

# Suciedad, cuerpo y civilización

*Dr. José Manuel Silvero Arévalos<sup>1</sup>*

*Resultará degenerado todo aquel individuo cuyas anomalías físicas o morales atenten no solamente contra la especie o la raza, sino también contra los elementos propios del proyecto de la élite.*

GABO FERRO (historiador y músico argentino)

## La suciedad simbólica

La suciedad no solamente es pasible de “contaminación”, también contiene “en sí” razones para instalar mecanismos y dispositivos en pos de un eficaz ejercicio de estigmatización, exclusión y control. Lo “sucio” como nómeno y la “suciedad” como fenómeno despliegan posibilidades infinitas para abordarlas desde diferentes ópticas, niveles y sentidos. Desde lo simbólico como hilo invisible que sustenta discursos legitimadores y desde lo material como situación límite, lugar inmundo de los “otros”.

Al hablar de la suciedad y de los mecanismos necesarios para enfrentarla, inevitablemente debemos fijar la mirada en la pedagogía reinante entre los siglos XVIII y XIX. La idea contenida en una acepción, aparentemente intrascendente, puede derivar en la representación y significación del entorno. Por ello, intentaremos abrir el vocablo “normal” y revisar la concepción del mismo en un tiempo dado y sobre todo, las consecuencias operativas.

Si existe una institución eficaz en extremo a la hora de reproducir mandatos, anhelos, proyectos y también estigmatizaciones, esa es la escuela. Entonces, seguiremos hurgando en lo inmundo a través de la pedagogía y muy especialmente, desde el normalismo.

## Normalismo

Sobre los orígenes de las Escuelas normales no existe una fecha consensuada, no obstante, siguiendo a Larroyo<sup>2</sup>, se podría indicar que la misma se

---

<sup>1</sup> Doctor en filosofía. Docente Investigador de Tiempo Completo de Dedicación Exclusiva de la Universidad Nacional de Asunción.

remonta a una obra del siglo XVI del alemán Augusto Hermann Francke titulada *Enseñanza más breve y sencilla para dirigir a los niños hacia la verdadera piedad y el espíritu cristiano*. Igualmente, es sumamente detallada la obra de Noguera<sup>3</sup> con respecto a los antecedentes del normalismo en Europa. Un dato a tener en cuenta es la utilización en 1770 por parte del pedagogo austriaco Messmer del término “Escuela Normal”.

Pero será en Francia donde la Escuela Normal florecerá con las connotaciones que a nuestro horizonte interesa. No en vano, se considera generalmente como la primera Escuela Normal la fundada por la Convención Nacional Francesa en 1794 con la Ley Lakanal.

Se denominó Escuela Normal para expresar que la misma debía ser “el tipo y la regla de todas las demás”. Empezó a funcionar en 1795 teniendo solamente una existencia de cuatro meses. Napoleón creó las Escuelas Normales con un Decreto en 1808 que no se cumplió hasta 1811, cuando se fundó la Escuela Normal de Strasburg inspirada en los Seminarios alemanes que el Duque de Sajonia-Coburgo había propiciado ya en 1698 para la formación de los maestros de sus estados.

Desde 1811 la cantidad de las Escuelas Normales fue en aumento debido especialmente a las necesidades surgidas de las transformaciones industriales y sociológicas que los siglos XIX y XX, demandaban.

Un intelectual colombiano de inicios del siglo XX dejó plasmados en un documento la percepción y la recepción del normalismo en su país y el ensamblaje necesario con la higiene. Y es que la consolidación del normalismo es, también, la consolidación del discurso higienista y viceversa.

La higiene es una ciencia nueva, apenas si tiene algo más de un siglo, nació en 1802, en París, con la creación del Consejo de Salubridad de París; se desarrolló y floreció en los campos ubérrimos de Europa a favor de los esfuerzos de muchos hombres de ciencia del siglo XIX, hasta 1876, cuando Alemania creó la oficina de Sanidad Imperial, la que compiló todo lo que de higiene hasta entonces andaba disperso, formó textos y fundamentó la higiene pública y privada. Por esta misma época comenzaron a conocerse entre nosotros sus principios verdaderos: por los años de 70 trajo el Gobierno nacional profesores alemanes para dirigir las Escuelas normales, y puede decirse que ellos importaron la higiene a nuestro territorio y principiaron a inculcarla en nuestras costumbres coloniales, que con tan aberrante persistencia perduran en nuestro espíritu público y sistema de gobierno.<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> Larroyo, Francisco. *Historia General de la pedagogía*. México: Porrúa. 1967, p. 399.

<sup>3</sup> Noguera Arrom, Juana. *La Escuela Normal de Tarragona (1843-1931): Cien años de la vida de una escuela normal*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. 1984, pp, 35-36.

<sup>4</sup> Solano R., Cenon. *Organización de la higiene pública*. Bogotá: El Siglo. 1918, p. 4.

La connotación política que atraviesa la idea de higiene se patentiza en su rostro cristalino como expresión de civilización, rasgo que asumirá el normalismo con todas sus fuerzas y que servirá como excusa para controlar, apartar, intervenir, combatir y moldear cuerpos.

(...) todo país civilizado sabe que la higiene es la base del progreso de la nación, la prosperidad de la raza, la salud y alegría del pueblo y el fundamento de la comodidad y la riqueza.<sup>5</sup>

### **La Escuela Normal de Paraná**

Además de haber sido matriz de un modelo educativo en boga desde la cual se patentó la impronta del higienismo, la Escuela Normal de Paraná fue una de las instituciones que promocionaron el positivismo como ninguna otra llegando a influir en la región de manera considerable y duradera. La misma había sido fundada por Domingo F. Sarmiento en 1870, con el objeto de conseguir las metas que su iniciador perseguía: la independencia mental de su nación y de toda Hispanoamérica. El positivismo adoptado por la Escuela será el de Comte, pero adaptado críticamente al liberalismo. El acomodo era necesario, pues el comtismo ortodoxo se oponía a una concepción liberal de la sociedad.<sup>6</sup>

Mucha tinta corrió sobre Sarmiento y su “cruzada civilizadora”, pero basta citar algunas líneas de Borges para tener una idea acabada de los sentimientos encontrados que el intelectual argentino ha despertado en propios y extraños.

Sarmiento (norteamericano indio bravo, gran odiador y desentendedor de lo criollo) nos europeizó con su fe de hombre recién venido a la cultura y que espera milagros de ella.<sup>7</sup>

Uno de los principales animadores de la Escuela Normal de Paraná, Pedro Scalabrini difundió la doctrina positivista de Auguste Comte de manera vehemente, pero además defendió las teorías evolucionistas y organicistas de Herbert Spencer y los principios evolucionistas de Charles Darwin, incorporando posteriormente los aportes de la psicología experimental y la sociología. El método experimental es encumbrado, se acepta como dogma la subordinación de las

---

<sup>5</sup> *Ibíd.*, p. 3.

<sup>6</sup> Beorlegui, Carlos. *Historia del pensamiento filosófico latinoamericano. Una búsqueda incesante de la identidad*. Bilbao: Univ. de Deusto. 2004, p. 293.

<sup>7</sup> Borges, Jorge Luis. *El tamaño de mi esperanza*. Buenos Aires: Sex Barral. 1993, p. 12.

ciencias psíquicas a las naturales y se mantiene una postura fuertemente agnóstica además de adherirse a tendencias individualistas del liberalismo inglés, renegando de lo nacional –desfasado– con una fuerte tendencia europeizante.

Con el “normalismo” se comienza a configurar un tipo de docente que asume un rol político. No solamente debe enseñar, además debe instruir y sobre todo civilizar, homogeneizar y disciplinar grandes masas de inmigrantes y criollos desde una concepción íntegramente extranjerizada. La homogeneización en aras de la consolidación de una joven nación solícita de identidad común.

Leoz realiza un examen del término “Escuela Normal” y a partir del mismo progresa hacia significaciones imaginarias derivadas del mismo.

El término puede brindar los primeros indicios de las significaciones que estas tenían, en el imaginario de los pedagogos que las concibieron. “Normal” en el Diccionario de la Real Academia Española remite a tres acepciones, que dan cuenta, en parte, de las significaciones imaginarias que entrañaba la institución en el imaginario social.

1- “Dícese de lo que se halla en su “estado natural”.

2- “Dícese de lo que por su naturaleza, forma o magnitud se ajusta a ciertas “normas fijadas de antemano”.

3- “Que sirve de norma o regla.”

Coherente con la segunda y tercera acepciones, se puede decir que estas instituciones, que nacieron bajo el manto del paradigma positivista, tenían como objetivo imponer normas que, por efecto cascada se difundieran en todo el sistema educativo naciente. La Escuela

Normal se ofrecía como modelo a seguir por todas las instituciones, aun cuando su objetivo fundamental se orientaba hacia la población docente, porque no sólo intentaba garantizar la formación académica de los maestros, sino homogeneizarla interviniendo en forma directa en los contenidos curriculares y sobre todo en la metodología con que estos se enseñaban.<sup>8</sup>

Un detalle a tener en cuenta, siempre en la línea de acopiar más datos a fin de fortalecer nuestra sospecha en relación al término “normal”<sup>9</sup>, es la connotación de violencia simbólica que arroja al término desde un supuesto naturalismo como

---

<sup>8</sup> Leoz, Gladis. “Cien años del Normalismo en el imaginario social argentino”, en *Revista Hermes*, N° 2, Publicaciones IFDCS. Versión Digital: [http://www.ifdcsanluis.edu.ar/hermes/article.php3?id\\_article=17](http://www.ifdcsanluis.edu.ar/hermes/article.php3?id_article=17)

<sup>9</sup> Foucault dice que “la pericia médico-legal no se dirige a delincuentes o inocentes, no se dirige a enfermos en confrontación a no enfermos, sino a algo que es, creo la categoría de los anormales, o si lo prefieren, es en ese campo no de oposición sino de gradación de lo normal a lo anormal donde se despliega efectivamente la pericia médico-legal”. Foucault, Michel. *Los anormales*. México: FCE. 2007, p. 49.

sinónimo de garantía epistemológica y excelencia moral que propiciaron la presencia en los textos normalistas, normativas y discursos alusivos –o referencias directas– a los cretinos, los enfermos, los físicamente impedidos, los menores, los vagabundos, los delincuentes, es decir, los inhábiles para el estudio y la instrucción primaria, más concretamente.

Este proceso de estigmatización y estereotipación corporal estuvo avalado por el modelo médico positivista, el cual se nutrió de saberes provenientes de la fisiología, de la psicología experimental, de la criminología y de la antropología física. Para esta última “ciencia” las cualidades del hombre se derivaban de su apariencia morfológica, dando especial importancia para el rendimiento escolar a las relaciones existentes entre el volumen del cerebro, las dimensiones del cráneo y las capacidades intelectuales. La antropometría utilizada en la escuela fue una máquina de clasificar y jerarquizar cuerpos: más o menos altos, más o menos bajos, más o menos gordos, más o menos flacos, más o menos perezosos, más o menos hiperactivos, más o menos dubitativos, más o menos débiles, más o menos afeminados (para los niños), más o menos “varoneras” (para las niñas), más o menos histéricas, más o menos inestables, más o menos epilépticos, más o menos neurasténicos, más o menos imbéciles (especialmente para los indígenas o para ciertos grupos inmigrantes), más o menos atrasados intelectuales (especialmente para las mujeres), más o menos infantiles (especialmente para las mujeres), etc.<sup>10</sup>

Por otro lado, y esto lo analiza Leoz, el resto de las instituciones educativas que no estaban caratuladas como normales, ¿eran vistas y tenidas como anormales?

Asimismo, los maestros que no hubieran pasado por la institución formadora por excelencia, ya sea porque enseñaran con otra metodología, se apartaran o modificaran los contenidos curriculares, ¿eran anormales? Y qué ocurría con los alumnos que por decisión de los padres o algún otro motivo no pasaban por las aulas de las escuelas normales, ¿eran anormales?

Leoz considera que determinar que lo propio es lo “normal” y lo ajeno no lo es, entraña un acto de violencia simbólica, categóricamente coherente con el absolutismo, autoritarismo, el dogmatismo y la pedantería que caracterizaron el normalismo ultraortodoxo.<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> Scharagrodsky, Pablo. *El cuerpo en la escuela*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Programa de Capacitación Multimedial. 2007 p. 9.

<sup>11</sup> Leoz, Gladis. “Cien años del Normalismo en el imaginario social argentino”.

Probablemente, el “normalismo” como proyecto y estrategia confirma la aseveración de Foucault que a partir del siglo XVIII, o de sus postrimerías, existen dos tecnologías de poder que se establecen con cierto desfase cronológico y que se superponen. Por un lado una técnica disciplinaria, centrada en el cuerpo, que produce efectos individualizantes y manipula al cuerpo como foco de fuerzas que deben hacerse útiles y dóciles. Por el otro, una tecnología centrada sobre la vida, que recoge efectos masivos propios de una población específica y trata de controlar la serie de acontecimientos aleatorios que se producen en una masa viviente.<sup>12</sup>

La concepción del cuerpo que el normalismo gestionó, sometió las diferencias sociales y culturales a la primacía de lo biológico, o mejor dicho de un imaginario biológico, naturalizando las desigualdades de condiciones y justificándolas a través de observaciones supuestamente científicas: el peso del cerebro, el ángulo facial, la fisionomía, la frenología, el índice encefálico, la amplitud torácica, etc. A través de una multiplicidad de mediciones se buscaron pruebas irrefutables de la pertenencia a una “raza”, de los signos manifiestos, inscriptos en la carne, de la “degeneración”, del afeminamiento, de la holgazanería o de la criminalidad.<sup>13</sup>

Scharagrodsky además nos recuerda que era muy común observar en los documentos escolares oficiales de la época, la afirmación de que los pobres eran borrachos, con tendencias a caer en la delincuencia, o que eran sucios y, por lo tanto, debían bañarse más que los ricos, sobre todo en invierno. La escuela debía civilizar y, a la vez, domesticar la «carne» y los sentidos.<sup>14</sup> La docilidad del cuerpo, la disciplina asumida, la conducta “impecable” y la buena predisposición para con los que podían y debían otorgar el saber y la civilidad eran el gran objetivo del normalismo. ¿Qué sentido podría tener el hecho de formar una fila –como los obreros de la fábrica en la película de Charles Chaplin “Los Tiempos Modernos”– y tomar distancia del compañero más inmediato? ¿Cómo se explica la obsesión por la rigidez ortopédica del cuerpo que se sintetiza en la famosa “posición de lectura”? ¿Por qué los alumnos debían marchar con el pie izquierdo tomando siempre distancia, de manera ordenada y en silencio? ¿La “ausencia de expresión” como medida profiláctica contra el alboroto no habrá contribuido grandemente en la configuración y consolidación de regímenes autoritarios?

La disciplina y el control son dos puntos centrales de este proyecto homogeneizador. Todas estas prácticas de sujeción fueron desarrolladas e introducidas como estrategia pedagógica de una matriz donde el cuerpo debía ser moldeado y transvasado por ideales de rectitud –tanto moral como corporal–

---

<sup>12</sup> Foucault, Michel. *Genealogía del racismo. De la guerra de razas al racismo de Estado*. Madrid: La Piqueta. 1992, p. 258.

<sup>13</sup> Scharagrodsky, Pablo. *El cuerpo en la escuela...*, p. 9.

<sup>14</sup> *Ibíd.*, p. 8.

orden y civilidad. Quizá el hecho de esperar la orden del maestro para mover el cuerpo sea la expresión más nefasta de este plan donde el organismo queda atrapado bajo las fauces de la “norma”.

Los bancos escolares no sólo respondieron a una prevención de la enfermedad física, sino también de lo intelectual y moral. Fijar los cuerpos al suelo fue muy importante. Los bancos se convirtieron en artefactos ideados con el fin de producir, y a la vez limitar, los movimientos de los niños facilitando los rituales corporales, e impidiendo las deformaciones físicas y mentales. Controlar las distancias entre los cuerpos y los contactos corporales “permitidos” fueron tareas escolares esenciales. Como señala Sennett<sup>15</sup>, “en la modernidad el orden significa falta de contacto” y la institución escolar probablemente haya sido el lugar más eficaz para la concreción de dicho objetivo. En consecuencia, los bancos garantizaron toda una ortopedia corporal. Detrás de todas esas prescripciones corporales se manifestó una obsesión por el disciplinamiento del cuerpo; siendo el orden, el control y la vigilancia los medios más utilizados para concretarla.<sup>16</sup>

Un detalle higienista sumamente interesante apuntado por Sennett es que en el siglo XIX la defecación se convirtió en una actividad privada, al contrario que un siglo antes, cuando era habitual charlar con amigos mientras uno se sentaba en una *chaise-percé*<sup>17</sup> bajo la cual había un orinal. En el aseo, que ahora contenía un baño, un lavabo y un retrete, uno se sentaba tranquilamente, pensando, quizás leyendo o bebiendo algo, sin ser molestado. Este mismo retiro era posible en sillones en otros lugares más públicos de la casa, sillones en los que una persona exhausta después del trabajo tenía derecho a no ser molestada. La conexión existente entre el normalismo y el higienismo nos muestra la irrupción de una gran utopía individualista donde desde ciertos ideales se consiguió empadronar a cuerpos sometiéndolos en masa a un régimen de pulcritud, orden, aseo y civilidad con la finalidad de conseguir una regulación social global.

Además, ciertos elementos todavía hoy vigentes fueron potenciados por el normalismo como el discurso de que la matriz heterosexual era la única alternativa posible; por ello, ciertas conductas consideradas como sexualmente “equivocadas” fueron definidas como enfermedades peligrosas. Si bien esta matriz se consolidó a fines del siglo XIX y principios del XX, la escuela a lo largo del siglo XX se perfiló

---

<sup>15</sup> Sennett, Richard. *Carne y piedra. El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*. Madrid: Alianza Editorial. 1997, p. 23.

<sup>16</sup> Scharagrodsky, Pablo. *El cuerpo en la escuela...*, p. 8.

<sup>17</sup> Es una combinación de silla cómoda y orinal.

como un formidable mecanismo para formar sujetos sanos. Vale decir, sujetos con un cuerpo y, sobre todo, una mente “sana”, libre de todo “vicio y anormalidad”.<sup>18</sup>

### **Sucios y orejudos. Normalismo en Paraguay**

De alguna manera, ya podemos encontrar, implícitamente, antecedentes del normalismo en el gobierno de Don Carlos A. López. Sin embargo, explícitamente, será en 1889 cuando Atanasio Riera, uno de los reformadores de la educación de la posguerra, envíe una carta a un senador argentino solicitándole cooperación en la consolidación del sistema educativo paraguayo; en ese momento, el normalismo iniciará su andadura como tal. De hecho, el objetivo de la carta era la venida al Paraguay de las Speratti. En uno de los párrafos de la misiva destaca las siguientes líneas:

Tengo conocimiento de que en esa capital residen dos hijas de esta Nación, las Srtas. Speratti que actualmente ejercen la profesión en la Escuela Normal de Maestras. Ellas como hijas de esta Nación que hoy trata de levantarse sobre la ilustración pública, creo que, inspiradas por el patriotismo, no vacilarán para venir a contribuir con sus conocimientos profesionales a la obra de regeneración en que todos estamos interesados.<sup>19</sup>

Las hermanas quienes se hicieron cargo del normalismo en el Paraguay desde 1890 iniciarían un largo proceso de extranjerización de la educación paraguaya.

Una vez culminada la Guerra de la Triple Alianza se sucedieron varias estrategias a fin de instalar instituciones regulares y eficientes a la hora de dar respuesta a las múltiples necesidades derivadas de la situación.

En uno de sus discursos, Juan Bautista Egusquiza<sup>20</sup> expresa claramente la confianza en la “normalización de los cuerpos” desde maniobras que asumen por lo menos dos elementos: espacio y tiempo. La educación y las demás formas de instrucción comenzarían a pensarse al igual que los cuarteles donde la imposición de la norma era una constante. Por medio del hábito al trabajo, gracias a talleres para los vagabundos y delincuentes, se lograría regenerar moralmente a los vagos

---

<sup>18</sup> *Ibíd.*, p. 9.

<sup>19</sup> Carta de Atanasio Riera a Conrado Romero. 1 de noviembre de 1889. Citado en Monte de López Moreira, María Graciela. *Adela y Celsa Speratti. Pioneras del magisterio nacional*. Asunción: El Lector/ABC. Colección Protagonistas. 2011, p. 72.

<sup>20</sup> Presidente del Paraguay entre 1894 y 1898, formado en la Argentina y el Uruguay bajo los preceptos del normalismo, sirvió además como militar en el ejército argentino.



quienes dejarían de ser inútiles y al mismo tiempo representar un peligro para la sociedad.

El discurso del egresado de una de las escuelas normales más prestigiosas de la región mostraba claramente la necesidad de vincular la pobreza con el vicio o la suciedad moral. La higiene y la moral son una misma cosa para Egusquiza y para los higienistas de aquel entonces, la identificación entre moral, higiene y orden social era total.

Se crearán talleres donde los vagabundos y delincuentes puedan adquirir el hábito del trabajo, el único medio para estimular la regeneración moral de personas inútiles o peligrosas para la sociedad.<sup>21</sup>

La explotación, la miseria, las tierras en manos de los latifundistas argentinos no aparecían en el horizonte higienista de aquel entonces. El ideal de progreso y de civilización se estaba consolidando para aquellos capitalistas extranjeros que tenían intereses en el país o aquellas familias cercanas a estos. En definitiva, dice Schwartzman, la Guerra de la Triple Alianza, en su impacto estructural y a largo plazo, significó en realidad la destrucción del auge económico paraguayo que se daba en la expansión del capitalismo en la época de los López; la recuperación habría de ser lenta, penosa e ineficiente, lo que explica en parte el porqué Paraguay permaneció, hasta bien entrado el siglo XX, como uno de los países más subdesarrollados del continente americano.<sup>22</sup>

Ante esta realidad como telón de fondo, es probable que la situación nutricional, más las condiciones básicas de salud y bienestar de miles de niños paraguayos haya sido un factor preponderante a la hora de confrontar con estos, los ideales normalistas que desde la Argentina deseaban instalarse en el país.

Sin embargo, antes de la llegada de las Speratti, el higienismo y sus múltiples estrategias ya estaban puestas al servicio de la educación. La práctica de controlar, vigilar y degradar los cuerpos sucios y repugnantes, probablemente haya durado en el sistema educativo paraguayo un poco más de cien años. Por ello, vale la pena recordar que a finales de 1881, el Reglamento General para las Escuelas Públicas<sup>23</sup> contenía una serie de artículos relacionados a la higiene que servirán como guía para proceder con los sucios. Con respecto a la limpieza del patio y de las aulas expresaba:

---

<sup>21</sup> Egusquiza, Juan Bautista. *Mensaje. Abril de 1894*, p. 10. Citado en Gaylord Warren, Harris. *Paraguay y la Triple Alianza. La reconstrucción del Paraguay, 1878-1904*. Asunción: Intercontinental. 2009.p. 459.

<sup>22</sup> Schwartzman, Mauricio. *Contribuciones al estudio de la sociedad paraguaya*. Asunción: Secretaría Nacional de Cultura. 2011, p. 99.

<sup>23</sup> A.N.A. Ministerio de Justicia C. e I. Pública (1872 - 1881) Vol. I. Hoja. 153 y siguientes. Citado por Florentín, Flavio. *Historia de la Educación en el Paraguay de postguerra 1870 a 1920*. Asunción: El Lector. 2009, pp. 179-180.

Art. N° 40: El barrido de la escuela debe hacerse diariamente por persona costada por el Consejo del distrito, cuidando de que los techos y paredes se encuentren siempre perfectamente aseados.

Art. N° 41: La persona encargada del aseo de la escuela desempolvará las mesas y bancos después del barrido, lavará los vidrios de la escuela una vez por semana a lo menos, y mantendrá el aseo diario de las letrinas, patios y el trozo de calle correspondiente al frente del edificio.<sup>24</sup>

Por su parte, la suerte de los “sucios” es puesta en duda con el mandato del Reglamento, pues, además de ser controlados por un monitor, podían ser “expuestos” como parte de un escarmiento público por su obstinación hacia la suciedad. Asimismo, la ocasión podía ser motivo de una clase de higiene donde el sucio es “evidenciado” y puesto en escena como parte de la pedagogía pulcra que ansiaba instalarse.

Art. N° 42: El maestro queda encargado de hacer cumplir con exactitud las indicadas prescripciones, y para el mantenimiento del aseo de las clases, patios y letrinas, durante el día formulará un reglamento interno de policía, nombrando de entre los niños un monitor, que haga cumplir las disposiciones que al caso se refieran.

Art. N° 43: El niño desaseado que después de haber sido amonestado amistosamente por la primera vez, continuara dando mal ejemplo por su abandono, se le hará asear en cuanto sea posible, en presencia de los demás compañeros, previniendo el maestro a las familias que deben enviar a los niños en un estado conveniente de limpieza.<sup>25</sup>

Art. N° 44: Antes de comenzar la primera clase el maestro formará a los niños en el patio, donde les pasará revista de aseo personal, procurando que todos se presenten con las manos y cara lavadas, las uñas cortadas, bien peinados, limpio el calzado y sin roturas en la ropa. Se hará salir de la fila al niño sucio o desaseado para que vaya a lavarse o limpiarse en la misma escuela. En seguida dará a los alumnos algunas lecciones sobre higiene.

Art. N° 45: Todos los años se hará el blanqueo de la escuela, y tanto esta operación como la de pintura y cualquier otra refacción necesaria, se efectuará durante la época de vacaciones ordinarias; pero en el caso de que la reparación fuere de urgente necesidad, podrá verificarse en cualquier época del año. En los edificios alquilados, se exigirá al contratarlos que sus propietarios den cumplimiento de esta disposición.

---

<sup>24</sup> *Ibíd.*

<sup>25</sup> *Ibíd.*

El horizonte higienista continuó su cruzada con la consolidación del normalismo.

El cuidado de la ropa, la atención de la comida y la bebida e incluso la vivienda y los espacios de recreación pasaron a ser preocupación de los higienistas, pero también de educadores, intelectuales y políticos de diferentes campos ideológicos. La salud del cuerpo individual terminó refiriendo a la del cuerpo social en la medida en que las enfermedades infectocontagiosas obligaban a intervenir, a veces con mecanismo poco tolerados desde el liberalismo, en familias y personas de diversos sectores sociales, sobre todo de las clases más bajas. La pedagogía de la higiene superpuso en Argentina y también en Paraguay con la preocupación por el futuro racial, donde los infantes débiles y escrofulosos del presente traían desesperanzas y temibles visiones sobre soldados imposibilitados de defender la patria, madres incapaces de cuidar una prole sana, obreros y trabajadores marcados por la degeneración mental y física, correlato del crimen, la locura y los vicios de la civilización occidental.<sup>26</sup>

En esta línea, indagaremos de manera muy breve la obra de una de las herederas del normalismo de las Speratti, e intentaremos mostrar de qué manera se estigmatizó y controló a los niños y niñas que no caían bajo la premisa de lo pre-establecido, de lo “estereotipado”. En *Misceláneas Paidológicas para padres y educadores*, María Felicidad González dedica un capítulo entero a los mismos.

En la primera parte de su análisis María Felicidad nos recuerda que el educador debe encauzar las aptitudes nacientes del niño y que esto solo será posible en la medida que conozca con exactitud la naturaleza del niño. Así, podrá observar cuidadosamente a “unos” y “otros” a fin de “no mezclarlos” evitando una posible contaminación.

(...) el deber del educador, de seleccionarlos en dos grupos: los que por su aspecto exterior y actividades psíquicas se hallan dentro de la generalidad y responden a todas las características de la raza, del medio y de la edad (que forma el grupo más numeroso), y los que por sus tendencias extrañas y manifestaciones anímicas particulares se apartan de lo regular, de lo corriente y de los que evolucionaron normalmente.<sup>27</sup>

---

<sup>26</sup> Di Liscia, María Silvia. “Médicos y maestros. Higiene, eugenesia y educación en Argentina (1880-1940)” en Di Liscia, María Silvia y Salto, Graciela Nélica (editoras.) *Higienismo, Educación y Discurso en la Argentina (1870-1940)*. Argentina: Editorial de la Universidad de la Pampa. 2004, p. 37.

<sup>27</sup> González, María Felicidad. *Misceláneas Paidológicas para padres y educadores*. Asunción. 1942, p. 128.

Pues bien, estas diferencias anotadas, en los hogares y en las aulas, han dado margen a que se le designe al primer grupo con el nombre de normales, y al segundo grupo, con el de anormales.<sup>28</sup>

María Felicidad, sin embargo, cree que una clase especial de anormales<sup>29</sup>, luego de un tratamiento especial, pueden llegar a incorporarse a las clases de los normales. Son los llamados anormales pedagógicos o falsos anormales (intelectuales o afectivos). Los que forman el grupo de los anormales verdaderos necesitarán un tratamiento y un espacio alejado de los normales.

Por su parte, los retrasados mentales son aquellos que vegetan años tras años en los bancos de un aula, sin poder pasar de grado. Niños simpáticos por la bondad de su carácter: son dóciles, quietos, tímidos, no molestan para nada, de poca retención, atención versátil e incapacidad para razonar; muy serviciales y de marcada predisposición para manualidades. Son los retrasados mentales. Su capacidad adquisitiva no les permite marchar al ritmo de los normales.<sup>30</sup>

También existen otros que repiten constantemente el grado porque son: turbulentos, inquietos, pendenciosos, irrespetuosos, parlanchines, voluntariosos, perezosos, memoriones de atención voluble y gran deficiencia en la aptitud reflexiva (...) No carecen de inteligencia, pero son incapaces de regularizar sus funciones anímicas con un trabajo metódico, por eso no aprovechan la enseñanza.<sup>31</sup>

¿Qué conexión puede tener esta descripción de una de las referentes del normalismo paraguayo con la cuestión higienista?

La respuesta se encuentra en la misma obra de la mencionada autora, cuando, por un lado, en nombre de un ideal estereotipado discrimina a los anormales alentando la limpieza racial.<sup>32</sup> Por otro lado, entre las causas las singularidades de los anormales pedagógicos aparecen los dos posibles motivos:

---

<sup>28</sup> *Ibíd.*, p. 128.

<sup>29</sup> “Lo ‘normal’ o ‘anormal’ se ha ligado con ‘cosa buena’ o ‘cosa mala’, ‘salud’ o ‘enfermedad’, ‘deseable’ o ‘indeseable’, conceptos encarnados en una necesidad de clasificar lo que hace y piensa la mayoría, no directamente en relación con la ética o la moral. Herencia del positivismo, donde la medición y cuantificación establecían los parámetros de la ‘normalidad’. La física, la química, la matemática, son tomadas como modelos de referencia, trasladando este modelo a las ciencias sociales, disfrazando la diversidad de situaciones epistemológicas mediante trucos terminológicos, es decir hablando continuamente de medición, experimento, escala, intentando hacer de la conducta o de la actitud algo medible”. Sosa, Laura Mercedes. “Educación corporal y diversidad. La inclusión de niños y niñas con discapacidad en las prácticas corporales”. 2012. Disertación de Maestría. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata, p. 97.

<sup>30</sup> *Ibíd.*, p. 128.

<sup>31</sup> *Ibíd.* p. 128.

<sup>32</sup> María Felicidad cita párrafos de la obra de Sarmiento indicando, en primer lugar que los anormales no deben estar con los normales. Deben estar en centros especiales. Asimismo, aconseja a

-Mimos de padres excesivamente jóvenes o de edad madura  
-Afecciones que obstaculizan el desarrollo normal y mental del niño; parásitos intestinales (la anquilostomiasis en nuestro país); deficiente desarrollo de los órganos de fonación y articulación (tartamudez y ceceo); mala alimentación, anemia, vegetaciones adenoideas en la nariz, garganta y oídos, que ocasionan asma, angina, resfrío permanente, sordera unilateral; visión defectuosa: miopía y astigmatismo, abandono de los padres o encargados, falta de asistencia, ignorancia del medio en que actúa, cambio continuo de residencia y las enfermedades nerviosas.<sup>33</sup>

Olaechea nos recuerda que en esta época, el auge de la teoría del evolucionismo, de la supervivencia de las especies más aptas, en las ciencias biológicas, también fue aplicado a las ciencias sociales, como la sociología, la antropología, etc. Por ello no es casual que encontremos una explicación de las “anormalidades” biológicas en la especie humana, como incidente en las “anormalidades” morales e intelectuales. Específicamente, en cuanto al tratamiento de la especie humana, encontraremos terminologías como degeneración y desviación de la raza (desviación respecto a la normal humana).<sup>34</sup>

La propuesta de María Felicidad en relación a los anormales verdaderos coincide perfectamente con lo enunciado por Olaechea en cuanto al grado de intervención y de clasificación:

Los anormales verdaderos o no pedagógicos forman el segundo grupo que demanda, más que el otro, asistencia médica y escuelas especializadas, y que nunca podrán incorporarse al de los normales. Son los sordo-mudos, los ciegos, los lisiados, los idiotas, los imbéciles, etc., etc. Estos anormales son inconfundibles con los anormales pedagógicos, porque su aspecto exterior o sus manifestaciones espirituales les hacen bien distintos a los demás, para pasar inadvertidos en una escuela común. (...) La causas de estas clases de anomalías son: taras hereditarias, alcoholismo, tuberculosis, enajenación mental y otras enfermedades de carácter nervioso.<sup>35</sup>

---

realizar estudios antropométricos y no descuidar información acerca de los rasgos que puedan suministrarle la herencia. *Ibíd.*, p. 130.

<sup>33</sup> *Ibíd.*, p. 130.

<sup>34</sup> Olaechea, Belén. “El discurso médico y la normalización de los cuerpos. 1890-1915”. Ponencia. 8º Congreso Argentino y 3º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. 2009.

<sup>35</sup> González, María Felicidad. *Misceláneas Paidológicas para padres y educadores...*, p. 132.

Entonces, la proposición de nuestra pedagoga es la de recurrir al Cuerpo Médico Escolar compuesto por clínicos, cirujanos y especialistas (consultorios: oftalmológicos, otorrinolaringológico, dermatológico, de clínica general y rayos x, para niños enfermos) quienes con su intervención pueden y deben contribuir con eficiencia a la selección de los anormales escolares. La atención de este Cuerpo debe ser “fiscalizadora” y su radio de acción se debe extender hasta las más apartadas escuelas. Con la finalidad de cumplir con este cometido por el Estado, los educadores previamente tendrán comunicación con los padres, mandarán la lista de alumnos que necesitan observación médica, para las que cooperarán las Visitadoras<sup>36</sup>, que deben ser maestras normales con dos años de estudios especiales en la Facultad de Medicina.<sup>37</sup>

Se puede observar en las ideas de María Felicidad que la higiene, además de ser parte de la rama de la medicina, también es elevada a la categoría de virtud con ropajes siempre encorsetados de pautas morales, donde la limpieza es también limpieza del espíritu. Sin embargo, a pesar de la complejidad del término, el aspecto médico prevalece a la hora de dar sentido al mismo. Por ello, el normalismo como proyecto pedagógico recurrió a la medicina como práctica social para controlar periódicamente el modo de vida de los sujetos, y dispuso de planes y programas que regularon, velaron y registraron el cumplimiento de los mismos. Así, el que no se situaba dentro de la norma era considerado como “desviado”, un “anormal”.

En ese sentido, es bueno tener en cuenta que la ideología predominante de la época formulaba una visión integral de las personas.

Es decir, la constitución de cada sujeto depende de un equilibrio físico, mental y moral. A partir de esta definición del sujeto, se ha propuesto una educación integral, que incida en estos tres aspectos (o ejes). También, al hablar del discurso médico, éste creía que una debilidad física implicaba una debilidad mental y moral. Un claro ejemplo de esta idea fue el estudio que se realizó sobre “el caso petiso orejudo”, donde se le atribuía un grado de idiotez determinado, basados en el tamaño de sus orejas. Esta perspectiva científica dio fundamento a la realización de diferentes estudios antropométricos, donde se vinculaba estrechamente diferentes “anormalidades” físicas con “anormalidades” mentales. Esta visión antropométrica es considerada una forma legítima de clasificación y a partir de estándares estadísticos se establecen los de normalidad y belleza.<sup>38</sup>

---

<sup>36</sup> Aquí podemos notar de qué manera el higienismo incidió en varias profesiones y en ámbitos distintos. En ese sentido, vale recordar que la historia del “Instituto Andrés Barbero” está ligada a lo mencionado. En el año 1939 por un Decreto del Poder Ejecutivo se crea la “Escuela de Visitadoras Polivalentes de Higiene”. Sobre el tema y demás expresiones del higienismo en el Paraguay como la beneficencia, véase: García, Stella Mary. *Bases para un análisis del origen del Trabajo Social en Paraguay*. Asunción: BASE Investigaciones Sociales. Enero, 1996.

<sup>37</sup> *Ibíd.*, pp. 130-131.

<sup>38</sup> Olaechea, Belén. “El discurso médico y la normalización de los cuerpos 1890-1915” ..., p. 6.

La preocupación por la anormalidad y todo lo concerniente a la raza era tema en boga en los primeros años del siglo XX. En ese sentido, llama la atención un detalle presente en la obra de María Felicidad: la del orejudo. Cabe recordar que uno de los primeros casos de asesinatos en serie que mantuvo en vilo a la sociedad argentina involucró justamente a Cayetano Santos Godino, el “Petiso Orejudo”. Sus actos tuvieron una repercusión mediática, en primer lugar porque sus víctimas fueron bebés y niños pequeños y en segundo lugar porque Césare Lombroso, el famoso criminólogo italiano, afirmaba que ciertos rasgos como la fealdad era uno de los motivos para que un delincuente se vea motivado a matar o robar. Cuando en 1912 fue capturado el “Petiso Orejudo”, lo llevaron a una institución psiquiátrica donde le realizaron diversos estudios. En 1927 fue sometido a una cirugía reductora de sus orejas, ya que creían que debido a su gran tamaño, se producía su idiotismo.<sup>39</sup>



El “Petiso Orejudo”.  
Foto de la Biblioteca Nacional Argentina.

Un párrafo de *Misceláneas* asume plenamente la moda de identificar al malévolo teniendo como criterio rasgos del canon fenotípico.

Muy frecuentemente se observan en los anormales pedagógicos, estigmas de degeneración: labios leporinos, paladar estrecho, mala

---

<sup>39</sup> Es interesante observar de qué manera las ideas positivistas higienistas incidieron en la paidología de la época y en la configuración arbitraria de ciertos rasgos como “amenazas” de un orden social, siempre cercanos a lo delictivo. El positivismo finisecular de José Ingenieros está arropado de características higienistas estigmatizadoras. La idea de “el hombre mediocre” comparte los rasgos del idiotismo, la degeneración y otras “pautas” propias del higienismo. Asimismo, las ideas de Carlos Octavio Bunge y sus estudios sobre la degeneración influyeron de manera importante en la pedagogía de la región.

implantación de los dientes y cabellos, pabellón de las orejas muy separado del cráneo, seis dedos en las manos y en los pies.<sup>40</sup>

El degeneracionismo, dice Cecchetto, creía en el carácter hereditario de la enfermedad mental, pero también en que los rasgos patológicos se acumulaban de generación en generación, hasta expresarse de manera abierta en el último representante de la estirpe. Este individuo albergaría en su fenotipo la completa historia de su generación familiar. Por lo demás, la teoría reconocía que una enfermedad inicial podía ser achacada a causas ambientales-sociales, pero pronto estas deficiencias se transferían a la generación siguiente de manera orgánica y sucesivamente hereditaria, instalándose en el cuerpo y proyectándose hacia lo social.<sup>41</sup>

Llamativamente, bajo esta propuesta “paidológica” supuestamente varias generaciones de paraguayos y paraguayas se “formaron”. Si el término “formación” implica discriminación, control, estigmatización y administración de proyectos rehabilitadores, entonces la aseveración tiene sentido.

Los conceptos de “normal” y “anormal” son constructos instituidos a través del tiempo por concepciones filosóficas no necesariamente dignificantes. De ahí que constituyen un par antagónico que ha tenido repercusiones en la construcción y reconstrucción del cuerpo.<sup>42</sup> A lo largo de la historia de la educación paraguaya, temas como la pobreza, la explotación, la problemática de la distribución injusta de la tierra, la migración, el criadazgo, la sub-alimentación y otros imponderables que hacen al fondo de la historia misma de los cuerpos, de ningún modo fueron considerados aspectos fundamentales a la hora de esbozar políticas educativas duraderas, significativas y liberadoras. Ahí donde la justicia es administrada de manera negligente y desigual, los cuerpos deben pagar las consecuencias de algún modo. ¿Cómo se explica que en pleno siglo XXI todavía persistan escuelas con infraestructuras del XIX? ¿Este detalle no es anormal? ¿De qué manera las reformas educativas –con unos costos millonarios– contribuyeron a la superación de la pobreza<sup>43</sup> y la desigualdad posibilitando la emergencia del ideal higienista de una niñez limpia, prolija y saludable?

Es mucho más fácil estigmatizar y así controlar los cuerpos que cambiar el estado de injusticia y otorgar dignidad en igualdad de condiciones. Si la mácula se gestiona desde un lenguaje de relaciones donde el punto central es el hecho de desacreditar al “otro”, de esa manera se logra un dominio sobre su cuerpo. El término normal se popularizó a partir de vocabularios específicos de la pedagogía

---

<sup>40</sup> González, María Felicidad. *Misceláneas Paidológicas para padres y educadores...*, p. 130.

<sup>41</sup> Cecchetto, Sergio. *La biología contra la democracia. Eugenesia, herencia y prejuicio en Argentina (1880-1940)*. Mar del Plata: EUDEM. 2008, p. 35.

<sup>42</sup> Sosa, Laura Mercedes. “Educación corporal y diversidad...”, p. 94.

<sup>43</sup> Véase: Ortiz Sandoval, Luis. *Educación y Desigualdad. Las clases desfavorecidas ante el sistema educativo paraguayo*. Asunción: Ceaduc. 2013.



y la medicina. De esa manera el siglo XIX dispensó ese carácter al prototipo escolar y el estado de salud orgánica. No obstante, tanto la reforma hospitalaria como la pedagógica expresan una exigencia de racionalización que aparece igualmente en la política, como en la economía bajo el efecto del maquinismo industrial naciente que desemboca en lo que se llama “normalización”, entonces, la normalidad y la ideología normalizadora son una construcción en un tiempo y un espacio determinado, fruto de relaciones de desigualdad que permiten a un grupo instalar criterios para delimitar qué es y no es, es decir posiciones hegemónicas que aparecen como únicas e incuestionables.<sup>44</sup>

La legitimación de “la normalidad” y los efectos de estigmatización en la construcción de un “otro anormal” no se podría constituir como tal en ausencia de alteridad, de otro que lo constituya. En ese sentido, la normalidad se ha inventado a sí misma con una hegemonía en función de crear plácidamente a sus monstruos para “calmar” la propia mismidad, son antídotos de la mismidad.<sup>45</sup>

Entonces, ¿si el orejudo no estuviese ahí? ¿Quién sería el anormal?

---

<sup>44</sup> *Ibíd.*, p. 96.

<sup>45</sup> *Ibíd.*