
LAS CATEGORÍAS DE LA ESCOLARIZACIÓN: EL CONCEPTO DE RETRASO ESCOLAR EN LOS INICIOS DEL SIGLO XX

JOSEFINA GRANJA CASTRO

RESUMEN:

El concepto de retraso escolar es una de las categorías generadas por los procesos de escolarización que ha desempeñado un lugar central en la gestión de relación escuela-infancia. Esta ponencia reconstruye sus orígenes identificando dos momentos de su trayectoria: el entrecruzamiento de las lógicas médicas y pedagógicas que dieron sustento a la racionalidad de la escolarización hacia finales del siglo XIX, de manera convergente a la obligatoriedad de la enseñanza y su evolución posterior, hacia la década de 1920-1930 cuando el concepto se despoja de las connotaciones morfológicas y ambientales del higienismo que le caracterizaron en su origen, desplazándose hacia los paradigmas de cuantificación de raza y herencia inspirados en la biotipología y la eugenesia. La relevancia del concepto se extiende más allá del periodo expuesto, de ahí la importancia de rastrear su génesis. En la segunda mitad del siglo adquiere un sentido social y político que hizo posible construir nuevas coordenadas de intelección sobre la relación niño-escuela-sociedad al arrojar luz sobre las desiguales condiciones de acceso y permanencia y la paradoja de la institución escolar que, al mismo tiempo que se pretende instrumento igualitario y democrático, constituye un enclave generador de nuevas desigualdades.

PALABRAS CLAVE: infancia y escolarización, retraso escolar, historia conceptual.

INTRODUCCIÓN

Esta ponencia presenta resultados de un proyecto de investigación en curso que analiza las formas en que los procesos de escolarización contribuyeron a la gestación de categorías sobre la infancia entre el último tercio del siglo XIX y la

postrevolución¹. Se plantea que el proceso de convertir al niño en una entidad cognoscible y descriptible desde el ámbito de la escolarización y sus prácticas, traza una trayectoria de clasificaciones y jerarquías diversas que trataron de ordenar y describir el heterogéneo paso de los niños por la escuela. En esta ocasión se expone lo relativo al concepto de retraso escolar en dos momentos de su trayectoria, considerándolo como una de las categorías centrales y de largo alcance producida por la escolarización.

EL CONCEPTO DE “RETRASO ESCOLAR”: LA GÉNESIS MÉDICA

En los primeros años del siglo XX “retrasados escolares” fue una referencia de clasificación en la que se incluían por igual a niños “desaplicados”, “inatentos”, “tontos” y “mal intencionados” que tenían en común no avanzar en sus estudios y quedar constantemente rezagados².

Una de las definiciones citadas era la del médico francés René Crochet: “retardado o retrasado escolar es todo niño que desde el punto de vista escolar está retrasado 2 o 4 años en relación a la media escolar de los niños de su edad”³. Esa definición fue utilizada en los tratados de higiene escolar y en los cursos prácticos para maestros en nuestro país: “Niños *retardados o retrasados* son los que no pudiendo seguir *por uno u otro motivo*, el desarrollo regular de los programas escolares se quedan retrasados algunos años en relación a la generalidad de sus compañeros de la misma edad: un niño de 12 años, por ejemplo ofrece el grado de instrucción correspondiente a los de 8”⁴.

Los términos utilizados para referirse a los niños en esas condiciones eran dispersos y cambiantes, sin embargo se hacían esfuerzos por delimitarlos. Las lecciones impartidas por el Dr. José de Jesús González a maestros y alumnos

¹ “Procesos de escolarización y gestación de categorías sobre la infancia en México 1870-1930”. El texto de esta ponencia forma parte de un artículo más extenso Granja Castro (2009)

² Los antecedentes en el uso de esta noción se pueden rastrear en los registros escolares desde los años 70 del siglo XIX: Granja (2009).

³ Dr. René Crochet fue médico de un hospital - escuela suburbano en Francia. *Les arriérés scolaires*. Monographies Cliniques, Paris. s/a. Citado en González, José (1918) pp. 28-30.

⁴ Ibidem.

normalistas, publicadas en el libro *Los niños anormales psíquicos* son una muestra de ese estado emergente y proliferante⁵. Un conjunto heterogéneo de adjetivos se utiliza para designarlos: “desaplicados”, “tontos”, “perversos” el que divaga, juega y se distrae mientras el maestro explica es un “desaplicado”... el que permanece quieto e impasible, con la mirada perdida y si se le interroga sobre el asunto de la lección, no contesta es un “tonto”...el que sólo atiende a ratos y se pasa el tiempo peleando con sus compañeros, destruye cuanto cae en sus manos y no respeta a sus maestros se le clasifica bajo el rubro de “perverso”⁶.

Siendo el “retraso escolar” un problema relacionado con la falta de atención, se planteaba en primera instancia la necesidad de identificar y clasificar sus causas⁷. Luego venía la clasificación de los distintos tipos de retraso específicamente escolar agrupándolos en dos grandes categorías “retardados con psiquismo normal” y “retardados con psiquismo anormal”.

Con la definición de niño anormal psíquico como *todo aquel cuyas facultades mentales: memoria, atención, afectividad, inteligencia, voluntad, etc. son inferiores a la media mental de los niños de su edad: son retardados en su desarrollo mental*⁸ quedaban delimitados los campos de intervención médica y pedagógica. Los *retrasados psíquicamente normales* sólo requieren que se remueva la causa que provoca el retraso, no así con los *anormales psíquicos* que requieren de procedimientos pedagógicos especiales.

Más allá de su uso en las lecciones para normalistas del Dr. González, estas clasificaciones fueron parte del bagaje de intelección disponible que se gesta en

⁵ José de Jesús González, médico jalisciense, se especializó en oftalmología y radicó en la ciudad de León donde fue inspector de escuelas oficiales. La obra citada es relevante en la medida que constituye un ejemplo del tipo de conceptualizaciones que circulaban en las primeras décadas del siglo XX como parte de las herramientas de intelección sobre los educandos y el medio escolar. Los cuadros que el autor presenta dan cuenta de los ángulos de observación y de las categorías utilizadas en aquellos años, constituyen en ese sentido, de acuerdo con Luhmann, “observaciones de segundo orden” mediante las cuales podemos hacer explícitas las distinciones directrices en que se asentó en ese periodo el saber escolar relativo a la permanencia y aprovechamiento de los alumnos. Luhmann, Niklas (1996) *La ciencia de la sociedad*. México, Antrophos-UIA

⁶ González, *op.cit*, pp. 23-24.

⁷ González las clasificó en tres grupos: dependientes del niño, dependientes del medio escolar y dependientes del medio familiar.

⁸ *Idem*, p. 39.

el entrecruce de saberes médicos y pedagógicos en el campo de la higiene escolar que tuvo lugar en México a finales del siglo XIX. Tal encuentro condujo a un cambio de mirada sobre el espacio escolar y los educandos y dio causa a los intereses y acciones modernizadoras del Estado en materia de educación, entre las cuales desempeñaba un papel central la obligatoriedad de la enseñanza primaria⁹. Hacer efectiva la obligatoriedad propició el surgimiento de una serie de prácticas de registro y documentación dirigidas a dar visibilidad a las diversas trayectorias de los niños a lo largo de la escolarización: medir la asistencia promedio diaria, mensual y anual, registrar la puntualidad, etc. De manera paralela (en 1896) se inician los registros de inspección médica en escuelas elementales.

Los estudios de higiene escolar desarrollados en esos años registran las aportaciones de destacados médicos que llevaron el conocimiento médico al análisis de la escuela, el salón de clases, los niños y las actividades escolares¹⁰. Inicialmente la preocupación por la escuela consistió en que al ser un espacio público de interacción social constituía también un “foco” para la difusión de enfermedades contagiosas. La mirada médico-higiénica tuvo una extensa y profunda repercusión en los modos de explicar y comprender la actividad escolar. La distinción de origen médico normal –anormal se introdujo en el terreno escolar a través de los higienistas quienes aportaron categorías centrales de su disciplina para clasificar a los escolares y, entre otras cosas, distinguir los distintos tipos de retraso y especificar el propiamente escolar o pedagógico respecto de los de índole médica o fisiológica¹¹.

⁹ En 1888 se promulga la Ley sobre Instrucción primaria que estableció el principio de obligatoriedad. Durante el Primer Congreso de Instrucción Pública (1890) se estableció la edad para la enseñanza obligatoria de los 6 a los 12 años cuyas resoluciones quedaron plasmadas en la Ley reglamentaria de instrucción obligatoria de 1891.

¹⁰ En algunos casos el médico y el pedagogo se reunieron en la misma persona como en el caso del médico Luis E. Ruiz. Sus incursiones en el terreno de la educación se dieron desde 1882 cuando participó activamente en el Congreso Higiénico Pedagógico. En 1900 publicó el *Tratado elemental de Pedagogía*, obra considerada fundamental en la institucionalización del conocimiento pedagógico en México. Unos años después, en 1904, publicó el *Tratado elemental de Higiene* reconocido en el campo médico como su principal aportación al conocimiento de la salud pública.

¹¹ Los antecedentes de la higiene escolar se ubican en el Congreso Higiénico Pedagógico (1882) donde se estableció que las actividades relacionadas con el aprendizaje debían reunir una serie

La presencia de estas clasificaciones se aprecia también en uno de los informes más importantes de la época, al que podría considerarse como el primer diagnóstico de las escuelas municipales en la ciudad de México en la época postrevolucionaria¹².

En junio de 1921 el profesor Gregorio Torres Quintero¹³ fue comisionado para elaborar un informe sobre el estado de las escuelas municipales de la ciudad de México. En el transcurso de dos meses visitó 24 escuelas primarias y 2 kindergarden a las que consideró como una “muestra representativa”¹⁴. El reporte fue concluido y entregado a las autoridades municipales el 18 de agosto de 1921. Consiste en una descripción detallada de las condiciones físicas y materiales de los establecimientos de enseñanza, salones, luz, ventilación, muebles escolares, vidrios rotos y relojes descompuestos.

El capítulo 5 se titula “Los alumnos retardados” y Torres Quintero lo inicia afirmando lo siguiente: “Conceptúo el presente capítulo de la mayor importancia. Es el primer esfuerzo realizado en México hacia un conocimiento del número de los alumnos retardados que asisten a las escuelas.”¹⁵ Torres Quintero estimó el retraso escolar a partir de la edad de la población inscrita en

de características para no poner en riesgo la salud individual y colectiva. En 1896 se creó la Inspección Médica Higiénica por iniciativa de Luis E. Ruiz. En 1908 se reorganiza el Servicio Higiénico Escolar bajo la dirección del Dr. Uribe y Troncoso; el reglamento para la inspección de las escuelas primarias del Distrito Federal estableció mecanismos para proceder en los casos de “niños intelectualmente anormales y retardados”: primeramente las observaciones de los maestros acerca de las “aptitudes mentales” del alumno, luego el diagnóstico en manos del Médico Inspector y en caso de corroborarse, el Jefe del Servicio Médico Escolar autorizaría el pase del alumno a una escuela especial para “retardados”.

¹² El movimiento revolucionario de 1910 tuvo grandes repercusiones en la educación nacional en diversos aspectos: modificó su carácter eminentemente urbano y sentó las bases de la educación popular que se extendería a las zonas rurales del país. Fue la época que dio inicio al nacionalismo educativo y la “cruzada” contra el analfabetismo promovida por José Vasconcelos desde la Secretaría de Educación Pública. La grandeza de las metas contrasta con las condiciones reales de operación y funcionamiento que mostraban las escuelas al término de la lucha revolucionaria. De esa condición da cuenta el informe, para el caso de las escuelas municipales de la ciudad de México.

¹³ Destacado maestro normalista, nacido en Colima, tuvo una relevante participación en la vida educativa del país desempeñando cargos públicos en la SIPyBA y a través de una extensa obra escrita que incluyó libros de texto y manuales entre los que destaca el *Método Onomatopéyico para la enseñanza de la lectura y la escritura* (1904).

¹⁴ En la capital había 100 escuelas municipales según los datos del propio informe de Torres Quintero.

¹⁵ Torres Quintero, *op.cit.* p. 50.

las 24 escuelas visitadas conforme a lo cual el retraso podía “ser visto” en la concentración de niños con mayor edad respecto al grado que cursaban.

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

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

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

Si bien la mirada cuantificadora de Torres Quintero iluminó aspectos de la escolarización antes desconocidos como la reincidencia en la repetición fue poco lo que aportó en el plano de la analítica de las causalidades. Al respecto señala que las causas del retraso eran diversas¹⁶, pero las principales “son la vagancia

¹⁶ Pobreza, impuntualidad, cambios de residencia, enfermedades, cambio frecuente de maestros, exceso de alumnos, inscripción en cualquier época del año.

y los defectos mentales”. Partiendo de ello, Torres Quintero utilizó una clasificación de los retrasados escolares: “atrasados por vagancia pero normales de mentalidad” y “atrasados por deficiencia de mentalidad”, a los cuales habría que darles un tipo especial de educación.

MEDIR Y CUANTIFICAR LA INTELIGENCIA DEL ESCOLAR

A partir de los años de 1920, pedagogos e higienistas hicieron pública su preocupación por lo poco que se conocía acerca de los rasgos físicos, mentales y temperamentales de los niños en edad escolar. Tal preocupación tenía lugar en el marco de una novedosa tendencia pedagógica, la “Nueva Educación”, que ponía al niño en el centro de la actividad escolar. Conocida en México como la “escuela de la acción”, representaba, al menos en teoría, un cambio de paradigma frente la educación “tradicional”, pasiva y memorista¹⁷. No obstante las formas de ordenar, jerarquizar y clasificar a la población escolar permanecieron sin grandes mutaciones. La laboriosa tarea de los maestros de llevar registros diarios de actividad para preparar los informes mensuales y anuales sobre asistencia, puntualidad, aprovechamiento, promoción y reprobación continuó de manera sistemática en las primeras décadas del siglo XX sin modificaciones significativas en los sistemas de clasificación. A nivel de los productores de la información, los maestros, poco o nada se modificaron las formas de agrupar, diferenciar y organizar la información sobre las distintas maneras en que los niños pasaban por la escuela, permaneciendo en ella o abandonándola. ¹⁸ Se siguieron usando las mismas categorías y en algunos casos hasta los mismos formatos de décadas anteriores. Las noticias mensuales

¹⁷ En 1923 se aprobó el proyecto de reforma “Bases para organizar la enseñanza conforme al principio de la acción” con el que se introdujeron los principios de la Escuela Nueva. Su adopción en las escuelas fue lento y no siempre bien aplicado entre otras cosas porque implicó modificaciones importantes en las formas de organizar el trabajo escolar: el esquema tradicional de asignaturas, la relación entre ellas, las formas de evaluar el aprendizaje, el sistema de promoción, el régimen disciplinario, etc.

¹⁸ Este señalamiento sugiere la necesidad de reflexiones más detalladas en torno a las complejas lógicas que atraviesan a la escolarización, esto es, los vínculos entre una racionalidad para la gestión que produce representaciones mediante categorías necesariamente uniformes y la racionalidad del currículo que produce representaciones sobre la heterogeneidad de las prácticas.

de asistencia mantuvieron prácticamente los mismos indicadores de finales del siglo XIX: 1) Inscritos hasta la fecha por edades y curso, 2) Existencia hasta el último día del mes anterior, 3) Altas en el presente mes, 4) Bajas en el presente mes, 5) Existencia para el mes próximo por grado, 6) Asistencia media habida en el mes. En los registros de calificaciones los maestros seguían señalando las mismas causas del bajo aprovechamiento y la reprobación en la columna de observaciones: “deficiente mental”, “por falta de puntualidad”, “anormal”, “por retardo en el desarrollo mental”, “por carácter inquieto”, “por pocas asistencias”, “por enfermedad”, “se inscribió muy avanzado el año”, “separado por insubordinado”, “lo pusieron a trabajar”, “por torpeza intelectual”, “por impuntual”.¹⁹ En otros ámbitos sí hubo cambios, por ejemplo los registros de inscripción que incluyeron de manera constante datos sobre la ocupación de los padres.

Documentos que se conservan en el AHSEP permiten señalar que en los años escolares 1926-1927 se pusieron en marcha, tal vez de manera piloto, cambios significativos en las maneras de valorar el aprovechamiento de los alumnos impulsados por la “escuela de la acción”: se abandona el doble turno de clases que había estado vigente desde el siglo XIX, se dejó de practicar el sistema tradicional de exámenes y reconocimientos que “sólo favorecían a los niños de capacidad superior”, el currículo de educación primaria abandonó el modelo anterior de asignaturas y se estructuró en torno a los “proyectos de trabajo”. Los programas de estudio dejaron de ser largas listas de temas a memorizar sin relación entre asignaturas para organizarse alrededor de “proyectos de trabajo” que funcionaban como detonantes de los aprendizajes específicos de cada asignatura (Lengua Nacional, Aritmética y Geometría, Ciencias Naturales, Geografía, Historia y Civismo, las cuatro últimas llamadas “materias socializantes”)²⁰. Los registros escolares correspondientes a las listas de

¹⁹ “Calificaciones obtenidas por los alumnos del primer año de la Escuela Municipal Elemental Mixta en los reconocimientos finales del año escolar 1920”. AHSEP, Fondo: Dirección General de Educación Primaria, Sección: Inspecciones Escolares, Serie: Escuelas Nacionales Primarias Elementales, Caja 9, exp. 1

²⁰ Secretaría de Educación Pública (1928). *El esfuerzo educativo en México 1924-1928*, México: Publicaciones de la Secretaría de Educación Pública.

calificaciones de los alumnos reflejaron esos cambios: se elaboraron cuadros de concentración de pruebas en Aritmética²¹, Lengua Nacional²² y materias coordinadas²³, además de la ancestral evaluación individual se incluyó la de grupo, se pasó de evaluar el resultado en un examen a evaluar el aprovechamiento, la calificación dejó de ser una cifra directa (de 0 a 4 a finales del XIX o de 1 a 10) para expresarse como un porcentaje de aprovechamiento.²⁴ Se trató, sin embargo, de transformaciones a nivel de las finalidades de los registros escolares sobre el desempeño de los alumnos, más no en los sistemas de clasificación elementales de la escolarización: aprovechamiento, promovidos, no promovidos.

La tarea de observar, medir y jerarquizar para dar nuevas bases a la clasificación de los escolares fue encabezada por una institución creada ex profeso en 1925, el Departamento de Psicopedagogía e Higiene que reunió a destacados médicos como Rafael Santamarina y José Gómez Robleda. El papel que esta institución desempeñó fue crucial para introducir nuevas formas de racionalidad en los procesos de escolarización: tradujo y adaptó pruebas extranjeras (Binet-Simon, Descoedres, Fay, Ebbinghaus) siempre bajo el criterio de que debían ajustarse a las condiciones locales hasta llegar a crear “verdaderas escalas nacionales” y las llevó hasta el salón de clases. La aplicación de pruebas de diverso tipo y contenido, con la finalidad de medir atención, inteligencia, razonamiento infantil, agudeza visual, etc. se convirtió a partir de entonces en un componente de la vida escolar en el que autoridades escolares, maestros y padres de familia depositaron su confianza y expectativas para mejorar la educación de los niños. La vieja semántica del “niño normal” y

²¹ Las pruebas en Aritmética eran: suma, resta, multiplicación, división, combinaciones numéricas, problemas aritméticos y problemas geométricos.

²² Las pruebas en Lengua Nacional eran: lectura oral, lectura en silencio, composición, escritura ortográfica, “escritura musical”, escritura gramatical, “escritura concreta”.

²³ Ciencias naturales, geografía, historia y civismo.

²⁴ AHSEP, Fondo: Secretaría de Educación Pública, Sección Departamento Escolar, Serie: Dirección de Educación Primaria y Normal, Subserie: Escuela Primaria elemental y superior. Cajas: 99 - 104, 86 - 93, 130 - 136 116 - 120. Después de 1927 las escuelas regresaron a los procedimientos de evaluación anteriores por materia y con calificaciones numérica directa de 1 a 10.

“niño anormal” siguió presente, pero los soportes epistemológicos y categoriales en que se sostenían eran cualitativamente distintos.

El proceso de introducción en el ámbito de la escolarización de este marco de intelección basado en la medición de los rasgos físicos y mentales corre paralelo a la presencia en México de las corrientes de pensamiento del biotipo. La biotipología tenía como propósito “asegurar un conocimiento y desarrollo eficiente de los biotipos de la nación, ya que se creía que “cada biotipo mostraba aptitudes funcionales, patologías psíquicas y susceptibilidades distintas respecto de la enfermedad y el crimen”²⁵.

El entusiasmo generado por el movimiento psicométrico condujo a una sobrevaloración de la clasificación escolar considerándola como la panacea para todos los problemas escolares y herramienta para racionalizar todos los ámbitos: la elaboración de planes y programas, la selección de métodos de enseñanza adecuados, la formación de profesores, la optimización del trabajo docente logrando mejores resultados con menos esfuerzo, la flexibilización de los horarios de clase, la promoción al grado siguiente, etc. En la década de los treinta el horizonte conceptual en torno a la importancia de la clasificación escolar como medio para lograr mejores resultados educativos había logrado identificar nuevos principios centrales.

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

Las bondades de la clasificación escolar eran evidentes a los ojos de médicos, pedagogos y psicólogos y por ello resultaba ser una labor de primera

²⁵ Stern, Alejandra (2000) p. 80.

importancia en la planeación educativa que debía realizarse “incluso en aquellos establecimientos de naturaleza democrática”.

REFLEXIONES FINALES

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

El análisis expuesto aporta sustento a la tesis de que mediante la producción de descripciones y cálculos se fueron creando las categorías que permitieron nombrar las diversas formas de habitar y transitar por la escolarización. Las jerarquías y clasificaciones inscritas en la escolaridad produjeron - y siguen produciendo- efectos no sólo al interior de la institución escolar sino también fuera de ella generando “sistemas de enclasmiento” y “prácticas de gobernación” mediante los cuales los escolares ocupan posiciones en el espacio social y se convierten en destinatarios de políticas públicas. Las asociaciones entre vagancia, delincuencia, pobreza y “retraso escolar”, mas tarde llamado propiamente “abandono escolar”, fueron componentes de un sistema de enclasmiento productor de representaciones sociales sobre la infancia que se

extendió desde el último tercio del siglo XIX hasta bien avanzada la primera mitad del XX.

BIBLIOGRAFÍA

González, José (1918). *Los niños anormales psíquicos. Curso libre teórico-práctico para maestros y alumnos normalistas*, México: Librería de Ch. Bouret

Granja Castro, Josefina (2009) "Contar y clasificar a la infancia. Las categorías de la escolarización en las escuelas primarias de la ciudad de México 1870-1930" *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-marzo 2009, vol 14, núm. 40, pp 217-254

SEP (1928). *El esfuerzo educativo en México 1924-1928*, México: SEP

Stern, Alejandra (2000). "Mestizofilia, biotipología y eugenesia en el México postrevolucionario: hacia una historia de la ciencia y el Estado, 1920-1960". *Revista Relaciones* 81, Vol. XXI, El Colegio de Michoacán.

Torres Quintero, Gregorio (1921). *Las escuelas municipales en la ciudad de México. Estado que guardan y sugerencias para su mejoramiento*. AHDF, Vol. 2671.