



Alexander Yarza de los Ríos**

Del destierro, el encierro y el aislamiento a la educación y la pedagogía de anormales en Bogotá y Antioquia. Principios del siglo XIX a mediados del siglo XX*

Resumen

Del destierro, el encierro y el aislamiento a la educación y la pedagogía de anormales en Bogotá y Antioquia. Principios del siglo XIX a mediados del siglo XX

El trabajo presenta una analítica histórico-pedagógica sobre los modos en que la pedagogía de los niños anormales de principios del siglo XX produjo discontinuidades con los discursos, las prácticas, las instituciones y las técnicas del destierro, el encierro, la expulsión y el aislamiento que se dirigieron sobre los inválidos, los menesterosos y los desgraciados desde el siglo XIX en Colombia, específicamente, en Bogotá y Antioquia.

Abstract

From expulsion, confinement, and isolation to education and pedagogy of the abnormal in Bogotá and Antioquia. Early XIX century - mid XX century

This article presents a historical-pedagogical analysis of the ways in which the pedagogy for abnormal children at the beginning of the XX century produced a rupture with the discourses, practices, institutions, and techniques of expulsion, confinement, and isolation directed towards the handicapped, the needy, and the ill-fated since the XIX century in Colombia, mainly in Bogotá and Antioquia.

Résumé

De l'exil, l'emprisonnement et l'isolement à l'éducation et la pédagogie des personnes anormales à Bogota et Antioquia. Début du XIXème siècle au milieu du XXème siècle

Le travail présente une analytique historique -pédagogique sur les manières dont la pédagogie des enfants anormaux de principes du XXème siècle a produit des discontinuités avec les discours, les pratiques, les institutions et les techniques de l'exil, l'emprisonnement, l'expulsion et l'isolement dirigés aux invalides, les nécessiteux et les malheureux depuis le XIXème siècle en Colombie et spécifiquement à Bogota et Antioquia.

Palabras clave

*Pedagogía de anormales, educación especial, historia de la pedagogía
Pedagogy of the abnormal, especial education, history of pedagogy
Pédagogie pour personnes anormales, éducation spéciale, histoire de la pédagogie*

* Este artículo es producto de la investigación: "Análisis de los procesos de apropiación y emergencia de la educación o pedagogía de anormales en Medellín y Buenos Aires, 1900-1920: un estudio histórico exploratorio de educación comparada", aprobada por el Comité para el Desarrollo de la Investigación (CODI), de la Universidad de Antioquia, Colombia, 2007-2009, y la Universidad de Río Cuarto, Argentina. En específico, incorpora ampliaciones provenientes de los documentos y lecturas del Archivo Pedagógico de la Pedagogía de Anormales en Colombia.

** Candidato a magíster en educación, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Investigador asociado del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia (GHPP) y coordinador del Grupo de Estudios e Investigaciones sobre Educación Especial (GRESEE), Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. E-mail: yacosume@gmail.com

El conocimiento del pasado ayuda a combatir los males del presente cuando afrontamos, tanto en la investigación histórica como en su transmisión, el reto de la comparación, y cuando nos planteamos con honestidad y rigor preguntas tales como ¿por qué cuento esta historia?, ¿a quién se la cuento?, ¿cómo me sitúo yo en relación con ella? De no hacerlo, quizá nos estaremos dando el gusto de mantener una buena conciencia, pero quizá al precio de transmitir una Historia deformada y más bien poco ejemplar

Fernando Bárcena (2001: 104)

Introducción

Los argumentos utilizados a favor de la educación inclusiva se oponen, con vehemencia, a una explicación exclusivamente biomédica de la discapacidad en general y de las necesidades educativas en singular. En este proceso de oposición, tales argumentos hacen que *veamos* que toda educación especial existente antes de los procesos de inclusión de la actualidad se encuentra fuertemente condicionada y limitada por una *mirada centrada en el déficit*. Sin embargo, esta aseveración es históricamente imprecisa.

En este artículo se pretende mostrar algunas evidencias históricas sobre los modos en que la pedagogía de los niños anormales se opuso a los discursos, las prácticas, las instituciones y las técnicas que predicaban —por demás— la inutilidad e ineducabilidad de los “anormales”. A pesar de existir durante el siglo XIX una especie de predominancia del derecho, la teología, la biomedicina y el alienismo sobre las “anormalidades”, una nueva articulación con la pedagogía activa experimental, a principios del siglo XX, posibilitó revalorizar la utilidad y la formabilidad de los anormales en la escuela y oponerse a las estrategias y las prácticas científico-sociales de “exclusión totalitaria”: destierros, encierros y aislamientos.

Para ser más precisos, una biomedicina experimental (fuertemente ligada a las higienes y los discursos eugenésicos), una psiquiatría (articulada desde y con una “criminología

positivista”), una pedagogía activa experimental y una psicología utilitarista, prácticas discursivas atravesadas por la moral católica y biológica, permitieron que la formabilidad de “los anormales” se constituyera en un régimen de verdad, concretamente la *infancia anormal como invención poblacional escolarizable*. De esta manera, *el anormal, en tanto educable, útil y productivo*, es instalado en una red conceptual e institucional que permitió hablar de pedagogía de anormales en Colombia (Yarza y Rodríguez, 2007).

Destierros, encierros, aislamientos: Bogotá y Antioquia

La educación antes de la “escuela” se realizaba entre pares y la lógica consistía en aprender haciendo, modelar el comportamiento o ciertos modos de controlar las emociones. No existía teoría para esa práctica. La evangelización instaurada durante la Conquista puede verse como una *práctica de enseñanza eclesiástica* por fuera de los límites y las prescripciones establecidos por la escuela. Alberto Martínez Boom plantea que con la aparición de la “pobreza” emerge una escuela que estará encaminada al gobierno de una población que “requiere someterse a régimen mediante un conjunto de pautas de crianza e instrucción con las cuales se pudieron gobernar el alma y controlar el cuerpo” (2005: 135).

La “pobreza” era un objeto de la caridad cristiana y de la voluntad religiosa entre los siglos *xvi* y *xvii*. A finales del siglo *xviii* y los primeros años del *xix* deviene en un problema social, que será tomado por la “policía”.

De otro lado, se empieza a plantear que la miseria tiene su origen desde la ignorancia, la pereza y la ociosidad, por ello se propone como alternativa social el encierro en hospicios y hospitales que van a constituirse en lugares de trabajo y enseñanza (Martínez, 2005: 140).

Se tenía como propósito erradicar la mendicidad, mediante el encierro o la transformación de pobres y mendigos en seres útiles para el trabajo y los oficios.

La pobreza se convierte así en un asunto público [...] El hospicio fue creado como una forma de policía sobre el abandono masivo de cierta parte de la población incluidos los niños, y de la disminución de las comunes prácticas de infanticidio (p. 144).

El *hospicio* se instaura en la posibilidad de hacer útil a algunos pobres, lo cual es consecuencia directa de esa transformación de la pobreza en asunto público.

Cuando los pobres son encerrados, y sobre todo los niños pobres, aparecen nuevas formas de tratamiento que van a colocar al niño como centro y objeto no tanto de saber como de disciplina y encauzamiento [...] Así la escuela tiende a generalizarse para los sectores pobres de la población a los que había que someter a policía [...] la escuela era un lugar de amoldamiento (p. 150).

El hospicio deviene en escuela y se convierte en un problema de policía y gobierno, de encauzamiento y disciplinamiento de los pobres, de enseñanza religiosa, de civilidad y de oficios a principios del siglo *xix*. Pero resulta que los hospicios seguirán teniendo otra historia, igual que la pobreza, durante todo el resto de ese siglo.

Después de un extenso proceso de prácticas de persecución de las “gentes sin haberes”, los gobiernos decimonónicos institucionalizaron el destierro, el aislamiento y el encierro como una estrategia que garantizaría la protección de bienes públicos o privados de las “gentes de bien”, pretendiendo reducir considerablemente la cantidad de vagos, ociosos, incurables, enfermos, valetudinarios y locos en Bogotá y Antioquia. En términos generales, la reclusión era una práctica asociada al trabajo y la mendicidad, que cumplía con la función de

“separar del cuerpo social a aquellos habitantes que significaban mayor peligro para el bienestar de las gentes de ‘bien’” (Restrepo, 2002: 84).

Los desposeídos cayeron en el abandono y rebajaron sus costumbres, siendo “excluidos” de los planes que la Iglesia tenía para asistir a los pobres. Los desgraciados, a los cuales se dirigía “el deseo de hacer el bien”, faltaban al pacto por el cual podían ser elegidos. Fuera del objeto de la teología, entraron en el ámbito de las leyes civiles y de la medicina. Tanto los gobiernos de la Gran Colombia (1821-1831) como de la Nueva Granada (1832-1858) determinaron prácticas de destierro, encierro y aislamiento contra los vagos, los leprosos y los menesterosos (aunque las medidas dictadas no tuvieron éxito generalizado). De igual forma, con nuevos instrumentos jurídicos y científicos efectuaron un conjunto de *acciones de policía* para recluirllos y exiliarlos.

Entre 1832 y 1835, el Hospital San Juan de Dios dejó de ser un convento-hospital, para hacer las veces de hospital-general, que adquiere un nuevo carácter con la salida de los religiosos de la Orden del San Juan de Dios. En los años cincuenta tuvieron dificultades económicas y fiscales; por tanto, no se podía continuar con este proceso de transformación. Por su parte, entre 1834 y 1850, la Casa de Refugio estuvo asilando valetudinarios, abandonados y expósitos; se encargó de criar y educar a los niños abandonados y de alimentar a los pobres achacosos y a los ancianos. Además, en la década de 1830, abre sus propias puertas a “jóvenes incorregibles” e “indigentes” (Restrepo, 2002: 89). La educación era entendida como encauzamiento y disciplinamiento. Pero de igual forma no pudieron continuar con sus prácticas, por problemas netamente presupuestales y civiles.

Entre 1832 y 1858, el Gobierno de la Nueva Granada expidió varias disposiciones encaminadas a desterrar de las ciudades a los *delincuentes* y a muchos de los *menesterosos* con

carácter de tales. Sirviéndose del Código Penal de 1837, el Estado Soberano de Cundinamarca reglamentó la creación de cuerpos de policía local, constituyó “depósitos de presidio” y organizó cárceles.

Como resultado, muchos de los desocupados que vagabundeaban por las ciudades fueron enviados a los lugares de castigo para trabajar en las obras públicas, o encerrados en las cárceles de circuito (Restrepo, 2002: 89).

También se recomendó la fundación de presidios, por considerar que era la forma más saludable y útil de castigar a los vagos, pues, en palabras de Alejandro Vélez, secretario del Interior,

[...] una sociedad bien organizada no [podía] permitir vagos en su seno porque ellos [eran] la peste del Estado, el semillero de los vicios i de los crímenes (citado en: Restrepo, 2002: 90).

En el balance presentado por el Gobernador de la Provincia de Bogotá a la Cámara en 1845, se afirmaba que dentro de las medidas de castigo dirigidas hacia los vagos, aquellos que se encontraban inhabilitados por enfermedad, minusvalía o edad, fueron llevados a la cárcel de Guaduas, donde colaboraban en la fabricación de cigarros (Restrepo, 2002: 93).

En 1846 se intensificaron las prácticas de persecución contra los ociosos y gentes sin oficio, con la creación del Cuerpo de Seguridad Pública. A los acusados que presentaban alguna limitación física se les asignaban labores dentro de la prisión.

No obstante, fuera de las reglas de las buenas costumbres a que daba lugar el trabajo, muchos desvalidos, presos de su miseria fisiológica, seguían el camino de la mendicidad; en su caso el encierro era improductivo (Restrepo, 2002: 98).

Por su parte, en Antioquia, antes de 1878, cuando aparece la institución Hospital de Lo-

cos, los dementes no se hallaban registrados. No existe un estatuto jurídico que los diferencie, por ejemplo, de los vagos, quienes sí tenían una clasificación jurídica hasta 1850, cuando se opera un cambio en el dispositivo de control, dando fin al *proyecto colonial* (similar a lo observado para la provincia de Bogotá). “Ser república cambia el proyecto administrativo”, y se hace necesario definir unas tuteladas especiales de acuerdo con la necesidad de asistencia, de educación, de exclusión o de producción (Montagut, 1997: 26).

Los locos y los incurables no eran recibidos en ninguno de los tres hospitales existentes en Antioquia para finales de 1857. Para 1869 continúa esta exclusión en el Hospital de Caridad San Juan de Dios, de Medellín. Institucionalmente, el hospital está reglamentado, pero en general los argumentos son los mismos que los planteados una década antes. En la respuesta dada por Salvador Uribe a una solicitud del alcalde de Medellín, se puede leer que:

[...] es absolutamente imposible la recepción en el hospital de los 4 locos [...] el establecimiento está servido por señoras tímidas naturalmente y que no se encargarían, tanto más cuanto que su trabajo no es remunerado... y algunas veces peligrosa asistencia de locos, cuando en el edificio no hay un local a propósito para ellos y carencia absoluta de prisiones de las cuales no puede carecerse de ninguna manera en estos casos [...] (citado en: Montagut, 1997: 30).

Así las cosas, Claudia Montagut plantea que la cárcel o los presidios se constituyeron en el lugar de reclusión por excelencia de los locos, los tísicos y, en general, de los incurables durante la primera mitad del siglo XIX en Medellín. De igual forma, dice que, al parecer, la Cárcel tenía una sección denominada Casa de Reclusión, donde eran atendidos los presos que se enfermaban. Según todo esto, el hos-

pital de caridad termina siendo el lugar al que sólo van los pobres que se pueden curar. “Es necesaria la creación de una institución para los excluidos, los que ya no pueden producir, no hay que contarlos” (Montagut, 1997: 33).

Finalmente, el lugar de reclusión para el loco en este momento es la cárcel y la exclusión es el

[...] lugar global para la solución de problemas como las enfermedades contagiosas, las prostitutas, los mendigos. De tal manera que la aparición del hospital mental (casa de locos) obedece a la necesidad de mantener el orden público y no de atender enfermos. El proceso de institucionalización que lleva consigo un programa de exclusión obedece al proyecto moderno y a la necesidad de pertenecer al mercado mundial y responder a sus exigencias. Además, la medicina antecede a la psiquiatría como discurso regulador del loco, de tal forma que la psiquiatría no nace en el hospital o manicomio, su proyecto ya había iniciado: “el loco precede a la institución y al saber científico que lo clasifica pues ya era objeto del discurso legal y del orden público” (Montagut, 1997: 36).

Son la pobreza, la marginación y el desorden público los que presionan al Gobierno y consolidan instituciones y grupos poblacionales que serán objeto de múltiples mecanismos de control, regulación y producción social.

Tenemos, pues, que este poder medico-político se conforma convocando tecnologías de intervención que pretendían gestionar una población que emergía como un problema social: vagos, delincuentes, pobres, mendigos, menesterosos, enfermos, niños pobres, valetudinarios, locos. El *orden colonial* instaura unas prácticas de destierro, encierro y aislamiento que se entrelazan, generalizan y extienden durante el siglo XIX, las cuales serán transformadas en una *terapéutica pedagógica* en el siglo XX.

Discursos médico-pedagógicos sobre la educación de los anormales en Bogotá y Antioquia, 1926-1938

Entre finales del siglo XIX y principios del XX, durante los gobiernos liberales radicales, la Regeneración y la Hegemonía Conservadora, se transitó de la obligatoriedad escolar, instituida por la reforma instrucionista de 1870, a la libertad de enseñanza, ratificada en la Constitución Política de 1886 y reiterada por la legislación escolar que, entre 1903 y 1904, termina de edificar el sistema de instrucción pública de Colombia.¹ Estas reformas planteaban el alejamiento y la proscripción de los inhábiles para el estudio, los impedidos y los idiotas desde la pedagogía; incluso, los reglamentos de las escuelas normales prohibían que cualquier aspirante a maestro tuviera problemas de salud o defectos que impidieran su función de enseñanza (Cf. Baéz, 2004).

A principios del siglo XX, con la creación y el funcionamiento de la Junta Central de Higiene, la realización de conferencias higienizadoras, dirigidas a niños de escuela y maestros, y el despegue de las campañas antipatológicas, se incorporan, en los procesos de reforma y

de apropiación del saber pedagógico, unas preguntas y conceptualizaciones de sustrato médico-biológico² que paulatinamente llevarán a plantear el debate sobre la degeneración de la raza en Colombia (Calvo y Saade, 2002; Noguera, 2003; Castro-Gómez, 2009). Grosso modo, las pedagogías activas de corte experimental, que configuraron la *escuela del examen* en las décadas del veinte y del treinta (Saldarriaga y Sáenz, 2007), articuladas a un ensamblaje de tecnologías micropolíticas y estrategias biopolíticas dirigidas a los escolares y los maestros (y desde allí a la familia y el pueblo), permitirán que se produzca una distinción de la población escolar, que hará visible y enunciable una nueva especie, clase o tipo de niño por escolarizar: los niños anormales, retrasados, débiles, sordomudos, ciegos, díscolos, retrasados, irregulares.

En Bogotá y Medellín, principales ciudades con procesos de urbanización, industrialización y modernización en el país, se adelantaron experiencias para la educación de esta inventada población escolar anormal, lideradas por médicos e intelectuales desde su emplazamiento con el Estado en los ramos de la instrucción, la educación y la salud.

1 Comparativamente, mientras Colombia proclamó la libertad de enseñanza en el centralismo del sistema de instrucción pública, los demás países de la región de América Latina, al unísono con otras naciones modernas occidentales eurocéntricas, institucionalizaron la obligatoriedad escolar. En efecto, el proceso de consolidación jurídica de los sistemas instrucionistas de Argentina y Colombia, por ejemplo, se verá marcado a principios de siglo con la Ley 4878 de 1905, conocido como Ley Láinez de Argentina, que continuaba los planteamientos de la Ley 1420 de Educación Común de 1884 y la Ley 39 de 1903 y su Decreto 491 de 1904, conocida como Ley Uribe de Colombia (Yarza y Cortese, 2009). Mientras las leyes sobre instrucción pública en Argentina son marcadamente laicas-universalistas, obligatorias entre 1884 y 1930 (a pesar de la República Conservadora), en Colombia son profundamente conservaduristas-confesionales y basadas en la libertad de educar y aprender, entre 1886 y 1930 (por la Hegemonía Conservadora), con el atenuante de un Concordato con la Santa Sede, que entregó la dirección de la educación pública nacional a las diversas congregaciones católicas que se enraizaron en el país, con lo que podemos afirmar que hubo "Estado no docente".

2 Los discursos higiénicos y eugenésicos alentaron muchas de las propuestas contra la degeneración de la raza en las décadas del veinte y del treinta del siglo XX en Colombia, como alternativas para el fortalecimiento físico, moral e intelectual de la población, ante las grandes cantidades de enfermedades, patologías, defectos y aspectos degenerados que se observaban principalmente en la población más pobre del país. No obstante, los discursos siempre estuvieron marcados por un filtro católico-confesional, que planteaba cierta centralidad del problema moral. Por su parte, en Argentina se apreciaba un predominio de discursos higiénicos que se combinaban con una pluralidad de opciones discursivas positivistas experimentalistas y krausopositivistas, que complejizaban el sustrato médico-biológico y su funcionamiento en las reformas escolares y educacionistas de principios del siglo XX, dibujando un horizonte técnico-conceptual más amplio y con mayor conexión con lo internacional en los discursos médico-pedagógicos y educativos (Yarza y Cortese, 2009).

Los destierros, los alejamientos, los encierros y las proscipciones, institucionalizadas a lo largo del siglo XIX sobre los anormales, incluso desde la educación y la pedagogía, verán su modificación estructural entre las décadas del veinte y del treinta, emergiendo y naturalizándose un enunciado simple y contundente: “los anormales pueden educarse”, del cual no podemos despojarnos y que se constituye en una verdad naturalizada que signa, subrepticamente, los discursos pedagógicos sobre las diferencias en la actualidad.

Servicio Médico Escolar y educación de anormales en Bogotá

Desde la década del diez del siglo XX, algunos médicos capitalinos emprendieron el estudio de los atrasados y anormales en las escuelas primarias de Bogotá. El primer trabajo encontrado fue realizado en 1914 por Joaquín Villamizar sobre *Atrasados escolares*. En 1923 se encuentra el trabajo del doctor Joaquín Fajardo Escovar sobre *Anomalías mentales en los escolares bogotanos*, y en 1927, el de Ruperto Iregui, *Anotaciones sobre crecimiento físico y patología dominante en el escolar de Cundinamarca*. A pesar de contar con estos “estudios científicos”, nos centraremos en el trabajo que Senén Suárez Calderón presenta a la Facultad de Medicina y Ciencias Naturales, de Bogotá, para optar al título de doctor en Medicina y Cirugía, de la Universidad Nacional de Colombia. Según el doctor Juan Corpas (presidente de tesis):

[...] ninguna persona mejor capacitada para disertar sobre cuestiones de Paidología que el señor Suárez Calderón, pues a más de sus dotes y experiencia como pedagogo que fue antes de su vida universitaria y de los conocimientos que ha adquirido en las ciencias médicas [...] ha podido, desde el punto de vista médico y psicológico, observar de cerca centenares de niños [...] (citado en: Suárez, 1926: 7).

Siendo director del Servicio Médico Escolar de Cundinamarca, Suárez establece en su te-

sis de doctorado unas definiciones y clasificaciones que agrupan, aglutinan y condensan, de modo majestuoso, el amplio abanico de referentes conceptuales que objetivaron las “anormalidades infantiles” en las escuelas públicas de la Bogotá de principios del siglo XX.

El estudio se deriva de una disposición proveniente de la Ordenanza que implanta el Servicio Médico Escolar, cuando prescribe la necesidad de construir “la estadística de anormales y la apertura de un libro donde se anoten observaciones de niños que presente estigmas de degeneración” (Suárez, 1926: 9). Pero, al mismo tiempo, el doctor Suárez pretendía dejar un

[...] memorándum que imprima en la mente del médico escolar y del educador la complicada silueta del anormal [...] Sobretudo creemos que el maestro moderno puede aprovecharse de este bosquejo. Aquí encontrará él, de acuerdo con los actuales momentos de la orientación educativa, una guía que le ayude a desarrollar su noble labor a base de razón (p. 9).

Y punto seguido nos aclara que, con absoluta seguridad, el problema de

[...] la criminalidad y la locura deben preverse desde la escuela [...] La experiencia y la prudencia aconsejan corregir y enderezar en la primera edad, antes de que la madurez y el tiempo debiliten y apaguen las pocas aptitudes que puedan encontrarse en el niño anormal. Toca, pues, al hogar, el principio de esta tarea de previsión: pero como casi nada puede esperarse de él, la carga pesa toda sobre la escuela, y, por consiguiente, sobre los gobiernos. Estos, que ya no pensarán en el despeñadero del Taigeto, tienen hoy la ineludible obligación, por caridad y conveniencia, de fijar sus miradas sobre esos pobres seres irregulares que, poco y nada dotados por la naturaleza, aguardan en el limbo de su vida la redención que podemos proporcionarles los que nos tildamos de cristianos (p. 10).

De esta manera, el “problema” se bosqueja, en términos sociales y biológicos, tanto de moral católica como de economía y política, contra el decaimiento, la degeneración o el estancamiento de la “raza colombiana” (Cf. Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997; Pedraza, 1999; Noguera, 2003). No existe tal interés puramente científico o humanista ilustrado, sino que persiste de maneras diferentes una preocupación por el “desorden social”, que se constituye en un argumento para la fabricación de dispositivos locales de regulación y producción de sujetos y poblaciones.

Suárez tenía por punto de partida, para su estudio sobre la anormalidad en la escuela, la inexistencia misma de un absoluto normal, en tanto decía que nada tan difícil como determinar el *tipo normal*, porque es un concepto elástico, de valor estrictamente relativo, dinámico. “Se asiste, pues, a una fluctuación continua, de máxima y mínima, que indica el campo donde debe buscarse el término medio, esto es, *el tipo equidistante*” (Suárez, 1926: 11). Con la colaboración técnico-científica de la *biometría* y la *antropometría*, se pretende alcanzar el objetivo de construir o “descubrir” *estadísticamente* el “biotipo humano” (preferiblemente por medio de test o pruebas). Las estadísticas y los test operan acá como instrumentos biopolíticos en la pedagogía experimental y, por concomitancia, en la pedagogía de los anormales. Suárez piensa que con estas “disciplinas” y “técnicas” podrá encontrar la esencia del “hombre medio”, para poder establecer los patrones de comparación con lo no normal. Pero, al mismo tiempo, asombra cuando postula que el mismo *hombre medio*, en tanto *tipo normal*, es un ser ideal y no real:

[...] porque no hay ninguno que las reúna todas, y de ahí su relatividad. Por consecuencia, entendemos comúnmente por normales los seres que, aislados o en conjunto, se dirijan o acerquen en varios sentidos al *sér ideal*. Los muy dis-

tantes, o de un modo u otro desviados, serán los anormales (Suárez, 1926: 12).

Por *anormal* definía:

[...] viene de ab, fuera y norma, regla. En sentido general, indica lo que está fuera de la regla ordinaria. Dentro de esta acepción pueden haber todos los estados patológicos del sér humano, sean transitorios o permanentes, locales o generales (p. 12).

La delimitación de la anormalidad no es tan simple como pareciera. La relatividad constitutiva del ficticio *tipo ideal* o *normal* permea estructuralmente las definiciones del *tipo anormal* o *real*. Tampoco se resolvía con una explicación etiológica interna: centrado en el sujeto, ni mucho menos pretendía instalar las explicaciones en referentes estáticos y absolutos (lo cual se muestra como una contradicción interna en el pensamiento de Senén Suárez).

Para determinar la anormalidad, no se toma como punto de reparo la salud, sino la cuestión social. Se estudia al niño por el lado de la aptitud orgánica o funcional que debe tener normalmente, para adaptarse al medio donde vive. Las grandes deficiencias para realizar lo que la mayoría alcanza en asuntos de educación, artes, profesiones, ciencias, hábitos y costumbres, nos darán un sér extraño, *anormal*, desde uno o varios de estos puntos de vista. De aquí se desprende una gama completa de estados anormales, que principia en los casos más graves, y decrece, y termina en los menos desviados del *tipo perfecto* (p. 13).

Basado en esta conceptualización, formula unas clasificaciones que permiten aseverar que la mirada de la “pedagogía de anormales” tuvo un fuerte componente biológico positivista experimental,³ en el cual se fundamenta para legitimar sus prácticas y vali-

3 Las clasificaciones de los retrasados y los anormales, además de los niños escolares, son instrumentos propios de la emergente pedagogía experimental de anormales de principios del siglo xx. Los médicos escolares pusieron

dez social, y al mismo instante, en el desglose de la clasificación, se aprecia la afiliación de distintos referentes conceptuales: biomédicos, psiquiátricos, antropológicos, psicológicos, pedagógicos, los cuales se mantienen anclados y son prueba, sin duda, del proceso de medicalización de la infancia, la pedagogía y la sociedad.

Nosotros, al abordar este estudio, inspiramos nuestro criterio en las razones siguientes:

- 1°. El mundo de las anomalías abarca la dualidad humana, es decir, se halla tanto en el espíritu como en el cuerpo;
- 2°. La anomalía del cuerpo no queda comprendida en la idea que actualmente tenemos de enfermedad y afección;
- 3°. Tampoco puede contarse la misma anomalía entre las monstruosidades que despiertan otra idea; y
- 4°. Hay individuos que son anormales a la vez del espíritu y del cuerpo.

Por tanto, nos permitimos formular [...] sin alejarnos esencialmente de las autoridades sobre la materia, la siguiente clasificación, que, además de ser sencilla, se amolda a un fin didáctico:

- 1°. Anormales somáticos;
- 2°. Anormales psíquicos; y
- 3°. Anormales somato-psíquicos.

Entre estos tipos hay otros intermedios, porque todos tienen distintos puntos de contacto entre sí, lo mismo que con la enfermedad y con la afección (Suárez, 1926: 14).

Durante las páginas siguientes de la tesis, Suárez se encargará de ejemplificar y hacer visibles, a los ojos de los médicos escolares,

los maestros y los directores de educación, toda una galería de anomalías y degeneraciones que recubren desde lo más minúsculo del cuerpo externo hasta lo más profundo y escurridizo del entendimiento humano.

Los *anormales somáticos* se clasificaban teniendo en cuenta las irregularidades en la piel, el esqueleto, el tubo digestivo, el tejido adiposo, las glándulas mamarias, el aparato genito-urinario, el flujo catamenial y la pubertad precoces, el sistema muscular, el sistema nervioso y la transposición de vísceras. Las *anomalías de órganos de percepción externa*, perturbaciones del lenguaje y los defectos de la fonación. Los *anormales psíquicos* se dividen en *simples* y *complejos*; los primeros se subdividen en *anormales por irregularidades de las facultades superiores* (amnesia, timidez, manía, etc.) y por las *facultades inferiores* (del movimiento, sensibilidad afectiva, etc.). Los *anormales somato-psíquicos*, en los que encontramos la idiotez, el cretinismo y la hidrocefalia. Por último, los *degenerados*, que se clasifican por estigmas morales, estigmas físicos y otros estigmas de degeneración (Suárez, 1926: 14-44).

Estas anomalías por irregularidades, casi en su conjunto implican, en sí mismas, la posibilidad de educación o instrucción. Salvo algunas expresiones muy lejanas del "tipo ideal" (como los imbéciles...), los niños o las niñas anormales pueden estar y habitar en las escuelas primarias de Bogotá. El maestro observa, en la cotidianidad sus rasgos, sus características, sus desviaciones y estigmas. El médico escolar estará encargado de la delimitación de la anomalía desde un punto de vista etiológico y terapéutico.

Suárez hace un llamado genérico a todo gobierno y sociedad, que

y aplicaron gran cantidad de pruebas de clasificación de los niños en las escuelas, pero también en las casas de corrección de menores delincuentes. Los maestros de escuela y de las correccionales eran entendidos como auxiliares del médico en los procesos de clasificación científica durante la década del veinte (Yarza y Rodríguez, 2007), pero en la década del treinta, con la creación de las facultades de ciencias de la educación y la escuela normal superior, se posibilitó la formación de profesores en pedagogía experimental, conllevando a la aplicación y recreación de test y pruebas mentales en los escolares (Ríos, 2008).

[...] no olvide el deber de velar por el futuro de la raza y la especie, debe procurarles a los desheredados de la naturaleza y a los que decaen, los medios posibles, por caridad y conveniencia general, para que mejoren unos y se detengan otros en su decaimiento (p. 45).

“Caridad” y “conveniencia” articulan moral católica y defensa del Estado. En el pedagogo y médico Suárez se reconoce, para los “anormales”, su formabilidad, pero también su utilidad y potencial dócil.

Los *medios* para materializar esta “humana y noble obra” serán la selección médico-pedagógica y su oportuno tratamiento. La selección de los anormales y los degenerados comienza en el hogar y continúa en la escuela, donde se deberá implementar un *examen médico, psicológico y pedagógico*.

El primero lo hace el profesional, hasta darse cuenta del estado de salud del niño y de todos los caracteres, aun los más pequeños, que constituyan la anormalidad. El segundo también, pero ayudado del maestro. Este es quien más suele tener datos de su observación continua [...] El maestro llevará un registro para cada facultad, con los nombres de los niños. En él apuntará con una raya y en la columna correspondiente, como en el registro de la asistencia escolar, la observación que resalte ante sus ojos en la clases, los recreos, los paseos, etc., etc. Este registro será fácil si el educador reúne tres condiciones; 1ª saber psicología; 2ª ser maestro por vocación, y 3ª no encargarse de más de 25 ó 30 niños. En cuanto al examen pedagógico que tampoco puede serle extraño al médico, hay que ver que requiere, como el psicológico, observación larga y atenta. Por tanto, es al institutor a quien le corresponde en su mayor parte. Un criterio justo y prudente del rendimiento del niño debe dar, de acuerdo a su edad, temperamento, medio social, organización escolar, métodos y procedimientos de enseñanza, ha de ser el termóme-

tro de comparación o la balanza a la cual quede sometido el examinado [...] (pp. 45-46).

Una vez realizado el *examen médico-psico-pedagógico*, entre el maestro y el médico se plantea un tratamiento ajustado a los estados y las condiciones de anormalidad o degeneración observadas en cada niño. En primer lugar, Suárez sugería tener en cuenta la ley fisiopedagógica de “no violentar la naturaleza”, implicando

[...] acomodar el medio al niño y no lo contrario, como lo hacen las escuelas de valor antiguo. De ahí la conveniencia de buscarles a éstos otro ambiente que se amolde a su estado natural (p. 46).

Las “escuelas clásicas pestalozzianas” tenían horarios inflexibles, espacios rígidos, programas recargados, exámenes sancionadores, castigos físicos, entre otros. De igual forma, se fundaban en una “idea abstracta” del niño, que no permitía que existieran las condiciones ambientales óptimas para que estuvieran los niños anormales en la escuela común, incluso a pesar de la obligatoriedad de la instrucción.

En segundo lugar, entonces, proponía la construcción de escuelas y clases especiales e internados. En las *escuelas especiales* se pretendía que

[...] el personal docente, los elementos de corrección, el medio por su aspecto material, intelectual y moral debe favorecer, paulatina pero intensa y permanentemente, no sólo la mejoría del defecto físico y el desenvolvimiento psíquico del anormal, sino la capacidad que éste debe adquirir para bastarse siquiera a sí mismo (p. 46).

Las clases especiales estaban dirigidas a los atrasados escolares y pedagógicos, simples y transitorios, los cuales no requieren sino “buenos maestros, amor a sus deberes escolares y libertad para cumplirlos” (p. 46). Suá-

rez consideraba urgente la creación de clases especiales, bien fuera aisladas de la escuela o anexas,

[...] porque el número de alumnos que las reclaman no es pequeño, y estos niños van de año en año, sin cultivo conveniente, de modo que en la adolescencia no podrán rendir el fruto proporcionado que ellos mismos y la sociedad podrían utilizar (pp. 46-47).

Los *internados* tendrían como fin suplir los vacíos que se evidencian en el hogar y recuperar las facultades perdidas, causadas por los vicios y las enfermedades de algunos padres. Por su parte, el tratamiento de los degenerados estaría ubicado en la higiene privada y pública, los remedios y la creación de algunas instituciones particulares.

La asistencia, la protección, el examen y el tratamiento de los anormales y los degenerados concluirían en la *educación vocacional*. La orientación profesional no existía en Bogotá; por tanto, era una necesidad general en la educación de todos los niños y las niñas.

Por lo que hace a los anormales, la preparación que se les dá para adaptarlos al medio no consiste sólo en corregirles la deficiencia orgánica y fisiológica, sino en procurarles capacidad en artes, oficios, dependencias, servidumbre, etc., etc. [...] El diagnóstico de la aptitud en potencia del niño irregular, debe establecerse también desde el primer examen, para que se atienda desde entonces a su educación vocacional (Suárez, 1926: 48).

El fin último sería una educación para el trabajo, la productividad y el autosostenimiento, beneficiar a la sociedad mediante la “utilidad” y la “docilidad”, logradas con la educación moderna, la cual se funda en un principio de formabilidad en los anormales.

Casa de Menores, Dirección de Instrucción Pública y escuelas especiales en Antioquia

Por Ordenanza 8 de 1920, la Casa de Menores y Escuela de Trabajo San José⁴ pretendió cambiar el modelo de *corrección punitiva* centrado en el castigo —valga decir: en lo penal—, por un modelo *educativo* que tomó como referente primordial las conceptualizaciones sobre *educación de anormales* de Europa y Estados Unidos. Este viraje quedó registrado en el *Informe de la Casa de Menores y Escuela de Trabajo* que escribieran, en 1921, Tomás Cadavid Restrepo y el médico David Velásquez.

El viraje de la Casa de Menores es significativo dentro del régimen de enunciación que cobijaba la institución desde 1914, el cual, según Cadavid y Velásquez, era cercano a un “régimen militar”. Pero este viraje no debería entenderse como una transformación más humanista ni menos disciplinaria.⁵ A lo que se asiste es a la invención y la intensificación de las prácticas de normalización, regulación y disciplinamiento de la *infancia anormal* en Colombia, a partir de la apropiación y el funcionamiento de una práctica discursiva que permitiría, por un lado, disminuir el problema de la degeneración de la raza en los “menores” (problema materializado en el incremento de los índices de criminalidad juvenil, preocupación del Estado explicitada en la Ley 98

4 Fontidueño, Antioquia. Institución creada por Ordenanza 5 de 1914 y reglamentada por las Ordenanzas 55 de 1915 y 7 de 1916 (para ampliar al respecto, véase Marín, 1992).

5 Citando al sociólogo Sr. Posada, profesor de la Universidad de Oviedo, el gobernador de Antioquia, Jesús Marulanda, apunta que: “En mi concepto la pena es una forma de tutela social aplicable al delincuente [...] puede decirse que la administración de la pena, aun considerada como dirección de la Policía de Seguridad, por uno de sus propósitos, es en el fondo función de caridad jurídica, actividad de beneficencia, *que tiene que producirse con más humanidad*, con fe en la virtualidad del bien, tomando al delincuente, fuente de peligros sociales, como un desgraciado digno de la más exquisita atención moralizadora” (citado en: Cadavid y Velásquez, 1921: 6; el resaltado es nuestro).

de 1920, sobre creación de Casas de Corrección y Reforma de Menores, pero que data desde las décadas del ochenta y del noventa del siglo XIX); y, por otro, instruir y enseñar, para la producción y el trabajo, a una cantidad considerable de *delinquentes* y *anormales* que se perfilaban como “ciudadanos improductivos”, improducción que no podía pasar inadvertida en una República donde se tenía desconfianza en el individuo y el pueblo, y cuyo imperativo era el *progreso y lo moderno*.

Sostenida en una *pericia* que homologa el menor delincuente con los niños anormales, la reforma educativa en la Casa de Menores se inscribe en el marco específico de una educación y enseñanza activas, y en el marco general de un proceso de medicalización y normalización de la *población degenerada*, constituyéndose en la bisagra para introducir una “pedagogía de anormales” que sirviera como programa científico de corrección de conductas, de comportamientos, para la regeneración de la raza, para su utilización o reincorporación productiva en los mecanismos de producción de capital, para la normalización de la infancia y la adolescencia, y, en últimas, para la defensa del organismo social.

La educación es introducida como tratamiento, terapéutica, corrección y curación de las anomalías corporales, mentales y morales, en tanto contrapropuesta al *castigo corpóreo* generalizado y sostenido sobre un *régimen militar*.

[...] Que la Casa de Menores tuviera ante todo un carácter educativo; que a esos jóvenes allí detenidos se les curase en el alma y en el cuerpo, porque ellos son ante todo mal educados o enfermos y víctimas del mal medio social en que se han criado, y sus faltas son por lo tanto de una responsabilidad atenuada. Sabia y hermosa orientación esta de educar antes que castigar, de prevenir el delito antes de abrir las puertas del presidio; caritativa tarea esa de hacer llegar un rayo de luz amorosa al fondo de las

almas entenebrecidas por la ignorancia; científico empeño es el estudiar al joven en todas sus facultades y tornarlo, mediante un régimen clínico-pedagógico, hombre apto para la lucha y capaz de ser en la sociedad una unidad utilizable (Cadavid y Velásquez, 1921: 9).

Cadavid y Velásquez creían fuertemente en la posibilidad de educación de la infancia anormal. Se fundamentaban, para ello, en los aportes de la pedagogía científica y promovían su incorporación en la educación pública antioqueña, pues desde tiempo atrás habían intentado incluirla en su sistema educativo. En la Ordenanza 30 de 1913 sobre instrucción pública, la Asamblea de Antioquia dispuso, en su Artículo 30, la creación de *escuelas de anormales*.

Art. 30 Cuando en una población apareciere un número de niños anormales no menor de diez, el Departamento costeará para ellos un maestro, escogido entre los profesores que mejor aptitud especial demuestren para dirigirlos. Dichos niños estarán bajo la vigilancia inmediata de un médico oficial encargado de dictar todas las reglas higiénicas a que debe estar sujeto el establecimiento.

Art. 31. Corresponde al Director de Instrucción Pública la reglamentación de esta clase de Escuelas. El número de alumnos no podrá exceder de 20 para cada maestro (Antioquia, Asamblea Departamental de Antioquia, 1913).

Esta iniciativa no se pudo llevar a cabo, sino hasta comienzos de la década del veinte, con la reforma de la Casa de Menores y con la prolífica divulgación liderada por Tomás Cadavid en Antioquia y Colombia. Reconocían Cadavid y Velásquez que prácticamente “nada se ha hecho en nuestro Departamento y en el país a favor de los anormales” (p. 11) y, de igual forma, plantean que

[...] apenas hará una centuria que Francia se preocupa por establecer *Escuelas de Perfeccionamiento*; sólo en Abril de 1897

se abrió en Bélgica la primera *Escuela de enseñanza especial*, decretada por el Consejo Comunal de Bruselas; en Uruguay hizo el primer ensayo a favor de los niños degenerados el profesor D. Manuel Collazo y Villar en 1882, fundando una clase para enseñar sordomudos, pero solamente en 1910 se abrió el Instituto de sordomudos, bajo la dirección de la Srta. Ana Bruzzone. En 1911 el Consejo de Asistencia Pública nacional confió al docto psiquiatra Dr. Bernardo Etchepare la misión de estudiar en Europa la marcha de los establecimientos para anormales; en los Estados Unidos ha tomado en los últimos años un vuelo rapidísimo dicha educación; en la Argentina el Dr. Cabred ha organizado maravillosamente el Asilo-Colonia Regional de Retardados y el instituto modelo que existe en La Plata llamado Escuela Especial de Afásicos, anexo a la cual hay un curso para retardados pedagógicos, donde los maestros aprenden por medio de la observación a distinguir los niños normales de aquéllos cuyas facultades son más o menos degeneradas (Cadavid y Velásquez, 1921: 11).

Se puede percibir cómo Cadavid y Velásquez están enterados de gran cantidad de experiencias educativas, que les permiten contextualizar e identificar el estado “mundial” de la pedagogía de anormales. Así las cosas, estos reformistas e intelectuales (pedagogo especial y médico), tienen como punto de partida que

[...] la noble idea ha de triunfar tarde o temprano, pues las cuestiones de educación despiertan grande interés por ser ante todo de carácter social; esos niños reformados en institutos especiales son elementos que luégo irán a ser útiles hombres a la industria y que, de no haber sido educados convenientemente, irían a hospitales, asilos y presidios si es que la muerte no los arrebatara primero (Cadavid y Velásquez, 1921: 11).

En última instancia, ese era el principal cometido de la pedagogía de anormales: civilizar al criminal, al anormal, para beneficio de la sociedad; educar en el trabajo para disminuir las cargas económicas generadas al Estado; producir una subjetividad productiva, domesticar y docilizar los cuerpos, las mentes y los espíritus anómalos. Tal educación salvaría a los anormales de terminar en los lugares dispuestos un siglo antes para los vagabundos, los enfermos, los locos, los inválidos. Del *hospicio* a la *escuela pública* se generaliza la estrategia de encauzamiento y disciplinamiento hacia los niños pobres; pero con la *escuela de anormales*, se consolida científicamente y se extiende incluso hacia los niños anormales o degenerados, quienes también son claramente “pobres”.

Pronto, el cambio educativo de la Correccional de Antioquia se difundió como una experiencia exitosa de tratamiento para jóvenes delincuentes en tanto anormales. Los reportajes de periódicos y revistas locales no se hicieron esperar. Es el caso de *El Gráfico*, en donde uno de sus reporteros, Ricardo Zapata, describe una visita a la institución en los siguientes términos:

El método correccional seguido en la casa de menores está basado [...], en el estudio cuidadoso de los muchachos para buscar la causa de su perturbación mental y, encontrada, proceden al tratamiento; los tarados por infecciones verminosas, luéticas heredo alcoholismo, se tratan por medio de medicación específica únicamente o asociada con preparaciones opoterápicas, especialmente tiroidiana, en los que sufren desequilibrios de las glándulas de secreción interna. Los anormales sin lesión clínica apreciable se corrigen con la educación y el estímulo; el terror, la dureza, los medios brutales, que lejos de corregir estimulan los malos instintos, han sido abolidos de una manera absoluta y es sorprendente que en la casa no se ve el uniforme de un guardia; más parece un taller particular o una sección de una pequeña granja [...] (1925: 531).

La Ley 98 de 1920 ordena que los departamentos de la República de Colombia creen Casas de Menores para aliviar el creciente problema de *delincuencia juvenil*, pues todos los departamentos tenían altos índices de criminalidad (Pérez, 1922). En enero de 1925 se abre, en Bucaramanga (Santander), la Casa de Menores y Escuela de Trabajo de Piedecuesta, y en Cundinamarca se reforma —es la década del veinte— la Casa Correccional de Paiba (Pachón, 2007). La preocupación nacional por los delincuentes, aunado al problema de la degeneración de la raza, fortalece la organización de estas instituciones de control y corrección, las cuales se basaron en la Casa de Menores de San José, de Antioquia.

El médico y criminalista Jorge Bejarano destaca esta Casa de Menores como modelo para que se erigieran, de igual forma, otras instituciones que se encarguen de “los [niños] que se encuentren en estado de abandono físico o moral, vagancia, prostitución o mendicidad” (Bejarano, 1929: 2), puesto que el aumento de la criminalidad no es más “sino el resultante del concurso simultáneo y sincronizado de las condiciones del medio físico y social en que nace, vive y obra el criminal” (p. 11). De este modo, plantea que

Leyendo atentamente el boletín que se publica con gran regularidad como órgano de la casa de menores de Fontidueño [la revista *Estudio y Trabajo*], he hallado allí estudios y observaciones del mayor interés desde el punto de vista de la psicología infantil y que demuestran que esa casa funciona bajo el cuidado de un director y de un médico que son hoy especialistas en neuro-psicología infantil que nada tiene que envidiar a los mejores que yo conocí en Bélgica y Suiza. El reglamento de la casa; las labores a que se dedican los niños; el hábito de ahorro que allí se les inculca, la manera como se les estimula en el trabajo; todo eso, digo, ha sido para mí una revelación que yo a mi vez denuncio a todo

el país para que imiten ese ejemplo sin par que nos da el departamento donde todo es prosperidad, orden y trabajo (p. 30).

En un “Informe que el director de Instrucción Pública rinde al señor Gobernador del Departamento”, publicado en *La Escuela Primaria*, órgano de difusión del Ramo de Instrucción Pública de Santander, el director hace un recuento de la estructura y el funcionamiento de la Casa de Menores de Piedecuesta. Cuenta que la Casa terminó el año con cuarenta y dos reclusos, habla sobre su clasificación pedagógica y educación, las obras ejecutadas, principalmente en los talleres, las anormalidades y las enfermedades de los reclusos, el servicio médico y las necesidades apremiantes. La finalidad de la Casa estaba delimitada por su eficacia en la “redención moral” de los anormales.

En todos [sic] estos talleres han ejecutado los reclusos obras que demuestran un buen provecho adquirido en el respectivo aprendizaje y que confirman las esperanzas de redención moral fincadas en esta institución, con el desarrollo o cultivo del amor al trabajo en seres dedicados antes a la vagancia y señalados como futuros propagadores de los vicios y males que ella engendra (Dirección de Instrucción Pública, 1926: 47).

Su intencionalidad educativa estaba otorgada por la legitimación científico-experimental que representaba la *pedagogía de anormales*. Dice el director de Instrucción Pública que

[...] si los establecimientos de educación ordinarios exigen preceptores que conozcan las leyes pedagógicas sobre educación, tal exigencia es doblemente imperativa tratándose de aquéllos encargados de la corrección de anormales, porque en éstos no se trata solamente de desarrollar las aptitudes de los educandos, sino de enderezar inclinaciones torcidas y de contrarrestar vicios atávicos [...] (p. 48).

Corregir y enderezar, encauzar y disciplinar: tales eran los preceptos que sostenían el funcionamiento y la existencia de esta Casa de Menores, los cuales, por demás, estaban planteados de antemano por la Casa Modelo antioqueña y que también se implementaron en la Casa de Menores de Paiba (Pachón, 2007), y las Casas de Menores y Escuela de Trabajo del Atlántico y Caldas (Yarza y Rodríguez, 2007).

En el informe que rinde el director de Instrucción Pública al Ministerio de Educación en 1926, Tomás Cadavid Restrepo se refiere al estado en que se encontraba el Servicio Médico-Escolar, fundado por la Ordenanza 6 del 14 de marzo de 1923, resaltando la acción realizada por el médico, el maestro y el sacerdote en el proceso de observación científica de los niños, especialmente, de los anormales. De la misma manera, sugiere precisar los parámetros de la ficha individual médico-psicopedagógica, en donde estarán consignados los datos e información derivada de la observación.

Cadavid acude a la pujanza antioqueña al momento de puntualizar la misión del médico escolar:

Si es que el pueblo antioqueño conserva aún su prístino vigor de raza joven y que no son muchas ni muy profundas las anormalidades que lo aquejan, también es cierto que el alcoholismo y la heredo-sífilis aumentan y son causa de degeneración: por lo tanto importa prevenir estos males, porque [...] el niño es un capital viviente que tiene su valor fisiológico y social que debemos cuidar con interés (1926: 22).

Pero su análisis no sólo recaerá en esta expresión biopolítica, sino que demarca sus distancias con las “doctrinas positivistas” y sitúa la protección, el cuidado y la preservación de los anormales en un *régimen moral católico*, en la medida en que valora la noción de *espíritu* en la “niñez desamparada y enferma” y la utiliza como un modo de argumentación para

persistir en su noble obra educativa. De esta manera, dicta el Decreto 106 de 23 de diciembre 1926, que reglamenta el servicio médico escolar y enseñanza de anormales (Cfr. Cadavid, 1926).

Paralelamente, en 1927 se fundaron las escuelas de Los Libertadores y El Bosque, las cuales atendían a niños díscolos, retrasados escolares y pedagógicos; prontamente, debido a problemas económicos, fueron convertidas en *escuelas para normales*. La pedagogía activa y de anormales era el fundamento de sus prácticas. Por su parte, en 1936, se le asigna el carácter de escuela especial a la Escuela Rafael Uribe Uribe (Decreto 33 del 4 de febrero de 1936. Cfr. Villegas, 1939). Los maestros de escuelas primarias, los médicos escolares o los padres de familia remitían a esta institución los niños anormales y retrasados pedagógicos que causaban dificultades para la enseñanza, que no mostraban rendimiento académico, que tenían fracaso escolar y repitencia, que tenían estigmas degenerativos, que causaban disturbios en las escuelas o en la familia. También fueron creadas: la Escuela Especial para Díscolos Tomás Cadavid Restrepo en 1938, la Escuela Especial Baldomero Sanín Cano para niñas anormales o débiles mentales en 1944 y el Instituto Médico Pedagógico en 1948.

En 1938 se publica un informe de Joaquín Vallejo, director de Educación Pública de Antioquia, en el cual hace referencia a la educación de ciegos y sordomudos, la educación de retrasados (*arriérés*), la educación de presos y la educación de lisiados y defectuosos físicos. Sobre la primera, realiza una apología al trabajo benemérito adelantado por Francisco Luis Hernández desde mediados de la década del veinte en el Instituto de Ciegos y Sordomudos.

Allí dejan de ser [...] una carga costosa para sus familias y se tornan hábiles trabajadores de artes manuales o de las bellas artes, a fin de llevar una nota de alegría a sus hogares. Además se les encamina hacia una positiva curación,

cuando esto es posible, en ciertos casos de mudez, y los ciegos pueden alternar su vida en la lectura sui-géneris, en el pensamiento, en las interpretaciones musicales y en alguna labor manual que les proporcione el sustento (Vallejo, 1938: 30-31).

Sobre la segunda, educación de retrasados, comienza aclarando que aunque los programas escolares de enseñanza general se construyen pensando en los “niños normales”, los maestros encuentran en sus aulas una heterogeneidad de alumnos que complican la enseñanza “cuando toda clase de niños tienen cabida en la misma sección y deben someterse a iguales reglamentos” (p. 31). Vallejo plantea sagazmente y haciendo eco de sus antecesores, que es necesario hacer una clasificación científica de los niños para poder determinar, en forma adecuada, la educación que se debe ofertar. Aparecen entonces desde aquellos incapaces de sostener la atención, hasta los superdotados que “se aburren fácilmente” o los retrasados pedagógicos que son un “freno y lastre que detiene la celeridad de la enseñanza” (p. 31).

Otros niños son irregulares por el medio familiar, o por factores perjudiciales en su crecimiento, que los desadaptan a la escuela, constituyéndose en obstáculos y peligros por los malos hábitos que aportan. También hay alumnos insubordinados, autoritarios, díscolos, revoltosos, coléricos, que no se someten a ninguna disciplina escolar y arrastran a los compañeros a actos que atentan contra las personas y las cosas. Algunos llegan al delito y en los instintos se revelan tipos lombrosianos, que serán por fuerza carne de presidio y peligro para la sociedad. Otros hay que en apariencia dificultan la marcha normal de la clase, pero que siempre saben más que los otros y a menudo dejan entrever la chispa del genio (Vallejo, 1938: 31-32).

Esta heterogeneidad de los “diversos tipos de alumnos” (distinción biopolítica de una pobla-

ción), al decir de Vallejo, demuestra la imposibilidad de hacer realidad una obra educativa eficaz en las escuelas. Ante este problema, la solución tradicional que se viene dando

[...] ha sido la expulsión de los llamados perezosos y díscolos, pero claramente se ve que esto no resuelve la cuestión, sino que la desplaza agravándola, ya que estos tipos de niños son los que más necesitan un educador y los que mayores dificultades ocasionan en la vida normal de la sociedad. La verdadera solución es la creación de escuelas especiales con métodos y programas diferentes para cada clase de niños, “a la medida”, como se dice en la terminología pedagógica de Claparède (Vallejo, 1938: 32).

Sobre la tercera educación, menciona la existencia de la Casa de Menores, que representa un modelo en el país por la orientación de trabajo y educación para los delincuentes (paulatinamente diferenciados de los retrasados, pero todavía vistos como “anormales”). También indica que la instrucción con normas especiales de la Correccional, fue reorganizada en 1938 con la colaboración de los alumnos del último año de la Escuela Normal de Varones de Medellín (Vallejo, 1938: 34) Por último, nos habla de la imposibilidad de atender a la educación de los niños que de nacimiento o por accidentes en la infancia,

[...] carecen de miembros importantes para la Locomoción o el trabajo normal. En algunos países se deja a estos lisiados el monopolio de labores como la venta de billetes de lotería, estampillas, prensa en kioscos, limpieza de zapatos, etc., al menos en los edificios y lugares públicos. Hay muchos oficios posibles para estos desgraciados (pp. 34-35).

Después de más de dos décadas de haberse planteado en Antioquia la necesidad de crear escuelas para anormales (Ordenanza 30 de 1913), todavía se sugieren como estrategia posible para corregir las anomalías y defender el organismo social de los vicios, las

enfermedades y las dificultades “connaturales” a los niños anormales escolarizables. Con la creación de esta red técnica-institucional y de prácticas, se consolidó el proceso de apropiación de la pedagogía de anormales en Antioquia y Bogotá, implicando la materialización de unas tecnologías de regulación, cientifización y experimentación sobre *el otro* entendido como *anormal*.

Pedagogía de las diferencias, memoria y bicentenario

La *diferencia* en educación y pedagogía es capturada de manera intensa por los saberes modernos (experimentales más que sociales), codificándola desde lo legítimamente moderno, desde lo científicamente permitido. El efecto-interés normalizador no se hizo esperar; aparece en escena desde el momento mismo del surgimiento histórico de la pedagogía de los anormales. Sin embargo, es justo mencionar que este modo de pedagogía tenía la intencionalidad explícita de brindar *educación* (en sentido moderno) a quienes otrora no la tenían, por estar sumidos en el destierro y el encierro totalitario o por ser unos proscritos de la educación desde la pedagogía misma, en tanto no eran ni útiles ni educables (en su mayoría).

Reflexionar sobre las formas históricas del surgimiento de la educación especial (Carreño, 2005), colabora solidaria y mínimamente en una triple operación crítica en nuestro presente: 1) reconocer(nos) en lo que ha sido históricamente nuestro propio discurso, ese régimen de verdad contingente y localizable que se configuró como pedagogía de anormales; 2) mirarnos en un espejo que muestra una imagen insospechada de lo pasado, con sus luchas, discontinuidades y propias modernizaciones; 3) acercarnos y tomar distancia de lo que se considera como supuestamente innovador o nuevo ante nuestros ojos amnésicos.

La educación inclusiva (en cabeza de sus oficiales, promotores, reformistas) deliberadamente produce una imagen errónea del proceso histórico de constitución de la educación especial. Esta imagen estática, errática y ahistórica es la que se ha pretendido dismantelar a lo largo del texto, con los registros históricos y el análisis crítico pedagógico, mostrando las luchas y las discontinuidades que se introducen en la historicidad del saber pedagógico colombiano: reconociendo que en la anormalidad existe potencia por desarrollar y cultivar, que los anormales se pueden educar (modernamente), que los problemas de *patología* se estudian como cuestión social, etc.

En este sentido, el presente artículo deberá entenderse como un ejercicio práctico de “pedagogía de la memoria”, tal como lo propone el filósofo de la educación Fernando Bárcena (2001): el olvido deberá combatirse con el recuerdo, una memoria que mantenga vivas las preguntas y las problematizaciones, las imágenes, las presencias y las ausencias del otro en nosotros. Un interrogar desde nuestra actualidad, que rescata el valor altamente formativo de rememorar el pasado desde lo acontecido, desde el devenir, la transformación y los cambios insospechados, tal vez, porque precisamente están olvidados. La intencionalidad es educar la memoria:

[...] la capacidad de recordar activamente el pasado, y la capacidad de imaginarnos a nosotros mismos evocando experiencias pasadas [que] nos permita dar sentido, no solamente a lo que ocurrió, sino también a nuestro presente como algo relacionado con un pasado que todavía puede enseñarnos algo (Bárcena, 2001: 101).

En tiempos de festejos y conmemoración de los Bicentenarios en América Latina, problematizar las prácticas sociales y pedagógicas sobre los sujetos producidos como anormales en el siglo XIX y hasta mediados del XX, promueve los análisis histórico-críticos sobre las diferencias en las sociedades latinoameri-

canas, en donde los sujetos y los colectivos marginalizados, desposeídos y minorizados continúan siendo excluidos, discriminados e invisibilizados, a pesar de los grandilocuentes discursos de la inclusión educativa y social.

Referencias bibliográficas

Antioquia, Asamblea Departamental de Antioquia, 1913, "Ordenanza 30 del 22 de abril de 1913, sobre Instrucción Pública", Medellín, Imprenta oficial.

_, 1923, "Ordenanza 6 de 14 de marzo de 1923, sobre servicio médico-escolar y enseñanza de anormales", Medellín, Imprenta oficial.

Baéz Osorio, Myriam, 2004, "Las escuelas normales de varones del siglo XIX en Colombia", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Facultad de Educación, Rudecolombia, vol. 6, pp. 179-208.

Bárcena, Fernando, 2001, *La esfinge muda. El aprendizaje del dolor después de Auschwitz*, Barcelona, Anthropos.

Bejarano, Jorge, 1929, *La criminalidad infantil y factores de criminalidad en la mujer*, Bogotá, s. d.

Cadavid Restrepo, Tomás, 1926, *Informe que rinde el director de Instrucción Pública Tomás Cadavid Restrepo al Ministerio de Educación*, Medellín, Imprenta Departamental.

Cadavid Restrepo, Tomás y David Velásquez, 1921, *Informe de la Casa de Menores y Escuela de Trabajo*, Medellín, Imprenta Oficial.

Calvo Isaza, Óscar y Marta Saade Granados, 2002, *La ciudad en cuarentena, chicha, patología social y profilaxis*, Bogotá, Ministerio de Cultura.

Carreño, Myriam, 2005, "Reflexiones sobre el *por qué* y el *para qué* de la educación de la 'infancia anormal' según el discurso médico-pedagógico español de los inicios del siglo XX", *Revista Educación y Pedagogía*, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XVII, núm. 42, (mayo-agosto), pp. 31-44.

Castro-Gómez, Santiago, 2009, *Tejidos oníricos: movilidad, capitalismo y biopolítica en Bogotá (1910-1930)*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.

Dirección de Instrucción Pública, 1926, "Informe que el director de Instrucción Pública rinde al señor Gobernador del Departamento", *La Escuela Primaria*, año XXXVI, núms. 1511-1512, pp. 47-50.

Fajardo Escovar, Joaquín, 1923, *Anomalías mentales en los escolares bogotanos*, Bogotá, Minerva.

Iregui, Ruperto, 1927, *Anotaciones sobre crecimiento físico y patología dominante en el escolar de Cundinamarca*, Bogotá, Tipografía Voto Nacional.

Marín Castaño, Juan Antonio, 1992, *Reconstrucción histórica de la escuela de trabajo San José 1914-1991*, Medellín, Fundación Universitaria Luis Amigo.

Martínez Boom, Alberto, 2005, "La escuela pública: del socorro de los pobres a la policía de los niños", en: Olga Lucía Zuluaga Garcés et ál., *Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, Universidad Pedagógica Nacional, IDEP, pp. 129-162.

Montagut Mejía, Claudia, 1997, "Formación del discurso psiquiátrico en Antioquia 1870-1930: una cartografía de la exclusión", tesis de Historia, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Sociales y Económicas, Medellín.

Noguera, Carlos, 2003, *Medicina y política. Discurso médico y prácticas higiénicas durante la primera mitad del siglo XX en Colombia*, Medellín, Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Pachón, Ximena, 2007, "La Casa de Corrección de Paiba en Bogotá", En: Pablo Rodríguez y María Mannarelli, coords., *Historia de la infancia en América Latina*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia, pp. 323-339.

Pedraza, Zandra, 1999, *En cuerpo y alma. Visiones del progreso y de la felicidad*, Bogotá, Universidad de los Andes.

Pérez Hernández, Roberto, 1922, "Contribución al estudio de los más graves problemas del Departamento Norte de Santander: la criminalidad y el asunto internacional", ensayo para el doctorado,

Bogotá, Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, Universidad Nacional, Minerva.

Restrepo Zea, Estela, 2002, "Vagos, enfermos y valetudinarios. Bogotá, 1830-1860", *Historia y sociedad*, Universidad Nacional de Colombia, núm. 8, pp. 83-127.

Ríos Beltrán, Rafael, 2008, *Las ciencias de la educación en Colombia, 1926-1954. Entre universalismo y particularismo cultural*, Bogotá, GHPP, Cooperativa Editorial Magisterio.

Sáenz Obregón, Javier, Óscar Saldarriaga y Armando Ospina, 1997, *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, 2 vols., Bogotá, Colciencias, Universidad de Antioquia, Foro Nacional por Colombia, Uniandes.

Saldarriaga, Óscar y Javier Sáenz, 2007, "La construcción escolar de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia, siglos XVI-XX", en: Pablo Rodríguez y María Mannarelli, coords., *Historia de la infancia en América Latina*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia, pp. 389-415.

Suárez Calderón, Senén, 1926, *La selección médico pedagógica de los niños anormales y degenerados. Estudio para el doctorado en Medicina y cirugía*, Bogotá,

Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Medicina y Ciencias Naturales, Cromos.

Vallejo, Joaquín, 1938, *La educación en Antioquia*, Medellín, Imprenta Departamental de Antioquia.

Villamizar, Joaquín, 1914, *Atrasados escolares*, Bogotá, Patria.

Villegas, Mario, 1939, "Escuela Especial Rafael Uribe Uribe", tesis de grado, Escuela Normal de Medellín. Medellín, mimeografiado.

Yarza de los Ríos, Alexander y Lorena Rodríguez Rave, 2007, *Educación y pedagogía de la infancia anormal. 1870-1940. Contribuciones a una historia de su apropiación e institucionalización en Colombia*, Bogotá, GHPP, Cooperativa Editorial Magisterio.

Yarza de los Ríos, Alexander y Marhild Cortese, 2009, "Análisis de los procesos de apropiación y emergencia de la educación o pedagogía de anormales en Medellín y Buenos Aires, 1900-1920: un estudio histórico exploratorio de educación comparada", informe final de investigación, Sede de Investigación Universitaria, Universidad de Antioquia, Medellín.

Zapata, Ricardo, 1925, "La Casa Correccional de Menores de Medellín", *El Gráfico*, Medellín, vol. 16, núm. 737, pp. 580-582.

Referencia

Yarza de los Ríos, Alexander, "Del destierro, el encierro y el aislamiento a la educación y la pedagogía de anormales en Bogotá y Antioquia. Principios del siglo XIX a mediados del siglo XX", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010, pp. 111-129.

Original recibido: mayo 2009

Aceptado: julio 2009

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.
