

Diego Armus, *La Ciudad Impura. Salud, Tuberculosis y Cultura en Buenos Aires, 1870-1950.* (Edhasa, 2007)

Las colonias de vacaciones: de la higiene a la recreación

La nueva sensibilidad por la infancia que se fue abriendo paso en Buenos Aires hacia fines del siglo XIX transformó a la niñez en objeto de variadas reflexiones y preocupaciones tanto desde el estado como de la sociedad civil. Para esos años ya estaban perfilados dos discursos que reconocían la existencia de una niñez fragmentada. De una parte la figura del hijo-alumno, hijo de una familia nuclear y alumno de una escuela pública. De otra, la del menor, asociada a los niños huérfanos, abandonados o trabajadores, todos ellos necesitados de asistencia en instituciones especiales porque el sistema educativo no lograba incorporarlos o retenerlos.

La educación pública penetró decididamente en la vida de los niños en las últimas dos décadas del siglo XIX y las primeras del XX. Fue un avance que en el mediano plazo no tuvo competidores de peso, toda vez que las ofertas en materia de educación alternativa fueron muy efímeras y tendieron a opacarse, acomodándose antes que resistiendo al arrollador paso del estado. Jugó un rol activo y audaz en el esfuerzo por configurar una cultura común, unificada, patriótica, democratista, con ingredientes científicistas y espiritualistas, donde el laicismo o el catolicismo podían tener más o menos presencia pero siempre estaban subordinados a la lógica estatal. Transmitió muy variados saberes, valores, disciplinas y hábitos cotidianos, de una cierta idea de respetabilidad cultural y material al descubrimiento que se era parte de una nación, de la relevancia del trabajo y la rectitud moral al aseo personal y la higiene hogareña. Allí estaban el fortalecimiento del propio cuerpo, la preservación de la salud individual y colectiva y la prevención de las enfermedades.¹

Las colonias para niños débiles fueron desde fines del siglo XIX uno de los muchos recursos institucionales destinados a llevar adelante esa agenda. En 1934, y evaluando lo que había logrado el municipio de la ciudad de Buenos Aires en materia de prevención de la tuberculosis en el medio escolar, uno de los trabajos presentados a la Primera Conferencia Nacional de Asistencia Social indicaba que 2.113 niños concurren a 6 escuelas para niños débiles, 15.767 a 8 colonias urbanas estivales, 1.587 a una colonia marítima y algo menos de 7.000 niños a 22 comedores escolares.² Para algunos, que recordaban que de los 300.000 niños escolarizados un 20 por ciento tenía constitución débil, estas cifras eran demasiado modestas. Otros, en cambio, encontraban allí una auspiciosa evidencia del funcionamiento de una red institucional de asistencia a niños pre-tuberculosos basada en colonias y escuelas especiales gestionadas por el estado municipal que, en verdad, era aún más vasta si se incluían iniciativas similares impulsadas por el estado nacional o por organizaciones particulares.

Esta red comenzó a forjarse a fines del siglo XIX. En un artículo publicado en 1892 en la *Revista de Higiene Infantil* Emilio Coni abogaba por colonias escolares de vacaciones. Años más tarde, en el verano de 1895, el Consejo Nacional de Educación organizaba en Mar del Plata la primer colonia para 600 niños y niñas de entre 8 y 14 años. Al despuntar el siglo XX tanto el estado nacional como el municipio y más de media docena de organizaciones de la sociedad civil gestionaban colonias para niños débiles. En 1902 la Liga Argentina contra la Tuberculosis administraba una en Claypole. En 1907 la Sociedad Damas de Caridad hacía lo propio con otra en San Miguel con una asistencia de más de 100 niñas. A estas instituciones asistencialistas o caritativo-filantrópicas se sumaron algunas empresas, como la Compañía de Tranvías Anglo Argentina, que en 1916 comenzó a organizar una colonia en Quilmes.³ En 1925 la Sociedad Escuelas y Patronatos informaba que en casi dos décadas de existencia sus colonias en Bella Vista, Santos Lugares y Río Ceballos recibieron a más de 47.000 niños. Para esos años también algunos asilos habían creado sus propias colonias y el estado nacional, a través del Consejo Nacional de Educación, gestionaba

colonias de vacaciones en Mar del Plata, Tandil, Carhué, Ciudadela y Mina Clavero donde habían concurrido alrededor de 5.000 niños.⁴ En 1938 era evidente que las colonias se habían consolidado como recursos educativos extraescolares y *El Monitor de la Educación Común* informaba que las colonias de llanura y montaña manejadas por el estado habían albergado en turnos de 25 días a más de 11.000 niños, la mayoría porteños.⁵

Las escuelas para niños débiles tuvieron un desarrollo similar al de las colonias. Fueron impulsadas al despuntar el siglo XX por el Cuerpo Médico Escolar y notorios higienistas como Emilio Coni, Genaro Sisto y Augusto Bunge. Años más tarde, y desde el Consejo Nacional de Educación, José María Ramos Mejía se entusiasmó con la idea. En 1912 un estudio basado en las escuelas que funcionaban en el Parque Lezama y el Parque Avellaneda informaba que, según los años, el total de niños concurrentes había oscilado entre los 700 y 1.000 alumnos. Años más tarde, en 1933, *La Semana Médica* estimaba en algo más de 2.000 el total de niños que habían asistido a cuatro escuelas al aire libre.⁶

A todo lo largo de las tres primeras décadas del siglo XX las opiniones sobre el crecimiento de esta red asistencial para la niñez desvalida distaron de ser coincidentes y oscilaron entre la crítica y el aplauso. Hubo quienes marcaron desaciertos organizativos o de criterio respecto, por ejemplo, el clima de los lugares elegidos para emplazar una colonia de vacaciones o la deteriorada edificación de las escuelas o su monumentalismo, innecesario para la educación al aire libre y demasiado contrastante con las pobres viviendas de las familias de donde provenían la mayoría de los niños débiles. Otros subrayaron la insuficiencia de los logros obtenidos cuando relacionaban el total de niños participantes en las colonias y escuelas y un hipotético total de niños débiles necesitados de atención.⁷ Sin duda, la imprecisa definición de la debilidad infantil alimentaba estas opiniones encontradas y hacía aún más difícil evaluar si estas iniciativas efectivamente lograban su cometido. En cualquier caso, la idea logró instalarse con firmeza en los discursos que impulsaron el proyecto estatal de la escolarización masiva y las colonias se hicieron un lugar en el presupuesto municipal, recibieron apoyos logísticos y financieros por parte del Consejo Nacional de Educación y también fueron parte de las iniciativas impulsadas por organizaciones particulares asistencialistas, caritativo-filantrópicas y patronales.

Las colonias ofrecían estadías cortas y las escuelas lo hacían durante ciclos que iban de septiembre a mayo. Ambas apuntaban al fortalecimiento del cuerpo, la alimentación cuidada y supervisada, el contacto intenso con el aire y el sol, el desarrollo de hábitos cotidianos de disciplina, higiene personal y conducta. La instrucción formal no era una prioridad porque se asumía que cualquier desarrollo intelectual en el niño sería posible sólo cuando se hubiera logrado la reparación fisiológica. El tema de la educación reparadora al aire libre apareció con insistencia en *El Monitor de la Educación Común*, donde se reproducían artículos de especialistas extranjeros y otros, originales, escritos por educadores y médicos argentinos. Era la versión local de un movimiento internacional bien afirmado en ámbitos europeos desde 1880, que también había hecho un impacto en América del norte y algunos países latinoamericanos. El enfoque era consistente con lo que proclamaban las campañas de cura y prevención de la tuberculosis basadas en el reposo, la buena alimentación y el aire puro. Pero a diferencia de los sanatorios y hospitales antituberculosos –para adultos y con perdurables intenciones restauradoras y disciplinadoras-, las colonias al aire libre terminarían siendo ante todo un recurso educativo y recreativo.

Desde sus inicios, al despuntar el siglo XX, se propusieron no sólo ampliar la caja torácica y aumentar el peso de los niños sino también estimar mediante estudios antropométricos esos aumentos, que nunca fueron cuantitativamente contundentes pero que en la perspectiva de muchos higienistas ofrecían pruebas suficientes del benéfico rol que las colonias estaban cumpliendo en la fortificación de la niñez desvalida y supuestamente pre-tuberculosa.⁸ Este énfasis en la recuperación fisiológica de los niños ya preocupaba a Genaro Sisto, cuando en 1904 advertía que era imprescindible que “el criterio higiénico” de las colonias primara sobre el pedagógico.⁹ Sus advertencias, sin embargo, no lograron

modificar una tendencia que en la segunda década del siglo XX ya parecía afianzada. En la práctica, se estaba disolviendo el énfasis por reparar debilidades infantiles en una agenda educativa más general donde la higiene y la prevención ocupaban un lugar bastante equivalente al que ya tenían en casi todos los proyectos educativos de esos años y para cualquier educando, débil o no. En ese nuevo contexto se mencionaban las “funciones pedagógicas, sociales y sanitarias” de las escuelas al aire libre, se las calificaba como “externados” que ofrecían “una enseñanza libresco reducida” donde debían predominar las “lecciones de cosas”, “la educación física” y el “culto por la salud”.¹⁰

Todas las descripciones de un día de colonia, diurna o internada, descubren un ostensible esfuerzo por organizar rutinas que combinaban la buena alimentación, el descanso, la recreación, la gimnasia, el desarrollo de nuevas habilidades manuales e intelectuales, la higiene personal. En las colonias sobre la costa se destacaban la helioterapia y la aeroterapia. Las de llanura ofrecían una muy variada lista de actividades educativo-recreativas, de la cría de animales, los trabajos en una huerta y la construcción de ranchos al teatro, la lectura en grupo, el dibujo, las labores manuales creativas y “las ocasionales clases sobre geografía, historia, moral o geometría” que debían organizarse “aprovechando las circunstancias favorables que brinda la vida en plena naturaleza”. Algunas actividades estaban planeadas de modo excluyente para niñas o niños pero para ambos sexos, juntos o por separado, se alentaba todo lo que permitía “airear y fortificar los pulmones”, de los cantos y las rondas a los “ejercicios respiratorios metódicos, regulares y ordenados” que demandaban de “una ligera fatiga para que el organismo se fortifique”. No faltaban los deportes y juegos grupales, no sólo los recomendados por el Sistema Argentino de Educación Física, como la pelota al cesto, la pelota voladora, el uso de hamacas y toboganes en la plaza de juegos y las cinchadas, sino también el fútbol, visto por algunos como un ejercicio violento y nada saludable para niños pre-tuberculosos.¹¹

Las colonias dan cuenta de un temprano esfuerzo de ingeniería social. Allí confluyeron las agendas de grupos profesionales ya consolidados como los médicos, educadores de muy diversas tradiciones, grupos profesionales nuevos como los profesores de educación física y las asistentes sociales, mujeres de la elite activas en la caridad y la filantropía social, católicos sociales, socialistas, liberales, libertarios, masones y librepensadores, y todos aquellos preocupados por las consecuencias de la vida en la ciudad, por los niños como seres en riesgo espiritual y físico y, más en general, por el futuro de la población argentina. Como en tantas otras operaciones de ingeniería social que han logrado cierto consenso entre grupos profesionales e ideológicos diversos sus valencias son múltiples. Así, y reaccionando frente a la figura del niño macilento y pre-tuberculoso, la colonia podía aparecer, en una versión filo-católica, como una institución de recuperación espiritual que permitía el fortalecimiento físico o, en una versión más laica, como una institución que mejoraba las resistencias fisiológicas mientras desarrollaba valores asociados a la libertad individual y la responsabilidad. En la coyuntura del Centenario la retórica nacionalista le agregó otros matices que subrayaban su condición de “laboratorios para templar el espíritu cívico y familiarizar a los niños con el paisaje nativo”, y su rol en el moldeado del “alma de la patria” y en la creación de “un tipo nacional”. Algo más tarde, y en una clave higienista y asistencialista, Emilio Coni veía en ellas uno de los lugares óptimos donde se forjaba el “niño robusto de mente vigorosa que será el hombre del mañana” y también el “futuro vigoroso del pueblo argentino”. Cualquiera los énfasis, el tono dominante fue definitivamente eugenésico positivo.¹²

Como parte del reformismo municipalista de comienzos del siglo XX, el proyecto de las colonias estaba firmemente hilvanado al problema más general de los derechos de los residentes urbanos en tanto consumidores. A su modo, las colonias expresaban una visión política de la infancia donde el estado municipal aparecía como un activo inversor en la sociedad del futuro y, también, como un animador de lazos fraternales y sentimientos y acciones solidarias. La Memoria Municipal de 1926 revela claramente los contenidos de este proyecto consignando que las colonias “acercan a los niños al aire y el sol” y, al mismo

tiempo, “les proporcionan una vida en común que despierta actividades intelectuales y sentimientos de solidaridad que tanta influencia tendrán en el futuro”.¹³ Se trataba entonces de instrumentos de planificación urbana y reforma social, piezas de una red de instituciones, iniciativas y equipamientos colectivos destinados a regenerar, contribuir en el mejoramiento paulatino de las condiciones de vida y educar en el optimismo. Puesto que sus funciones pedagógicas fueron quitando centralidad a las originarias funciones higiénico-sanitarias la colonia para niños pretuberculosos devino en un empeño que apuntaba al desarrollo armonioso del niño, la educación del cuerpo, la mente y los sentimientos, los valores éticos, la sociabilidad, el ejercicio más o menos libre de la imaginación como modo de aprendizaje, el contacto con la naturaleza. Estas preocupaciones, así como el deslizamiento de lo estrictamente higiénico a lo educativo y recreativo, fueron también evidentes en otras iniciativas dirigidas a nutrir la vida extraescolar de los niños, tanto las originadas en perspectivas de izquierda como en las católicas o las que promovían el *boyscoutismo*. Y todo ello se reforzaría con las contribuciones de un renovado urbanismo que, especialmente a partir de los años veinte, encontraría en los patios infantiles y las plazas de cultura física el ámbito por excelencia de la recreación.¹⁴

Al igual que la escuela común, las colonias y escuelas para niños pre-tuberculosos que pregonaban las ventajas del “aire libre” estaban llamadas a ejercer, como decía la *Revista del Monitor de la Educación Común* en 1924, “una gran influencia en el hogar, el taller y la sociedad toda”.¹⁵ En un nivel muy general esa “gran influencia” se asentaba en la difusión por muy diversas vías de una batería de costumbres y hábitos cotidianos con contenidos disciplinadores, asistencialistas y de socialización. De modo más específico las colonias y escuelas para niños débiles eran la materialización de una de una de las tantas “misiones civilizadoras” que estaban reaccionando frente al complejo problema de la morbilidad y mortalidad infantil. La figura del niño débil y pre-tuberculoso, tal vez por estar asociada a una cuestión bien instalada en la escena pública desde fines del siglo XIX como fue la lucha antituberculosa, fue instrumental a esa misión y permitió articular los problemas de la infancia con los de la pobreza. Si, como se pensaba, la predisposición a la enfermedad tenía que ver con bajos niveles individuales de inmunidad resultantes de inadecuadas condiciones de vida, fortificar los cuerpos de los niños devenía en una urgencia que debía ser afrontada desde cada uno de los hogares o por fuera de ellos, a través de instituciones del estado o de la sociedad civil. Fue en ese contexto, en particular cuando la falta o escasez de recursos materiales o simbólicos hacían difícil confrontar la realidad o perspectiva más o menos cercana de tener un futuro enfermo tuberculoso en la familia, que padres y madres parecen haber mostrado una indudable disposición a seguir los consejos de la visitadora de los consultorios antituberculosos y enviar a sus hijos a colonias o escuela para niños débiles.

No estaban obligados a hacerlo y eran ellos quienes tenían que dar su explícito consentimiento. En la toma de esta decisión contaban las habilidades persuasivas de las visitadoras y la convicción de los padres de que la oferta de las colonias y escuelas era potencialmente beneficiosa. Más aún, parece que fue frecuente entre familias de extracción popular pero no necesariamente pobres, tratar de enviar a los niños a las colonias porque allí encontraban una oportunidad para brindarles recreación y buena alimentación. Ya a mediados de la década de 1910 varios médicos activos en las colonias advertían sobre esa costumbre, que juzgaban nada aconsejable desde un punto de vista de la eficiente administración de recursos de asistencia a los que realmente, decían, necesitaban de esos servicios.¹⁶ En la década del treinta tener una plaza en las colonias o escuelas seguía siendo un asunto que excedía la condición de “niño débil”. Clara G., que creció en un barrio definitivamente popular, recuerda con cierta envidia que una de sus vecinas, una niña tan saludable como ella, lograba ir todos los veranos a las colonias, incluso en una ocasión a una en las sierras de Córdoba, porque sus padres “sabían con quién hablar en la municipalidad”. Para esos años, sin embargo, participar en las colonias urbanas diurnas ya no era un asunto de pocos. Se trata de iniciativas eugenésicas y de recreación infantil que

involucraban a millares de niños que no eran vistos como pre-tuberculosos sino como los depositarios de un esfuerzo estatal “de mejoramiento físico de las nuevas generaciones”.¹⁷ De esa masividad informaban los reportes de la Dirección de Educación Física de la municipalidad y no, como lo habían hecho en el pasado, los de la Sección de Lucha Antituberculosa Municipal. El de 1934, por ejemplo, indicaba que casi 750.000 niños habían participado por algún tiempo de las actividades ofrecidas por 9 de estas colonias diurnas.¹⁸

Es evidente entonces que ni las colonias ni quienes a ellas concurrían debieron haber cargado con estigmas o motivado sospechas y temores. Entre la promesa del fortalecimiento físico y el esparcimiento, sus contenidos fueron asistencialistas y de socialización. Su dimensión asistencialista se advierte en numerosas instancias, del acceso a una frecuente revisión médica a una dieta sin duda mucho más nutritiva que la habitualmente presente en hogares de escasos recursos. En cuanto a la socialización, las colonias desplegaban con una intensidad inexistente en la escuela común diurna enseñanzas prácticas que iban desde cepillarse los dientes a comer en grupo, cambiarse de ropa delante de otros niños o, en el caso de las colonias situadas fuera de la ciudad, dormir en pabellones y alejados del ámbito familiar. Con horarios bastante estrictos la vida diaria en la colonia se proponía transmitir disciplinas y rutinas que advertían sobre el creciente rol de agentes extra-familiares, en primer lugar el estado, en la modelación de las costumbres de la población infantil. Eran rutinas donde el aprendizaje de la gestión del propio cuerpo se impregnaba de connotaciones morales. Y puesto que en el hogar podían hacerse de otro modo o no hacerse del todo, es posible especular que esas rutinas, dirigidas directamente a los niños y sin mediaciones, terminarían inyectando en el ámbito hogareño tensiones desconocidas en el modo en que se desenvolvía la convivencia entre padres e hijos, a veces muy protectora y cuidadosa y otras definitivamente marcadas por la negligencia o el abuso.

De algún modo, en las colonias para niños débiles luego devenidas en colonias de vacaciones se combinó con eficacia el mensaje preventivo y la recreación. Como sea, parece abusivo pensar estas colonias a la manera de refinadas y elaboradas estrategias de modelación de los cuerpos y las almas de los niños. Fueron parte de un proyecto educativo con inevitables contenidos disciplinadores que sin embargo, y a juzgar por el recuerdo de quienes participaron en ellas, ofreció una estimulante entrada al moderno mundo de la educación que ya incluía el esparcimiento planificado.

Con el primer peronismo, a mediados del siglo XX, la recreación dentro y fuera de la escuela no ignoró las colonias pero tampoco las masificó como sí hizo, en cambio, con el fútbol y los Campeonatos Evita organizados por la Fundación Eva Perón. Hacia fines de los años 50 y especialmente en los 60 parece comenzar a delinearse un cambio en la historia de la recreación. Las colonias y los campamentos devienen en temas e iniciativas más instalados en la sociedad civil que en las agencias estatales o paraestatales. Tanto las organizaciones educativas católicas —que para esos años ya controlan el *boyscoutismo*— como sus equivalentes judías los incluyen y jerarquizan en sus agendas.

Todas celebran la educación recreativa al aire libre y el contacto con la naturaleza enhebrados a algunos valores ético/morales y de sociabilidad como la educación y forja de la voluntad y del cuerpo, el cultivo del espíritu, la honestidad, el trabajo, el compañerismo, la autodisciplina y la solidaridad. En otros temas este consenso muestra fisuras porque las diferencias ideológicas o religiosas terminan demarcando territorios y definiendo el tono. Así, el *boyscoutismo* católico sumará otros tópicos, propios, entre los que se destacan la modelación de la virilidad, la caballerosidad, el respeto a las jerarquías, el control de la sexualidad, el orden, el patriotismo y la religiosidad.

En el caso de las colonias y campamentos vinculados a organizaciones judías, una fuerte tradición recreada en Buenos Aires en las primeras décadas del siglo XX en torno del obrerismo idishista —esto es, de la cultura idish donde convivían grupos judíos laicos vinculados al socialismo, el sionismo-socialismo y el comunismo— empezará a renovarse y sofisticarse, también desplegando sus propios tópicos. Tal vez el caso de la Colonia

Zumerland es el que mejor ejemplifique esas nuevas y vanguardistas ofertas en materia de colonias de vacaciones hacia fines de la década del cincuenta y comienzos del sesenta. Así, sobre aquel legado obrerista/idishista terminarán asentándose y tensionando las novedades aportadas por los primeros egresados de la recién creada carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires, los proyectos de investigación educativa realizados en el Instituto Di Tella y las experiencias educativas de la Cuba socialista. Zumerland articularía una dinámica y ambiciosa propuesta recreativa para niños y adolescentes de ambos sexos donde la colonia de vacaciones se recortaba como un momento y un lugar definitivamente co-educativo donde se aprendía a vivir en comunidad, conocer el mundo que rodeaba a esa comunidad, ubicarse en él mientras se invitaba a entenderlo y tratar de modificarlo. Además de renovar la recreación de sus colonos, Zumerland formaría varias generaciones de nuevos expertos con cursos y seminarios armados en torno del lema de “aprender para enseñar”.

Estimar la influencia que en el mediano y largo plazo han tenido estas experiencias y estos nuevos pedagogos en la sociedad en su conjunto no es tarea sencilla. Sin duda, estimularon las ofertas recreativas privadas para sectores medios urbanos que no dejarían de crecer a lo largo de la segunda mitad del siglo XX. Pero también en algunos sindicatos – probablemente menos de lo que los renovados educadores y recreadores hubiesen deseado- ese tipo de colonia de vacaciones hizo su impacto. En cualquier caso, para esos años no cabe duda que el capítulo de las colonias de vacaciones destinadas primero a fortalecer la salud de los niños débiles y algo más tarde a forjar “la raza nacional” se había transformado en un dato del pasado.

¹ Diego Armus, *La ciudad impura. Salud, tuberculosis y cultura en Buenos Aires, 1987-1950*, Buenos Aires, Edhasa. 2007, Introducción; capítulo 6. Algunas ideas incluídas en este artículo aparecieron en el capítulo 2 de *La ciudad impura* y en Gabriela Dicker and Graciela Frigerio, eds., *Tiempos de Infancia. Argentina, Fragmentos de 200 Años*. Buenos Aires: Santillana, 2009.

² *Primera Conferencia Nacional de Asistencia Social*, tomo III, segunda parte, Buenos Aires, 1934, p. 122.

³ Emilio Coni, *Higiene social, asistencia y previsión social. Buenos Aires caritativo y previsor*, Buenos Aires, Imprenta Spinelli, 1918, cap. IX.

⁴ *Revista del Consejo Nacional de Mujeres*, noviembre 1925, p. 49; *El Monitor de la Educación Común, publicación Oficial de la Comisión Nacional de Educación*, 1930, nº 688, abril-junio.

⁵ *El Monitor de la Educación Común. Publicación Oficial de la Comisión Nacional de Educación*, 1938, Tomo, LVII, nº 781, 1938 y Tomo LVIII, nº 831.

⁶ Genaro Sisto, *Segundo Congreso Médico Latino-Americano : establecimientos preventivos infantiles, necesidad de su creación en la República Argentina y urgencia para la ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires, L. E. Kraus, 1904; Hamilton Cassinelli, “Contribución al estudio de los niños débiles y retardados en edad escolar”, Tesis doctoral de la Facultad de de Ciencias Médicas, Universidad de Buenos Aires, 1912; *La Semana Médica*, 1933, nº 46, noviembre 9, p. 1449.

⁷ Genaro Sisto, *Segundo Congreso Médico Latino-Americano*, p. 18; Emilio Coni, *Higiene social, asistencia y previsión social. Buenos Aires caritativo y previsor*, p. 192; *La Semana Médica*, 1933, *ibid*, pag. 1449

⁸ Hamilton Cassinelli, “Contribución al estudio de los niños débiles y retardados en edad escolar”; *El Monitor de la Educación Común. Publicación Oficial de la Comisión Nacional de Educación*, nº 688, abril-junio 1930.

⁹ Genaro Sisto, *Establecimientos preventivos infantiles*, p. 17.

¹⁰ *El Monitor de la Educación Común. Publicación Oficial de la Comisión Nacional de Educación*, nº 577, enero-marzo de 1921, p. 148 ; nº 613, enero-marzo 1924, p. 39-42.

¹¹ Hamilton Cassinelli, “Contribución al estudio de los niños débiles y retardados en edad escolar”; *El Monitor de la Educación Común. Publicación Oficial de la Comisión Nacional de Educación*, nº 445, enero-marzo 1911, p. 148-153; nº 582, mayo-junio 1921, p. 65-83; *Memoria del Hospital Tornú, 1927*, Buenos Aires, 1928, pp. 8-12.

¹² *El Monitor de la Educación Común. Publicación Oficial de la Comisión Nacional de Educación*, 1910, n° 445, enero-marzo, pp. 1036-37; Emilio Coni, *Higiene social, asistencia y previsión social*, p. 195.

¹³ Municipalidad de Buenos Aires, *Memoria del departamento Ejecutivo presentada al Honorable Concejo Deliberante por el intendente Municipal Carlos M. Noel, 1925*, Buenos Aires, Jacobo Peuser, 1926, p. 375.

¹⁴ *El Monitor de la Educación Común. Publicación Oficial de la Comisión Nacional de Educación*, n° 484, abril-junio 1913; n° 493, enero-marzo, 1914; n° 499, julio-septiembre 1914, p. 136; *El Hogar*, 1935, noviembre, p. 1; Vicente Rotta, *Los espacios verdes de la ciudad de Buenos Aires*, Buenos Aires, Imprenta La Argentina, 1940. pp. 62, 42 y 41.

¹⁵ *El Monitor de la Educación Común. Publicación Oficial de la Comisión Nacional de Educación*, n° 613, enero-mayo, 1924.

¹⁶ *El Monitor de la Educación Común. Publicación Oficial de la Comisión Nacional de Educación*, n° 445, enero-marzo 1911, p.51; Emilio Coni, *Higiene social, asistencia y previsión social*, p. 195.

¹⁷ Municipalidad de Buenos Aires *Memoria del departamento Ejecutivo Dr. Mariano de Vedia y Mitre, Intendente Municipal. Año 1933-1934*, Buenos Aires, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, 1935, p. 495.

¹⁸ Municipalidad de Buenos Aires *Memoria del departamento Ejecutivo Dr. Mariano de Vedia y Mitre, Intendente Municipal. Año 1935*. Buenos Aires, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, 1936, p. 575.