los cuerpos

Aurelio Arnoux Narvaja

Docente del
Departamento de
Humanidades
y Ciencias Sociales,
UNM

abnarvaja@gmail.com

Hacia mediados del siglo XIX, las identidades nacionales en gran parte de los Estados occidentales se consolidaron a través de la educación, tanto intelectual y moral como física. En este sentido se tornó fundamental que los niños, en su socialización temprana, incorporaran determinados hábitos y costumbres que los forjaran como futuros ciudadanos. La República Argentina no estuvo ajena a este fenómeno, por lo que se acentuaron los esfuerzos estatales por ampliar la escolarización infantil, gratuita y obligatoria, en vistas a fortalecer –como lo planteaba Domingo Faustino Sarmiento– una cultura común, unificada y patriótica, en la que imperara una moral cívica. En sus orígenes, las Escuelas Normales fueron las principales encargadas de conducir este proceso de homogeneización, en la medida en que la población no era tan numerosa ni heterogénea y permitía, por lo tanto, implementar mecanismos de “control” abarcadores. No obstante, la vertiginosa explosión demográfica que hubo en el país –y particularmente en la ciudad de Buenos Aires– a principios del siglo XX y las consiguientes problemáticas comunes a este tipo de situaciones –enfermedades sociales (sífilis, alcoholismo, tuberculosis), emergencia de variadas identidades, conflictos políticos– fue acompañada por diversos discursos médicos que remarcabán la diferencia, en particular entre los niños.

Para atender a esta situación de supuesta disparidad y permitir una inclusión que contemplara el caso de los niños que, por diferentes razones, no tenían los estándares aceptados tanto en el plano intelectual como físico, el Consejo Nacional de Educación, por intermedio de su presidente José María Ramos Mejía,¹ decidió crear en 1909 las “Escuelas para niños

débiles”. Si bien estas experiencias venían desarrollándose en varios países occidentales,² fueron novedosas en América Latina. El objetivo principal era la “normalización” de los sujetos –y de los cuerpos– a través de la aplicación de las prácticas pedagógicas e higienistas en boga, cuya importancia se evidenciaba en la recomendación de ubicar estos emprendimientos en los espacios verdes³ para aprovechar el aire libre, el sol y la sombra de los árboles. Ahora bien, lo cierto es que detrás de esta aparente política de inclusión social se escondía una fuerte estigmatización y segregacionismo, ya que la gran mayoría de los concurrentes pertenecían a los sectores populares, que para esa época habían poblado masivamente la zona periférica de la ciudad de Buenos Aires.

A lo largo de este trabajo intentaremos indagar en las características principales de estas instituciones educativas, considerando los objetivos perseguidos –tanto por las autoridades como por los pedagogos–, como así también los discursos dominantes que les dieron sustento. A su vez repararemos, en una segunda parte, en las colonias de vacaciones que surgieron en torno a la década de 1920 y que funcionaron como complemento y continuidad en la época estival de las Escuelas para Niños Débiles.

2. Según el informe 564 del Monitor de Educación Común (diciembre de 1919), las primeras experiencias de estas escuelas se dieron en Alemania (1904), Francia (1907), Estados Unidos y Suiza (1908).

3. Las políticas públicas de la época habían considerado primordial la transformación de los espacios verdes para desarrollar prácticas deportivas y de educación física, de allí que se los pensara como ámbitos adecuados para este tipo de escuelas. En relación con los nuevos usos para los espacios verdes, fueron muchos los proyectos presentados, aunque muy pocos los que finalmente se realizaron (Arnoux Narvaja, 2016).

1. Ramos Mejía fue un prestigioso médico argentino que centró sus estudios en patologías nerviosas y mentales. Al ser designado en el Consejo Nacional de Educación asignó una particular importancia al desarrollo intelectual de los niños, cuyas deficiencias se asociaban con la pobre alimentación (que buscaban reparar las Escuelas para Niños Débiles).

Imagen 1: oficina de estudios antropométricos



Fuente: CEDIRH, Subsecretaría de Deportes de la Nación.

Establecimientos educativos para “niños débiles”

A principios del siglo XX, movido por el contexto social, económico y político, el Estado Nacional argentino destinó una cantidad significativa de recursos económicos para la instrucción pública y se erigió como el “protector” de la población infantil y responsable de su formación.⁴

4. Hay que señalar que para principios del siglo XX era preponderante un discurso académico que se alejaba de la concepción del “niño bueno” por naturaleza. Por el contrario según lo señalaba la “ley biogenética haeckeliana, (...) el niño contiene manifestaciones de violencia de la personalidad primitiva y poco desarrollada de la adaptación del hombre al medio” (Ríos y Talak, 1999: 139). Por lo tanto se tornaba imprescindible que el Estado acompañara ese proceso.

Es por eso que además de la educación formal común se elaboraron alternativas para dar respuesta a los problemas de la población infantil “débil” (Carli, 2005). En una primera parte se experimentó con escuelas, pero al ser tan “exitosa” la experiencia se decidieron incorporar las colonias de vacaciones, con el objetivo de que el control, la normalización y el disciplinamiento se dieran no sólo en el período lectivo, sino a lo largo de todo el año.

Las dos primeras escuelas se establecieron en los parques Olivera y Lezama. La ubicación de estos establecimientos respondía a diversos factores. Por un lado –y como señalamos previamente– se había instalado la idea según la cual los espacios libres, y en particular verdes, eran fundamentales para una correcta educación física del cuerpo. No es de extrañar, por lo tanto, que parte de la “elite intelectual” argentina, en especial los médicos –entre los cuales se encontraban Wilde, Rawson y Mallo–, recomendaran realizar deportes y actividades físicas al aire libre.

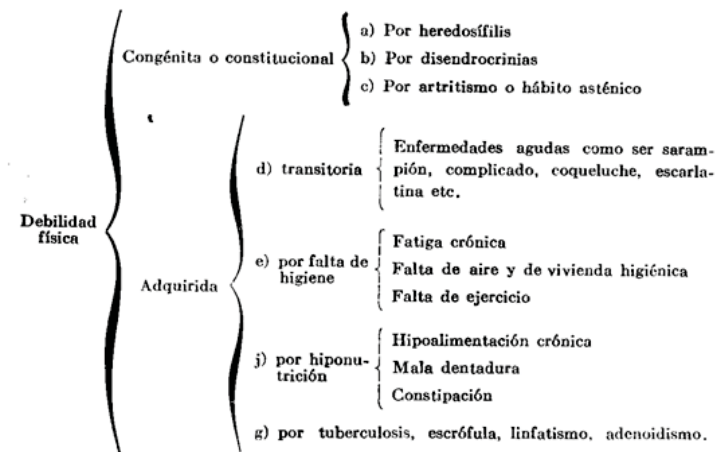
Por otra parte, y en correspondencia con lo anterior, la Municipalidad para esa época había decidido privilegiar los espacios verdes en el nuevo trazado urbano. Para tal propósito, en el transcurso de las primeras décadas del siglo XX destinó una suma considerable del presupuesto para contratar a los paisajistas más reconocidos –Forrestier y Carlos Thays, entre otros–, quienes, más allá de los matices particulares, compartían la importancia de elaborar un diseño que considerara nuevas plazas y parques (Berjman, 1998) y transformara las que hasta entonces eran exclusivamente ornamentales en instalaciones para ejercicios físicos.

Al ingresar a las escuelas, los alumnos eran sometidos a un exhaustivo examen médico para determinar la adscripción a la categoría de “débil”, como lo muestra el siguiente artículo del proyecto de reglamento provisorio, redactado en 1909: “ingresando el niño a la escuela, se le practicará un examen médico que comprenda peso, talla, perímetro torácico, antecedentes de la salud de los padres, (...) desarrollo muscular, circunferencia craneana, diámetro biparietal y antero posterior, (...) fosas nasales, boca y laringe, el estado de su esqueleto, los aparatos circulatorios, respiratorios y digestivos, el lenguaje articulado” (*Monitor de Educa-*

ción Común, 1909). Para tal propósito, cada institución tenía instalada una “oficina antropométrica” con diferentes herramientas de medición, tales como el cintómetro para la caja torácica o el espirómetro para las capacidades pulmonares. Como se observa en la imagen 1, aunque no se refiera a un público infantil, es significativa la distancia entre los que van a ser objeto de mediciones, semidesnudos, y los expertos, con traje y corbata. A medida que se evaluaba a cada “paciente” se completaba una ficha que iba a ser contrastada en el transcurso de las semanas. Lo llamativo de este criterio de “selección”⁵ es que combinaba estudios fenotípicos, que hacían referencia a supuestos problemas genéticos y biológicos, con el análisis del “lenguaje articulado”, que en definitiva remite a lo culturalmente adquirido. Este último posiblemente se pensaba como una forma de detectar retrasos madurativos.

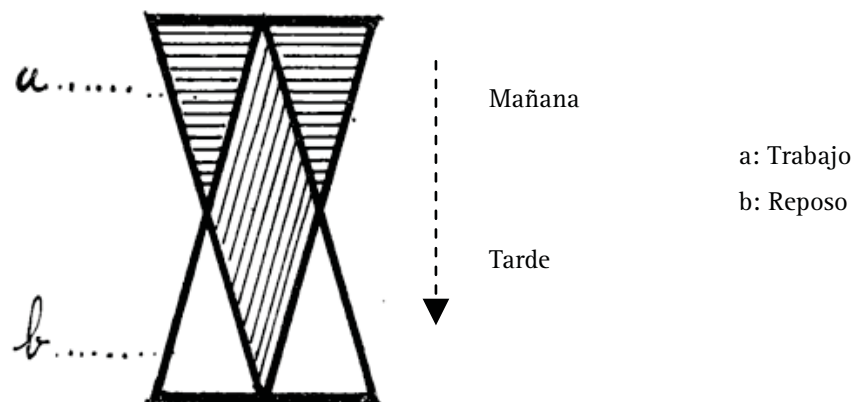
Una vez que el niño era etiquetado como “débil” se analizaban las posibles causas que permitieran elegir el “tratamiento” más idóneo para cada caso en particular. Como se observa en el esquema 1, se destacan los problemas considerados más comunes en los sectores “vulnerables”, particularmente en lo referido a la debilidad física “adquirida”.

Esquema 1: categorías de “debilidades”



5. Una vez elaborada la ficha sanitaria individual se ubicaba a cada niño en cuatro posibles categorías que clasificaban las posibles “debilidades”: “niños atacados de anemia; afecciones cardíacas; lesiones de escrófula y linfatismo; tuberculosis cerrada ‘ganglio-pulmonar’” (*Monitor de Educación Común*, 1919: 177).

Imagen 2: Tiempo de trabajo y tiempo de reposo



Fuente: Monitor de Educación Común, número 564, Diciembre 1919.

Ya en la escuela, los niños cumplían una rutina extremadamente rígida que combinaba trabajo intelectual, ejercicio físico, reposo y alimentación, como bien se describe en el cronograma de actividades de aquella ubicada al interior del Parque Lezama: “a las 7:30 de la mañana llega el alumno a la escuela. De 7:30 a 8:00 AM pasa por la sala de baños. Allí los alumnos son desvestidos y en secciones de veinte o treinta reciben una ducha bajo la cual se refriegan ellos mismos, durante diez o quince minutos que son de viva alegría. (...) Piénsese que algunos de estos niños vienen de hogares donde nunca han gozado del baño ni respirado aire puro. (...) Cuando los niños han descansado bien, se forman en clases de veinticinco alumnos cada una y ocupan sus sencillos asientos bajo los árboles. (...) Después de la lección objetiva, que dura de 8:45 a 9:15, son llevados al aire libre para hacer ejercicios gimnásticos y luego para que correen y jueguen por el Parque. De 10:45 a 11:45 son reunidos de nuevo para una clase de aritmética y geografía. (...) Después del almuerzo descansan otra vez reposando en el césped. A las 2:30 tienen música y canto. (...) Como se ve, durante el tiempo que han permanecido en la escuela, desde las 7:30 de la mañana hasta las 6:00 PM, han comido, jugado y estudiado”. (*Monitor de Educación Común*, 1916). Al tratarse de niños que no toleraban “la ardua disciplina de la escuela común y la tiranía del ‘horario-mosaico’” (*Monitor de Educación Común*, 1929), se estableció como norma una mañana de trabajo intenso –intelectual, físico y manual– que iba atenuándose a medida que avanzaba la

jornada, dando lugar a más tiempo de reposo. La imagen 2, de triángulos invertidos, esquematiza lo dicho.

Respecto del trabajo físico, se alternaba la marcha natural con diferentes ejercicios respiratorios,⁶ torácicos, abdominales, de equilibrio, saltos en cuclillas, pasos de trote, entre otros. El desarrollo de este tipo de entrenamiento fue posible por las estructuras de caños galvanizados –llamados también gimnasios al aire libre o pórticos– que la municipalidad instaló en los parques para que los niños incorporaran la destreza y la fuerza suficiente para desarrollar un “cuerpo vigoroso”. No obstante hay que destacar que para generar entusiasmo entre los alumnos por lo general se realizaban los ejercicios en forma de juegos, y se iban complejizando a medida que avanzaban las clases. Esta forma de concebir la educación física, en la cual se incorporaba el aspecto lúdico, era un rasgo característico de la resignificación que se le había dado a esta disciplina en el país a principios del siglo XX y que la diferenciaba de los otros modelos.⁷

6. Las ideas higienistas aparecen tempranamente en nuestro país en escritos de Domingo Faustino Sarmiento, quien recomendaba “educar al cuerpo” realizando ejercicios de gimnasia respiratoria, dado que “muchas enfermedades del pulmón se originaban en la estrechez de la caja que contiene los instrumentos respiratorios” (Sarmiento, 1951: 268).

7. Sin entrar en detalles, hay que señalar al respecto que a principios del siglo XX varias fueron las escuelas teóricas que, considerando otros objetivos pedagógicos, comenzaron a

Tal fue la valoración positiva de esta experiencia al aire libre, que para 1924 la ciudad ya contaba con seis escuelas de este tipo, de las cuales tres funcionaban en parques públicos: Avellaneda, Lezama y Chacabuco.

Las colonias de vacaciones

En 1919, con el auxilio de la Dirección General de Plazas de Ejercicios Físicos⁸ se crean las Colonias de Vacaciones para Niños Débiles que complementaban en verano la labor que las escuelas homónimas cumplían durante el ciclo lectivo. El objetivo principal era, sin lugar a dudas, “corregir” y seguir corrigiendo las debilidades infantiles a través de ejercicios pautados “higiénico-recreativos”. La primera se ubicó en el Parque Avellaneda y las crónicas de la época dan cuenta del éxito de la experiencia. Según el informe redactado por *El Monitor de la Educación Común*,⁹ la consigna utilizada fue “vigorizar el cuerpo y el espíritu por el juego” de los niños que allí acudirían, en su gran mayoría de sectores populares. Al ser más de mil los niños inscriptos, hubo que dividirlos en diferentes grupos de acuerdo al sexo, la edad y las características particulares. Las rutinas consistían en conjugar la alimentación, el ejercicio, el reposo y las clases prácticas.

Al igual que en las escuelas, los ejercicios se realizaban en forma de juego para ser más atractivos. Por ejemplo, para la parte de coordinación y resistencia: el “salto a la cuerda”; para fuerza y destreza: el “pasamanos” en los pórticos; y para controlar la respiración: cantos y coros.

tomar fuerza: la francesa –atlética, acrobática, “antihigiénica” y aristocrática–, la inglesa –practicada con base en deportes y que rescataba las contribuciones a la educación moral– y la sueca –desinteresada en producir superatletas y democrática en su empeño de perfeccionar al hombre común, tanto el débil como el fuerte.

8. La Dirección General de Plazas de Ejercicios Físicos fue un organismo municipal creado en 1919 bajo la dirección del pedagogo Arsenio Thamier, encargado de llevar adelante todo lo que refería al deporte y la educación física en los espacios libres.

9. Lo interesante de esta fuente es que el encargado de redactarla, el Inspector Técnico General Dr. José Rezzano, oficia en cierta medida como etnógrafo, describiendo con delicadeza lo que el famoso antropólogo polaco Malinowski (1971) llama “los imponderables de la vida real”, como por ejemplo la rutina del trabajo diario de los niños y los detalles del cuidado corporal.

Estos últimos tenían un papel fundamental en la incorporación de valores patrióticos y la conformación de las subjetividades nacionales. No es de extrañar por lo tanto que entre las canciones figuraran, según el informe citado antes: “A mi bandera, Vamos compañeros, Jorge Newbery, El testamento del gaucho, Viva la Patria, Argentina patria amada, La criolla de Tucumán”. Tanto las escuelas como las colonias requerían una preparación pedagógica de las maestras que lograra amalgamar el entrenamiento físico, lo lúdico y la formación intelectual, cumpliendo la función “normalizadora” que se les asignaba. La novedad más significativa fue sin lugar a dudas la incorporación de sesiones de aseo en los baños públicos de los parques Lezama y Saavedra y en la pileta natación del Parque Avellaneda construida en 1925.¹⁰ Al respecto es necesario aclarar que en este marco la relación con el agua comenzó a adquirir un sentido diferente. A través de la higiene y limpieza del cuerpo, el baño dejó de ser un simple lavado para alcanzar la categoría de asepsia o desinfectante obligatorio, pautas que se desarrollaron gracias a los descubrimientos realizados antes por el químico francés Luis Pasteur en el campo de la microbiología, que establecía la importancia de eliminar elementos invisibles del cuerpo susceptibles de generar enfermedades.

El reposo cumplía una función destacada en las rutinas diarias. Se realizaba al aire libre, y cada alumno tenía su propia reposera o “silla de playa” para realizar la siesta obligatoria, que como muestra la imagen 3, era disciplinadamente con la “panza hacia abajo”. La movilidad de estos accesorios permitía realizar el descanso tanto a la sombra como al rayo del sol. Esta última práctica, denominada “helioterapia”,¹¹ se había tornado un hábito en el tratamiento de los niños débiles, ya que según los estudios de “Rollier, sabio y altruista médico suizo, [esta costumbre] es hoy el recurso más importante de la medicina y de la higiene para la curación de varios procesos mórbidos y para el robustecimiento del organismo” (*Monitor de Educación Común*, 1917).

10. La pileta de natación ubicada en el parque Avellaneda era solamente para refrescarse. La estética de la misma “recuerda el estilo de las termas romanas, con elementos clasicistas y *art déco* con ornamentación de corte americanista muy a gusto para la época” (AAVV, 2001: 63), y como bien se observa en el plano, se encontraba rodeada de fachadas que tenían como objetivo no sólo mostrar lo ostentoso de la obra, sino prohibir que se pudiera observar desde afuera gente bañándose en malla.

11. La helioterapia utiliza la exposición al sol de manera dosificada para fines terapéuticos. Esta práctica se venía realizando desde principios del siglo XX.

Imagen 3: Momento de descanso de los “niños débiles” en el Parque Avellaneda



Fuente: CEDIRH, Subsecretaría de Deportes de la Nación.

Los niños, tanto en las actividades desarrolladas en las colonias como en las escuelas, no se limitaron a utilizar el espacio exclusivamente como fue pensado y diseñado en forma primigenia. Por el contrario, al ser un lugar habitado por sujetos “conscientes”, fue apropiado, recreado y transformado con la tarea cotidiana. Esto se expuso nítidamente en las actividades de forestación, con plantas y árboles autóctonos. Ya a principios del siglo XX, el vivero del Parque Avellaneda era el encargado de proveer todas las especies para los otros espacios libres de la ciudad. Durante la Colonia, la tarea de diseño floral estaba a cargo de los alumnos y los docentes, que combinaban una parte práctica con una teórica a cargo

del ingeniero Luis Bazán, quien transmitía la importancia del trabajo de cultivo junto con el aspecto biológico del crecimiento de las plantas. En este punto es elocuente la descripción realizada por el doctor José Rezzano, en la que la imagen del cantero expone el disciplinamiento del espacio físico que acompañaba el ejercido sobre los niños: “donde reinaba, hasta hace poco, la maleza, se ven ahora hermosos canteros, bien delineados, con sus caminos rojos de ladrillo pisado que más allá serpentean junto al ombú tradicional a cuya sombra se refugian maestros y alumnos, después de la noble tarea de fecundizar las entrañas de la madre tierra”. A su vez, los educandos daban alimento a los animales

del corral y practicaban obras de teatro o hacían dramatizaciones al aire libre. En esta última actividad se recreaban escenas de la sociedad de entonces y se preparaba a las niñas para su futuro papel de “madres”, aunque los disfraces muestren las posibles tareas sociales a las que se las destinaba: “llegamos a un sector donde las niñas se han disfrazado de niñeras y mucamas para jugar con sus muñecas. Los coches-cunas van y vienen con pequeñuelas que abrazan cariñosamente a sus respectivas muñecas. Las muñecas son las heroínas de toda una comedia familiar que forja la rica imaginación de las futuras madres. (...) Ahí viene una criatura con cara triste a consultar al médico –un varoncito– porque su muñeca no quiere comer y llora todo el día. El médico se cala las gafas hechas con alambre, se pasa el pañuelo por la frente y comienza a revisar a la enfermita. Le ausculta el vientre y da su diagnóstico y receta con una prontitud y un aplomo desconcertantes: ‘mire, señora; con una cataplasma de pasto manso se cura el empacho de su nenita’. ‘¿No es verdad, compañero?’, continúa haciendo intervenir en la consulta a un muñeco negro que tiene a su lado. Y el coro infantil da principio a un ‘A-ro-ro, mi nene’ tan monótono que un tenue sopor parece extenderse por el ambiente” (*Monitor de Educación Común*, 1921). Se pueden apreciar en el relato las diferencias naturalizadas de género que exponen las distintas jerarquías que se les asignan a mujeres y varones.

Para medir el éxito que tuvo la primera Colonia de Vacaciones, basta con observar datos estadísticos de la ubicada en Parque Avellaneda en 1921, transcritos en el esquema 2. Por lo tanto, no es de extrañar que para 1925 la ciudad contara con cinco colonias, que albergaban no menos de 500 niños cada una: Parque Avellaneda (1.500 plazas), Sociedad Rural (1.000), Parque de los Patricios (1.000), Parque Saavedra (1.000) y Parque Chacabuco (500).

Reflexiones finales sobre las experiencias

Varios son los aspectos a destacar de estas experiencias innovadoras y significativas, que en definitiva no son más que representativas del espíritu de época. Por un lado, la higiene y el aspecto físico ocupaban un lugar preponderante. De esta forma las rutinas que se ofrecían articulaban actividades manuales, ejercicios respiratorios, múltiples juegos y una “buena” nutrición que para ese contexto priorizaba alimentos calóricos, como lo muestra el menú elaborado para las escuelas (esquema 3). Por otra parte, quienes se encargaban de tomar las decisiones provenían de profesiones heterogéneas: médicos, odontólogos, nutricionistas,

Esquema 2: Inscriptos en la Colonia de Vacaciones de Parque Avellaneda, 1921

1. La amarga lección de este año puede servir para ev
s y, a la vez, para precaver la desilusión de mucho

Inscriptos en Diciembre.....	1.311
„ „ Enero	1.349
„ „ Febrero	1.241
„ „ Marzo	1.241
Total ...	5.142

Asistencia media

En el mes de Diciembre	1.185
„ „ „ „ Enero	1.183
„ „ „ „ Febrero	1.118
„ „ „ „ Marzo	943
Total ...	4.429

pedagogos, profesores de Educación Física, hasta asistentes sociales y miembros de instituciones religiosas. Esto generaba un fructífero y permanente debate en torno a las pautas y medidas a adoptar. No hay que dejar de reconocer también el papel de muchos voluntarios que, con su oficio, colaboraban con estas experiencias, como así también las donaciones de varios anónimos que permitían cumplimentar las necesidades de las colonias. Un ejemplo anecdótico es el caso de un padre agradecido que “se presentó este año a la Colonia a ofrecer a los niños su labor profesional de peluquero gratuitamente durante 2 a 4 de la tarde” (*Monitor de Educación Común*, 1921). En cuanto a las donaciones, había desde animales de corral –(patos, gallinas, palomas), alimentos (membrillo, harina), hasta juguetes y vestimenta.

Dejamos para el final el propósito principal, al que ya hemos aludido, que generalmente se encontraba oculto, pero que podía ser vislumbrado a través de los pequeños detalles que hemos relevado: la “normalización”. En efecto, al ocuparse del proceso de socialización temprana de los “niños débiles”, la gran mayoría de las actividades tendían a su formación como sujetos disciplinados y “civilizados”, siguiendo las pautas

dominantes. Más allá de los diferentes matices, lo característico de todas las medidas y comentarios sobre el funcionamiento de la experiencia es que giraban en torno a la percepción que se tenía del cuerpo y el control social del mismo (Sharagrodsky, 2006). Esto es entendible en el sentido en que los países occidentales se encontraban transitando un modelo económico –el capitalismo– que requería inexorablemente del disciplinamiento de los sujetos para los requerimientos y exigencias laborales. Por ese motivo, a los cuerpos “débiles” era necesario fortalecerlos, y de ahí la importancia que se asignó en la ciudad de Buenos a las escuelas y colonias de vacaciones correspondientes. No obstante, lo original en el caso de la Argentina es que este propósito no se persiguió exclusivamente a través de exigentes rutinas de ejercicios físicos –como era característico de la segunda parte del siglo XIX–, sino que en el nuevo siglo se buscó articularlo con el placer del juego y el deporte.

Para concluir, volvemos sobre la interrogación acerca de quiénes eran en definitiva los “niños débiles”. En principio se trataba de aquellos que tenían tendencia a algún tipo de “enfermedad social” (principalmente la

Esquema 3: Menú de las escuelas, 1915 y 1916

menú

Lunes.—Café con leche pan y manteca. Almuerzo: Sopa de arroz y arvejas. Asado con puré y papas. Dulce de leche. Merienda: Arroz con leche, pan con manteca.

Martes.—Desayuno: Café con leche, pan y manteca. Almuerzo: Sopa polenta condimentada. Puchero con verdura. Budín de sémola. Merienda: Mazamorra con leche y pan.

Miércoles.—Desayuno: Te con leche, pan y manteca. Almuerzo: Sopa de lentejas y verduras. Pastel de carne y papas. Mazamorra. Merienda: Sémola con leche y pan.

Jueves.—Desayuno: Te con leche, pan y manteca. Almuerzo: Sopa de verduras y porotos con carne picada. Polenta condimentada. Orejones. Merienda: Sémola con leche.

Viernes.—Desayuno: Te con leche, pan y manteca. Almuerzo: Tallarines con manteca. Bifes con puré arvejas. Dulce de membrillo. Merienda: Mateína con leche y pan.

tuberculosis¹²) y que, por el aspecto fenotípico, no estaban lo suficientemente desarrollados para ser considerados “normales”. No obstante, como sostiene Armus (2007), esto enmascaraba un fuerte clasismo, al ser los niños de sectores populares, por sus condiciones objetivas y carencias materiales, los más vulnerables y en consecuencia aquellos que poblaban estas instituciones. En contraste, los hijos de las clases más acomodadas iban a clubes exclusivos o se trasladaban al delta del Tigre los fines de semana, y en épocas de vacaciones veraneaban –como muestran las crónicas periodísticas de la época– en Córdoba, Mar del Plata, Necochea o Montevideo, en donde funcionaba la versión “aristocrática” de “la colonia de vacaciones para niños débiles”. Lo chocante y en parte contradictorio de esta situación es que mientras el Estado y algunos medios de comunicación pregonaban un discurso de movilidad social, las representaciones que construían de los niños pobres naturalizaban supuestos hábitos o costumbres generados por la pobreza y los fijaban proyectando problemáticas sociales al plano emocional. Así lo expone crudamente una nota de *Caras y Caretas* fechada el 25 de febrero de 1922: “noble es aquello que contribuya a alejar de los pequeños el rictus de dolor que, lentamente, al deformar los labios, pone en las almas sedimentos de rebelión y de protesta. La protesta y la rebelión que nacen en la desolación de sus viviendas pobres. (...) La impotencia económica de los padres con su ineludible cortejo de frío y de miseria, hinca sus garras en las criaturas, y hace que sus progenitores nunca rían y protesten y digan cosas que ellos no entienden... (...) El descuido materno lleva a los pequeños a las calles donde pasan la mayor parte del día a la buena de dios. La lucha por la vida en hogares pobres es algo que desconcierta y entristece. (...) Su hijo no está enfermo señora; estaba triste”. Este párrafo pone al descubierto varias cuestiones. Por un lado, la preocupación que provocaba en el gobierno y en ciertos sectores de la sociedad la protesta y la rebelión frente a injustas condiciones laborales.¹³ Por otro lado, y reiterando lo señalado antes, se muestra aquello a lo que el Estado aspiraba. En este sentido, las medidas que se adoptaron no tenían como propósito principal generar mejores condiciones que permitieran el ascenso social, sino que buscaban influir en las subjetividades de los

niños, aplacando lo que consideraban el germen del odio y el resentimiento de clase. Asimismo, se evidencia una tendencia recurrente a la culpabilización de los padres, responsabilizándolos del supuesto abandono y tristeza de sus hijos. Se puede concluir entonces que, a pesar del esfuerzo que implicaron, las decisiones pedagógicas y las medidas que implementaron seguían las corrientes más avanzadas de su época: estas experiencias asistenciales no quisieron erigir “sujetos conscientes” de sus condiciones materiales, sino meros actores obedientes que pudieran asumir las funciones a que la sociedad los destinaba.

12. En 1928 Fleming descubrió la penicilina, antibiótico necesario para la cura de la tuberculosis, pero recién fue aplicada en el país en la década de 1940.

13. Recordemos que en las primeras décadas del siglo XX se había empezado a acentuar la organización obrera y sindical, y por añadidura la lucha por los derechos laborales.

Bibliografía

Aguas Argentinas (2001): *Buenos Aires y el agua. Memoria, higiene urbana y vida cotidiana*. Buenos Aires.

Aisenstein, A. (2008): *Niñez, deporte y actividad física. Reflexiones filosóficas sobre una relación compleja*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Armus, D. (2007): *La Ciudad Impura. Salud, tuberculosis y cultura en Buenos Aires, 1870-1950*. Buenos Aires, Edhasa.

Arnoux Narvaja, A. (2016): "Crecimiento, diversificación y resignificación de los Espacios Libres en la Ciudad de Buenos Aires para la práctica deportiva y de educación física: el sueño de una ciudad deportiva en las primeras décadas del siglo XX". Ponencia presentada en el IX Congreso de Historia de Avellaneda.

Arnoux Narvaja, A. (2016): "La utilización del espacio libre en la ciudad de Buenos Aires para prácticas deportivas y de educación física durante la década de 1920. El fenómeno deportivo como ámbito de sociabilidad". Ponencia presentada en las IV Jornadas Política de masas y cultura de masas. América Latina en entreguerras: miradas locales, nacionales y transnacionales.

Arnoux Narvaja, A. (2015): "Las prácticas deportivas, de Educación Física y deportivas durante la década de 1920: el Parque Avellaneda". Ponencia presentada en las Jornadas de Jóvenes Investigadores IDAES-UNSAM.

Ballent, A. y J. Liernur (2014): *La casa y la multitud. Vivienda, política y cultura en la Argentina moderna*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Barrancos, D. (2011): "Ideas socialistas en cuerpos sanos (Argentina, 1920-1930)". En Scharagrodsky, comp.: *La invención del "homo gymnasticus". Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en occidente*. Buenos Aires, Prometeo.

Berjman, S. (2014): *Los Paseos públicos de Buenos Aires y la labor de Carlos León Thays (h)*. Buenos Aires, Concentra.

Berjman, S. (1998): *Plazas y parques de Buenos Aires. La obra de los paisajistas franceses*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Carli, S. (2005): *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los*

discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Gorelik, A. (1998): *La grilla y el Parque. Espacio público y cultura urbana en Buenos Aires, 1887-1936*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.

Gruschetsky, M. (2012): "Estado y Deporte: La relación entre los poderes públicos municipales y los clubes en la ciudad de Buenos Aires 1900-1940". En *Perspectivas de políticas públicas*, número 2.

Ríos, C. y A.M. Talak (1999): "La niñez en los espacios urbanos (1890-1920)". En M. Madero y F. Devoto, *Historia de la vida privada en la Argentina. La Argentina plural: 1870-1930*. Buenos Aires, Taurus.

Malinoski, B. (1971): *Los argonautas del pacífico occidental*. Buenos Aires, Planeta.

Romero Brest, E. (1939): *Bases de la Educación Física en la Argentina*. Buenos Aires: Librería del Colegio.

Sarmiento, D. F. (1951): *Obras Completas*. Buenos Aires, Luz del día.

Sarramone, A. (2009): *Inmigrantes y criollos en el Bicentenario*. Buenos Aires, Ediciones B.

Scharagrodsky, P. (2006): "Los ejercicios militares en la escuela argentina: modelando cuerpos masculinos y patriotas del siglo XIX". En P. Scharagrodsky y A. Aisenstein, comp.: *Tras las huellas de la Educación Física escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía*. Buenos Aires, Prometeo.

Scobie, J. (1977): *Buenos Aires: del centro a los barrios, 1870-1910*. Buenos Aires, Solar Hachette.

Fuentes consultadas

Actas del Honorable Consejo Deliberante de la Ciudad de Buenos Aires, período 1900-1930. Centro Documental de Información y Archivo Legislativo de la Ciudad de Buenos Aires (CEDOM).

Boletín de la Dirección General de Ejercicios Físicos, consultado en Centro de Documentación, Investigación y Referencia Histórica-Deportiva (CEDIRH), Subsecretaría de Deportes de la Nación.

Folios 1, 2, 9, 10, 12, 13, 28 del CEDIRH.

Fotografías de los parques Chacabuco, Avellaneda, de los Patricios y Saavedra. CEDIRH.

Revista *El monitor de Educación Común*, período 1900-1940. CEDOM.

Versiones taquigráficas del “Primer congreso americano del niño”, Julio 1916. CEDOM.