La publicación del Anuario sólo busca la difusión de las producciones de los investigadores argentinos en el terreno de la Historia de la Educación tanto dentro como fuera del país; busca además contrastar estos trabajos frente a otros producidos en otros ámbitos como posibilidad de diálogo y enriquecimiento mutuo; busca también aportar a la docencia desde la investigación, habida cuenta de que prácticamente todos los investigadores que publican sus trabajos en este medio desarrollan paralelamente actividades docentes de grado y/o posgrado. Pero también es de nuestro interés convertir al Anuario en un insumo para otros niveles de la enseñanza, como el de la formación de docentes en el nivel terciario.

Queda ahora la lectura de los trabajos. La lectura sería, crítica, creadora. La calidad del Anuario, sus aportes y por lo tanto su importancia, ya es tarea que nos supera y que queda en manos de sus lectores.

EDGARDO OSSANNA
Director

Niñez, Modernidad e Instrucción Pública en la Argentina de la mirada de Sarmiento*

Sandra Carli**

Resumen:

Este artículo tiene por objeto analizar las concepciones acerca de la infancia que se modularon con la fundación del sistema educativo argentino y que acompañaron las transformaciones culturales de las últimas décadas del siglo XIX. Se plantea como tesis que la escolarización de los niños debe analizarse como un fenómeno constitutivo de la sociedad y de la cultura moderna en la Argentina. Desde esta perspectiva se recorre la obra de Sarmiento indagando la cuestión de la infancia a partir de los distintos tópicos de su pensamiento político y pedagógico, entre otros la oposición entre civilización y barbarie, la relación entre infancia y cultura letrada, la tensión entre modelos familiares y escuela pública y la problemática de la pobreza infantil en las ciudades del fin de siglo.

Abstract:

This paper aims at analysing the views on childhood that were articulated with the founding of the Argentinian educational system and that accompanied the cultural transformation of the last decades of the 19th century. It is argued that child schooling should be analysed as a constituent phenomenon of modern society and culture in Argentina. In this light Sarmiento's work is studied to explore the issue of childhood on the basis of the different topics of his political and pedagogical thought: the opposition civilisation and barbarism, the relationship between childhood and learned culture, the tension between familial models and public schools and the problem of childhood poverty in the cities of the end of the century.

Infancia, modernidad y educación en la Argentina

En las últimas décadas del siglo XIX, a partir de acontecimientos como la fundación de las primeras escuelas normales, la sanción de leyes provinciales y nacionales de educación y la creación del sistema educativo de alcance nacional, se configuró un nuevo campo discursivo de la instrucción pública. Distintos sectores sociales, políticos y educacionales, en el contexto de la

* Este artículo es un capítulo de la tesis doctoral «Niñez, pedagogía y política. Transformaciones acerca de la infancia en la historia de la educación argentina. 1880-1955». Universidad de Buenos Aires. Año 2000.

** Universidad de Buenos Aires.

conformación del nuevo estado nacional, comenzaron a debatir entonces acerca de las características y alcances de la escolarización infantil. Es en dicha trama donde se fueron delimitando *discursos modernos acerca de la infancia*. Hablamos de discursos modernos en la medida en que la niñez fue gradualmente diferenciada del mundo adulto y se debatió arduamente acerca de las nuevas formas de sujeción de la misma por una autoridad suprafamiliar estatal y su integración en un orden nacional. A partir de la obligatoriedad de la escuela pública que estableció la Ley 1420, los niños entre los 6 y los 14 años debían devenir en alumnos. En el imaginario de la época una generación escolarizada se convirtió en condición para la existencia de un país moderno.

La Argentina adquirió los rasgos de una sociedad moderna en el conflictivo tránsito del siglo XIX al XX, a través de la lenta población del territorio nacional, del fomento a la inmigración masiva, de la unidad política lograda entre las oligarquías provinciales y porteña y de la organización de un modelo económico agroexportador de materias primas. En dicho proceso, la formación del estado fue un aspecto constitutivo de la construcción conjunta del estado y la sociedad (Oszlack, 1990). El lento proceso de secularización de la sociedad argentina, las políticas de escolarización obligatoria de la población infantil y las nuevas miradas pedagógicas emergentes en el espacio de las escuelas normales fueron las condiciones de producción de los discursos modernos acerca de la infancia.

Según Philippe Ariés *la escolarización* de la infancia fue un «largo período de reclusión de los niños» iniciado a partir del siglo XVII, que supuso el cese de la cohabitación con los adultos. La escolarización acompañó la emergencia de la familia nuclear, la aparición de una nueva mentalidad de los adultos hacia los niños y la irrupción de una preocupación psicológica y moral por la infancia (Ariés, 1987:12). Para otros autores la escolarización trajo aparejado un proceso de infantilización de un amplio sector de la sociedad (Flandrin, 1981:160). Desde otra perspectiva la pedagogía moderna, a partir de un régimen epistemológico de observación y análisis y de un régimen institucional, permitió el encierro de los niños (Narodowski, 1994: 110). Varela y Alvarez-Uría conciben a la escolaridad como una maquinaria de gobierno de la infancia que ensambló una serie de dispositivos y que intervino, entre otras cosas, en la definición de un estatuto de la infancia (1991). En la experiencia argentina, la escolarización en todo caso dio forma al territorio institucional en el cual una población infantil atravesada por fuertes desigualdades sociales y diferencias culturales se constituyó en el elemento fundante de una nueva sociedad. Más que evaluar los efectos negativos de la «cuarentena» escolar (Ariés, *op.cit*: 12) o de la infantilización de la niñez que propició su disciplinamiento, en el caso argentino conviene

analizar la escolarización de los niños como un *fenómeno constitutivo* de la sociedad y de la cultura moderna en la Argentina.

La población infantil de las últimas décadas del siglo XIX estaba compuesta por hijos de núcleos familiares de sectores sociales muy diversos, cuya experiencia infantil estaba lejos de responder a un imaginario común. Se trataba de hijos de familias de inmigrantes de colectividades que arribaron al país entre 1850 y 1870, hijos de la población criolla que había participado activamente en las luchas entre Buenos Aires y el interior, hijos de la familias oligárquicas de las provincias y de la capital puerto. Desde el ochocientos, el tamaño de la familia en la Argentina indica una voluntad de constituir familias pequeñas (Cicerchia, 1998: 59), tendencia que persistió con el fenómeno inmigratorio de la segunda mitad del siglo XIX y que se acentuó durante el siglo XX (Torrado, 1992).

Las historias infantiles estaban afectadas por la dispersión, las diferencias culturales y las desigualdades sociales fragantes. Las familias criollas o inmigrantes se sostenían en una historia cotidiana de incertidumbre y desarraigo, mientras que las familias oligárquicas, reducidas en número pero obsesionadas por su sobrevivencia, fueron objeto de relatos literarios que buscaban recuperar las historias infantiles como un intento de establecer una «filia-ción interior» que explicase su papel protagónico en los años '80 (Jitrik, 1982: 67). Mientras las biografías de las familias oligárquicas forzaron literariamente una reivindicación de la infancia como recurso para relatar el origen de trayectorias políticas en ascenso, las familias inmigrantes buscaban reproducir sus infancias en nuevas generaciones nacidas en otro territorio geográfico y cultural. En ese contexto de inédita mutación cultural, social y política, agudizado en la década del '80 a partir de una inmigración masiva centralmente adulta y masculina y de la conformación de nuevos núcleos familiares que combinaron padre inmigrante con madre nativa, la escolarización operó, no sólo como factor de homogeneización de las identidades de las nuevas generaciones, sino también como factor de socialización de las generaciones adultas. La escolarización estatal favoreció la configuración del niño como un sujeto que desbordaba los núcleos familiares y los sectores sociales de origen, y que debía inscribirse en un orden público.

Las infancias familiares premodernas, dotadas de relatos genealógicos o carentes de ellos, mitificadas por la memoria oligárquica o sustraídas por efecto de la sobrevivencia inmigrante, devinieron gradualmente en infancias escolarizadas a partir de la década del '80. La escolarización pública fue el principio articulador de los discursos modernos acerca de la infancia: la infancia era en este caso objeto de demarcación y disciplinamiento, pero a la vez territorio para una experiencia común de la edad, generacional.

Esta nueva experiencia de edad marcada por la escolarización instaló la sucesión de las generaciones en una *temporalidad educativa* pautada desde el estado, moduló trayectorias educativas que cruzaron lógicas familiares y sectores sociales. Ello se vincula con el pasaje de un tiempo circular a una «conciencia más lineal y segmentada de la existencia» (Gelis, 1990: 319). Pero la escolarización de las nuevas generaciones supuso también la instalación de una *temporalidad política*, en el sentido más amplio de que las «nuevas generaciones» se convirtieron en objeto de interpelación del nuevo estado conservador que las constituía en masas de alumnos y en futuros ciudadanos. La experiencia de generaciones de niños a partir de la década del '80 comenzó a estar permeada por las políticas de estado en las que, a la vez que distintos sectores confrontaban acerca del progreso irrefrenable de la modernidad europea o del retorno imposible a los tiempos coloniales, debatían acerca del diseño del sistema escolar, de su capacidad de inclusión de niños de distintos sectores sociales y de la pedagogía como nuevo saber.

La marcación de una *sucesión vía escolaridad*, de una temporalidad educativa y política de la relación entre las generaciones, supuso establecer una distancia cultural entre la generación adulta y la generación infantil, entre los tiempos anteriores al '80 y los nuevos tiempos de la República Conservadora. Los niños se convirtieron en destinatarios de una transmisión educativa al mismo tiempo que se modulaba la cultura que se quería transmitir y se formaban los encargados de ese proceso de transmisión. La sociedad se estaba construyendo *con* los niños, y las políticas de instrucción pública permitieron discontinuar la nueva etapa respecto del pasado, neutralizar las polémicas ideológicas y las luchas sociales de la época, y crear literalmente una población nacional. Ese corte con el pasado se encuentra también en la literatura de entonces, en la que la mirada del niño, tal como Viñas señala respecto de *La Gran Aldea* de Lucio López (1982: 82), testimoniaba la experiencia de corte con el pasado y la conexión con un tiempo nuevo como recurso para explicar los procesos políticos de diferenciación generacional.

La niñez comenzó entonces, a partir de la década del '80, a ser objeto de una institucionalización estatal y de un proceso de disciplinamiento social. La escuela pública, situada como bisagra entre la familia y el estado, tuvo un gradual consenso respecto de su eficacia para garantizar el pasaje de la Argentina a un horizonte de modernidad y progreso, y en clave nacional a un horizonte de civilización que debía permitir dejar atrás el lastre colonial y caudillesco. Paralelamente la niñez y la infancia comenzaron a ser objeto de un saber especializado, la pedagogía, que a la vez que 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, dio forma a un modelo de identificación. Identidad educativa que comenzó a diferenciarse del status jurídico y social del niño y que abonó una mirada político-pedagógica del niño en la que la producción teórica del normalismo argentino resultó sustantiva. Por último, la niñez comenzó a ser objeto de políticas públicas, generacionales, de alto impacto cultural y, en este sentido, productivas, impacto que no puede ser explicado exclusivamente desde la lógica del disciplinamiento infantil, sino atendiendo a las diversas formas de la inscripción cultural de las nuevas generaciones promovidas a partir de la escolarización masiva.

La mirada de Domingo Faustino Sarmiento

1. De la infancia bárbara a la infancia civilizada

Es Sarmiento la figura que, en la Argentina, incidió efectivamente en la configuración de un discurso moderno acerca de la infancia. El pedagogo sanjuanino descalificaba a los adultos de su época como sujetos para la constitución de la sociedad futura. Los niños se tornaron, entonces, en destinatarios privilegiados de un discurso que los proyectaba como generación futura y como artífices de un nuevo orden a partir de la intervención político-cultural de la educación. Ese privilegio del niño se vinculaba para Sarmiento con la tarea del maestro de escuela, cuando señalaba que «el hombre adulto es para él un ser extraño a sus desvelos. El está puesto en el umbral de la vida, para encaminar a los que van recién a lanzarse a ella» (*Los maestros de escuela*, 1909: 428).

El discurso sarmientino, al que distintos autores adjudican un fuerte rasgo exterminador de la realidad cultural y social de su época, pero a la vez notoriamente rico en la producción de un nuevo imaginario (Feimnan, 1986; Puiggrós, 1990), puede ser analizado siguiendo los distintos procesos educativos del siglo XIX que se ligan con su trayectoria histórico-biográfica. Para nuestro tema dichas etapas indican el pasaje de una primera *confrontación entre infancia bárbara e infancia civilizada* hacia una tematización estricta de la *identidad del niño como alumno*.

La primera de dichas etapas, comprendida entre 1811 y 1855, ejemplifica el tránsito de la educación postrevolucionaria a la instrucción pública como utopía moderna; se corresponde con el Sarmiento joven y con su identidad política como unitario, y se despliega a través de algunas obras. *Facundo* (1845) y *Recuerdos de Provincia* (1850), producidas en este período, modularon una interpretación político-cultural de la sociedad argentina en

la cual la experiencia de la infancia aparece conceptualizada como un acontecimiento fundador de un orden social nuevo.

En esta primera etapa, nos topamos con la memoria que Sarmiento construye de su propia infancia en un relato de carácter autobiográfico como es *Recuerdos de Provincia* y con la construcción de la infancia presente en el relato de ficción de la historia de *Facundo*. Señala Sarlo que tanto en *Recuerdos de Provincia* como también en *Mi Defensa* (1843), Sarmiento opera una «intervención autobiográfica» portadora de un sentido histórico (1983:165). Respecto de la infancia estos textos configuran tramas en los cuales se pueden leer tanto las huellas de la experiencia de los niños como las construcciones discursivas que tornan esa experiencia de infancia en *modelo de identificación* y primera etapa de una trayectoria adulta. Este aspecto fue puesto en evidencia con posterioridad con la divulgación escolar de *Recuerdos de Provincia*, así como con otras obras como *Infancia de Sarmiento* (Berdiales, s/f).

El género autobiográfico, inaugurado por Rousseau, fue caracterizado de importancia histórico-cultural (Prieto, 1967:8). Sarmiento reconocía la tradición historicista de la época, cuyos autores «van hasta rastrear la insignificante vida del niño para anudarla a la biografía del héroe» (*Facundo*, 1993:133), tradición que puso en juego en su propia biografía. Admitía el valor de las biografías como instrumentos «al alcance del pueblo y de una instrucción más directa y clara» (*De las biografías*, 1842: 195) y rescataba, en este sentido, los *Recuerdos de Infancia y Juventud* de Ernesto Renan descalificando, en cambio, las *Confesiones* de Rousseau que señalaba como «enfermas» (*Recuerdos de Infancia y Juventud*, 1900).

En su autobiografía los rasgos de su infancia lo ligaban, en primer lugar, con la *lectura*, con una infancia volcada a la civilización moderna en la medida en que la lectura y la escritura eran las llaves de acceso a un mundo nuevo. Así lo describió en *Mi defensa*:

«Mi padre i los maestros me estimulaban desde muy pequeño a leer, en lo que adquirí cierta celebridad por entonces, i para después una decidida afición a la lectura a la que debo la dirección que más tarde tomaron mis ideas» (Sarmiento, 1885: 7).

La conexión con la lectura parece marcar la singularidad de su infancia, permitiéndole, según el autor, destacarse entre sus pares y prescindir de los maestros en una época en la que la alfabetización no era un fenómeno de masas. Sarmiento recorrió el camino del autodidacta a partir de esta afición por la lectura (Sarlo, op cit:176). Al relatar la anécdota según la cual en la escuela había sido elevado a la condición de «primer ciudadano», título

que lo llevó a ocupar un asiento al que accedía subiendo varias gradas, Sarmiento admitía «los elogios de que fui siempre objeto y testigo»: «Yo creía desde niño en mis talentos como un propietario en su dinero o un militar en sus actos de guerra» (*Recuerdos de Provincia*, 1850:129).

Si su infancia fue avanzando de la afición por la lectura y la admiración profesada por maestros y pares a la postulación civilizada de las ideas, la de *Facundo* perfilaba, en cambio, los rasgos del bárbaro. Sarmiento la retrató así:

«En la casa de sus huéspedes, jamás se consiguió sentarlo a la mesa común; en la escuela era altivo, huraño y solitario; no se mezclaba con los demás niños sino para encabezar en actos de rebelión y para darles de golpes. El magister, cansado de luchar con este carácter indomable, se provee, una vez, de un látigo nuevo y duro, y enseñándolo a los niños, aterrados, «éste es-les dice-para estrenarlo en *Facundo*. *Facundo*, de edad de once años, oye esta amenaza, y al día siguiente, la pone a prueba. No sabe la lección, pero pide al maestro que se la tome en persona [...]. El maestro condesciende; *Facundo* comete un error, comete dos, tres, cuatro; entonces el maestro hace uso del látigo y *Facundo*, que todo lo ha calculado, hasta la debilidad de la silla en que su maestro está sentado, dale una bofetada, vuélcalo de espaldas y entre el alboroto que esta escena suscita, toma la calle y va a esconderse [...]. No es ya el caudillo que va a desafiar, más tarde, a la sociedad entera?» (*Facundo*: 133).

Según Sarmiento el *Facundo* niño reaccionaba frente a las amenazas del maestro, era especulador, desafiante. En su infancia, se escribía el destino del caudillo. Si Sarmiento era el niño que se instaló en el orden de la cultura por su conexión con la cultura letrada y se sujetó a ella, *Facundo* «es el hombre de la naturaleza», el «tipo de la barbarie primitiva» que «no conoce sujeción alguna», y que se mantuvo por tanto en el *orden de la naturaleza*, prolongando los rasgos de la infancia en la adultez. La infancia de Sarmiento es caracterizada como la infancia moderna y la de *Facundo*, como premoderna. En esta tipificación en clave de infancia, tan permeada por la antinomia naturaleza-sociedad de Rousseau pero interpretada de manera inversa, se traduce la operación discursiva del sanjuanino.

El *Facundo* niño que escapaba de la escuela luego de desafiar al maestro y el Sarmiento que enseñaba a leer a sus compañeros en la Escuela de la Patria fueron las identidades de infancias prediseñadas y estereotipadas en sus ensayos al calor de las luchas políticas del período, que permiten reinscribir el sentido de la infancia en la historia política de una nación. En la medida en que Sarmiento consideraba que en la infancia se sedimentaba la

posibilidad de un nuevo orden social (infancia biográfica ligada a la infancia de un país que debía construirse desde el vacío, desterrando los restos del pasado colonial y de los cuerpos de los caudillos), nuevos tópicos formaron parte de una agenda educativa exhaustiva: la condición del alumno, el vínculo con el maestro, la mediación de los padres en el espacio de la escuela.

Esta antinomia entre infancia bárbara e infancia civilizada fue construida en el clima de las luchas civiles entre caudillos y porteños, entre Buenos Aires y las provincias. Su interés por la alfabetización masiva como acontecimiento fundante de una infancia civilizada se vinculaba, entre otras cosas, con el hecho de que «la palabra escrita permitiría la creación de un mercado nacional» (Halperín Donghi, 1976: 447).

2. El niño menor de edad y menor de razón

Si, en los ensayos analizados, la experiencia infantil se asentó en la biografía singular del héroe o del bárbaro como antagonistas de una lucha política, en los textos referidos a la educación de su época, Sarmiento estableció con total precisión la posición del niño en el discurso educativo escolar. En ellos abandonó el lenguaje literario, tan imbuido de sentimientos, y adoptó un estilo más científico y cargado de información histórica.

Para Sarmiento, el alumno de la escuela era un *menor* y en este sentido, el status jurídico fue un principio articulador de su discurso acerca de la infancia. Menor en dos sentidos: «menor de edad» y «menor de razón» frente a la mayoría de edad del adulto- maestro. La identidad jurídica del niño le permitió a Sarmiento construir la autoridad del maestro, establecer una frontera de edad asentada en el Código Civil para sostener el poder del aquel sobre el alumno.

Esta visión se hace evidente en su posición respecto de los castigos corporales. En el artículo titulado «De los castigos en las escuelas y de la autoridad del maestro» (1858), rememorando el viejo adagio de los tiempos coloniales «la letra con sangre entra», Sarmiento describió los terribles castigos a los que eran sometido los niños hasta 1810. Según sus palabras «las escuelas estaban infestadas del olor a sangre» (*op.cit.*, 1858: 246), circunstancia que se convirtió en uno de los cargos que los americanos dirigieron contra el gobierno colonial y que condujo a la proscripción de los castigos mediante el decreto del 13 de octubre de 1813, revocado luego por el Estatuto Provisional. A pesar de la crítica, el argumento desplegado por Sarmiento en el artículo tiende a reconocer el apoyo público que dichos castigos recibían, asentando el consenso de los adultos sobre esta cuestión:

«Si un niño recibía veinte azotes en la escuela, estaba seguro de recibir cuarenta más de la robusta mano de sus padres, sin preguntar la causa del castigo y sólo obedeciendo a un sentimiento de moral que le llevaba a corroborar la autoridad del maestro, mayor si cabe, en la conciencia pública, que la que tenía el padre mismo» (op.cit: 245).

Intentando convalidar su argumento, Sarmiento apelaba a su vez a la propia memoria de las víctimas que evaluaban aquella experiencia como positiva:

«Eran mejores los niños educados por este sistema? De boca de ellos mismos, ancianos hoy, hemos oído la ratificación de lo que ya sabíamos teóricamente. Eran más traviesos, más perversos, y lo que parecía inconcebible, vivían tan alegres o más, que con nuestros blandos y contemplativos sistemas. Pero un hecho moral se desprende de en medio de tanta iniquidad. En la gradación de los objetos de veneración para el niño, estaban Dios, el maestro y sus padres; para estos, Dios, el maestro y después ellos mismos para apoyar al maestro, cerrando los ojos sobre sus injusticias y endureciendo sus corazones paternos, si no agravando su crueldad» (op.cit: 248).

Sarmiento valorizaba a su maestro Ignacio Rodríguez porque «nunca cometió el error de despojarse de la facultad de aplicar el castigo corporal cuando lo juzgaba necesario» (*Discursos*, 1862: 150). Carlos Newland destaca en este sentido que existe una similitud entre la etapa federal y la etapa liberal en lo relativo a los métodos disciplinarios adoptados y que la preferencia de Sarmiento por un uso moderado de los castigos corporales anuló en gran parte la influencia de Marcos Sastre y Juana Manso que eran contrarios a los mismos (1992: 174-175).

Si la supresión del castigo en las escuelas era, según el pedagogo, un avance en lo relativo a la dignidad del niño y al mejoramiento de las costumbres sociales, ello se había logrado «amenguando al mismo tiempo la autoridad y la dignidad del maestro» (1858: 248). La supresión del adagio «la letra con sangre entra», provocada por la condena de la violencia contra los niños, había sido acompañada por la supresión de otro adagio: «el maestro siempre tiene razón». Esto preocupaba a Sarmiento que necesitaba establecer las diferencias entre adultos y niños como medio para fundar la jerarquía y autoridad de la educación del maestro. El segundo adagio representaba para Sarmiento una verdad incuestionable:

«El maestro sabe lo que hace era, pues, una verdad moral y un freno puesto a la autoridad del padre o a la irreflexiva ternura de la madre, pronta a abrazar la causa de su hijo, e inquirir en la de su castigo; pero retenida por el inflexible axioma grabado en su conciencia: el maestro sabe lo que hace» (op.cit: 249).

«El maestro sabe lo que hace» debía ser la única respuesta de los padres ante la queja del niño, y la única respuesta del juez. Si bien no creía conveniente restablecer los castigos corporales, Sarmiento consideraba que la autoridad discrecional del maestro para corregir a los niños no debía tener límites. Esta autoridad se asentaba en su status legal frente al del niño:

«El maestro tiene razón porque nadie tiene el derecho de probar lo contrario en los casos a los que se aplica este axioma («el maestro sabe lo que hace»), que es legal. El niño que está bajo su patria potestad, no puede juzgar con acierto sobre la justicia o injusticia de su maestro; el padre, de quien es sustituto, no puede tomar cuenta de la autoridad que se ejerce bajo la misma forma y bajo el mismo principio que él la ejerce» (op.cit: 250).

Sarmiento pretendía frenar los reclamos paternos cuestionando a «los que pretenden poner límites a la autoridad disciplinaria del maestro» (251) y ubicando a padres y maestros en un lugar de paridad frente al niño. Si el uso indiscriminado de la violencia era impugnado, pasaba a ser la ley la que instalaba otro principio de autoridad con fuerza de verdad. El niño es mentado por Sarmiento como «menor», sin derechos propios y, como tal, subordinado a la autoridad de los adultos, padres y maestros:

«Lo que el padre puede, puede el maestro; y por maestro se entiende todo el que enseña, ya sea en escuelas públicas, ya sea en particulares. El niño no tiene derechos ante el maestro, no tiene por sí representación, no es persona según la ley. Es menor» (op.cit: 254).

«Menores» eran, para Sarmiento, todos los niños sin distinciones sociales y conservaban ese status en el interior del espacio de la escuela. A la minoridad del niño Sarmiento oponía la mayoría de edad del adulto: era entonces el concepto de *patria potestad* el que le permitió argumentar acerca de la autoridad disciplinaria del maestro. El maestro era, para Sarmiento, el representante de la patria potestad de los padres en el espacio de la escuela. Hijos y alumnos carecían de representación propia.

El desplazamiento de argumentos jurídicos a argumentos pedagógicos en referencia al status del niño fue común en la época, tanto para establecer un vínculo jerárquico y de subordinación respecto del adulto en el espacio de la escuela como para legitimar la autoridad del maestro en la sociedad. Para entonces, Simón Rodríguez consideraba que la escuela era «suplente de la potestad paterna» dado que era imposible que los padres fueran instruidos y llevaran adelante la enseñanza de los niños por sí mismos (*Consejos de Amigo*, 1980: 205). El maestro de Bolívar sostenía, en 1794, que «los principales obligados a la educación e instrucción de los hijos son los padres» (*op. cit:* 48), y que, en todo caso, las escuelas primeras letras se ocupaban de suplir sus falta de manera que los padres debían ajustarse a los preceptos, métodos y constituciones de las escuelas.

La minoría de edad del niño desde el punto de vista de los derechos también se aplicaba a la *razón*, tópico que le permitía a Sarmiento distinguir entre la sociedad política y la sociedad escolar, y que lo distanciaba nuevamente de Rousseau:

«En la sociedad política compuesta de hombres, pues ni los menores ni las mujeres entran en ella, no puede decirse que el gobierno solo tiene razón, porque la monstruosidad es aparente; los gobernados son hombres. Pero no sucede así en una escuela, aunque se componga de jóvenes de veinte años. Hemos dicho que ante la ley son menores de edad, sin el más mínimo derecho [...]. El niño ante la razón es un ser incompleto y el púber lo es más aún, ya porque su juicio no está todavía suficientemente desenvuelto, ya porque sus pasiones tomen en aquella época un desusado y peligroso desenvolvimiento» (Disciplina escolar, 1853: 194).

«Ser incompleto» por estar en situación de crecimiento o por exceso de pasión: la *minoría de razón* del niño se confrontaba con la mayoría de razón del maestro, que investía de autoridad a su tarea de enseñar la cultura. La legitimación de la intervención parental o docente sobre el niño se asentaba sobre esta visión del niño confiriendo identidad histórica al maestro como tal, diseñado como pieza de la modernidad capitalista y de la instrucción pública. Maestro era, para Sarmiento, todo el que enseñaba, tenía los mismos derechos sobre el niño que sus padres y siempre «sabe lo que hace» porque nadie (en el aula) estaba en condiciones de discutirlo. La autoridad disciplinaria del docente, que se torna pieza clave del éxito del proceso educativo, tiene así su origen en distinciones legales: en el establecimiento de las diferencias y de las distancias (legales y racionales) entre adultos y niños.

Esta dupla niño/menor y adulto/autoridad paternal-docente es fundante de la relación escolar y tiene tal densidad e importancia política que llevó a Sarmiento a criticar a aquellos padres que «ponen límites a la autoridad disciplinaria del maestro» (*op cit*: 251) y a recomendar medidas punitivas (poder de policía) contra aquellos que impedían la asistencia de los niños a las escuelas, que tenían no pocos antecedentes en la ciudad de Buenos Aires a partir de la revolución de mayo (Narodowski, 1994a). La *autoridad del maestro* del estado se sobreimpresionó a la autoridad familiar, en un proceso que marca la tensión entre espacios privados y públicos y que indica la gradual delegación de tareas en el estado educador. Proceso mundial que algunos autores adjudican al desmantelamiento de la familia tradicional (Stone, 1990) y otros, a la acción moralizadora de los reformadores católicos y a los nuevos sentimientos familiares (Ariés, *op. cit*: 12). En el caso argentino, este proceso está estrechamente ligado a los complejos procesos de integración cultural y social de una población nacional conformada por la inmigración.

Algunos padres de alumnos violentados habían presentado demandas contra maestros de escuela. Sarmiento intentaba suprimir esos «errores prevalentes» en la opinión pública desde los tiempos revolucionarios, alineándose con la posición de otros países, como EE. UU., que no habían abolido los castigos en las escuelas, y diferenciándose de la experiencia lancasteriana en Buenos Aires que prohibía el uso del castigo corporal (Narodowski, 1994 a: 267).

El empleo de la violencia contra los alumnos era objeto de debate en la época. La posición de Sarmiento era opuesta a la de un contemporáneo como Leon Tolstoi (1828-1910), quien, hacia 1859, sostenía que «el empleo de la violencia está fundado en una irreflexible e irrespetuosa interpretación sobre la naturaleza humana» (s/f: 20). El maestro y escritor ruso, que dirigió la escuela de Yasnaia Poliana, que más tarde fuera modelo para la pedagogía de corte krausista, consideraba que los escolares, a pesar de ser niños, eran hombres como los adultos, que poseían entonces los mismos derechos. Al responder a las mismas necesidades, podían someterse a ciertas condiciones para aprender sin necesidad de un ejercicio de la violencia (*op.cit*: 21). La condición de adulto del niño era usada por Tolstoi para rechazar la violencia: Sarmiento, en cambio, ratificaba al niño en su lugar de menor y desde allí, autorizaba el poder omnímodo del maestro.

El debate acerca de la autoridad del maestro para emplear la violencia contra los niños se asentaba en discursos antagónicos respecto de la naturaleza humana del niño; Sarmiento negaba la bondad infantil postulada por Rousseau. Según el pedagogo argentino se trataba de una naturaleza animal y domesticable como la de un *animal de corral*.

3. Las crianzas erradas

La posición del niño como menor sin derechos propios le permitió a Sarmiento legitimar la autoridad del maestro sobre todos los niños, más allá del diverso origen social de los alumnos. En buena medida pretendía contrarrestar las presiones paternas que, en el espacio de la escuela, ejercían sectores adinerados que impugnaban los desbordes de los maestros sobre sus hijos propiciando un debilitamiento de la autoridad del docente.

En el discurso del pedagogo, encontramos numerosas referencias a la diversidad social y cultural de las infancias de la época. En el marco de su explicación sociológica de tendencias extremas en lucha (Weinberg, 1948), los tipos de crianza o educación familiar de la época constituían también para Sarmiento «...los dos extremos antagonistas en que es criado el hombre en nuestras sociedades, depravado por la saciedad de sus deseos, por no conocer límites a su voluntad» (*Educación Popular*, 1948: 197). *Dos estrategias extremas de crianza*, la de la familia oligárquica y la de la familia pobre o popular, merecieron un común rechazo. En un caso el argumento era el predominio de «los excesos y las ficciones»; en el otro, el imperio de lo «natural»: nuevamente encontramos la antinomia sociedad-naturaleza de Rousseau.

Según Sarmiento, en las familias obreras, la debilidad de las fronteras domésticas convertía el hogar en un lugar de opresión para el niño. «El niño presencia las luchas brutales que tienen lugar entre sus padres; la calle es el jardín del recreo [...] que lo libra de la estrechez del hogar doméstico [...]» (*op. cit*: 246). En el otro extremo, las familias oligárquicas que delegaban la crianza de los niños en las nodrizas o amas invertían al niño de un poder en desacuerdo con la edad: «Así la edad en que por su debilidad estaría el niño condenado a la sujeción que imponen las fuerzas superiores, está en la edad del poder absoluto. Un niño reina en su casa, su madre misma le obedece, bástale para conseguirlo llorar con tenacidad» (*op. cit*: 195-196).

Oposición entre la «vida ficticia» de los niños sobreprotegidos en las familias oligárquicas y «el imperio brutal de las fuerzas» en las familias pobres, entre el mundo de la opinión y el mundo de la naturaleza. Sarmiento impugnaba tanto la privatización doméstica de la infancia como la ausencia de educación doméstica. La confrontación entre educación pública y privada, o cívica y doméstica, planteada por Rousseau, había dado lugar a contradicciones: mientras que en la novela pedagógica *Emilio* la intervención del estado se postergaba hasta la adolescencia, para algunas naciones se defendía la educación ciudadana que requería sustraer a los niños de la educación familiar. Todorov sostiene que la idea de educación con un horizonte de «virtud republicana» era incompatible con el tipo de estado

democrático, en el que los padres preservan su derecho de una educación complementaria, doméstica (1987: 41).

Sarmiento, en cambio, imaginó otra articulación entre familia y estado, entre el espacio privado y el espacio público, en la cual la educación pública no eliminara la educación doméstica, pero sí tuviera efectos sobre ella. Admiraba, en este sentido, las asociaciones de niños de EE.UU. La identidad del niño como *alumno* de la escuela común debía operar, para Sarmiento, compensando la carencia de una sociedad burguesa. Era necesario modificar estructuralmente a los niños hijos de familias oligárquicas o de familias pobres porque las identidades sociales y culturales de origen eran infértiles para conformar el elemento humano de una nación sin grandes fracturas sociales: en la escuela, debían disolverse las marcas sociales de origen familiar para fundar una igualdad imaginaria con importantes consecuencias futuras. La escuela era, para Sarmiento, un espacio en el cual la identificación del niño con el maestro y con los pares iba a permitir otro proceso de construcción del niño con efectos retroactivos sobre la familia. La educación pública a través de la intervención sobre la población infantil debía operar en la transformación de las costumbres y hábitos sociales y en la educación familiar o doméstica.

Desde esta perspectiva, Sarmiento proponía una larga trayectoria educativa para el niño, una institucionalización temprana y sostenida de la experiencia infantil. La educación debía comenzar lo más temprano posible con el ingreso a las Cunas públicas y a las Salas de Asilo como espacios en los se eliminasen las diferencias y desigualdades de origen. Las Cunas, destinadas a niños recién nacidos hasta los 18 meses, eran pensadas en la Argentina como medio para evitar la mortalidad infantil y duplicar la población. Las Salas de Asilo, para niños de 2 a 7 años, eran entendidas como «un eslabón que une la educación doméstica con la pública», en las que «las amas traen a sus niños y las mujeres pobres se descargan de los suyos en estos depósitos generales desde temprano» (*Educación Popular*, op.cit: 247).

Sarmiento consideraba que, en esas instituciones, «..el hijo del pobre no tiene allí el espectáculo del malestar doméstico, no se siente abandonado, castigado, reñido, el del rico no tiene a quien mandar, a quien imponer sus caprichos, ni quien satisfaga sus pasiones desordenadas» (op. cit: 247). Nuevas jerarquías en las que los pares de edad se sometían a una única autoridad estructurada por la razón y por la adultez. Para Sarmiento, los niños se inscribían en un *grupo escolar*, en un colectivo social o «masa bien dirigida» que operaba modificando las personalidades individuales, moldeadas en los vínculos filiales. Si la diversidad social podía utópicamente paliarse a través del tránsito por una institución que proveyera una educación moral

común a todos los niños, las escuelas primarias comunes operarían para eliminar la diversidad cultural infantil.

Sarmiento no rechazó la familia como núcleo constitutivo de la sociedad. Pretendía que la escolaridad pública tuviera efectos sociales, que a través de la educación pública se constituyeran nuevos sujetos sociales (Puiggrós, 1991). La utopía de un orden burgués al estilo norteamericano implicaba, para Sarmiento, el desafío de reducir las agudas diferencias sociales, sin anularlas: en este sentido la defensa de la propiedad privada distanció indefectiblemente su mirada de la del naciente comunismo, en el que entonces se postulaba la destrucción de la dependencia de los hijos respecto de los padres (Marx, 1985:104). La oposición entre crianzas oligárquicas y proletarias no devenía en contradicción: en todo caso, la inscripción del niño en el espacio escolar se perfilaba como un elemento capaz de disolver los restos de esas infancias erradas concentrando en el papel del maestro una tarea de fuerte homogeneización social a través de la transmisión de la cultura letrada. La lectura y la escritura eran vehículos imaginados para acceder a una sociedad más democrática y civilizada.

4. La inscripción del niño en el orden de la cultura

El dispositivo de la instrucción pública, cuyo diseño aparece desplegado en la obra *Educación Popular*, contiene la arquitectura de una estrategia que tenía por destinatarios reales a los niños. En ese texto, la educación recibida en la infancia es pensada como sede de la construcción de un futuro nacional, en la medida en que, según el autor, «no nos es dado hacer partícipe de los mismos beneficios a los adultos» (*Educación Popular*: 48). Educar a los niños, ante la evidencia de la «incapacidad natural de nuestras gentes», suponía operar sobre lo que Sarmiento, consideraba un vacío, interviniendo sobre los hijos de una generación descalificada por sus orígenes, por su pobreza o por su ignorancia. Dicha intervención educativa debía ligar al niño con la cultura, entendida como reservorio de la civilización occidental:

«El maestro de escuela, al poner en las manos del niño el silabario, lo constituye miembro integrante de los pueblos civilizados del mundo i lo liga a la tradición escrita de la humanidad, que forma el caudal de conocimiento con que ha llegado, aumentándolos de generación en generación, a separarse irrevocablemente de la masa de la creación bruta» (*Los maestros de escuela*, 1909: 426).

La función del maestro sucedía así a la del sacerdote: «El sacerdote le quita el pecado original con que nació, el maestro la tacha de salvaje...» (*ibídem*:). Otra masa debía crearse a partir de la acción del maestro, una masa homogénea que sustrajera al niño del orden familiar a partir de la imposición de una única moral:

«Cien niños se reúnen bajo la dirección de un maestro de escuela. El hecho sólo de salir cada uno del estrecho círculo de la familia, de la presión de su modo de ser habitual, la reunión de un grupo de seres bajo una autoridad, echa en el ánimo el primer germen de asociación [...]» (*ibídem*:432).

La educación debía dar lugar a una nueva *socialidad* creando en el niño una segunda naturaleza. Nueva socialidad infantil y escolar que suponía sustraer al niño de la naturaleza (Gelis, 1990: 324), dejar de reconocer su crecimiento como un fenómeno biológico para ser sesgado por la educación (Ariés en Pontalis, 1994). Para Sarmiento, la inclusión del niño en una masa de pares permitía a la personalidad infantil pasar de la hostilidad egoísta y del espíritu «pendenciero» a la adaptación, por efecto de los hábitos repetidos en la rutina escolar:

«El solo hecho de ir siempre a la escuela, de obedecer a un maestro, de no poder en ciertas horas abandonarse a sus instintos y repetir los mismos actos, bastan para docilizar y educar a un niño, aunque aprenda poco. Este niño así domesticado no dará una puñalada en su vida y estará menos dispuesto al mal que los otros. Ustedes conocen por experiencia el efecto del corral sobre los animales indómitos. Basta el reunirlos para que se amansen al contacto del hombre. Un niño no es más que un animal que se educa y dociliza» (*Discursos*, 1862: 156).

Repetición de actos en la escuela que imaginariamente debía permitir la distinción entre generaciones, que los niños no repitieran a sus padres: en suma, la constitución de una nueva sociedad política ya no estructurada por la lucha fratricida entre facciones. Educación instrumentada, en buena medida, como corral de la infancia, como domesticación que debía anular los rasgos distintivos de los niños, y evitar el delito, la seducción del mal. La escuela debía ser *corral*, metáfora utilizaba para sostener el éxito de la acción escolar, metáfora rescatada por especialistas actuales de la literatura infantil para caracterizar el sentido histórico de la pedagogía (Montes, 1990). El corral debía lograr el disciplinamiento de «las pasiones en jérmén i en

desenvolvimiento». El amansamiento de los niños era indispensable para iniciar la escolarización. Nueva distancia con Tolstoi, quien sostenía que el desorden infantil era un elemento que naturalmente podía conducir al orden necesario para una escuela, que la autoridad del maestro sólo se configura por la instrucción y por los principios comunes establecidos por el maestro y sus discípulos y no por la violencia (Tolstoi, *op.cit*: 19-20).

Las posiciones pedagógicas de Sarmiento se inscriben en un discurso más amplio, que supone la implantación de un sistema de instrucción pública pensado como dispositivo para alterar la continuidad de las generaciones. Dispositivo que «sería un medio de cambiar en una sola generación la capacidad industrial del mayor número», como su moralidad y sus hábitos (*Los maestros de escuela*, *op. cit*: 434).

5. Los niños de las ciudades o los límites de la escuela

Sarmiento reconocía, sin embargo, los límites del dispositivo escolar. Consideraba que el alcance de la instrucción pública era parcial frente a ciertos sectores de la población infantil. Había conocido, en sus viajes, la realidad europea de la revolución industrial y la situación social de la población infantil de las ciudades aquejadas por el hambre y el trabajo de los menores. En su mirada de una ciudad de Buenos Aires invadida por la oleada inmigratoria, emergen las tesis xenófobas de sus últimos años y la conceptualización de los niños pobres como el producto de una sociedad enferma:

«Las grandes ciudades tienen sus enfermedades propias, que es preciso estar curando siempre, como la sarna en las grandes majadas.

Hay en ellas, muralla humana, deshechos públicos o corruptibles: el niño abandonado, callejero, o sin padres o arrojados en brazos de la miseria, o vicioso por herencia, contagio o disposición natural.

Estas excrescencias, estos musgos que se desenvuelven en los rincones fétidos y oscuros de la sociedad producen más tarde el ratero, el ladrón, o el asesino, el ebrio, el habitante incurable del hospital o de la penitenciaría.

Los gobiernos municipales o civiles deben como los curas que tienen cura de almas, extirpar estos gérmenes en tiempo y librar a la sociedad futura de sus estragos» (*Sarmiento, en Viale*, 1924).

También en el discurso de Sarmiento se localizan los límites sociales de la escolaridad pública frente a la pobreza infantil, mirada casi positivista de la miseria que anticipa las tesis de algunos pedagogos normalistas sobre el delito de niños y jóvenes y los argumentos para la creación de casas de

reforma para la minoridad. El niño callejero constituía, para Sarmiento, un peligro social futuro. Había observado al «newsboy» en EE UU y era testigo directo del fenómeno de los canillitas porteños, a los que calificó como un «tipo moderno» que «a la edad de diez años no depende de nadie» y que desbordaba peligrosamente las fronteras de la «minoría de edad» sobre la que él pretendía fundar la condición de alumno. Sostuvo:

«Es pues el newsboy un hombre hecho y derecho a la edad de ocho o diez años, libre como el aire y su talante y despejo lo hace aparecer más desenvuelto que un campesino. Es un hombre anticipado, una planta florida en la almáciga, y por lo tanto degenerada» («El newsboy», 1900a: 41).

Descalificados por exceso de adultez y autonomía temprana, por su «fisonomía híbrida», su «sentimiento de suficiencia», sus «ánimos ya demasiado pervertidos», estos niños son condenados a no inscribirse en el orden de la cultura porque, para Sarmiento, «jamás se instruirán». Esta descalificación será retomada más tarde por José Ingenieros, recurriendo a argumentaciones positivistas. Para estos niños-adultos, no podía ser la educación pública la encargada de modificar su situación social. Ellos no podían devenir en alumnos porque estaban incapacitados para someterse a la autoridad de un adulto, porque se carecía de una frontera entre las edades, porque no eran menores de edad en sentido estricto. Excluidos de la instrucción, debían ser, para Sarmiento, objeto de una *operación de regeneración* concurriendo a casas de reformas o a escuelas de artes y oficios. Diferentes de las cárceles, éstas instituciones debían ofrecer una enseñanza útil y no simplemente asistir a los niños. Separados a fin de que «no contaminen moral o físicamente a la masa» los niños eran objeto de una estrategia preventiva para la sociedad en su conjunto.

Sarmiento adhería al modelo del niño aprendiz de la escuela de artes y oficios y no del huérfano de la sociedad de beneficencia. Según el Censo de la Ciudad de Buenos Aires de 1855, el 21 % de la mano de obra ocupada estaba en las edades de 7, 9, 11 y 13 años. En esta franja de edad las ocupaciones comprendían para los varones de 7 a 11 años las de peones, sirvientes, repartidores, mandaderos y desde los 11 años las de aprendices de algún oficio. Las niñas estaban ocupadas de tareas de costura y bordado si venían de familias acomodadas, y de lavadoras, planchadoras y sirvientas si venían de familias humildes (Newland, *op cit*: 197-199).

La conversión del niño callejero o delincuente en aprendiz institucionalizado se articulaba, para Sarmiento, con las tareas sociales del niño escolarizado. Admiraba las asociaciones de niños como una instancia

de procesamiento de la desigualdad social. A partir de su contacto con asociaciones infantiles de Cambridge, visualizaba en el funcionamiento de aquellas efectos interclasistas que alcanzaban la dimensión de un verdadero ritual social cercano al de las asociaciones oligárquicas de beneficencia:

«Un día se reúne la asociación infantil para mejora de los niños. ¡Qué ingenioso! Los niños de las casa pudientes [...] juegan a los meetings y a las sociedades filantrópicas»

«... Han aprendido las prácticas de sus mayores, pronunciando speeches, seguido un propósito útil, divirtiéndose, y los niños pobres ganan en ello» (Memorias, 1900b: 291).

Precisamente, en la Ley 1420, se reconoció la promoción de la formación de asociaciones escolares que era, en todo caso, el borde más social y el límite de la instrucción pública. Fuera de los alcances del sistema de educación común quedaron los niños, expulsados del sistema social en el marco de la urbanización acelerada, la concentración económica oligárquica y la inmigración masiva. Sarmiento buscó paliar la pobreza infantil mediante distintas alternativas institucionales articuladas con el origen social de los niños. La aspiración de una actuación de la sociedad civil orientada a paliar dichas desigualdades tornaba democrático su discurso, aunque no por ello menos viable en la década del '80 en la que la oligarquía afianzaba un modelo económico que distaba del minifundio al que aspiraba Sarmiento. Tal como destaca Weimberg, «el sueño de Sarmiento no se realizó» (1948: 11). En todo caso, fueron los maestros normalistas quienes, décadas más tarde, promovieron algunas de sus iniciativas.

La población infantil y la escuela

Las políticas de escolarización de la década del '80 estuvieron permeadas por el imaginario de Sarmiento de una infancia civilizada, fuertemente sesgado por el impacto que le había provocado el conocimiento de la sociedad norteamericana. Imaginario que, para entonces, se desarticulaba de una realidad cuyos rasgos principales eran la pobreza y el origen latino de los contingentes inmigratorios que comenzaron a arribar masivamente al país. De origen español e italiano en su mayor proporción (un 70% de italianos frente a un 15% de españoles) (Gallo y Ferrari, 1980), los contingentes inmigratorios que llegaron al país entre 1860 y 1890 aumentaron de 1.800.000 a 3.000.000 la cantidad de habitantes. Aquella inmigración fue centralmente adulta y masculina.

La pregunta por el número total de niños, reiterada en numerosos escritos de la época, constituía, en realidad, en una pregunta por el objeto del estado y del incipiente sistema educativo. Las transformaciones demográficas aceleradas que se estaban produciendo provocaban la necesidad de *delimitar la población infantil*. Las quejas formuladas por Sarmiento respecto de la falta de datos precisos acerca de la cantidad de niños existentes hacia la década del '80 indican la urgencia de configurar el objeto de la escuela. La pregunta por la población constituyó, en buena medida, una abstracción.

Hacia 1883 Sarmiento denunció que el Senado desconocía cuántos niños había en el país, debido a antecedentes administrativos que habían impedido, durante una década, conocer exactamente el número de asistentes a las escuelas, sobre todo de las provincias. Arriesgaba un número de 600.000 niños en edad de educarse (hasta 14 años), y consideraba errados y falsos los datos recogidos hasta entonces («El Censo Infantil», 1900: 400). Esta denuncia se vincula con un cambio del papel de la estadística, que pasó de estar encerrada hasta el siglo XVIII en los marcos administrativos, a ser un instrumento fundamental de gobierno cuando se descubre poco a poco que la población tiene regularidades, y la familia desaparece como modelo de gobierno (Foucault, 1991: 21-22). La estadística escolar que Sarmiento juzgaba imprecisa, debía transformarse en una tecnología que auxiliase al gobierno para dar forma y despliegue al dispositivo escolar.

Si tomamos como punto de partida la preocupación de Sarmiento, los datos que proveen textos de la época revelan varias cuestiones. Según un texto clásico de J.P. Ramos (1910), que analiza las distintas memorias estadísticas oficiales, hacia 1875 de un total de 468.987 niños de 6 a 14 años, apenas 112.223 recibían educación en escuelas fiscales o privadas, o sea el 29,3%. Hacia 1880, el total de alumnos descendió a 108.319 en todo el país y hacia 1890 el total de alumnos que asistían a la escuela alcanzó la cifra de 241.507 (Ramos, *op.cit.*), con sus mayores índices en la Capital y el Gran Buenos Aires, marcando una tendencia que fue en aumento en las décadas siguientes. Según el *Censo de 1883*, sobre una población de 597.769 niños en edad escolar, un total de 145.660 asistían a las escuelas, es decir el 24,36%; no manifestando demasiada variación con los datos de 1875. La alta cifra de analfabetos se adjudicaba a los niños procedentes de la inmigración (-Letzina, 1885 en Lafforgue, 1980), sin embargo era alto número de niños argentinos que llegaba en 1883 a casi al 94%, probablemente en una buena parte hijos de padre extranjero y de madre nativa (Tedesco, 1982: 113).

El interés de Sarmiento por contar con datos precisos se dirigía a presionar a los políticos de la época para que gobernaran una población concreta e interviniesen en su educación, para que delimitasen un *estado de gobierno*.

Esta presión por precisar la población escolar por medios estadísticos debía cruzarse con otros datos, como la baja asistencia por carencia de pupitres y las alarmantes cifras de mortalidad infantil.

En este sentido Vedoya (1973) señala el carácter todavía precario de la educación pública de la época, teniendo en cuenta el no despreciable número de maestros extranjeros, la falta de maestros argentinos en número suficiente, la mala remuneración que ellos obtenían, la falta de edificios propios, la carencia de textos primarios de origen nacional.

Por otro lado toda educación moderna debió luchar contra «la omnipresencia de la muerte» (Stone., 1990). La mortalidad infantil era alarmante. El Censo Municipal de 1887 de la ciudad de Buenos Aires, destacó que el 70 % de las defunciones argentinas se producían en menores de 6 años, y el 40% antes del primer año de vida. La altísima mortalidad infantil, debida a el estado dramático de buena parte de las familias de la clase trabajadora, había, disimulado, según Vedoya, la escasez de la infraestructura escolar.

Muertes de niños que empiezan a generar la condena del infanticidio (Cicerchia, *op.cit.*: 75) y nuevos sentimientos familiares. Relatos literarios de la época dan testimonio del hecho de que el niño comenzaba a ser valorizado por las elites porteñas. En él se depositaba la posibilidad de continuidad de los tiempos de la Gran Aldea, cuya clausura era evidente. Tanto Eugenio Cambaceres en *Sin rumbo* (1885), como Eduardo Wilde en *Tini* relatan la *muerte de un niño*. En ambos relatos se evidencian los emergentes sentimientos de dolor familiar y a la vez la búsqueda de salvación del niño como posibilidad histórica de dotar de sentido a vidas adultas afectadas por la irrefrenable marcha del progreso y del cambio cultural y social. Mientras que la muerte del niño en las familias conservadoras, era un acontecimiento que podía evitarse, y, si no era posible se situaba en el orden de la tragedia, en las familias urbanas pobres, las muertes infantiles eran fenómenos naturalizados.

La mortalidad infantil había impuesto límites a la expansión de la escolarización, la prolongación de la vida de los niños era indispensable para la construcción de una población escolar objeto de un sistema de alcance nacional.

La transformación de la población argentina a partir del fenómeno inmigratorio era, sin embargo, más un problema de proyección futura que presente. Según el Censo de 1883, en la población infantil, predominaban los hijos de argentinos, sin embargo los potenciales padres inmigrantes debían integrarse al espacio público. Tal como destaca Tedesco, la inmigración representaba más un problema de socialización adulta que de socialización infantil (*op.cit.*: 113). El notorio aumento del porcentaje de la pobla-

ción extranjera induce a sostener que las transformaciones demográficas de la década del '80 fueron las condiciones históricas de producción de discursos acerca de la niñez como objeto de una *operación de nacionalización*: la escolarización de la población infantil suponía sentar las bases para la constitución de una sociedad nacional conformada por los hijos argentinos de la inmigración. Ello favoreció la emergencia de un debate político y educativo centrado en la educación de los hijos y, en forma más amplia, de las nuevas generaciones. Esta operación de nacionalización de la población infantil se produce en un contexto en el que el estado nacional argentino surge en forma contemporánea a una sociedad civil que aún no era de carácter nacional (Oszlack, *op.cit.*).

Según Sarmiento las escuelas debían ser las instituciones destinadas a sustraer a los niños de la calle y de la miseria y a «operar la fusión de las familias nuevas» (1958: 330). Dicha *fusión* requería combatir las opciones educativas autónomas que la comunidad italiana diseñaba para sus descendientes. Recordemos que el porcentaje de italianos sobre el total de inmigrantes entrados alcanzó casi un 70% entre 1869 y 1895 (Gallo y Ferrari, *op. cit.*: 55).

El principal combate se libró, entonces, contra la comunidad italiana, que llevó adelante una propuesta de instrucción de la educación de la prole como ramo de la mutualidad asociativa (Favero, 1984: 202). El período que va de 1870 a 1895 fue la etapa de máxima expansión de las sociedades italianas de la Capital Federal. A tono con los ideales del *rissorgimento*, se llevaron a cabo experiencias escolares tanto con un fin netamente utilitario de enseñanza básica de la lectura y la escritura como orientados a la ligazón con la patria de origen; sin embargo la cantidad de alumnos inscriptos nunca fue relevante (*ibídem*: 170). La declinación posterior se debió a la gradual inserción de los hijos de inmigrantes en las escuelas públicas estatales.

Sarmiento descalificó las escuelas particulares a cargo de las colectividades inmigrantes por el peligro que significaba «educar italianamente» al niño, una eventual amenaza para la construcción de una sociedad nacional. Calificaba de «trabajo de atrofiación» el realizado por pedagogos italianos. Su preocupación estaba centrada en el problema de la identidad infantil:

«¿Son extranjeros esos niños, por ser hijos de padres italianos?. Si lo son, es necesario que sea declarada legalmente esa calidad de extranjero que se desea asegurar a dichos niños educados italianamente, no sea cosa que llegados a la edad adulta y hablando castellano como nosotros, y siendo nacidos en el país, pretendan mañana ser Jueces de Paz, fiscales, miembros de la corte suprema, ministros, gobernantes de las 14 provincias, generales y oficiales, y aún diputados y senadores del congreso» (1958, op. cit: 71).

La pregunta que Sarmiento formula retóricamente sobre la identidad de los niños nacidos en el país, es una pregunta que se refiere a las formas de filiación de las nuevas generaciones en un país conformado por la inmigración y por tanto atravesado por la ruptura entre el origen de los padres y el nuevo territorio de nacimiento de los hijos. La escolaridad pública se instala allí, en esa ruptura intergeneracional que inaugura un nuevo ciclo histórico de la Argentina moderna.

Bibliografía

- ARIES, Philippe (1987) *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, Madrid, Taurus.
- BERDIALES, Germán (s/f) *Infancia de Sarmiento*, Buenos Aires, Anaconda. Biblioteca Argentina del Aula.
- CAMBACERES, Eugenio (1966) *Sin rumbo*, Buenos Aires, Huemul (primera edición de 1885).
- CARLI, Sandra (2000) *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina. 1880-1955*. Tesis doctoral. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.
- CICERCHIA, Ricardo (1994) «Familia: la historia de una idea» en WAINERMAN (comp.) *Vivir en familia*, Buenos Aires, Losada/ UNICEF.
- (1998) *Historia de la vida privada*, Buenos Aires, Troquel.
- CONSEJO GENERAL DE EDUCACION DE LA PROVINCIA DE ENTRE RÍOS (1894), «Enseñanza primaria italiana», Boletín de Educación, Entre Ríos.
- FAVERO, Luigi (1984) «Las escuelas de las sociedades italianas en la Argentina (1886-1914)», Buenos Aires, Centro de Estudios Migratorios.
- FLANDRIN, Jean-Louis (1970) *Orígenes de la familia moderna*, Barcelona, Hachette.
- (1981) *La moral sexual en Occidente*, Barcelona, Granica.
- FOUCAULT, Michel (1991) «La gubernamentalidad» en AAVV *Espacios de poder*, Madrid, La Piqueta.
- GALLO, Ezequiel y FERRARI, Gustavo (1980) *La Argentina del 80 al Centenario*, Buenos Aires, Sudamericana.

GELIS, Jacques (1990) «La individualización del niño» en ARIÉS, Philippe y DUBY, Georges, *Historia de la vida privada*, tomo 4, Madrid, Taurus.

JITRIK, Noe (1982) *El mundo del 80*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

LOPEZ, Lucio (1982) *La gran Aldea*.

NARODOWSKI, Mariano (1994) *Infancia y poder*, Buenos Aires, Aique.
(1994a) «La expansión lancasteriana en Iberoamérica. El caso de Buenos Aires» en *Anuario del IDES*, Tandil.

NEWLAND, Carlos (1992) *Buenos Aires no es Pampa: la educación elemental porteña. 1820-1860*, Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano.

OSZLACK, Oscar (1984) *La formación del estado argentino*, Buenos Aires, Editorial de Belgrano.

PONTALIS, J.B. y GANTHERET, F (1994) «Entrevista con Philippe Ariés» en *Diarios clínicos* No 7: El niño y la historia, Buenos Aires, Lugar Editorial.

PRIETO, Adolfo (1967) *La literatura autobiográfica argentina*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.

PUIGGROS, Adriana (1990) *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*, tomo 1, Buenos Aires, Galerna.

RAMOS, J P (1910) *Historia de la Instrucción Pública en la República Argentina. 1890-1910*, Buenos Aires, Jacobo Peusser.

RODRIGUEZ, Simón (1980). «Consejos de Amigo, dados al Colegio de Lacatunga» (1850-1851) en *Inventamos o erramos*, Caracas, Monte Avila.
«Reflexiones sobre los defectos que vician la Escuela de Primeras Letras en Caracas y medios de lograr su reforma por un nuevo establecimiento» en *opcit*.

SARLO, B. (1983) «Una vida ejemplar: la estrategia de Recuerdos de Provincia» en SARLO, B. y ALTAMIRANO, Carlos, *Literatura/Sociedad*, Buenos Aires, Hachette.

SARMIENTO, Domingo Faustino (1842) «De las biografías» en *Obras Completas*, tomo I, Santiago de Chile, Imprenta Guttemberg.

(1848) *Educación Popular*. Buenos Aires, Lauzaro.

(1850) «Recuerdos de Provincia» en *Obras Completas*, tomo III, Santiago de Chile, Imprenta Guttemberg.

(1862) «Discursos» en *Obras Completas*, tomo XXI, Buenos Aires, Imprenta y litografía Mariano Moreno.

(1885) «Mi defensa» en *Obras Completas*, tomo III, Santiago de Chile, Imprenta Guttemberg.

(1899) «De los castigos corporales en las escuelas y de la autoridad del maestro» en *Obras Completas*, tomo XXVIII. Ideas Pedagógicas. Buenos Aires, Imprenta y litografía Mariano Moreno.

(1900) «Recuerdos de Infancia y Juventud» en *Obras Completas*, tomo XLVI. Páginas literarias. Buenos Aires, Imprenta y litografía Mariano Moreno.

(1900a) «El newsboy» en *Obras Completas*, tomo XLII. Costumbres, Progresos. Buenos Aires, Imprenta y litografía Mariano Moreno.

(1900b) «Memorias» en *Obras Completas*, tomo XLIX, Buenos Aires. Imprenta y litografía Mariano Moreno.

(1900c) «El censo infantil» en *Obras Completas*, tomo XLVIII. La escuela ultrapampeana. Buenos Aires, Imprenta y Litografía Mariano Moreno.

(1900d) «Una Italia en America» en *Obras Completas*, tomo XXXVI. Condición del extranjero en América. Buenos Aires, Imprenta y Litografía Mariano Moreno.

(1909) «Los maestros de escuela», en *Obras Completas*, París, tomo IV. Ortografía e Instrucción Pública 1841-1854, reimpresión.

(1958) «Informe sobre Educación» en *Obras Completas*, tomo XLIV, Buenos Aires, Imprenta y litografía Mariano Moreno.

(1993) *Facundo*. Colombia, Austral Espasa Calpe.

STONE, Lawrence (1990) *Familia, sexo y matrimonio en Inglaterra 1500-1800*. México, Fondo de Cultura Económica.

TEDESCO, Juan Carlos (1982) *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

TODOROV, Tzvetan (1987) *Frágil felicidad. Un ensayo sobre Rousseau*. Barcelona, Gedisa.

TOLSTOI, Leon (s/f) *La escuela de Yasnaia Poliana*. Valencia, Sempere y Cía editores.

TOLSTOI, Leon (1962) *Infancia, Adolescencia y Juventud. Memorias*. Barcelona, Editorial Juventud.

TORRADO, Susana (1992) *Estructura social de la Argentina 1945-1983*. Buenos Aires, Ediciones La Flor.

VARELA, Julia y ALVAREZ-URIA, Fernando (1991) *Arqueología de la escuela*. Madrid, La Piqueta.

VEDOYA, Juan Carlos (1974) *Cómo fue la enseñanza popular en la Argentina*. Buenos Aires, Plus Ultra.

VIÑAS, David (1982) *Literatura argentina y realidad política*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

WEINBERG, Gregorio (1948) «Advertencia preliminar» en SARMIENTO, D. F. *Educación Popular*, reedición, Buenos Aires, Lautaro.

Orden en el progreso. Día tras día en la escuela primaria belga (1880-1970)*

Marc Depaepe**

Frank Simon***

Resumen:

La problemática de la realidad escolar cotidiana, tal como ha ocurrido en las clases apenas se ha examinado. El aula de clase como caja negra de la historia de la educación aún no ha desvelado los secretos que encierra. En nuestro proyecto de investigación hemos intentado cumplir un doble propósito – que consiste en obtener una perspectiva del núcleo duro de los comportamientos pedagógico didácticos para ayudar a explicar desde ahí la inercia en la innovación de la enseñanza –. Basándonos en los diferentes estudios existentes y en el estudio de la realidad cotidiana de la enseñanza primaria belga (1880-1970), podemos presuponer que, desde finales del siglo XVIII están vigentes en la educación y la enseñanza una serie de fuertes mecanismos básicos que constituyen la gramática de la mentalidad y la realidad pedagógica occidental. En la medida en que este procedimiento, este gramática de la escolarización, se correspondía con la regulación de otras situaciones pedagógicas, también ha sido una «gramática de la pedagogización». Como la mayoría de las características de la sociedad pedagogizada, o de la sociedad escolarizada respectivamente, llama la atención el ansia de orden y regularidad al que remite, en realidad, nuestro título.

Abstract:

It is plain from any survey in the history of education that little is known about the actual developments at «chalkface». The classroom remains something of a black box in educational history, which has yet to give up its secrets. Since the end of the 18th century, a number of basic mechanisms have been at work in the field of education, mechanisms that may be viewed as rules underpinning Western educational mentality and reality. One essential characteristic of an «educationalised» society is for instance the desire for

* El artículo es una versión mas elaborada de la ponencia presentada en las XI Jornadas de Historia de la Educación (Universidad Nacional de Quilmes). Es una síntesis o, mejor dicho, una selección de los resultados de un proyecto de investigación (FWO-Vlaanderen) recién concluido, una de las numerosas colaboraciones entre los Departamentos de Historia de la Educación de las Universidades de Lovaina y Gante (otros colaboradores del proyecto: K. Dams, M. De Vroede, B. Eggermont, H. Lauwers, R. Vandenberghe, J. Verhoeven).

** Universidad de Lovaina (Belgica).

*** Universidad de Gante (Belgica).