

## *El Gobierno del Alma. La formación del yo privado.*

### CAPÍTULO 12. *La mirada del psicólogo*<sup>[1]</sup>

Nikolas Rose

Durante mucho tiempo la individualidad común —la de abajo y de todo el mundo— se ha mantenido por bajo del umbral de descripción. Ser mirado, observado, referido detalladamente, seguido a diario por una escritura ininterrumpida, era un privilegio. [...] los procedimientos disciplinarios invierten esa relación, rebajan el umbral de la individualidad descriptible y hacen de esta descripción un medio de control y un método de dominación. [...] Esta consignación por escrito de las existencias reales no es ya un procedimiento de heroicización; funciona como procedimiento de objetivación y de sometimiento.<sup>[2]</sup>

Michel Foucault, 197

En otros tiempos, sólo los adinerados, la nobleza y los santos gozaban del privilegio de que se hablara de su individualidad, se la describiera y documentara para la posteridad, en imágenes y por escrito. Sin embargo, durante el siglo XIX, la mirada individualizadora se posó en quienes estaban en el extremo opuesto de las relaciones de poder: los delincuentes, los locos, los indigentes y los deficientes mentales habrían de ser objeto de gran cantidad de proyectos complicados y llenos de ingenio cuyo fin era documentar la singularidad de esas personas, registrarla y clasificarla, disciplinar la diferencia.<sup>[3]</sup> Los niños habrían de convertirse en el objeto de estudio predilecto de tales programas de individualización. Los psicólogos habrían de asegurar que ellos sabían cómo disciplinar las singularidades e idiosincrasias de la niñez, individualizando a los niños por medio de la categorización, la medición de sus aptitudes, la inscripción de las peculiaridades de manera sistemática y la administración de la variabilidad en términos conceptuales y su manipulación desde un punto de vista práctico.

Michel Foucault decía que las disciplinas “hacían” a los individuos por medio de procedimientos técnicos bastante simples.<sup>[4]</sup> En las plazas de armas, las fábricas, las escuelas y los hospitales, se reunía a las personas *en masse*. Sin embargo, precisamente por eso, se las podía observar como entidades parecidas y diferentes entre sí. En algunos aspectos, esas instituciones funcionaban como un telescopio, microscopio u otro tipo de instrumento científico: establecían un régimen de visualización en el que se distribuía lo observado dentro de un único plano visual. En segundo lugar, tales instituciones funcionaban de acuerdo con una regulación del detalle. Las reglas, sumadas a la evaluación de la conducta, la actitud, etcétera, que implicaban, constituían una grilla para codificar los atributos personales. Funcionaban como normas y, gracias a ellas, las complejidades de la conducta humana, que antes se consideraban aleatorias e impredecibles, se podían graficar, codificar, comparar, clasificar, medir y evaluar en términos de conformidad con las normas o desviación de ellas.

Con la creación de un plano visual y una manera de codificar, se determinó una grilla de percepción para registrar los elementos de la conducta individual.<sup>[5]</sup> Esos elementos pasaron a ser visibles y cognoscibles: ya no estaban perdidos en el transcurso efímero del espacio, el tiempo, el movimiento y la voz: eran identificables y notables en la medida que cumplieran o no cumplieran con la red de normas que comenzó a invadir todo el espacio de la existencia personal. Así, se organizó el espacio conductual en términos geométricos, lo cual permitió fijar dentro de un espacio sistemático de conocimientos lo que antes se consideraba único por excelencia. En ese proceso de percepción, se normalizó el mundo fenoménico —es decir, se lo pensó en términos de las diferencias y coincidencias que tenía con valores considerados normales— dentro del proceso mismo que tenía como fin hacer que ese mundo fuera visible para la ciencia. Las propiedades de los regímenes disciplinarios cumplieron un papel fundamental en la producción de la persona como individuo cognoscible.

De ese modo, el desarrollo de instituciones y técnicas, que exigía coordinar grandes cantidades

de personas de manera rentable y procuraba eliminar determinados hábitos, tendencias y principios morales e inculcar otros hizo visible la diferencia entre los que aprendían o no las lecciones de la institución, podían o no podían aprenderlas y querían aprenderlas o no. Tales instituciones funcionaban como máquinas para observar y registrar las diferencias humanas. Ese interés en las diferencias individuales y sus consecuencias se extendió a otras instituciones, especialmente, a las relacionadas con la utilización o el desenvolvimiento de personas de manera eficaz o racional.[6] En los primeros años de este siglo, en los tribunales, en el sistema educativo en vías de desarrollo, en las organizaciones que se ocupaban de los indigentes y el mercado laboral, en el ejército y las fábricas, se plantearon dos clases de problemas que las ciencias psicológicas habrían de retomar. En primer lugar, la necesidad de algún tipo de centro para clasificar personas, donde se evaluara a los individuos y se determinara cuál era el régimen más conveniente para cada uno. Esa necesidad surgió en relación con la delincuencia, los deficientes mentales y los indigentes, y luego se vinculó a proyectos de orientación vocacional y métodos de selección utilizados en las fuerzas armadas. En segundo lugar, la necesidad de asesoramiento sobre los métodos que se podrían usar para organizar bien a los individuos y distribuir tareas eficazmente, con el fin de minimizar los problemas humanos en la industria o la guerra: accidentes industriales, fatiga, insubordinación, etcétera. La consolidación de la psicología como disciplina y su destino social estaban ligados a su capacidad de producir los medios técnicos para individualizar a la gente, un nuevo modo de construir, observar y registrar la subjetividad humana y sus vicisitudes.

En el siglo XIX, junto con los cambios en la organización de los hospicios, las cárceles, los hospitales y las escuelas, se idearon sistemas nuevos para documentar y registrar la información relativa a los presos, los pacientes y los alumnos, entre ellos, expedientes, archivos e historias clínicas.[7] Con esa acumulación y registro rutinarios de información e historiales personales de gran cantidad de individuos, se identifica a cada uno de ellos mediante un legajo compuesto de datos sobre su vida y personalidad, considerados pertinentes según la institución y sus objetivos. El individuo no ingresó al campo del conocimiento por medio de ningún salto abstracto de la imaginación filosófica, sino a través de la rutinaria actividad de la documentación burocrática. La ciencias de la individualización partieron de esas técnicas rutinarias para registrar datos, las utilizaron y transformaron en dispositivos sistemáticos para inscribir la identidad, técnicas que podían traducir las propiedades, capacidades y energías del alma humana a una forma material: imágenes, tablas, diagramas y mediciones.[8]

El hecho de que las ciencias psicológicas dependan de medios de visualización y técnicas de inscripción no constituye una diferencia fundamental con respecto a las demás ciencias. La ciencia no sólo implica el uso de técnicas para hacer visibles los fenómenos, de modo que puedan conceptualizarse; también necesita dispositivos para representar los fenómenos que debe explicar y que, a su vez, les dan una forma apta para el análisis. Quizás, la única diferencia entre las ciencias psicológicas y las demás ciencias sea el bajo umbral epistemológico. Es decir, la mayoría de las veces, las normas que permiten visualizar e inscribir el objeto de estudio pasan a formar parte del programa científico de percepción, porque ya fueron parte de un programa de regulación social e institucional... y están destinadas a serlo.

La oración, la proposición o descripción en forma de lenguaje, no es el medio principal para inscribir los fenómenos en el discurso científico.[9] Rápidamente, el enunciado de observación expresado en forma lingüística es reemplazado, o al menos acompañado, por huellas de otro tipo: imágenes, gráficos, números. Sin embargo, todas las huellas producidas y elaboradas por la ciencia tienen algunas cualidades características. Bruno Latour las define como móviles inmutables.[10] Independientemente de las dimensiones originales de los sujetos, ya sean salas llenas de niños o cromosomas que no pueden verse a simple vista, las huellas no deben ser ni muy grandes ni muy pequeñas: deben tener el tamaño necesario para que se las pueda inspeccionar, leer y recuperar rápidamente. A diferencia de los sujetos correspondientes, que tienen tres dimensiones y cuya imagen está sujeta a las variaciones de la perspectiva, las inscripciones están convenientemente representadas en dos dimensiones y se pueden acomodar en un mismo campo visual sin que el punto de vista las altere ni las distorsione. Así, pueden colocarse una al lado de la otra, combinarse de distintas maneras e integrarse con materiales, apuntes y registros

provenientes de otras fuentes. Las inscripciones deben convertir los fenómenos efímeros en formas estables que puedan examinarse reiteradamente y acumularse a lo largo del tiempo. Muchas veces, los fenómenos no se pueden separar del tiempo y el espacio, por lo que no son convenientes para el trabajo del científico; las inscripciones, en cambio, deben ser fáciles de transportar, de modo que puedan reunirse y utilizarse en laboratorios, clínicas y otros centros para contabilizarlas, someterlas a cálculos y administrarlas.

En las ciencias psicológicas, las primeras técnicas de visualización e inscripción de las diferencias humanas determinaron que la superficie del cuerpo sería el campo en el cual habrían de observarse las patologías psicológicas. La imagen visual, que, en el retrato, había funcionado como monumento en honor a la nobleza, habría de convertirse en un medio para captar y medir las enfermedades del alma. A fines del siglo XVIII y durante el siglo XIX, varios médicos especializados en el tratamiento de dementes, desde Lavater, pasando por Pinel y Esquirol, Bucknill y Tuke, hasta teóricos especializados en la degeneración como Maudsley y Morel, modificaron y sistematizaron el antiguo arte de la fisiognomía, y utilizaron las proporciones y características externas del cuerpo para individualizar a las personas que padecían alguna patología. Con las tablas y el despliegue de imágenes visuales, que abarcaban desde dibujos lineales hasta fotografías ideadas cuidadosamente, se intentaba establecer una gramática del cuerpo. Ese sistema de percepción procuraba constituir un lenguaje en el cual se pudieran relacionar sistemáticamente las características mentales invisibles con las variaciones y combinaciones del cuerpo visualizado. Como ha señalado Sandor Gilman, el vínculo entre esas representaciones pictóricas y los estudios de casos expuestos en los libros sobre demencia y psicopatología a lo largo del siglo XIX desempeñó una función cognitiva fundamental para vincular lo teórico y lo observable, materializando la teoría e idealizando el objeto, instruyendo a la mente a través de la educación de los ojos.<sup>[11]</sup>

En la frenología, la antropología criminal y otras ciencias del alma, se construyeron sistemas con el fin de hacer visibles y legibles para el ojo entrenado otros aspectos del individuo. Pero esos sistemas tuvieron una vida breve, no por falta de coherencia interna ni porque hubieran recibido una crítica teórica negativa, sino porque no brindaban las técnicas individualizadoras que se les habría de exigir. La coordinación y regulación de grandes cantidades de personas en diversos aparatos – penal, industrial, educativo y militar –, que estaban en vías de expansión, dieron lugar a la demanda de técnicas y vocabularios nuevos para administrar la diferencia humana y determinaron las condiciones en las que se los podría inventar. En ese momento, se hicieron evidentes capacidades y atributos que, si bien afectaban el rendimiento escolar, o predisponían a algunas personas a cometer delitos o influían en el éxito de los regímenes penales, la eficiencia en las fábricas y la propensión al fracaso en el ejército, no estaban inscriptos claramente en la superficie del cuerpo. La disciplina de la psicología adquirió forma tratando de resolver el problema de cómo inventar esas nuevas técnicas de individualización.

El primer aporte que hizo la psicología al proyecto de individualización fue el *test* psicológico de inteligencia. Ese tipo de *test* constituía un medio para visualizar, disciplinar e inscribir una diferencia que no dependía de la superficie del cuerpo en calidad de intermediaria diagnóstica entre la conducta y la psiquis. El problema que el *test* de inteligencia tenía que solucionar surgió en los primeros años de la educación universal en Inglaterra y Francia. La figura causante de ese problema fue la del niño débil mental.

Desde nuestra perspectiva contemporánea, es difícil entender la enorme preocupación por la debilidad mental en los niños, preocupación que creció a fines del siglo XIX y principios del siglo XX. El niño débil mental, y el adulto en el que habría de convertirse, parecían ser una amenaza social sumamente importante. Los eugenistas consideraban que eran el factor fundamental de la degeneración o la decadencia de la raza.<sup>[12]</sup> Según esa concepción, había una estrecha relación entre los débiles mentales, las prostitutas, los tuberculosos, los dementes, los ineptos para trabajar los vagabundos y los libertinos: todos ellos eran manifestaciones de una constitución degenerada. La debilidad mental era un elemento clave de esa degeneración, no sólo porque era claramente un mal de familia, sino también porque los débiles mentales no eran socializables, eran insensibles a la moral y, por ende, no respondían a los frenos impuestos por la civilización a la reproducción promiscua. Eran testimonio del hecho de que la raza se reproducía con mayor rapidez desde los sectores inferiores, con el consiguiente aumento de la incapacidad hereditaria que se transmitía

de generación en generación. En resumen, se necesitaba frenar su reproducción con urgencia, ya fuera por medio de la segregación o la esterilización, y, por lo tanto, la prioridad era detectarlos y confirmar su condición.

Los eugenistas eran nada más que uno de los muchos grupos que consideraban que se debía determinar correctamente quiénes eran débiles mentales y ocuparse de ellos con medidas institucionales especiales. Algunos justificaban sus argumentos con razones económicas: mantenerlos en instituciones que no eran capaces de mejorar su estado ni de reformarlos representaba una pérdida de recursos nacionales, cuando existía la posibilidad de capacitarlos de manera tal que pudieran contribuir a su propio mantenimiento y además hacer un aporte real a la industria y la agricultura. Otros basaban sus argumentos en la economía social: los idiotas que no estaban al cuidado de una institución estaban expuestos a la explotación, y elementos corruptos y delincuentes podían utilizarlos para sus fines; de esa manera, se iba a agravar el "problema social" que representaban el delito, la pobreza, la indigencia, la salud física deficiente y los hábitos inmorales que filántropos e investigadores sociales habían revelado en el corazón de las grandes ciudades.<sup>[13]</sup> Combinadas, esas preocupaciones plantearon una pregunta que necesitaba una respuesta urgente: ¿cómo se podía identificar al débil mental para darle un tratamiento especial?

El salón de clases aportó más pruebas sobre el problema, pero también habría de brindar la solución. La educación universal reunía a grandes cantidades de niños en el mismo espacio físico e intentaba disciplinarlos según los criterios y objetivos institucionales. De esa manera, estableció normas de conducta y rendimiento que organizaron el espacio conductual y permitieron registrar las diferencias entre los niños. Entre los que eran incapaces de aprender las lecciones de la escuela, había un grupo que se diferenciaba de los ciegos y los sordos porque parecían contar con el pleno funcionamiento de los sentidos. Sin embargo, igualmente parecía que no podía aprovechar la enseñanza. Esos niños pasaron a llamarse imbéciles escolares o débiles mentales. Se acumulaban en las clases más bajas, incapaces de alcanzar los niveles establecidos por el consejo escolar, lo cual constituía un motivo de preocupación para los que veían la escuela como un aparato moralizador de vital importancia, y era también una afrenta para los que consideraban que la educación era un derecho de todos los ciudadanos. El problema era encontrar una manera en que se pudiera determinar con rigor y coherencia qué niños eran débiles mentales, de modo que fuera posible separarlos del resto de la población escolar y segregarlos en instituciones especializadas a fin de despertar su sensibilidad moral y aumentar su resistencia a la tentación de vicio y el delito. En Inglaterra, Francia y Estados Unidos, se planteó el problema en términos prácticamente idénticos. Los funcionarios buscaban una solución científica y racional para individualizar a los deficientes mentales. Sin embargo, la tarea resultó bastante difícil para los científicos. El primer paso que se emprendía con el fin de descubrir a esos niños, era examinar el cuerpo para hacer un diagnóstico. Los niños desfilaban ante el médico, que buscaba los signos de la patología: estigmas, extremidades desproporcionadas, nervios o músculos desequilibrados, paladar deformado, formas craneales características, orejas deformes.<sup>[14]</sup> Sin embargo, era difícil equiparar la mirada del médico con los requerimientos de la institución. La diferencia ya no estaba marcada claramente en la superficie del individuo; se iba retrayendo al interior del alma. Había que hacerla legible.

El *test* de inteligencia surgió de los intentos de hacer legibles las diferencias invisibles. Más adelante, los procedimientos que se inventaron habrían de utilizarse como modelo para toda una colección de dispositivos psicométricos. La técnica no surgió ya formada de la mente de los eugenistas que estaban a favor de las mediciones mentales, como por ejemplo, Francis Galton, Charles Spearman, Lewis Terman y Cyril Burt. Tampoco fue "inventada" por Alfred Binet, a cuyo nombre le confirió una dudosa especie de inmortalidad. Se formó por la confluencia de dos proyectos de individualización bastante distintos.

A partir de *Hereditary Genius* [*El genio hereditario*], libro publicado por Galton en 1869, quienes estaban a favor de la medición mental habían buscado maneras de captar la variabilidad de las facultades mentales humanas que se encuentran en el pensamiento, de modo que fuera posible calibrar el grado en el que se podían heredar, y sus consecuencias sociales, y actuar sobre esos factores.<sup>[15]</sup> El concepto estadístico de la distribución normal fue el mecanismo cognitivo principal que permitió a Galton visualizar la variabilidad humana. El simple acto de comparar la cantidad respectiva de una cualidad o de un atributo particular poseído por dos miembros de la

población permitió representar la diferencia en términos matemáticos. Esa diferencia se pudo representar en una forma visual simple una vez aceptado el supuesto de que todas las cualidades de la población variaban según un patrón regular y predecible, y que las características de ese patrón eran las establecidas por las leyes estadísticas de grandes números. Se pudo pensar la diferencia individual mediante un simple acto de inscripción: se combinaban actos de comparación acumulados con la cifra de la norma o promedio de la población. Cuando se los representaba gráficamente, formaban la línea continua de la curva "normal". Las capacidades intelectuales podían concebirse así en una sola dimensión, cuya variación en toda la población estaba regida por leyes precisas. Se podía establecer la capacidad de todo individuo sabiendo dónde estaba ubicado sobre la curva; la variabilidad del intelecto se había reducido a un orden, se la podía captar porque se la había normalizado en forma de una huella estable, predecible y bidimensional.

La distribución normal era una fusión visual y conceptual de las leyes de variabilidad de las cualidades, las leyes de grandes números y las normas de la expectativa social. Dio lugar a un nuevo modo de percepción social de la variabilidad, una manera de disciplinar la diferencia y convertirla en algo que la sociedad pudiera utilizar. Sin embargo, se necesitaba dar un paso más antes de que la psicometría pudiera cumplir con su función social. Ese paso se dio gracias a los requerimientos administrativos de la educación escolar.

La eugenesia buscaba una conexión entre el fundamento biológico, heredable y variable de las características mentales y los criterios de valor social. Los psicólogos habrían de forjar esa conexión, midiendo los sentidos y relacionando las mediciones con los juicios sociales. Los psicólogos eugenistas ingleses —Galton, Cattell, Pearson y Spearman— tenían como objetivo evaluar la capacidad intelectual midiendo las capacidades sensoriales, e intentaban mostrar que éstas estaban distribuidas normalmente, eran heredables y guardaban correlación con las apreciaciones sociales respecto del intelecto y el valor que tenían para la sociedad. Sin embargo, la debilidad mental en los niños se tornó problemática en la institución de la escuela, y las evaluaciones educativas no parecían coincidir directamente con las mediciones psicofisiológicas de las capacidades de los individuos para discriminar pesos y sonidos, métodos que apoyaban los teóricos ingleses especializados en mediciones mentales.

El *test* que ideó Alfred Binet dentro del contexto francés fue concebido inicialmente como un mero dispositivo administrativo para identificar a los niños que debían asistir a escuelas especiales para débiles mentales.<sup>[16]</sup> Para elaborarlo, Binet dejó de lado los trabajos que había realizado anteriormente sobre la inteligencia. En ellos, había llegado a la conclusión de que la inteligencia no se podía investigar con *tests* que buscaran hacer un diagnóstico en unas horas, sino que exigía un estudio prolongado y detallado de cada individuo en particular. Sin embargo, como miembro de la Sociedad para el Estudio Psicológico del Niño, Binet quiso brindar su ayuda a la Comisión Ministerial para el Estudio de la Anormalidad creada en 1904 para decidir qué niños debían asistir a escuelas especiales. La comisión necesitaba un dispositivo para hacer una "distribución exacta" y que permitiera a los clínicos "separar a los sujetos de inteligencia inferior en categorías que cualquiera pudiera verificar".<sup>[17]</sup> Las exigencias de la administración racional triunfaron en el campo donde décadas de estudios científicos minuciosos habían llevado a una situación sin salida.

Para Binet, la edad era el dispositivo conceptual clave para clasificar a los individuos según sus capacidades; y el criterio de medición era el grado de adaptación a los requerimientos escolares. En un principio, en lugar de medir las propiedades psicofisiológicas de cada sujeto y compararlas con las evaluaciones sociales, el *test* de Binet utilizaba criterios educativos y conductuales. Eran evaluaciones directas del grado de adaptación de cada niño respecto de lo que se esperaba de él. Combinado con la observación de grandes cantidades de niños de edad similar en las escuelas, y de grandes cantidades de niños débiles mentales en otras instituciones, el *test* dio lugar a dos cambios relacionados entre sí en la imagen de los niños.<sup>[18]</sup> A pesar de las variaciones existentes entre los individuos, se pudieron establecer normas de rendimiento para niños en cada edad. Asimismo, se pudo ver que los niños deficientes guardaban un asombroso parecido con niños normales de menos edad. Binet no necesitó adoptar una visión de la debilidad mental como desarrollo detenido para agrupar a esos niños según una misma magnitud, el nivel mental, que se

podía combinar con la edad cronológica para obtener un índice simple del grado de deficiencia. Por supuesto, eso era lo único que se necesitaba para hacer una evaluación inicial de los niños con fines administrativos.

La historia posterior del *test* de inteligencia no es de nuestra incumbencia en este libro; sus etapas ya se han documentado en detalle.<sup>[19]</sup> El mismo Binet lo transformó de una técnica para diagnosticar a los individuos con patologías en un dispositivo para crear una jerarquía de la normalidad. William Stern inventó el índice numérico único del cociente intelectual, que combinó la edad cronológica y el nivel mental en una misma cifra. En Estados Unidos, Lewis Terman elaboró una versión perfeccionada del *test* y, con sus colegas eugenistas Henry Goddard y Robert Yerkes, divulgó su uso en campañas para detectar a los individuos con un alto grado de deficiencia, que anteriormente eran imposibles de individualizar, y así poder segregarlos o esterilizarlos. También lo divulgó para demostrar la necesidad de controlar la inmigración a fin de impedir la entrada de las razas inferiores. En Inglaterra, en medio de un clima eugenista mucho menos extravagante, Cyril Burt estandarizó el *test* con el fin de que se ajustara a los requerimientos teóricos de la distribución normal y los requerimientos administrativos de las autoridades educativas.<sup>[20]</sup> Los *tests* grupales, los no verbales y las demás variantes de dispositivos psicométricos siguieron el mismo camino, cuyo objetivo era vincular la conducta individual, la evaluación social, la probidad estadística y la conveniencia administrativa.<sup>[21]</sup> De todos esos hechos, lo que es significativo para el tema que estoy exponiendo no son los detalles de la historia y las vicisitudes de los *tests*, sino la nueva manera de visualizar la normalidad y la diferencia, de inscribir las facultades personales, de administrar niños, y otros métodos novedosos.

La técnica del *test* fue el aporte más importante de las ciencias psicológicas a las tecnologías aplicables a los seres humanos de la primera mitad del siglo XX. El *test* permite transformar la compleja evaluación social sobre la variabilidad individual en algo rutinario, un dispositivo automático que hace visible y notable la diferencia. Ya no es necesario observar a los niños durante largos períodos de tiempo ni comparar grandes cantidades en los salones de clases y en los hospicios para revelar las semejanzas y diferencias. El *test* codifica, matematiza y normaliza la diferencia. Es un dispositivo técnico simple, pero se lo puede utilizar para llevar adelante prácticamente cualquier estrategia psicológica para diferenciar individuos en un breve período de tiempo, en un espacio manejable, a voluntad del experto. Se ha convertido en una parte indispensable de todo programa moderno cuyo fin sea gobernar las diferencias individuales.

El *test* psicológico toma las facultades del individuo y las convierte a una forma escrita, en números, cocientes, puntajes y gráficos. Esa forma de inscripción tiene un claro objetivo, que es el legajo, el registro portátil y acumulativo del valor individual, elemento fundamental de la burocracia y la psicología por igual. Sus resultados están dirigidos a cualquier ámbito institucional donde se deba calcular el destino de los individuos evaluando sus capacidades. En el tribunal, el salón de clases, el consultorio y la sala de entrevistas, se estudian minuciosamente esas inscripciones de la individualidad, se las compara, se las pone en la balanza. Hacen al individuo cognoscible, calculable y administrable, al extremo de que se lo pueda diferenciar de los demás y evaluar en relación con ellos. Ya no parece que una ciencia general de la individualidad sea un proyecto paradójico: la individualidad se puede someter a la evaluación científica.

Con la psicometría, el ámbito de las capacidades mentales, anteriormente imposible de captar, se hizo asequible con el fin de gobernarlo. A partir de entonces, se podía evaluar y administrar, no ya lo que el individuo *hace* sino lo que *es*. Los procedimientos utilizados para administrar a los niños, que se basaban en evaluaciones de su capacidad mental no están únicamente, ni siquiera principalmente, en manos de funcionarios, a pesar de que tienen consecuencias obligatorias para los niños en cuanto a su carrera escolar o la distribución en distintas instituciones de reforma. Las investigaciones y evaluaciones son psicológicas. No se hacen en función de una regla y su trasgresión, sino en función de una norma y una evaluación de la normalidad.<sup>[22]</sup> Con la psicometría, la psicología comenzó a reivindicar su autoridad para decidir sobre la vida de los individuos, para administrarlos de manera de maximizar su utilidad social y minimizar el peligro social que pudiera representar su diferencia. Quizá por primera vez en la concepción y tecnología de la inteligencia, se combinó una ciencia del alma con una estrategia para gobernar al individuo.

Gracias a la psicometría, se pudo administrar el intelecto. Esa técnica habría de tener un gran futuro como instrumento para evaluar y distribuir a niños y adultos. Sin duda, la imagen de la curva normal, el concepto de una inteligencia unitaria, variable, evaluable y calculable que se podía expresar mediante un simple puntaje se hizo moneda corriente. Sin embargo, a pesar de la proliferación de las referencias al CI en el discurso común, del mercado de manuales para autoevaluar el CI y del nacimiento de organizaciones que “utilizan” a los que poseen un CI alto, la psicometría cuadra mejor con los modos de administración profesionalizados y burocráticos. La evaluación está en manos de expertos; las decisiones, en manos de funcionarios. El resultado es que el individuo es clasificado desde el punto de vista social o institucional. No obstante, poco tiempo después, se sumaron a la psicometría otras visiones normalizadas y normalizadoras de la infancia, que parecen más flexibles y benignas pero que, precisamente por eso, se han convertido en visiones más dominantes. La más importante es la noción de desarrollo.

Parece antojadizo insinuar que, antes de que comenzara el siglo XX, los niños no se “desarrollaban”. Sin duda, el crecimiento de la infancia a la madurez siempre ha sido evidente para todo el que pudiera ver. Sin embargo, no era para nada evidente que se pudiera fundamentar un conocimiento sistemático de la infancia en la noción de que debían vincularse sus atributos con la dimensión temporal en una secuencia ininterrumpida. Durante los siglos XVIII y XIX, los niños pequeños habían sido objeto de interés filosófico y dieron lugar a “experimentos fundamentales” que podían revelar la presencia o ausencia de ideas y cualidades innatas, o mostrar el grado en que los atributos de la humanidad provenían de sensaciones captadas por los órganos sensoriales.<sup>[23]</sup> Sin embargo, a fines del siglo XIX y principios del siglo XX, se posó una nueva mirada científica sobre el infante desde la perspectiva de la evolución. Al parecer, la observación de los infantes podía echar luz sobre la naturaleza de la evolución humana y sobre las características que distinguen al hombre de los animales. Podía revelar el grado en que las emociones y expresiones humanas eran innatas o aprendidas. Podía respaldar las doctrinas de la recapitulación porque, así como el desarrollo del embrión humano parecía repetir las etapas de la evolución física de la especie, el desarrollo del niño parecía repetir las etapas de la evolución cultural de los seres humanos de primitivos a civilizados.<sup>[24]</sup> El tiempo se había convertido en un elemento integral de las ciencias de la naturaleza: ¿por qué no podía serlo también en las ciencias del hombre?

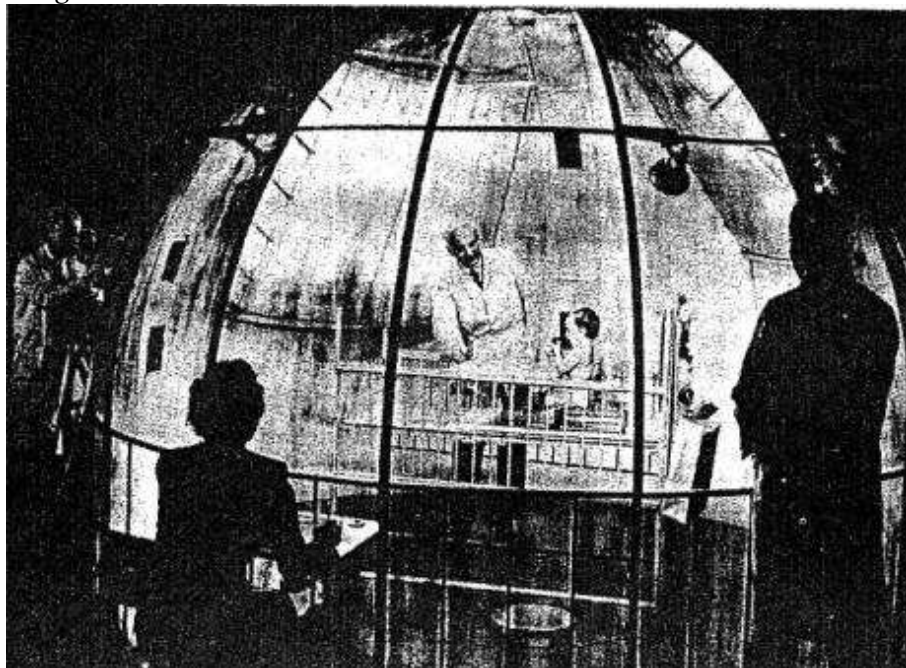
Partiendo de esa perspectiva, Darwin, Preyer, Sully, Stanley Hall, Claparede y Baldwin comenzaron a observar infantes y a describir y registrar sus emociones, palabras y movimientos, y el modo en que cambiaban con el paso del tiempo.<sup>[25]</sup> Sully, en Inglaterra, y Stanley Hall, en Estados Unidos, intentaron incorporar a los padres a ese movimiento en favor de la observación científica del niño, y el estudio infantil inspiró a madres y padres para recopilar infinidad de observaciones sobre sus propios hijos. Sin embargo, los psicólogos de la década de 1920, a pesar de que generalmente agradecían esos aportes, no solían tenerlos en cuenta. Parecía que la mera observación de los niños no conformaba una ciencia del niño. Las crónicas que se habían elaborado eran demasiado idiosincrásicas, por lo general anecdóticas y poco sistemáticas, pasaban por alto factores importantes como la influencia del ambiente, y se basaban en métodos que variaban de un observador a otro y, por lo tanto, no eran comparables. Por más indicativa que fuera la manera en que reflejaban los cambios en la conducta y las capacidades de los niños con el paso del tiempo, esas crónicas no parecían tener la capacidad de fundar por sí mismas una disciplina de la psicología infantil.

La psicología del desarrollo se hizo posible gracias a la clínica y el jardín de infantes. Esas instituciones desempeñaron un papel fundamental porque permitieron a expertos en psicología observar cantidades de niños de la misma edad y de niños de distintas edades en condiciones controladas, experimentales, prácticamente de laboratorio. De esa manera, tales instituciones dieron lugar simultáneamente a la estandarización y a la normalización, es decir, se recolectaba información comparable sobre una gran cantidad de sujetos y se la analizaba con el fin de elaborar normas. Una norma del desarrollo era un estándar basado en las capacidades o el desempeño promedio que demostraban niños de determinada edad en una tarea o actividad específicas. Por lo tanto, la norma no sólo presentaba una imagen de lo que se consideraba *normal* para los niños en esa edad, sino que también permitía evaluar la normalidad de todo niño en comparación con esa norma.

Con la recolección de datos sobre niños de determinadas edades a lo largo de un período en particular y con la organización de esos datos en franjas etarias, se pudieron ordenar esas normas a lo largo de un eje temporal y verlas como cortes transversales de una dimensión continua del desarrollo. El crecimiento y la temporalidad pudieron así convertirse en principios organizadores de una psicología infantil. Gracias a la normalización y el desarrollo, se pudo caracterizar a cada niño en términos de su ubicación sobre ese eje temporal, en relación con lo que se consideraba "normal" para su edad.

La obra de Arnold Gesell y sus colegas demuestra de manera ejemplar las técnicas utilizadas para disciplinar la diferencia humana. Los trabajos de Gesell se llevaron a cabo en la Yale Psycho-Clinic, que se había inaugurado en 1911 con el fin de evaluar y tratar a niños que tenían problema en la escuela. En una antigua fotografía se reflejan los elementos esenciales de ese proyecto (Imagen 1). Se puede ver allí al Dr. Gesell en su laboratorio.<sup>[26]</sup> Probablemente, la fotografía se tomó en la década de 1920. El diseño del laboratorio y los equipos utilizados revelan las características de la mirada que, a partir de ese momento, posarían los psicólogos sobre el niño. El laboratorio es una cúpula muy iluminada por dentro que sólo permite ver en una dirección. Del lado de afuera, hay un grupo de observadores, probablemente estudiantes de psicología, que pueden ver el interior de la cúpula sin ser vistos por quienes están dentro de ella. Uno se limita a observar, otro toma notas con lápiz en un bloc. Un tercer observador, probablemente un técnico, opera una filmadora. Dentro de la cúpula se encuentra el científico, de guardapolvo blanco. Su mirada, al igual que la nuestra y la de los observadores que están en la fotografía, converge sobre un punto en particular: en el centro de la cúpula, dentro de una especie de corral, sentado ante una mesa y jugando con algo que parece ser un pequeño cubo, hay un bebé. Se trata de una fotografía del Dr. Arnold Gesell que toma un test a un bebé.

Imagen 1: Arnold Gesell en su laboratorio



Fuentes: Norman L. Munn, *Psychology: the Fundamentals of Human Adjustment*, 5ta edición, George Harrap & Co., Londres (1961:15).

Foto cortesía de Edward B. Gerard.

No debemos dejarnos engañar por lo familiar de esta escena. No cabe duda de que es algo bastante sorprendente que esa pequeña criatura se convirtiera en el centro de atención de tan complejo dispositivo. El niño está en medio de una complicada estructura que lo transformará en un objeto visible, observable y analizable, dentro de un discurso científico particular y racional (la psicología del desarrollo), que apela a nuestra atención, reivindicando su verdad.

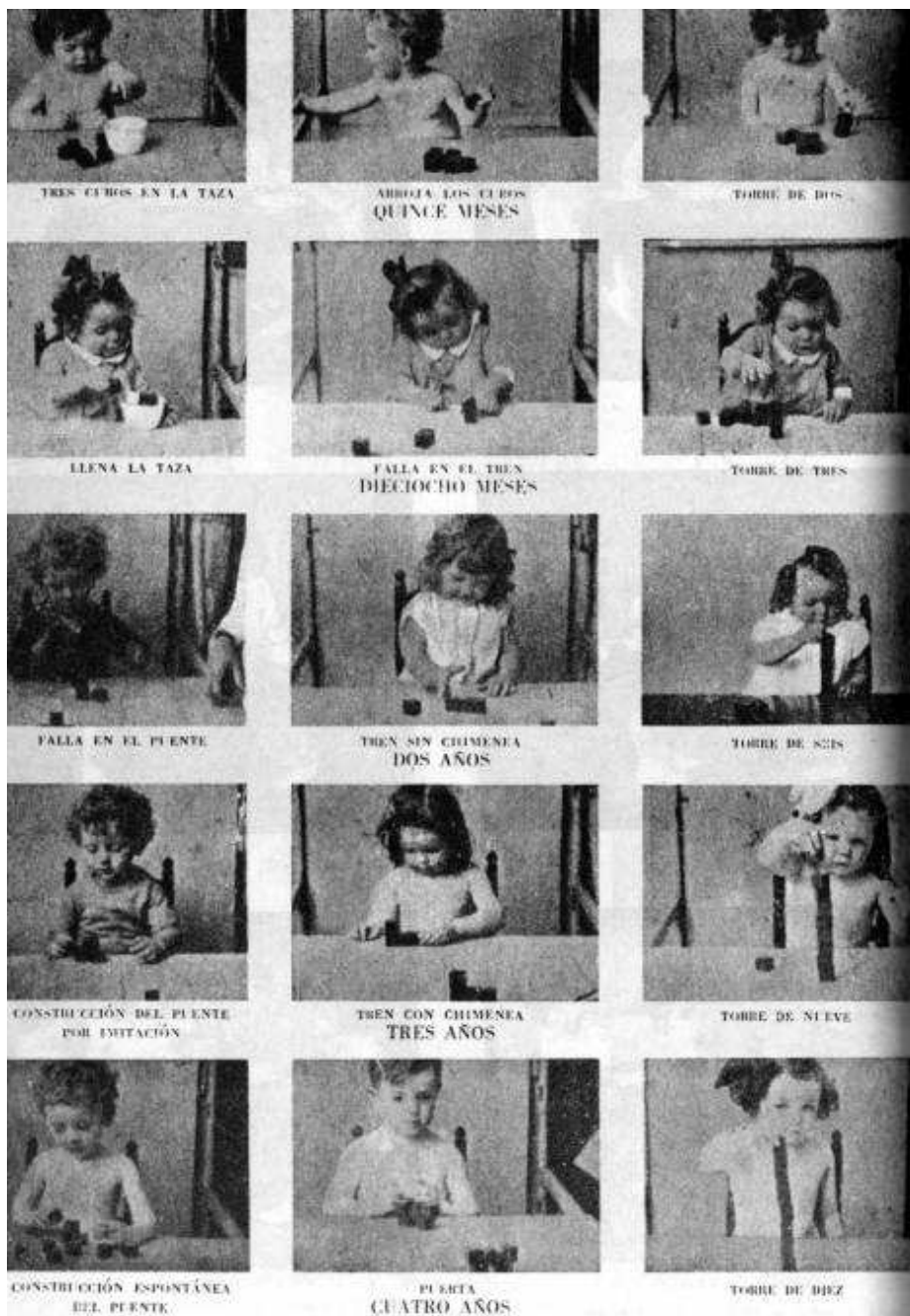
Sin duda, ahora esa criatura será ya un anciano o una anciana: hace mucho tiempo que abandonó el laboratorio. No obstante, sus huellas perduran como registros, fotografías, gráficos, mediciones. Son esas huellas o inscripciones, junto con las de muchos otros niños similares, las que se han

acumulado, combinado, correlacionado, clasificado y consolidado en el objeto de la psicología de desarrollo.[27] Para el psicólogo, como para otros científicos, las inscripciones tienen más ventajas que los sujetos mismos. Algunas de ellas se observan claramente en los trabajos del propio Gesell. Es difícil reunir grandes cantidades de niños. Se necesitan salas grandes y mucho trabajo para mantenerlos uno al lado del otro, para reconocer características parecidas o diferentes. Además, los niños cambian con el tiempo. Una vez que se retiraron del laboratorio, puede ser imposible volver a reunirlos para continuar los estudios. Sólo pueden verlos una cantidad limitada de observadores y, así, convencerse del valor que tiene lo que dice el psicólogo sobre ellos. No son un material estable con el cual pueda trabajar una ciencia.

Gesell resolvió ese problema con las fotografías. Se analizaban las películas cuadro por cuadro y se obtenían fotografías (Imagen 2) que se podían comparar y contrastar, colocar una al lado de la otra y estudiar a voluntad, sobre el plano estable y bidimensional del escritorio en lugar del espacio cambiante y tridimensional del salón de juegos o el laboratorio. Las fotografías podían ser material conveniente para operaciones cognitivas restringidas solamente por los límites de la imaginación científica, operaciones que serían difíciles de realizar con los niños que eran sus sujetos. Las fotografías se podían ordenar de distintas maneras para buscar regularidades. Las "representativas" y "típicas" se podían diferenciar de las que eran "raras", "poco comunes" o "atípicas". Es decir, se podían normalizar. Luego, era posible ordenarlas y desplegarlas visualmente de modo de resumir y condensar las acciones multifacéticas de los niños en un único conjunto de imágenes, más práctico para el debate científico, los artículos, los libros de texto y los materiales de enseñanza.

Después de ordenarlas, las inscripciones podían sufrir otra transformación debida al trabajo que se realizara con ellas. Las fotografías en sí "mostraban" conductas típicas pero aún no contenían instrucciones sobre cómo debían leerse. Esas instrucciones debían mostrarse por separado, en forma de leyendas: "Arroja los cubos"; "Tren sin chimenea"; "Torre de nueve". Las leyendas funcionan como instrucciones; indican los aspectos de la fotografía a los que debemos prestar atención y los que no son pertinentes: la sonrisa, el largo del cabello, el "fondo". Más adelante, es "fondo" habría de "pasar a primer plano" bajo el título de "la importancia del contexto". Sin embargo, aquí las características del niño y las acciones suyas que pueden ser pertinentes se han simplificado radicalmente al representarlas en una fotografía. No obstante, la huella aún no contiene ni incluye el concepto que "ilustra". Nos indica cómo leerla, pero las instrucciones se pueden interpretar mal.

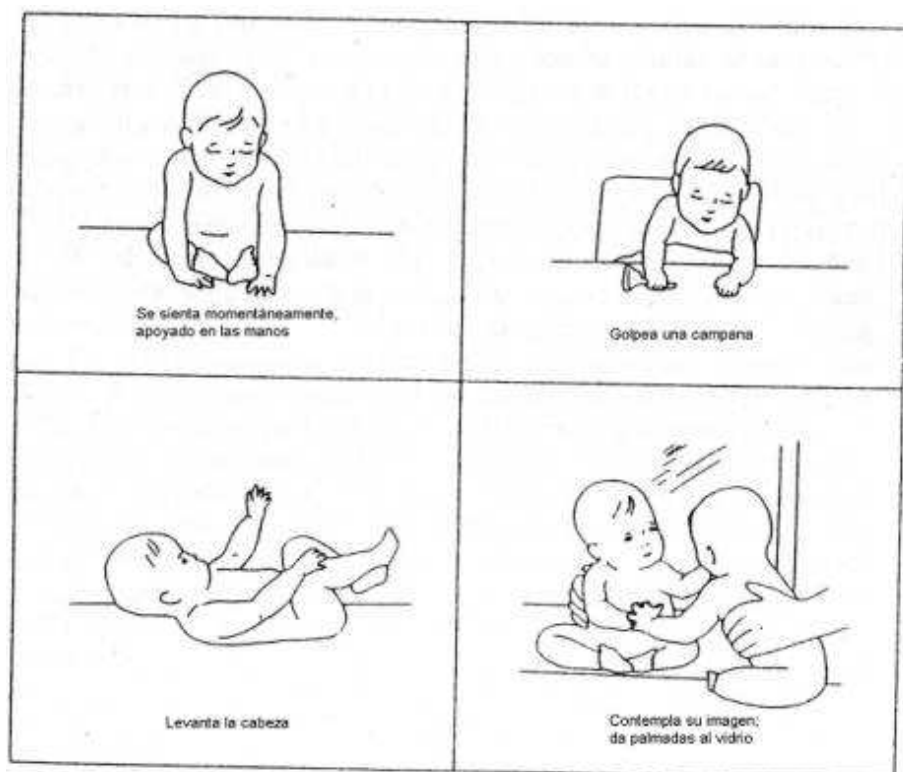
*Imagen 2: Normalización del desarrollo*



Fuente: Arnold Gesell et al., *Psicología evolutiva de 1 a 16 años*, Sección I, "El niño de 1 a 5 años", trad. Eduardo Loedel, Zeta Ediciones, Buenos Aires, 1986.

Los gráficos unieron el concepto y la huella de manera indivisible (Imagen 3). Así, los dibujos lineales elaborados a partir de los trabajos de Gesell minimizaron los problemas de lectura: mostraban la perspectiva de la psicología del desarrollo como la textura del niño mismo. El objeto producido, para usar el término de Michael Lynch, se hizo dócil; había interiorizado las normas del programa científico en la forma misma de su inscripción.[28] En esos pequeños dibujos, el niño quedaba reducido a sus elementos esenciales. Sólo era digno de descripción lo que era pertinente a la norma.

*Imagen 3:* Objetos dóciles: dibujos utilizados con la Escala del Desarrollo de Gesell para ilustrar las conductas típicas a las 28 semanas de edad



Fuente: H. Knobloch y B. Pasaminick, eds., *Gesell and Amatruda's Developmental Diagnosis*, 3era edición, Harper and Row, Hagerstown, Maryland.

Es considerable la distancia que hay entre los infantes chillones, problemáticos e indisciplinados del laboratorio y estas imágenes calmas, ordenadas y disciplinadas. Sin embargo, no debemos pensar en ese cambio como si se tratara de un movimiento unidimensional de lo concreto a lo abstracto. De hecho, ocurre todo lo contrario. Esas imágenes son mucho más concretas, mucho más reales que el niño mismo. Los niños son efímeros, cambiantes, escurridizos; cambian frente a nuestros ojos, son difíciles de percibir de cualquier manera estable. Esas imágenes los hicieron estables por medio de la construcción de un sistema de percepción, una manera de representar la diversidad móvil y confusa de lo perceptible en un campo visual legible.

El sistema perceptual de una ciencia, la mirada que construye para sí misma y que la hace posible, es un sistema en el que el mundo que incide en nuestros sentidos se normaliza en el acto mismo de hacerse perceptible. Así, en el laboratorio de Gesell, las actividades del niño eran legibles científicamente en la misma medida en que se diferenciaban según criterios científicos de importancia o no importancia. El mundo fenoménico se hacía pensable graficando las coincidencias con propiedades y valores considerados normales y las desviaciones de ellos. En ese acto de percepción científica, no se pueden separar los enunciados del discurso científico del objeto de ese discurso. Las formas del conocimiento se han fusionado en un sentido esencial con el objeto mismo.

En los trabajos de Gesell, esos pequeños dibujos lineales coexisten con un sistema de percepción de otro tipo: la tabla (Imagen 4), que condensaba el significado de muchas imágenes en un solo cuadro. La tabla brindaba simultáneamente un medio para percibir, registrar y evaluar. En ella se resumían las características del niño-objeto que eran significativas en términos de desarrollo para una edad en particular, y también las normas, es decir, cifras porcentuales que establecían con autoridad la proporción de niños que pueden hacer tal o cual cosa en esa edad. Permitía formular una serie de preguntas cuyas respuestas — que en este caso eran simplemente negativas o afirmativas — hacían posible identificar lo que no correspondía a la norma.

A través de las normas a las que estaban ligadas, las escalas introdujeron otra división en la vida de los infantes, una división entre los normales y los anormales, en función de la diferenciación entre los avanzados y los retardados. Los elementos conductuales característicos y distintivos de diferentes niveles etarios se definían y organizaban en escalas especificando la edad en la que una proporción determinada de niños podía alcanzarlos. Así, se tradujo la conducta no intelectual en pensamiento, se la disciplinó, normalizó e hizo legible, inscribible, calculable. A partir de ese

momento, se podían utilizar en evaluaciones y diagnósticos normas de postura y locomoción; de vocabulario, comprensión y conversación; de hábitos personales, iniciativa, independencia y juego. El discurso relativo al desarrollo instauró un sistema de percepción capaz de captar toda característica de la vida que pudiera interpretarse como un elemento que cambia a lo largo del tiempo. Captaba la vida por medio de unas pocas operaciones sencillas: ¿avanzado o retardado? ¿Durante cuántos meses? En la tabla, la vida viene predigerida, precalibrada, prenatalizada.

Imagen 4: La tabulación de la vida

NIVEL DE 24 MESES		
	18 m.	24 m.
<b>(M) MOTRIZ</b>		
M-1 CARRERA: sin caídas .....	12	48
M-2 ESCALERAS: sube y baja solo .....		(59)
M-9 PELOTA GRANDE: patea .....	20	56
M-17 CUBOS: torre de 6-7 .....		
M-22 LIBRO: vuelve las hojas de a una .....		
<b>(A) ADAPTATIVA</b>		
A-2 CUBOS: torre de 6-7 .....	20	56
A-3 CUBOS: alinea 2 ó más, tren .....	23	62
A-20 DIBUJO: imita trazo en forma de V .....	47	79
A-20 DIBUJO: imita trazo circular .....	32	59
A-28 ORACIONES: repite 3-4 sílabas .....		50
A-12 TABLERO DE FORMAS: coloca las piezas en el tablero separadamente (F) .....	(28)	(63)
A-12 TABLERO DE FORMAS: adapta en 4 pruebas .....	8	62
A-10 CAJA DE PRUEBAS: introduce el cuadrado .....	29	70
<b>(L) LENGUAJE</b>		
L-2 HABLA: ha reemplazado la jerga .....		73
L-2 HABLA: oraciones de 3 palabras .....		48
L-2 HABLA: emplea, yo, mí y tú .....		57
L-6 TARJETAS DE FIGURAS: nombra 3 ó más .....	2	55
L-6 TARJETAS DE FIGURAS: reconoce 5 ó más .....	2	(74)
L-4 OBJETOS DE PRUEBA: nombra 2 .....		51
L-5 PELOTA: 4 instrucciones correctamente .....		
<b>(P-S) PERSONAL SOCIAL</b>		
ALIMENTACIÓN: inhibe dar vuelta la cuchara.		
BAÑO: no se moja por la noche si se lo levanta.		
BAÑO: verbaliza sus necesidades sistemáticamente (i).		
VESTIRSE: se saca la ropa simple.		
COMUNICACIÓN: verbaliza las expresiones inmediatas.		
COMUNICACIÓN: se refiere a sí mismo por su nombre.		
COMUNICACIÓN: comprende y pide "otro".		
JUEGOS: le alcanza la taza llena de cubos al examinador.		
JUEGOS: juega con mimetismo doméstico (muñeca, osito, etc.).		
JUEGOS: predomina el juego paralelo.		

Fuente: Arnold Gesell et al., *Psicología evolutiva de 1 a 16 años*, Sección I, "El niño de 1 a 5 años", trad. Eduardo Loedel, Zeta Ediciones, Buenos Aires, 1986.

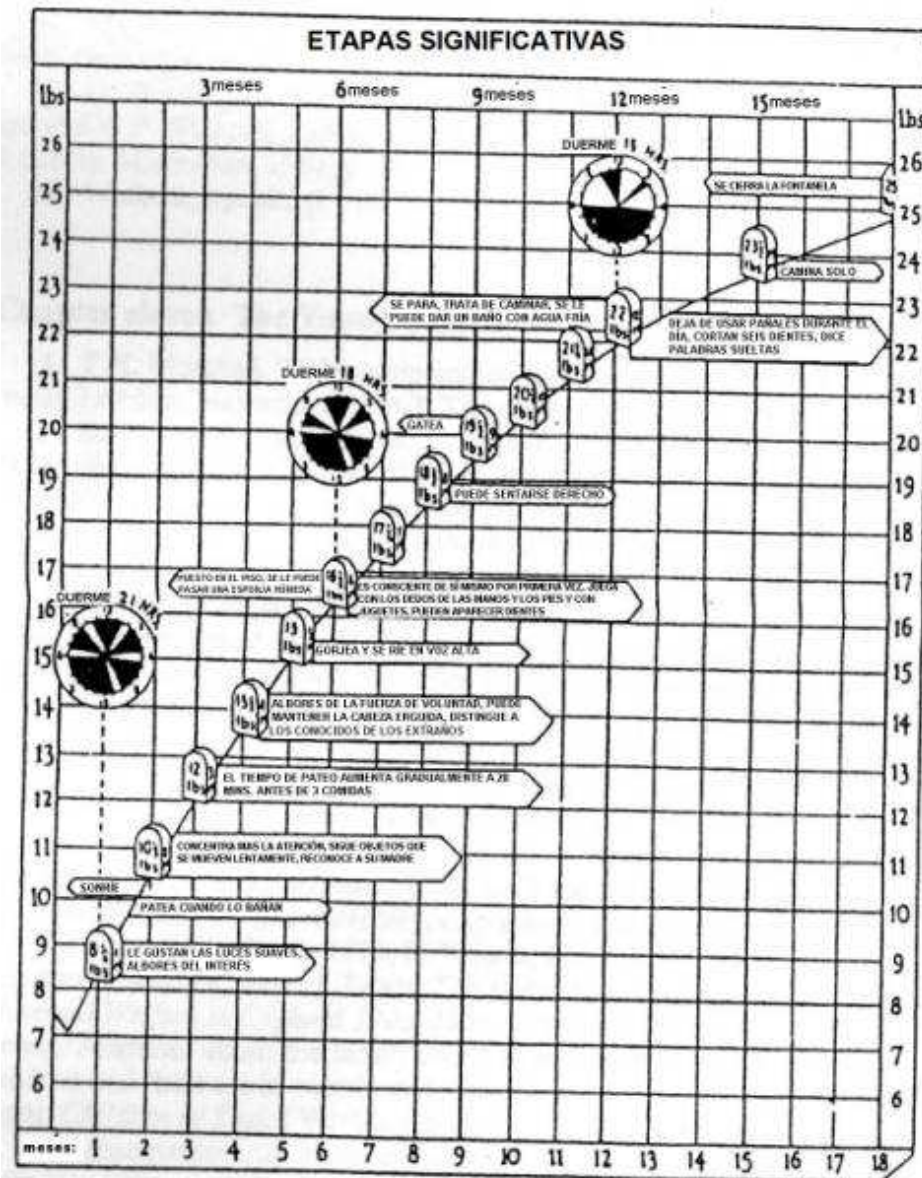
No debemos pensar que esos procedimientos de inscripción meramente permiten registrar de manera más práctica una realidad conocida, que es la del niño en desarrollo. Si bien los niños y su desarrollo, al igual que las personas y sus peculiaridades, han sido durante siglos objeto de atención para los filósofos, los teólogos, filántropos, reformistas y sabios, los dispositivos y técnicas de visualización e inscripción no constituyen una mera ayuda técnica para los procesos intelectuales. Cuando se piensa así, se confiere demasiada importancia a una facultad del pensamiento abstracto y muy poca a los mecanismos técnicos por medio de los cuales opera el pensamiento. Los cambios tecnológicos son, a la vez, revoluciones de la conciencia. Las técnicas

para visualizar e inscribir diferencias individuales transforman el universo intelectual del científico y el universo práctico de los objetos y las relaciones sobre los que se puede actuar. En resumen, los avances técnicos tienen consecuencias prácticas para nuevas áreas de la vida.

En la década de 1930, se hicieron otros intentos de utilizar las mismas tácticas de evaluación en situaciones similares.<sup>[29]</sup> Los niños que se encontraban en escuelas y guarderías como las descritas estaban allí, en general, porque habían planteado problemas educativos, por lo tanto, no es de extrañar que se evaluara su conducta social y emocional cada vez más en función del ajuste y el desarrollo de respuestas aceptables para la sociedad. El criterio de la aceptación social, el concepto de ajuste permitieron normalizar técnicamente las escalas de desarrollo de un modo similar al utilizado por Binet. Así, habilitaron una técnica destinada a evaluar los frutos de los trabajos realizados para normalizar de manera práctica a los niños que planteaban problemas educativos. Volveremos a encontrarnos con esos problemáticos niños con problemas en otros ámbitos: el tribunal de menores y la clínica de orientación infantil.

Las escalas generalizaron y ampliaron algunas de las características esenciales de la psicometría, pero constituían una visión normalizadora de la infancia que aumentó aun más su influencia sobre la realidad. Pues esas escalas no eran meros medios de evaluación: eran nuevos modos de pensar la infancia, modos novedosos de ver a los niños, que se difundieron rápidamente entre maestros, trabajadores de la salud y padres por medio de la literatura científica y de divulgación. Los libros para padres, los manuales para maestros y los libros de psicología comenzaron a presentar las “etapas significativas del desarrollo” en forma de tablas e imágenes para que toda persona pudiera evaluar a un niño (Imagen 5).<sup>[30]</sup> A partir de entonces, todo el que hubiera tratado con niños en su vida profesional o personal podía instruirse a través de la mirada. El espacio que separa las conductas de los niños concretos y los ideales de la norma permitía despertar en los padres nuevos deseos y expectativas, nuevos miedos y preocupaciones; y en los profesionales, nuevas aspiraciones administrativas y reformadoras. Con el auge de una nueva pericia normativa acerca de la infancia, era posible gobernar de un nuevo modo la vida familiar y la subjetividad.

*Imagen 5: Etapas significativas del desarrollo*



Fuente: M. Lyddiard, *The Mothercraft Manual*, Churchill, Londres, (1924).

## NOTAS

[1] **Fuente:** *Governing the soul. The shaping of the private self*, London and N. York, Routledge, 1990: cap. 12, "The Gaze of the Psychologist".

**Traducción:** Vanesa Laura Fusco. Trabajo final de Residencia en Traducción, IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández", Buenos Aires, bajo la tutoría de la Prof. Elena Marengo.

[2] Transcribimos la traducción publicada en *Vigilar y castigar*, Siglo XXI Editores Argentina, Buenos Aires, 2002, pág. 196. [N. de la trad.]

[3] Este capítulo se fundamenta en los argumentos que expuse en mi artículo "Calculable minds and manageable individuals", *History of the Human Sciences*, 1 (1988): 179–200.

[4] M. Foucault, *Discipline and Punish*, Allen Lane, Londres, 1979. [Hay traducción al castellano: *Vigilar y castigar*, Siglo XXI Editores Argentina, Buenos Aires, 2002].

[5] Se agradece este análisis a M. Lynch, "Discipline and the material form of images: an analysis of scientific visibility", *Social Studies of Science* 15 (1985): 37–66.

[6] Se encontrará más información sobre esas instituciones en N. Rose, *The Psychological Complex*, Routledge & Keagan Paul, Londres, 1985, y en los capítulos escritos por Peter Miller y yo en P. Miller y N. Rose, *The Power of Psychiatry*, Polity, Cambridge, 1986. Véase también D. Garland, *Punishment and Welfare*, Gower, Aldershot, 1985.

[7] Cf. M. Donnelly, *Managing the Mind*, Tavistock, Londres, 1983, Cap. 7.

[8] El concepto de dispositivos de inscripción se expone en B. Latour, "Visualization and cognition: thinking with hands and eyes", en H. Kushlick (ed.), *Knowledge and Society*, Vol. 6, CT: JAI Press, Greenwich, 1986.

[9] Puede encontrarse un análisis sobre algunos problemas de la arqueología de Foucault, que surgen de su supuesto de que el enunciado y la oración son equivalentes, en B. Brown y M. Cousins, "The linguistic fault", *Economy and Society* 9 (1980): 251–278.

[10] Latour, op. cit.

[11] S. Gilman, *Seeing the Insane*, Wiley, Nueva York, 1982. Véase también M. Shortland, "Barthes, Lavater and the legible body", *Economy and Society* 14 (1985): 273–312.

[12] He analizado este tema detenidamente en *The Psychological Complex*, Routledge & Keagan Paul, Londres, 1985. Se exponen otros análisis sobre los débiles mentales y la eugenesia en G. R. Searle, *Eugenics and Politics in Britain 1900–1914*, Noordhof, Leyden, 1976; D. A. MacKenzie, *Statistics in Britain*, Edinburgh University Press, Edimburgo, 1981; C. Webster (ed.), *Biology, Medicine and Society 1840–1940*, Cambridge University Press, Cambridge, 1981, esp. caps. 5, 6, 7 y 8.

[13] Esa era la postura adoptada por los filántropos que admiraban la obra llevada a cabo en la primera mitad del siglo XIX por Séguin en Francia, Saegert en Alemania y Guggenbühl en Suiza. Sidney Howe llevó adelante la campaña en favor de la educación de los idiotas en Estados Unidos; en Inglaterra, la campaña en favor de que el estado tomara medidas para contrarrestar la carga que representaba el idiota estuvo en manos de la Charity Organization Society [Sociedad de la Caridad]; fue esa postura, más que la perspectiva eugenésica, la que dominó el *Report of the Royal Commission on the Care and Control of the Feeble Minded*, Cd 4202, HMSO, Londres, 1908. Se analizan esos debates en *The Psychological Complex*, op. cit., Cap. 4.

[14] La figura principal que abogaba por ese sistema en Gran Bretaña era el Dr. Francis Warner. Véase *The Study of Children and their School Training*, Macmillan, Londres, 1897. Se incorporó su esquema a los textos en boga e incluso formó parte de la 16ª edición de A. Newsholme y J. Kerr, *School Hygiene*, George Allen & Unwin, Londres, 1924. El uso del cuerpo como medio para diagnosticar las patologías mentales se remonta a la fisiognomía y se divulgó con la frenología, pero en los siglos XVIII y XIX, médicos especializados en el tratamiento de dementes, desde Lavater, hasta Bucknill y Tuke en Inglaterra, pasando por Pinel y Esquirol en Francia, perfeccionaron y codificaron ese método para utilizarlo como técnica de diagnóstico. Teóricos especializados en la degeneración como Maudsley y Morel utilizaron la técnica, que luego fue perfeccionada en la ciencia criminológica de Lombroso y sus sucesores. Véanse S. Gilman, *Seeing the Insane*, Wiley, Nueva York, 1982, y mi ensayo "Calculable minds and manageable individuals", *History of the Human Sciences* 1 (1988): 179–200.

- [15] Se analizan los trabajos de Galton y sus discípulos en R. S. Cowan, “Francis Galton’s statistical ideas: the influence of eugenics”, *Isis* 63, (1972): 509–28, y en R. S. Cowan, “Nature and nurture: the interplay of biology and politics in the work of Francis Galton”, *Studies in the History of Biology* 1 (1977): 133–208. Véase también D. Mackenzie, *Statistics in Britain 1865–1930: The social construction of scientific knowledge*, Edinburgh University Press, Edimburgo, 1981.
- [16] Se encontrará información sobre Binet en T. H. Wolf, *Alfred Binet*, University of Chicago Press, Chicago, IL, 1973.
- [17] Citado en *ibíd.*, pág. 141.
- [18] Véase *The Psychological Complex*, op. cit., págs. 127–28.
- [19] Véase G. Sutherland, *Ability, Merit and Measurement: mental testing and English education 1880–1940*, Clarendon, Oxford, 1984.
- [20] Se encontrará información detallada en L. Hearnshaw, *Cyril Burt: Pshycologist*, Hodder & Stoughton, Londres, 1979.
- [21] Véase G. Sutherland, op. cit.
- [22] Se elabora ese tema en distintas partes de Foucault, *Discipline and Punish*, op. cit. [Hay traducción al castellano: *Vigilar y castigar*, Siglo XXI Editores Argentina, Buenos Aires, 2002].
- [23] Véase el análisis del “niño salvaje de Aveyron” expuesto en *The Psychological Complex*, op. cit.
- [24] Se encontrará un sólido análisis de este tema en D. Riley, *War in the Nursery*, Virago, Londres, págs. 43–59.
- [25] C. Darwin, “A biographical sketch of an infant”, *Mind* 2 (1877): 285–94 [Hay traducción al castellano: *Ensayo sobre el instinto y apunte biográfico de un niño*, trad. Eulalia Pérez Sedeño, Tecnos, Madrid, 1983]; W. Preyer, *Mental Development in the Child*, trad. H. W. Brown, Arnold, Londres y Nueva York, 1894; M. Shinn, *Notes on the Development of a Child*, University of California Studies, California, 1893; J. Sully, *Studies in Childhood*, Longmans Green, Londres, 1895. G. Stanley Hall, “The contents of children’s minds”, *Princeton Review* 11 (1883): 249–72; W. Stern, *Psychology of Early Childhood*, trad. A. Barwell, Allen & Unwin, Londres, 1924. Hay información sobre el Child Study Movement [Movimiento para el Estudio del Niño] en D. Riley, op. cit., 1983, Capítulo 3.
- [26] Se ofrecen ejemplos representativos de los numerosos trabajos de Gesell en A. Gesell, *The Mental Growth of the School Child*, Macmillan, Nueva York, 1925 y en *Infancy and Human Growth*, Macmillan, Nueva York, 1928.
- [27] Analizo esos procesos con un enfoque más teórico en mi trabajo, “Calculable minds and manageable individuals”, op. cit. Véase también Latour, op. cit., y Lynch, op. cit.
- [28] Cf. Lynch, op. cit.
- [29] Hay reseñas al respecto en C. Buhler, “The social behaviour of the child”, en C. Murchison (ed.), *Handbook of Child Psychology*, Clark University Press, Worcester, MA, 1931; M. Collins, “Modern trends in child psychology”, in F. C. Bartlett et al. (eds.), *The Study of Society*, Kegan Paul, Trench, Trubner, Londres, 1939; y en C. J. C. Earl, “Some methods of assessing temperament and personality”, en Bartlett, *The Study of Society*, op. cit.
- [30] Véase el análisis en C. Hardyment, *Dream Babies: Child Care from Locke to Spock*, Oxford University Press, Oxford, 1984, Capítulo 4.