

apuntes para una representación político-escolar de la infancia en el chile del siglo xix

felipe roco zúñiga¹
pontificia universidad católica de valparaíso, chile
orcid id: 0009-0008-6030-1733

juan pablo álvarez coronado²
universidad autónoma de chile, chile
universidad de playa ancha, valparaíso, chile
orcid id: 0000-0003-3456-2282

resumen

En el presente trabajo queremos proponer una representación de la infancia que sirva para pensarla y problematizarla. Nuestro objeto de estudio, en este sentido, será siempre una representación y no una definición sustancialista. Nos proponemos analizar la infancia desde una mirada crítica, revisar la representación que de ella se tenía en el mundo político y escolar del Chile del siglo XIX, en particular, desde la revisión de una traducción de Domingo Faustino Sarmiento. Para llevar a cabo este periplo proponemos tres ejes temáticos a revisar: 1) cómo todo aparato escolar configura un tipo de representación de la infancia 2) qué objetivos y características tiene este aparato – en tanto dispositivo de gobierno – en el Chile del siglo XIX y 3) ejemplificar por medio de un objeto cultural en específico la forma en que dicha determinación se hace visible. *Ser* niño o niña en el Chile en el periodo que nos interesa, es *ser* una miríada de connotaciones diversas que requieren, cada una, ser pensada en su contexto. Las revistas, los silabarios, los textos escolares y cuentos infantiles configuran distintas miradas sobre la infancia, las que a su vez están asociadas al origen social de dichos documentos y la finalidad que se proponen. Las imágenes, ideas y diálogos que aparecen en estos documentos escolares van mostrando cómo los adultos de la época piensan y representan la infancia. Pensar desde los documentos de esta índole no acaba de representar toda la niñez, sin embargo, permite observar la representación que de ella se hacía la clase política.

palabras clave: infancia siglo xix; sarmiento; aparato escolar; cultura; política.

notes for a political-school representation of childhood in nineteenth century in chile

abstract

In this paper, we propose to investigate one common adult representation of childhood that will serve both to reflect on and to problematize current and varied representations. As such, our object of study will always be a representation and not a substantialist definition. We propose to analyze the adult concept “child” from a critical perspective by reviewing it through a historical lens—that is, as it is expressed in the political and educational world of 19th century Chile, which, in turn, we can glimpse in the historical writings of Domingo Faustino Sarmiento. To carry out this journey, we propose three guiding thematic axes: 1) how all school apparatuses embody, configure and assume a

¹ E-mail: feliperocozu@gmail.com

² E-mail: jp.alvarezcoronado@gmail.com

certain identifiable representation of “child” and childhood; 2) an analysis of the characteristics and objectives of the 19th century Chilean school apparatus, particularly in its function as a government device, or *dispositif*; 3) just how that *dispositif* becomes visible to inquiry in the historical record, particularly in what it can reveal to us about the image or images of childhood held by adults. To be understood by adults as a boy or a girl in Chile during that period is communicated in the historical record through a myriad of diverse sources, each requiring consideration in its context. Magazines, syllabaries, school textbooks and children's stories configure different perspectives on and attitudes toward childhood, which in turn are associated with the social origin of these documents and the purposes they embody. The images, ideas and signs of interaction that appear in these school documents act cumulatively to reveal a cultural image of “child” and aid us in understanding the political and socio-cultural significance attributed to that period in the human life-cycle. And while we cannot claim to have identified how all adults of 19th century Chile understood and represented childhood, such documents do offer insights into the beliefs and assumptions of the political and ruling classes.

keywords: 19th century childhood; sarmiento; school apparatus; culture; politic.

notas para uma representação político-escolar da infância no Chile do século XIX

resumo

Neste artigo, queremos propor uma representação da infância que sirva para pensá-la e problematizá-la. Nosso objeto de estudo, nesse sentido, será sempre uma representação e não uma definição substancialista. Propomos analisar a infância desde uma perspectiva crítica, para rever a representação dela no mundo político e escolar do Chile do século XIX, em particular, a partir da revisão de uma tradução de Domingo Faustino Sarmiento. Para realizar esta viagem, propomos três eixos temáticos para revisar: 1) como todo aparato escolar configura um tipo de representação da infância 2) que objetivos e características tem este aparato – como dispositivo de governo – no Chile do século XIX e 3) exemplificar através de um objeto cultural específico a forma como essa determinação se torna visível. Ser menino ou menina no Chile no período que nos interessa é ser uma miríade de conotações diversas que exigem, cada uma, ser pensada em seu contexto. As revistas, os silabários, os manuais escolares e os contos infantis configuram diferentes olhares sobre a infância, que por sua vez se associam à origem social destes documentos e à finalidade a que se propõem. As imagens, ideias e diálogos que aparecem nesses documentos escolares mostram como os adultos da época pensam e representam a infância. Pensar a partir de documentos dessa natureza não representa bem toda a infância, porém, permite observar a representação que a classe política fez dela.

palavras-chave: infância século XIX; sarmiento; sistema escolar; cultura; política.

apuntes para una representación político-escolar de la infancia en el chile del siglo xix

introducción

La infancia es un terreno pedregoso desde cualquier tipo de acercamiento teórico. Lo que aquí pretendemos es revisar cómo se construye una infancia en un contexto y una época determinada. Para ello estableceremos delimitaciones teóricas específicas que permitan pensarla como un dispositivo cultural. Es importante plantear una ruta teórica que vehiculice una representación de la infancia a la manera en que la queremos mostrar. Desde ya renunciamos a una definición sustancialista de la(s) infancia(s) y a cualquier pretensión de objetividad respecto de cómo se define la niñez. Sí queremos proponer una representación de la infancia que sirva para pensarla y problematizarla. Nuestro objeto de estudio, en este sentido, es siempre una representación. Beatriz Alcubierre (2018), pensadora mexicana, es clara a este respecto al sostener que cuando se estudia al niño de lo que se trata es de:

historizar las distintas representaciones que la sociedad ha generado en torno a él. La única forma de hacerlo es a través de los discursos, de las imágenes y de las estrategias que los adultos han empleado para introducirlo en su mundo y que anteceden a toda práctica social relacionada con la infancia, determinados en todo momento por el contexto material en que se formulan (p. 17).

En este sentido, lo que nos proponemos es analizar la infancia desde una mirada crítica, revisar la representación que de ella se tenía en el mundo político y escolar del Chile del siglo XIX, en particular, desde la revisión de una traducción de Domingo F. Sarmiento del libro *La conciencia de un niño*, realizada el año 1844. Para llevar a cabo este periplo proponemos tres ejes temáticos a revisar: 1) de qué manera todo aparato escolar configura un tipo de representación de la infancia 2) qué objetivos y características tiene este aparato – en tanto dispositivo de gobierno – en el Chile del siglo XIX y 3) ejemplificar por medio de un objeto cultural en específico la forma en que dicha determinación se hace visible. La escuela, desde esta perspectiva, es un aparato que, sin ser el único que se remite a la infancia, permite a otros mecanismos culturales acercarse a ella y fortalecer, por medio de asociaciones, un tipo de representación como *verdadera*. La razón pedagógica es la

primera autorizada por el Estado para tratar la infancia en su cotidiano, y así, en el interior de un campo disciplinar muchas veces cerrado, se teje una red discursiva que coopta la potencia infantil en el seno de un grupo disciplinario homogeneizante. La forma en que esta red discursiva va cambiando en el tiempo va decantando distintas formas *verdaderas* de pensar al niño y esto impacta en las subjetividades que forma. Por otro lado, atendemos al lugar de la infancia en tanto que esta puede dar luces sobre la construcción de las categorías sociales con que habitó el chileno del siglo XIX, pues los niños, como sostiene Milanich (2009): “brindan un punto de vista privilegiado para explorar la creación de subordinación y la operación de las jerarquías sociales poscoloniales en general” (p. 7, traducción nuestra)³. De este modo, a lo largo del tiempo, la infancia es siempre un producto nuevo de un dispositivo cultural dinámico. Pensarla desde el siglo XIX abre caminos para revisar qué hitos han impactado en la configuración del estado contemporáneo, además de colaborar en una revisión más profunda sobre la historia de la infancia en Chile.

Ser niño o niña en el Chile en el periodo que nos interesa, es *ser* una miriada de connotaciones diversas que requieren, cada una, ser pensada en su contexto. Las revistas, los silabarios, los textos escolares y cuentos infantiles configuran distintas miradas sobre la infancia, las que a su vez están asociadas al origen social de dichos documentos y la finalidad que se proponen. Las imágenes, ideas y diálogos que aparecen en estos documentos escolares van mostrando cómo los adultos de la época piensan y representan la infancia. Pensar desde los documentos de esta índole no acaba de representar toda la niñez, sin embargo, permite observar la representación que de ella se hacía la clase política.

la política, la escuela

El reconocido filósofo francés Jacques Rancière, en su libro *El desacuerdo* (2012), construye una crítica al pensamiento griego clásico para indicar que la política no es otra cosa que el litigio entre las partes de una comunidad. Esta pugna entre partes tiene, sin embargo, una trampa, y es que una de las partes no

³ Cita original: “As such, children provide a privileged vantage point for exploring the making of subordination and the operation of postcolonial social hierarchies in general.” (Milanich, 2009, p. 7)

tiene nada que perder o, en otras palabras, existe una parte de los sin parte que, con todo, participa de un litigio. Cuando la política de la antigua Grecia se constituyó como democrática, Platón instaló una suerte de requisito para participar de ella. Este requerimiento permite inscribir una diferencia entre quiénes eran aptos para *hacer* política y quiénes no: los que pueden hacer política son aquellos que hablan. El *logos* o palabra es, para el filósofo, lo que nos distancia de los animales. No obstante, existen distintos tipos de palabras, las que provienen de la pura voz que indica y las que provienen de la voz que manifiesta. Un niño sin una voz articulada va indicando sus deseos, mientras que un adulto partícipe de la ciudad los manifiesta articuladamente. La posibilidad humana de manifestar los deseos constituye el principio revelador de la política, pues es el soporte de la fundamental idea de lo justo y lo injusto. ¿Cómo podría representarse lo justo/injusto o lo bueno/malo un sujeto que no es capaz de articular su *logos*? Los esclavos, niños y mujeres no participan de la política griega porque su voz no es del todo audible, “participan en la comunidad del lenguaje sólo en la forma de la comprensión (*esthesis*), no de la posesión (*hexis*)” (Rancière, 2012, p. 32). Este es el motivo por el cual los sujetos no son iguales. Participar de la política, en este sentido, es hacerse un espacio entre quienes deciden qué voces son audibles:

aquellos a quienes se ve y aquellos a quienes no se ve, aquellos de quienes hay un *logos* –una palabra conmemorativa, la cuenta en que se los tiene– y aquellos de quienes no hay un *logos*, quienes hablan verdaderamente y aquellos cuya voz, para expresar placer y pena, sólo imita la voz articulada. Hay política porque el *logos* nunca es meramente la palabra, porque siempre es indisolublemente la *cuenta* en que se tiene esa palabra: la cuenta por la cual una emisión sonora es entendida como palabra, apta para enunciar lo justo, mientras que otra sólo se percibe como ruido que señala placer o dolor, aceptación o revuelta (Rancière, 2012, p. 37).

Para ejemplificar este punto, el autor francés relata la historia de la secesión de los plebeyos romanos en el Aventino de la época clásica, en el contexto del fin de la guerra contra los volscos hacia el 494 a.C. La posición de los patricios frente a la determinación de los plebeyos de dividirse es clara, “no hay motivo para discutir con los plebeyos, por la sencilla razón de que estos no hablan. Y no hablan porque son seres sin nombre, privados de *logos*, es decir de inscripción simbólica

en la ciudad” (Rancière, 2012, p. 38). No obstante, tras la insistencia y la presión de los plebeyos, los patricios no tienen otra alternativa que admitir que quienes antes fueron sólo agentes ruidosos, ahora son capaces de hablar. El litigio político da comienzo cuando se reconoce la existencia de una de las partes, y sólo entonces es posible tener un lugar en el espacio donde se juega el verdadero conflicto. Desde este punto de vista el autor sostiene que la política es el agente ordenador de los procesos de agregación y consentimiento de las colectividades, agente que organiza los poderes, la distribución de los territorios y funciones y los sistemas de legitimación de esta distribución (Rancière, 2012, p. 43). Así, pensando con y a través de Michel Foucault, Rancière va a sostener que el Estado se comporta como un aparato policial, cuya tarea fundamental es administrar y asignar el lugar de las partes, el lugar de sus cuerpos, los modos de ser y decir, distribuyendo a cada cual un lugar en tanto partícipe –o no– del litigio político.

El principio ordenador policíaco/gubernamental le permite al filósofo francés plantear que la política es el enmascaramiento de un orden que sólo hace hablar y participar a los que no tienen parte de nada. En el mero acto fonético de participar de la política el sujeto se juega *su* lugar en el tribunal de la cultura. Así, conforme los Estados modernos se van consolidando, la forma participativa se mantiene intacta. Los gobiernos formulan nuevas formas de consolidación de las partes que sí tienen parte versus las que no. Una de las fórmulas en que este *statu quo* se sostiene es la escuela. Es por este motivo que en su libro *El maestro ignorante* (2007), Rancière enaltece la figura de Joseph Jacotot, pedagogo que utiliza como principio pedagógico uno que en realidad es político: demostrar la igualdad de las inteligencias. Antes de que la tiranía del gobierno inicie sobre los sujetos, el pensador francés sostiene – en el prólogo a la edición en castellano del libro *Lengua materna* (2008) de Jacotot – que existe una más evidente que “prohíbe a los individuos la libre expresión de los pensamientos”, una tiranía tal que “les impide concebirse enteramente como seres pensantes” (Jacotot, 2008, p. 12). Es así como el pedagogo francés, a contracorriente de la política institucionalizada no sólo da la palabra a sus estudiantes, sino que confía plenamente en su capacidad e inteligencia, a riesgo de que este supuesto político entre en contradicción con la

propia realidad. Poner la igualdad de las inteligencias como un principio antes que como un objetivo, es ir en contra del modo en el que el gobierno mantiene el sentido griego de la división de las partes.

Pensar en la relación entre profesor y alumno como representación de la política es entender que:

El sabio maestro promete a su alumno que hará de él su igual transmitiéndole su ciencia. Del mismo modo, las élites prometen al pueblo que él mismo ejercerá su poder cuando esté instruido. Pero esta promesa de igualdad es el medio de reproducir indefinidamente la desigualdad, de asegurar el poder perpetuo de aquellos que se arrogan el privilegio de saber de donde hay que partir, a donde hay que llegar, por qué vías y a qué velocidad. El arte de la pedagogía es el de reproducir indefinidamente la distancia, es decir la desigualdad, que pretende suprimir. (Jacotot, 2008, p. 14).

De este modo, los niños quedan relegados al territorio de los sin palabra, sin tener parte real ni simbólica. Su lugar no es el de la participación política, sino el de la pasividad. Así, en tanto receptáculo, la infancia se ciñe al aprendizaje sobre qué, cómo, cuándo y dónde debe decir lo que se supone que debe decir. Como parte de los sin parte, los niños son el reflejo del funcionamiento de la política.

reproducir el dominio

El pensamiento filosófico de Rancière da cuenta de una situación grave que pone en tela de juicio el lugar no sólo de la infancia sino también el de todos aquellos que se sienten excluidos del litigio político. Para anclar en lo pragmático esta lectura crítica, nos remitimos al pensamiento de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron en torno al aparato escolar, presentado en su libro *La reproducción* (2018). Allí, estos autores ofrecen un análisis sociológico de las prácticas escolares de la Francia de mediados del siglo XX. Para ello recurren a una serie de definiciones de práctica escolar, autoridad escolar, trabajo pedagógico, entre otras, que atraviesan la pedagogía toda desde sus comienzos, incluyendo, naturalmente, la del siglo XIX. Estas definiciones nos interesan y las pondremos en juego pues permiten un acercamiento pragmático a la escuela europea, que fue y, en muchos aspectos sigue siendo, el ejemplo que sigue la escuela chilena. Así, para

hacer una revisión del pensamiento escolar chileno del siglo XIX, intentaremos primero bosquejar qué tipo de escuela es el que se quiso imitar.

Bourdieu y Passeron (2018) utilizan la idea de violencia simbólica para referirse a un poder que impone significados como legítimos disimulando las fuerzas que lo constituyen, en relación con el aparato escolar. Para ellos, las acciones pedagógicas (AP) usan la violencia simbólica “en la medida en que las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases constitutivas de una formación social residen en el fundamento del poder arbitrario que es la condición para instaurar (...) e imponer e inculcar (educación)” (p. 45). Así, toda AP es al mismo tiempo violencia en tanto impone una arbitrariedad cultural por parte de un poder que intenta, por medio de un aparato institucionalizado y estatal, conservar los “intereses objetivos (materiales, simbólicos y, según lo considerado aquí, pedagógicos) de los grupos o las clases dominantes” (Bourdieu y Passeron, 2018, p. 46). Naturalizar este ejercicio pedagógico constituye el *habitus* o el “siempre-así” del sistema escolar, eternizando de este modo el dominio de unos por sobre otros. El lugar del infante en este sentido es el del receptáculo de nociones determinadas de antemano para satisfacer el deseo de dominio de un gobierno, mientras que los representantes de este dominio son los profesores. Nuestros autores llaman la atención sobre este aspecto, puesto que el aparato escolar completo se instala en la sociedad como el garante de una transmisión cultural pocas veces puesta en tela de juicio, escondiendo tras sus bienintencionadas prácticas la perpetuidad de una reproducción cultural por medio de la imposición de relaciones simbólicas que vehiculizan un dominio de clase. Este dominio se consolida por la autoridad pedagógica que luego lo muestra como derecho legítimo: la educación es un derecho. En otras palabras, someterse a la violencia simbólica del dominio de clases es una obligación. De este modo se garantiza el lugar de cada uno, en el ejercicio constante y perpetuo de asistir al entramado escolar, de someterse a las formas consolidadas de transmisión de conocimientos siempre elegidos arbitrariamente conforme a una autoridad autoproclamada. Una vez consumada, la autoridad de la AP se ve legitimada por la familia, instalando así su eternización en el cuerpo social, estableciendo un dominio de índole ética por medio de

sistemas de pensamiento y de percepción. El ejercicio de inculcar determinadas formas de pensamiento permite instalar en cada sujeto un deber-ser para con su comunidad, sin que cuestione las autoridades legítimas (por autolegitimación) que han dado como resultado su propia subjetividad sumisa y reproductora de lo mismo. En la experiencia Latinoamericana, particularmente en Argentina, hacia mediados del siglo XIX, la escolarización fue una estrategia no sólo de “civilización” sino que también “se constituyó en el elemento fundante de una nueva sociedad” (Carli, 2003, p. 36), pues por medio de la formación el Estado orientó a la sociedad en función de discursos modernos que emularan experiencias europeas y estadounidenses.

La profesionalización con que los docentes y los distintos garantes de la autoridad pedagógica proceden al ejercicio de la violencia simbólica es elemental en tanto permite una formación homogénea que emplea instrumentos homogeneizados y homogeneizantes. Siguiendo a Carli (2003), el niño escolarizado ya no sería sólo un sujeto que representa a un sector de la cultura argentina sino que en sí mismo debía encarnar una inscripción en el orden público, y este orden público a su vez debe estar, primero, garantizado por un orden escolar. Hacia el siglo XIX, relata la pensadora argentina, en un ejercicio reflexivo en torno a la figura de Domingo Faustino Sarmiento, “(...) la niñez y la infancia comenzaron a ser objeto de un saber especializado, la pedagogía, que a la vez dio lugar a la profesionalización de la enseñanza y dotó de sentidos técnicos a la identidad del maestro, proveyó de contenidos a la construcción de la identidad del alumno, y dio forma a un modelo de identificación” (p. 38). Así, es deber del Estado dotar de estos instrumentos e instancias de formación a quienes materializan esta labor elemental en la construcción de la comunidad social. Pensar el lugar de los instrumentos escolares permite al mismo tiempo visualizar la manera en que se determinan las formas de ser, hacer y decir, a la vez que se logra reconocer en ellos una forma de representar la infancia.

la conciencia de un niño

Hacia 1844, un año antes de publicar *Civilización i Barbarie. Vida de Juan Facundo Quiroga* (1845), y ya en su segundo exilio en Chile, Domingo Faustino Sarmiento elabora una traducción de *La conciencia de un niño* (1844)⁴, un texto francés pensado para su divulgación en escuelas de enseñanza primaria. Este documento alberga una serie de máximas y relatos bíblicos que vienen a renovar la forma de adoctrinamiento moral y ético que previamente se hiciera por medio de catones⁵ de catecismo y silabarios híbridos. El objeto de Sarmiento, a poco tiempo de irse de viaje por Europa, era evitar que las naciones latinoamericanas y Chile particularmente, sucumbieran ante las “fuerzas que amenazan con arrastrarlas hacia su descomposición” (Errázuriz, 2014, p. 63). Así, convencido de que el orden colonial español habría conducido al continente hacia una barbarie, el trasandino se propone, por medio de diferentes instancias culturales, colaborar en que Chile tome el buen camino de la civilización. De este modo, lo que se propone Sarmiento es someter a los niños a “una estrategia preventiva de la sociedad en su conjunto” (Carli, 2003, p. 53), pues por medio de ellos se podrían lograr efectos retroactivos sobre la familia, de tal forma que, siguiendo a Carli, lo que se juega con la iniciativa de Sarmiento no es sólo un ejercicio político sobre la instrucción pública, sino un proyecto de formación sociocultural conducente a una transformación de las costumbres y hábitos sociales (p. 48).

La conciencia de un niño es un texto que traduce del francés; sin embargo, es posible rastrear algunas semejanzas con catones y silabarios de uso anterior. No se sabe con exactitud de dónde tradujo ni a quién, sin embargo, en la tapa del libro aparece que es traducido de este idioma. Lo que sí es posible rastrear es la fascinación con que Sarmiento piensa la Revolución Francesa y sus procesos de

⁴ Esta traducción de Sarmiento fue reimpressa en reiteradas ocasiones. Según los datos recogidos por Jorge Rojas en su libro *Historia de la infancia en el Chile republicano (1810-2010)* (2016), el libro fue editado en 1857 por Establecimiento de S. Tornero y Cía., Valparaíso, 1858 por Imprenta y Librería de El Mercurio, Valparaíso, 1867 por Imprenta de la Patria, Valparaíso, 1876 por Librería Americana, Valparaíso, 1883 por Imprenta de la Librería Americana, Santiago, 1885 por Imprenta de la Librería Americana, Santiago y 1892 por Librería del Porvenir, Valparaíso. Estas reediciones que abarcan un periodo de aproximadamente cincuenta años, refleja el impacto de este texto p. 193).

⁵ Pequeños textos religiosos que se utilizaba para ejercitar la lectura durante el siglo XVIII y principios del XIX.

civilización, motivo por el cual no es sorprendente que piense su catecismo desde allí. Lo que aquí proponemos es revisar desde este documento, el afán civilizatorio, industrializante y de dominio de clase que reviste este objeto cultural, bajo la impostación de la conciencia de un infante que habla con un adulto.

La conciencia de un niño es un texto que se divide en dos partes, en la primera se observa un niño hablando en su fuero interno, es un diálogo con su propia conciencia, y luego, en la segunda parte, este niño establece un diálogo con un adulto que le enseña sobre catecismo y religión católica. Lo que se propone este catecismo, a grandes rasgos, es enseñar doctrina cristiana, “por medio de sentencias morales referidas a la obediencia a los padres y una justificación sobre la existencia de Dios” (Rojas, 2016, p. 138). Es importante resaltar que el pensamiento jesuita fue elemental en la construcción del pensamiento pedagógico posterior a la disolución del Imperio Español, por lo cual el catecismo de Sarmiento responde también a una inercia doctrinaria importante. “De acuerdo al primer reglamento de 1819, la lectura, la escritura, la lírica y la gramática castellana eran las asignaturas para que la escuela enseñase “los fundamentos de nuestra sagrada religión y la Doctrina Cristiana” (Serrano, 2018, p. 68). Sarmiento era, en este sentido, una figura poderosa que cumplía con las características morales y de clase para hacerse cargo del problema de la educación, motivo por el cual fue enviado al extranjero para empaparse de nuevas y mejores estrategias pedagógicas para poner en práctica en el pueblo de Chile. El analfabetismo era escandaloso hacia 1854, lo cual se agravaba por la compleja distribución demográfica y geográfica del país. “En términos porcentuales, eran alfabetos el 15% de los hombres y el 9% de las mujeres, considerando sólo a los que leían. Un porcentaje relativamente menor escribía: el 13,5% de los hombres y el 7,8% de las mujeres” (Serrano, 2018, p. 124).

Sarmiento, por su parte, al regreso de su viaje en 1848, informa a Manuel Montt⁶, ex rector del Instituto Nacional, sobre su largo periplo estudiando las

⁶ Hacia 1845, Manuel Montt fue ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública. Desde este cargo fue que comisionó a Sarmiento para que estudiara en Europa, con el propósito no sólo de encontrar más y mejores estrategias educativas sino también para sacar al sanjuanino de “un escenario de creciente tensión en torno a su figura” pues se había granjeado “numerosas enemistades por su escritura afilada y su condición de extranjero” (Errázuriz, p. 68).

apuntes para una representación político-escolar de la infancia: en el Chile del siglo XIX

pedagogías y formaciones de preceptores en diversos países y, a partir de entonces, el lugar que tuvo el sanjuanino en el litigio político sobre qué, cómo y de qué forma el niño chileno debía aprender, fue de capital importancia.

El gobierno de Chile tenía claro que para lograr tener un pueblo civilizado, el camino pasaba no sólo por dotar de instrumentos y espacios adecuados para la escolarización, sino también por instruir su conciencia con las enseñanzas de la fe y la religión. Un pueblo civilizado era también un pueblo con valores católicos. Valores, que por cierto, permitían vehiculizar el dominio de una clase sobre otra. Nara Milanich, en su libro ya citado, *Children of Fate. Childhood, Class and the State in Chile* (2009) plantea que

si hubo un Estado en Latinoamérica en el siglo XIX con los medios para imponer su voluntad en el ámbito privado, ese fue el chileno. Los desarrollos legales e institucionales, así como la identificación retórica de la niñez y la nación, parecían insinuar una narrativa que vincula a la familia y los niños con la formación del Estado y la construcción de la nación (p. 25).

De este modo, la clase y la retórica que se impusieron fue la que representó Sarmiento.

Más allá de la precariedad de las escuelas, lo que alarma a los letrados de la época es la precariedad intelectual y moral de los sujetos, motivo suficiente para poner énfasis en los textos escolares con los que se ocupan las jóvenes conciencias infantiles, pues “la lectura de obras morales o de una utilidad práctica, desarrolla ventajosamente las facultades del hombre” (Serrano, 2018, p. 254). Es así como la tecnología escolar tuvo un sentido fuertemente moralizante a mediados del siglo XIX, pues en ella se juega el sentido de la civilización y por tanto la conducción del país.

En un análisis a esos pequeños cuadernos que contenían impresas las letras del alfabeto, llamados cartillas, el propio Sarmiento señala:

Sin exageración puede decirse que están registradas en estos ensayos todas las palabras del idioma castellano. Esta lectura muerta y sin sentido, este trabajo puramente mecánico de repetir millares de palabras colocadas por el orden alfabético, sin trabazón ninguna y sin expresar una sola idea que atraiga la atención de los alumnos, es la tarea más odiosa e insoportable para la infancia (Serrano, 2018, p. 299)

Sarmiento se propone intervenir directamente en la conciencia infantil, ya no repitiendo letras y palabras sin sentido sino implantando ideas doctrinarias. No obstante, y en consonancia con las sospechas de Rancière, lo que interesa no es que los niños conozcan el sentido de las ideas que se expresan, sino que obedezcan y sepan repetir lo que deben repetir. La violencia simbólica del trabajo escolar tanto en catones como en cartillas obedece al mismo principio regulador de clase. No obstante, Sarmiento se empecina en su idea de hacer más placentera la adquisición de saberes para niños curiosos, con la finalidad de “preparar su intelecto para adquirir saberes y ser libre(s)” (Serrano, 2018, p. 309).

Por más entusiasmado que esté el sanjuanino, no deja de ser un hombre letrado de la elite chilena, y su trabajo en *La conciencia de un niño* no hace más que reproducir la violencia de su clase sobre las otras. Un buen estudiante “no se ríe ni habla con sus vecinos; no se atreve a jugar ni a chancear. Cuando no le ve el maestro se mantiene tan sosegado como cuando tiene en él fija la vista” (Serrano, 2018, p. 311). La sumisión y determinante obediencia constituía un niño bien formado, de modo que éste para Sarmiento en *La conciencia de un niño* debe decirse a sí mismo: “Soi mui feliz: tengo escelentes padres qe se ocupan continuamente de mí. Su bondad provee a todo lo que me es necesario. Sí: son mui buenos padres, mui dignos de mi amor!” (Sarmiento, 1844, p. 2). Pese a que, en realidad, hacia mediados del siglo XIX, los niños entre diez y catorce años de los distritos rurales se mantenían trabajando en un 41,1% y en un 30,4% en los urbanos. A los 15 años, en pleno desarrollo de sus fuerzas de trabajo, el 72,6% de los niños de distritos rurales trabajaba mientras en las zonas urbanas el porcentaje era del 53,6%. Así, el trabajo infantil era un fenómeno “geográficamente horizontal” (Serrano, 2018, p. 209).

Cuando el niño de Sarmiento habla debe considerar estos aspectos, pues el trabajo infantil hacia 1854 era, como hemos observado, muy alto y recién hacia el 1916 se prohibió el empleo de niños menores de 16 años en el “cuidado y manejo de motores, calderas, transmisores, fraguas, autógenos (...) [y] otras tareas peligrosas” (Rojas, 2016, p. 213). Es así como antes de que el trabajo infantil fuera

motivo de preocupación, la buena conciencia de un niño debe incluso agradecer que se le haga trabajar a temprana edad, planteándose así:

Todavía soy yo pequeño, débil e ignorante; por esto no puedo hacer a mi familia, sino muy ligeros servicios; pero tampoco soy enteramente inútil; pues me encargan algunas pequeñas obras y algunas comisiones fáciles. Desempeñando estos deberes que convienen a mi edad, ahorro este trabajo a las personas mayores, y les dejo tiempo para ocuparse de cosas más serias. Así pues, voy a suplicar a mis padres que me ocupen siempre en casa, para aliviarles en cuanto pueda de sus fatigas. (Sarmiento, 1844, p. 8)

De este modo, lo que Bourdieu y Passeron plantean como formación pedagógica para la mantención de los dominios de clase, es evidente en el texto de Sarmiento. El niño no está invitado al ascenso social por medio de las virtudes de las que le provee la escuela, por el contrario, está coaccionado a valorar el trabajo útil, las tareas que, aunque fáciles, colaboran en el quehacer del trabajo diario del hogar, llegando así a suplicar que lo ocupen siempre en casa. Su lugar en el mundo social ya está determinado por su origen de clase.

Los roles de género también forman parte de esta formación. El niño de Sarmiento sostiene: “mis padres están muy ocupados en casa: mi madre no cesa un momento de trabajar; prepara todos los días nuestras comidas; vela sobre las provisiones; y se entrega a todos los quehaceres: a ella le debemos el orden, el aseo, y todas las comodidades de nuestra casa” (Sarmiento, 1844, p. 7). Así, niños y niñas aprendían cuál era su lugar en el orden del reparto de lo sensible, como ha llamado Jacques Rancière a este juego de repartición de espacios y lugares. El futuro lugar del niño de Sarmiento no es el del litigio político, es el de la producción, pues el trabajo doméstico no es más que el ensayo para fortalecer sus destrezas, “me aré industrioso”, sostiene, y “me acostumbraré a no estar jamás ocioso”, de modo que con este aprendizaje podría llegar a “ser más tarde un hombre laborioso, aplicado e inteligente, capaz de salir bien en todo lo que emprenda” (Sarmiento, 1844, p. 9). Todo lo que emprenda quedará circunscrito a todo lo que un sujeto de su clase sea capaz de proponerse, porque el sistema escolar sólo “ayuda a reproducir la estructura de las relaciones de clase [que] sirve efectivamente a la «Sociedad», en el sentido de «orden social» y, por eso pertinente, a los intereses pedagógicos de las clases que se benefician con ese

orden” (Bourdieu y Passeron, 2018, p. 223). Así, bajo el disimulo característico de la violencia simbólica, el conciencizado niño de Sarmiento no es otra cosa que la representación del niño (futuro trabajador) útil que la elite necesita, que reconoce en aquél una falsa “inteligencia” que no participa de ningún espacio político, pues no es nunca el niño el que habla, sino sólo Sarmiento impostando la voz y haciendo las veces de infante para hablar por su boca las *verdades* sobre la infancia que interesan a su clase.

mientras tanto, otras infancias ...

La infancia para Sarmiento fue, tal vez, la infancia que se le presentaba como verdadera. Pero como hemos planteado más arriba, este asunto es siempre cuestión de representaciones. Hacia mediados del siglo XIX, ser niño en el campo consistía en poco más que una breve consideración en los primeros años de vida, pues prontamente la utilidad de un niño se hacía imperativa: debían producir, ocuparse, hacer algo por la casa. En uno de los relatos que recoge Jorge Rojas (2016), el de Juan Chacón, un hombre nacido en Lampa en el 1896, se puede observar el lugar que un niño de campo, al cuidado de sus padres, podía tener en la producción diaria de su hogar:

Mi madre [narra Chacón] me llevaba para que la ayudara a sacar leche a las vacas desde que yo tenía cinco años. Me hacía levantar a las tres o cuatro de la mañana, invierno y verano. Niño chico, me acuerdo haber ido a pata pelá, sorbiendo mocos, pisando ese barro escarchado, filudo como vidrio. Me consolaba tomando leche del balde, calentita, recién sacada. Esas madrugadas y esa leche me ayudaron en la vida, me dieron buena contextura física (p. 218).

En *Ser niño “huacho” en la historia de Chile (siglo XIX)* el historiador Gabriel Salazar (2006) sostiene que los niños “son la fibra sensible donde se va depositando la subjetividad del presente” pues es *sobre* ellos que se vierte, como hemos observado, el porvenir de la cultura. En ellos “se va acumulando el amor, la pobreza, la indiferencia, la soledad, el mal trato directo o indirecto del mundo de los adultos, de los que hacen la historia -historia que los interviene, los modela, los arriesga y los desafía tempranamente” (p. 9). En ellos se observan las “marcas de fuego” que dejan huella en sus cuerpos y sus memorias. Ser un niño escolarizado en el siglo XIX implica convivir con la huella de *La conciencia de un niño*, si es que

dicho texto lograba en efecto producir algo en los niños de la época. Muy probablemente este texto no hizo más que acumular polvo o servir de leña para el fuego de hogares pobres de un Chile aún entregado a la “barbarie”.

Según Salazar, muchos de estos niños huachos, que a diferencia del relato de la historia de Juan Chacón, tenían muy pocas noticias de su progenitor, motivo que hace parecer obtuso el enunciado con el que parte el texto de Sarmiento: “Soi mui feliz: tengo escelentes padres qe se ocupan continuamente de mí”. Mientras en el mundo campesino los padres de una gran parte de los niños y niñas se parecían más bien a una leyenda, un padre “mítico, legendario, pero lejano e inútil. Por eso, a veces se le admiraba, pero las más de las veces se le temía y rechazaba” (Salazar, 2006, p. 23), porque en definitiva estos padres no se ocupaban continuamente de nadie salvo de sí mismos. De hecho, según datos recogidos por Milanich (2009), hacia mediados del siglo XIX el porcentaje de niños ilegítimos en Chile era cercano al 22%, lo implicaba que ese porcentaje era tratado como niños huachos, como un animal que no es criado por su madre o una planta que nace sola, sin intervención humana (p. 16).⁷ La conciencia de un niño huacho podría haber versado de otro modo: No soy feliz: mi madre se ocupa a duras penas de mí, mi padre “no es otra cosa sino un *desecho* de la sociedad” (Salazar, 2006, p. 23).

Un informe del archivo de Cabildo, Chile, V región, que data de 1843 sostiene:

Repetidas veces se oye decir que aparecen en el fondo de las quebradas miembros despedazados de niños que han sido arrojados a ellas por el crimen o la miseria de sus padres, que no tienen cómo alimentarlos. Estas proles desgraciadas nacen para ser alimento de los perros o cerdos (Salazar, 2006, p. 37)

Según Rojas (2016), Chile ostentaba uno de los índices de mortalidad más elevados del mundo (p. 311), así también lo reafirma Milanich (2009) al indicar que, de cada mil niños nacidos hacia finales del siglo XIX, 338 fallecían, cosa que fue cambiando hacia la década de 1920, época en que esta cifra bajó a 233 por cada

⁷ According to contemporary etymologies, a huacho was "an animal that is not reared by its mother" or "a plant that is born by itself" without human intervention. It also referred to a foundling, orphan, bastard, or someone of otherwise dubious origins (Milanich, 2009, p. 16).

mil (p. 19). ¿Habrá pensado Sarmiento en estos niños al escribir sobre su conciencia? Naturalmente que no, porque los niños que no nacen no tienen conciencia. ¿Habría escrito sobre la felicidad de estos niños de haber tenido noticia de sus vidas? Porque estos niños que nada debían a sus padres, salvo la miseria de su existencia – si acaso lograban sobrevivir – no tenían ningún interés en seguir las huellas de papá y mamá. No tenían un ejemplo en la figura de sus progenitores, mucho menos tenían algo que agradecerles. Por este motivo, estos niños sin padres y ausentes del aparato escolar no tenían más ocupación que transformarse en “pandillas de huachos; bandas de rotos alzados” que amenazaban a “nuestra sociedad culta, cristiana y civilizada” que vive bajo la “amenaza permanente de la barbarie y el salvajismo” (Salazar, 2006, p. 51). Para estos niños no hubo rastros de una familia feliz ni de una preocupación por parte del gobierno que no fuera en tanto los percibiera como mano de obra desperdiciada; “debemos disciplinarlos” sostenían los políticos Isidro Errázuriz y Pedro Félix Vicuña en 1829 “con todo el peso de la ley hasta extinguir su compulsiva inclinación a la holgazanería, a los juegos de azar y al vicio, que hoy sustraen sus brazos del trabajo productivo, el único capaz de engendrar la Patria” (Salazar, 2006, p. 51). Porque a la patria no le servían los niños huachos desocupados, le servían los niños huachos productivos. Porque en *La conciencia de un niño* no importa cuánto dolor y rabia haya acumulada, lo importante es cuánto trabajo le puede brindar a la patria una vez que esta conciencia ha sido dominada por la inteligencia escolar/estatal. Porque lo importante, en definitiva, es hacerle entender a cada niño pobre que en el litigio de la política no tienen nada que ganar y nada que perder, porque su voz no existe y no hablan, porque cuando toca hablar de ellos se habla *por* ellos.

conclusión

Sarmiento fue un hijo de su tiempo, un político e intelectual que defendió la educación pública tanto en Chile como en Argentina. Ganó su reputación en la elite chilena publicando sus ideas mientras trabajaba como profesor, debatiéndose incluso con Andrés Bello. El sanjuanino no nació en cuna de oro y fue formado en una escuela primaria estatal. Probablemente su interés por fortalecer la instrucción

primaria nace, precisamente, de su propia historia. No obstante, el poder de coacción del aparato escolar es mucho más fuerte que el interés del político, porque el lugar que cumple la escuela en el juego social está predeterminado desde antes. Por más esfuerzos que hiciera Sarmiento, lo que la escuela hace es consolidar el reparto de lo sensible.

Consideramos en este sentido que la elite chilena del siglo XIX consolida el mismo tipo de institución escolar/disciplinaria que opera en los países europeos, secretando una maquinaria de control que funciona como reguladora de las conductas. Las estrategias que van probando, ya sea enviando de viaje a Domingo F. Sarmiento, Valentín Letelier o Claudio Matte, prueban que el objetivo es civilizar a la manera francesa, alemana, inglesa o estadounidense.

Según el filósofo argentino Walter Kohan en *Infancia entre educación y filosofía* (2004), la institución escolar en tanto sanción normalizadora reúne cinco rasgos elementales que determinan la experiencia: “a) perceptiva (aquello que es posible percibir de sí), b) discursiva (aquello que es posible decir de sí), c) moral (aquello que es posible juzgar de sí, según normas y valores dominantes), 4) cognitiva (aquello que es posible pensar de sí) y e) de gobierno (aquello que es posible hacer consigo mismo)” (p. 92). Siguiendo estas definiciones podemos constatar que el trabajo de Sarmiento, y por su intermedio, de la clase dominante, logra insertarse en cada uno de estos campos experienciales, de modo tal que asegura el *statu quo* social.

Bourdieu y Passeron en este sentido han visualizado, desde el campo sociológico, las características del enmascaramiento escolar, es decir, de la violencia simbólica con que este sistema encausa la conducta de los sujetos. Por medio de su teoría es posible entender por qué, por ejemplo, un niño de la elite chilena no estudiaría en un colegio técnico o en un liceo industrial, pues *su* lugar está previsto de antemano por su clase social y el sistema escolar solo se encarga de vehiculizar el espacio desde el cual va a participar, llegado el momento, del litigio político. Así, los niños huachos y los que pertenezcan a las clases menos aventajadas, salvo pocas excepciones, tendrán acceso únicamente al lugar que también fue previsto de antemano: el trabajo. La escuela, en este sentido, piensa

mucho más en el trabajo y la industria que en la propia infancia. La escuela es, en definitiva, un “implacable dispositivo biopolítico teñido de [una] idealización burguesa y coloreada de lo infantil” (Kohan, 2004, p. 18).

Con todo, consideramos que es posible rastrear, desde diversos objetos culturales, el dinamismo con el que opera la escuela. De modo que sea posible tal vez visualizar, por medio de los textos escolares contemporáneos o tal vez pruebas de ingreso universitario, los objetivos que el aparato escolar comporta en relación con el futuro de los jóvenes y niños. Pensar críticamente estos documentos escolares permite desenmascarar, en parte, la violencia simbólica con la que maniobran. “Repensar radicalmente la educación es repensar radicalmente la infancia” (Kohan, 2004, p. 17), de modo que proponemos desde este frente volver a mirar los intersticios de las prácticas escolares y desde allí levantar una representación *otra* de la infancia.

referencias

- Alcubierre, Beatriz. (2018). *De la historia de la infancia a la historia del niño como representación*. En Lionetti, L, Cosse, I. y Zapiola, M. (comp). *La historia de las infancias en América Latina*. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean Claude. (2018). *La reproducción, elementos para una teoría del sistema educativo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carli, Sandra. (2003). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Errázuriz, Rebeca. (2014). “He escrito, pues, lo que he escrito. Sarmiento como sujeto viajero latinoamericano: una lectura al prólogo de Viajes por Europa, África i América, 1845-1847”. *Revista Chilena de Estudios Latinoamericanos*. no. 3. pp. 61-84.
- Jacotot, Joseph. (2008). *Lengua materna, enseñanza universal*. Buenos Aires: Cactus.
- Kohan, Walter. (2004). *Infancia entre educación y filosofía*. Barcelona: Laertes.
- Milanich, Nara. (2009). *Children of Fate: Childhood, Class, and the State in Chile, 1850-1930, Dirham and London, Duke University Press*.
- Rancière, Jacques. (2007). *El maestro ignorante, cinco lecciones sobre emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Rancière, Jacques. (2012) *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rancière, Jacques. (2014). *El método de la igualdad, conversaciones con Laurent Jeanpierre y Dork Zabunyan*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Rojas, Jorge. (2016). *Historia de la infancia en el Chile republicano (1810-2010)* Santiago: Ediciones JUNJI.
- Salazar, Gabriel. (2006). *Ser niño “huacho” en la historia de Chile (siglo XIX)*. Santiago: LOM.
- Sarmiento, Domingo Faustino. (1844). *La conciencia de un niño*. Santiago: Imprenta del Progreso.

apuntes para una representación político-escolar de la infancia: en el chile del siglo xix

Serrano, Sol et al. (2018). *Historia de la educación en Chile (1810-2010) Tomo I Aprender a leer y escribir (1810-1880)*. Santiago: Taurus.

submetido: 15.04.2023

aprovado: 24.06.2023