

Claudio Matte o el arquitecto del silencio educativo chileno: democracia, política, escuela

Felipe Roco Zúñiga ¹

¹Universidad de Valparaíso

Valparaíso, Chile.

E-mail: felipe.roco.z@gmail.com

Resumen: Este documento elabora un análisis crítico del proceso intelectual creativo del Silabario Matte, escrito por Claudio Matte en la primera mitad del siglo XX. En él se juegan presupuestos políticos que se logran observar a la luz del pensamiento del filósofo francés Jacques Rancière. Así mismo, es posible entrever, en este análisis paralelo entre Matte y Rancière, una serie de influencias políticas devenidas del mundo occidental europeo que van cimentando los principios desde los cuales se levanta la alfabetización y el proyecto ilustrado chileno al mismo tiempo que permite elaborar un análisis crítico sobre el concepto de infancia que allí se juega.

Palabras clave: Enseñanza, pedagogía, alfabetización, escuela.

Abstract: This document develops a critical analysis of the creative intellectual process of the Matte syllabary, written by Claudio Matte in the first half of the 20th century. In the Syllabary are proposed political assumptions that can be observed at the light of the thought of the French philosopher Jacques Rancière. Additionally, it is possible to glimpse, in this parallel analysis between Matte and Rancière, a series of political influences derived from the Western European world that are the founding principles from which the Chilean literacy and its enlightenment project were raised; at the same time, allows to elaborate a critical analysis on the concept of childhood that is established there.

Keywords: Teaching, Pedagogy, Literacy, School.

La etimología de esta última palabra lo indica: infans es el que no habla ... pero, ¿no querrá eso decir que es quien no habla ... como los adultos?''.

Luciano Lutereau

Necesidades escolares

Durante la segunda mitad del siglo XIX, Chile pasaba por un proceso de creación de políticas educacionales que propiciarán un suelo fértil para una ciudadanía que respondiera a las virtudes y ensoñaciones que el mundo europeo había dejado impreso en el corazón de los letrados. Sin embargo, este proceso era contradictorio toda vez que se observaba que el criollo, el chileno más empobrecido, no tenía, ni estaba cerca de tener, las virtudes relacionadas al trabajo, el respeto, las letras y, en definitiva, las luces que Europa poseía y que eran el fiel reflejo de lo que el sujeto debía ser. Es así como comienza un largo proceso de estudio de la realidad, impulsado por políticas estatales de diversa índole que tienen como resultado el visibilizar que la alfabetización era paupérrima y que, lejos de estar cerca de dicho objetivo, el sujeto chileno distaba mucho de ser realmente un ciudadano letrado.

En Santiago, por mencionar únicamente el lugar con mayor concentración de población, de un total aproximado de 133 mil hombres censados, sólo 24 mil y fracción, vale decir, mucho menos de la cuarta parte, sabía leer. Mientras que, en el caso de las mujeres, de un total aproximado de 138 mil censadas, 21 mil y fracción sabían leer (Serrano, et. al., 2012: 125). Siguiendo a Sol Serrano, se puede interpretar que esto no incluye la escritura, ni mucho menos otras disciplinas del conocimiento, es decir, estos datos arrojaban una incómoda noticia: Chile era un país esencialmente ignorante.

Durante la década del 1860, periodo en que Manuel Montt estaba en su segundo mandato, el visitador de la escuela de la provincia de Chiloé pasa al Ministro de Instrucción Pública, en un documento fechado en noviembre de 1861, una carta en donde advierte de su preocupación por la poca alfabetización de sus estudiantes, argumentando allí que:

[...] una de las causas principales que impide el progreso de la instrucción en las escuelas de esta provincia, es señor Ministro, la falta de texto para la enseñanza (...). Hablando sin exageración puedo asegurar que en las escuelas visitadas no he encontrado ocho en que la clase de lectura se hallase uniformada, ni mucho menos en las que los estudiantes tuviesen los libros necesarios para su enseñanza (Monsalve, 1998:25)

La necesidad, entonces, de un documento que tuviese el contenido pedagógico requerido, además de un suministro constante subsidiado por el poder estatal que brindara a los estudiantes una serie de textos sin costo alguno, era palmaria, pues se reconoce allí que “los niños no tienen un solo libro de lectura gradual, i para enseñarles a conocer, las letras, el preceptor¹ les hacía el alfabeto manuscrito en un pedacito de papel” (Monsalve, 1998: 25-26).

Era imperioso que el Estado se hiciera cargo, de una vez y para siempre, de implementar un sistema escolar que, por una parte, retuviese a los estudiantes en las escuelas durante más de un semestre por año, pues los estudiantes que llegaban a las escuelas eran muy pocos y así, por falta de rigor y constancia, no lograban aprender, cosa que solucionaron agregando almuerzos gratuitos en las escuelas fiscales; mientras que, por otra parte, era preciso, como se ha visto, institucionalizar un sistema de lecto-escritura que fuese homogéneo para todos y todas y que asegurarse un lugar para Chile en el mundo de las luces.

Necesidad de civilizar

Si por una parte era fácil observar la falta de alfabetización, por otra, era difícil también saber el por qué debía ser el sujeto común (el bárbaro) alfabetizado. Frente a esto, el debate político de entonces era airoso. El argumento que primaba, sin embargo, fue el económico, pues los países de Europa habían creado ya una poderosa industria que daba quehacer a todos los sujetos de la sociedad, hijos de la producción y el progreso. Era impresentable entonces que una sociedad de la época no estuviese aplicada en proyectar en las generaciones venideras el sustento de un sistema ya globalizado. Era forzoso conquistar el mundo de la industria, preparar a las nuevas generaciones para el trabajo, pues el resultado sería la salida de la pobreza y la iluminación espiritual (Monsalve, 1998: 8). Iluminación que los acercaría, además, a la grandeza moral que tanto necesitaba su cultura, hija de la diferencia, de las sectas, las falsas adoraciones y todo aquello que la ignorancia sobre el dogma traía a las familias de su país.

¹ Del latín *praeceptor*, cuyo significado lo traducimos aquí como ‘el que enseña’. El propio Monsalve cuenta que este concepto, en Chile, tiene lugar al mismo tiempo que la escuela. Vale decir, que no existe escuela sin preceptor ni viceversa. En lo práctico, la fuerza operativa del profesor es el motor a partir del cual se logran las disposiciones de la instrucción primaria, mientras que en lo político, particularmente en Chile, el lugar de este último, ha cambiado tanto en su disposición intelectual (pues se ha ido formando con el tiempo con más seriedad, como se verá en este mismo capítulo, formalizándose su profesión en una carrera) como también en lo salarial, a menudo vinculado a un mundo sindical (desde 1902 el magisterio docente forma parte importante del Partido Comunista de Chile) y con una fuerte presencia en la Central Unitaria de Trabajadores (CUT).

En la misma época se proclama la Ley de Instrucción Primaria (1860), cuyos artículos 3° y 9°² establecen que en las escuelas se enseñará lectura y escritura del idioma patrio, doctrina moral cristiana, elementos de aritmética, entre otros conocimientos básicos generales. Por su parte, en las escuelas normales se enseñará geometría, ciencias, historia sagrada, dogma, fundamentos de la fe y pedagogía teórica y práctica.

La enseñanza de la pedagogía era obligatoria, pues a la fecha no había preceptores calificados que pudieran acompañar el proceso de aprendizaje de los niños que ingresaban a las escuelas; por lo tanto, la primera respuesta ante esto fue preparar a los propios estudiantes a fin de que se transformaran en maestros. No obstante, por más maestros que hubiese, no era posible establecer una constante metodológica en la enseñanza chilena si en ella no había una metodología que impulsara el rigor del aprendizaje. De nada servía, entonces, querer un sujeto civilizado si no había un sistema a partir del cual este naciera como resultado. Años antes, Andrés Bello, en su inauguración de la Universidad de Chile, mirará a Chile como un país en donde los aires de civilización se sienten desde todas direcciones. En este discurso sostendrá:

¿A qué se debe este progreso de la civilización, *esta ansia de mejoras sociales*, esta sed de libertad? Si queremos saberlo, comparemos a la Europa y a nuestra afortunada América, con los sombríos imperios del Asia, en que el despotismo hace pesar su cetro de hierro sobre cuellos encorvados de antemano por la ignorancia [...] (Bello, 2012: 22).

Extraño comentario si observamos nuevamente la tasa de alfabetización señalada más arriba. Solo podríamos concluir, por lo pronto y apresuradamente, que quienes querían esa civilización en el sujeto común eran unos letrados cuyo espíritu aspiracionista sólo les permitía ver el éxito en la copia *d'un homme civilisé*³ pero que, o hacían vista gorda o maquillaban la realidad en sus discursos siempre tan adornados.

El camino empleado por Bello, o al menos su intención, era que, desde el manantial de una cultura apegada a la ciencia, las letras y el dogma, decantara entonces una sociedad civilizada, pues “[en] ninguna parte, ha podido generalizarse la instrucción elemental que reclaman las clases laboriosas, la gran mayoría del género humano, sino donde han florecido de antemano las ciencias y las letras” (Bello, 2012: 2, bastardillas del autor). Mientras que, por otra parte, la versión de quienes efectivamente estaban visitando las escuelas primarias y elementales, indicaba que en realidad la civiliza-

² Lei n° 3654 de Educación Primera Obligatoria, publicado en 1920.

³ De un hombre civilizado, traducción propia

ción iba cuesta arriba, pues no había orden ni organización para, por lo menos, alfabetizar; alfabetización que aparece aquí como aspecto mínimo sin el cual la *bella* aspiración jamás podría tener siquiera un piso.

Valentín Letelier⁴, en un texto de la época, argumentó a favor de una industria emergente aún, pues no se había podido consolidar en el transcurso de los años y se hacía menester, para los ciudadanos del 1880, honrar el trabajo y el saber cómo señalar una guía hacia una civilización real. Para ello, es forzoso “impactar en todos nuestros institutos de instrucción, así sean primarios, secundarios o superiores, [con] una organización didáctica i enciclopédica completa, gradual, armónica i sobre todo homogénea” (Letelier, 2013: 311, bastardillas del autor)

La necesidad, entonces, de arraigar en el ciudadano chileno el rigor del trabajo y el esfuerzo, está emparentada evidentemente con las divisas que trajeron a Europa las políticas darwinistas del progreso y la superación. Así fue como el letrado chileno quiso imitar, ante todo, por ver en el hombre de la metrópoli parisina e inglesa al sujeto al que debía aspirar, a una civilización que había puesto el ojo (y siguiendo a Karl Marx, también el espíritu) en el fetiche de la producción. Con ello, debía llegar necesariamente el progreso a Chile, pues ¿de dónde si no, podría venir el gusto por el trabajo? ¿Cómo sería posible imprimir en el espíritu del chileno corriente la necesidad del trabajo y el valor, ya eclesiástico y moral, ya productivo y conveniente, con que debería llevar su vida?

De esta necesidad, a medio camino entre civilizar y alfabetizar, es que aparece la figura de Claudio Matte, destacado pedagogo de la década del 1900, quien deja como legado el icónico texto *Nuevo Método fonético-analítico-sintético*, más conocido como *Silabario Matte*, que logró popularizarse tanto que, aun hoy, se utiliza en las escuelas y cuyo conocimiento es incluso prerrequisito de contrataciones en colegios del Estado de Chile. Este letrado amigo (y excompañero, en el Instituto Nacional) de Valentín Letelier, logró escribir el texto que tanto necesitaban las escuelas, pero no sin antes permear en él y en su espíritu, como buen letrado de la época, el absoluto de la civilización y el progreso; de tal manera que podemos ya anticipar cuál sería la cosmovisión a partir de la cual pensará la escuela: trabajo, utilidad, Europa, dogma.

Matte y su paso por Europa⁵

Claudio Matte siempre fue un hombre allegado a la docencia. Desde temprana edad manifestó su preocupación por los sistemas de enseñanza, y ya hacia 1881, con poco más de veinte años, viaja a

⁴ 1852-1919, Abogado, político e intelectual chileno, fue rector de la Universidad de Chile entre 1906 y 1913.

⁵ Los comentarios vertidos sobre el paso de Claudio Matte por Europa, devienen de la lectura crítica de sus obras, en particular de sus *Dos estudios pedagógicos* (1958).

Europa en compañía de su amigo Valentín Letelier, en busca de herramientas pedagógico-metodológicas que le permitieran redactar al menos un estudio que encaminase el proyecto de educación y alfabetización en Chile.

Suecia, Alemania, Francia, entre otros países, serán los lugares donde se nutre de destacados analistas y pedagogos. Allí, además, el ciudadano común gozaba de una institución preocupada por formar preceptores, cuyo título además era signo de prestigio. En 1884, Matte visitará junto con Letelier el Seminario de Preceptores de Berlín, donde quedarán impactados por los ochenta internos que, becados, estudiaban para prepararse como docentes. Como contraparte, en Chile aun los propios exestudiantes hacían las veces de maestros sin ningún título o estudio que los respaldara. Este seminario alemán funcionaba como anexo a las universidades, lugares que ofrecían dinero a los estudiantes para subsidiar su estadía. Esto imprimiría en los dos amigos una fuerte y decidida intención por establecer también en Chile una normativa que propiciara un lugar para las instituciones de formación de preceptores.

Junto con estas revelaciones, los estudios pedagógicos sobre alfabetización les muestran a estos amigos que el anticuado método del deletreo, técnica utilizada en esos años en Chile, era ya vetusto y funesto para los espíritus modernos. El deletreo consistía, por entonces, en tomar cada letra y sílaba y hacer repetir a los niños, una a una, hasta grabarlas en su memoria, cosa que impedía entender la naturaleza de las letras en tanto que una vez que se entendía que la letra *b*, por ejemplo, se pronunciaba /be/, no tenía sentido luego aplicar su sonido al de la palabra /barco/, pues el niño quedaría naturalmente confundido y diría /bearco/. Dicho sistema no podría entonces rendir fruto y no llegaría más que a confundir la inteligencia del infante o, en el mejor de los casos, hacer el trabajo a medias entre leer y escribir.

Parafraseando el análisis hecho por Matte a partir de su viaje, se puede decir que el método de Valentín Ickelsamer, un profesor de gramática que aportó al debate, no satisfizo las necesidades de una Alemania que, terminado el siglo XVIII, aún no lograba superar el método del deletreo. Posteriormente, Basedow, otro pedagogo alemán del mismo siglo, sugiere como estrategia entregar a los niños galletas en forma de letra a fin de interiorizar en ellos el alfabeto. Extrañas didácticas se promovían por esos años en que la pedagogía era cosa de pocos. Hacia 1801, un pedagogo de procedencia sueca y francesa, hará que los niños, a través de juicios orales, logran entender el significado de las letras. Posteriormente, hacia el año 1803, Stephani de Baviera propondrá el método fonético puro; primer avance hacia lo que hará luego Claudio Matte, pues aquel proponía pronunciar cada letra con su sonido material. Un año después, Korug (autor del que no se tiene mayor data) formulará el método del fonetismo, llamado así en tanto sistema que buscaba no solo pronunciar sino también formar palabras sobre la base de sonidos, enseñando el movimiento de la boca en base a iteraciones musculares; la escritura, eso sí, iba por separado.

Nunca vio Matte en ellos más que una pedagogía emergente que no culminaría sino hacia el año 1818 con la llegada de un revolucionario pedagogo francés llamado Joseph Jacotot. Hombre del siglo XVIII, quien creara el método analítico-sintético al mezclar tanto el fonetismo como el deletreo. Su método, según resume el propio Matte, consistía en hacer partir toda enseñanza de hechos concretos y no de abstracciones: “[...] según él, la gramática no debía jamás enseñarse por medio de definiciones y reglas, sino que los estudiantes mismos debían deducir estas de la lengua” (Matte, 1958: 39), por tanto, enseñaba a leer y escribir por medio del uso de la inteligencia del propio estudiante.

Este espíritu pedagógico, un tanto paradójico, pero con iniciativas propias de la pedagogía más avanzada de entonces, partía extrañamente no de partes sino del todo. Hacía entonces leer una parte del texto a los niños y se preocupaba de que la pronunciación fuera exacta. Posteriormente, armaba oraciones junto a los niños, estas debían incluir las mismas palabras que el texto leído (y memorizado) anteriormente. El sentido del texto nacía de la comparativa entre lo que el niño ya sabía y lo que aparecía en la frase mostrada por el preceptor. Jacotot enseña a sus estudiantes a leer y escribir simultáneamente. Lo extraño es que una de las experiencias más loables de Jacotot fue enseñar a un grupo de estudiantes holandeses a leer francés, sin saber él holandés y sin saber ellos, naturalmente, francés. ¿Qué rol cumplió allí el preceptor? Si no sabía el idioma, ¿qué transmitió? Dejaremos estas interrogantes para otra ocasión. Por lo pronto, solo baste decir que la gran falla identificada por Matte en el pensamiento del pedagogo francés fue que, “[...] entre muchos absurdos [*sostuvo que*] todos los hombres tienen igual inteligencia” (Matte, 1958: 39, bastardillas del autor). Grave error el que identifica al pedagogo chileno, pues la práctica nos enseña que hay niños que aprenden más rápidos que otros, que las inteligencias no son repartidas de igual forma y que, en últimas, aún si se presumiera aquello, la educación, formación, crianza y procedencia parecen privilegiar a unos y empobrecer -espiritual, moral y cognitivamente- a otros ¿Por qué entonces tamaño absurdo por parte de un espíritu moderno como el de Jacotot?

Jacques Rancière lee a Jacotot

Un análisis paralelo entre cómo Matte lee a Jacotot y la forma en que lo hace Jacques Rancière⁶, si bien presenta un inconveniente epistemológico por los años que distancian al pedagogo chileno y al actual filósofo francés, hará posible una comprensión política de lo que se juega en la elaboración del *Silabario Matte*. Para ello es preciso mencionar que, así como Matte vio un talento pedagógico en Jacotot, Rancière visualiza una propuesta política en su forma de trabajar en el aula y, aún más, en su manera de entender el reparto de las inteligencias.

⁶ (1940) Filósofo francés, cuyo trabajo ha sido ampliamente prolífero en los últimos años, fundamentalmente su pensamiento sobre política y estética. Se desempeña actualmente en la Universidad de París VIII.

En su libro *La Lengua Materna*, Jacotot sostendrá que toda vez que un hombre se equivoca es por un vicio en particular y no por la falta de capacidades para realizar bien la acción. Se dirá, comenta, que todo vicio viene de la estupidez, ante lo cual su concepción pedagógica opera a modo inverso y sostendrá, por el contrario, que toda estupidez viene del vicio. En tanto esto opere así, y aunque a Matte le parezca absurdo, se presumirá que “no es jamás la inteligencia lo que falta, sino la atención” (Jacotot, 2008: 46). Grave afirmación que pone en la vereda del ridículo -a ojos de Matte- al profesor francés que asume algo que no es, es decir, que todas las inteligencias son iguales. Inevitable es, entonces, que Matte note allí algo extraño. Apresuradamente lo tildará de absurdo, pues ¿cómo sería posible que todos los estudiantes tuvieran la misma inteligencia? ¿No está acaso demostrado que la diferencia entre inteligencias, si no depende de la genética o la fisiología, entonces dependerá de las circunstancias socioeconómicas, crianza, valores, todo lo cual reafirma la diferencia metacognitiva de los sujetos?

Lo que tal afirmación hace (la repetimos aquí para evitar todo tipo de confusión: *todas las inteligencias son iguales*) no es sino poner en juego un juicio que, si bien no es demostrable, no quita la posibilidad de ser sostenible. Así mismo opera la diferencia de las inteligencias: se dice que la diferencia es fisiológica, que dicha diferencia establece oposiciones en habilidades y aptitudes, pero luego se concluye de allí que hay diferencia de inteligencias; siguiendo a Rancière, se quiere asumir de un argumento físico, uno espiritual. Pero el caso aquí no tiene que ver con competir a ver quién tiene el mejor argumento para establecer la *verdad* de la educación, sino de entender que establecer un presupuesto político en torno al mundo de las inteligencias promueve un lugar común, un habitar-juntos diferente.

Si, por el contrario, asumimos la desigualdad de las inteligencias, opera lo que para Rancière ha sido dado nombrar *reparto de lo sensible*. Lo que pretende tal premisa es verificar en la ocasión pedagógica la diferencia entre inteligencias, vale decir, constatar la desigualdad. La pregunta entonces es por qué constatar aquello y qué tipo de realidad sostiene dicha confirmación. Esto significa cuestionar el estatuto político a través del cual se prefiguran, primero en el lenguaje de la política y después en lo material, el lugar de los unos y de los otros.

Cuando este reparto encuentra lugar es el momento en que se reconoce un lugar cohabitable. Es así como:

[...] la actividad política es la que desplaza a un cuerpo del lugar que le estaba asignado o cambia el destino de un lugar; hace ver lo que no tenía razón para ser visto, hace escuchar un discurso allí donde sólo el ruido tenía lugar, hace escuchar como discurso lo que no era escuchado más que como ruido. (Rancière, 2012: 45).

Este ruido que antes no existía como palabra y que ahora tiene lugar de interlocutor, marca el nuevo espacio a través del cual se articulan las relaciones sociales y económicas. De allí que sea dable reconocer entonces que son los presupuestos lingüísticos y el reparto de los lugares los que posibilitan un tipo de intercambio. Jacotot elige situar a sus estudiantes en tanto iguales, y su propósito era entonces verificar la igualdad en sus prácticas pedagógicas. El lugar fónico del estudiante estaría dado por una suposición que sería capaz de reconocer en la palabra del estudiante el diálogo con otro que es capaz de entender, aunque no hable el mismo idioma, pues posee una inteligencia común y no una diferencia jerárquica que haya que demostrar cada clase o durante cada evaluación. Muy por el contrario, lo demostrable sería lo otro, es decir, el revés de una política que fuera de la escuela es capaz de dismantelar toda igualdad. Motivo por el cual es aún posible mantener la máxima de la igualdad de las inteligencias, sólo si esto reconoce un lugar diferente para los estudiantes y así, un nuevo reparto del espacio habitable.

Jacotot podría, como Matte, legitimar el lugar de cada uno, ese lugar que está ya dado siempre en el espacio de la democracia; sin embargo, elige demostrar a contracorriente un mundo de igualdad. La igualdad, a este respecto, no sería planteada como objetivo a alcanzar a partir de una realidad no igualitaria:

La igualdad nunca viene después, como un resultado a alcanzar. Debe ubicársela antes. La desigualdad social misma la supone: quien obedece a un orden debe, desde ya y en primer lugar, comprender el orden dado; en segundo lugar, tiene que comprender que debe obedecerlo. (Rancière, 2007: 9)

Es así como Jacotot altera el lugar educativo, por medio de esta reflexión que para Matte suena absurda y que mancharía, a su parecer, el talento del pedagogo francés. Este absurdo, sin embargo, sería capaz de ubicar, políticamente, al estudiante en el mismo lugar que el profesor.

Las consecuencias de poner allí a habitar a estudiante y profesor en la misma lógica de repartos sociales ponen en tela de juicio el lugar de cada *logos*. Si por *logos* entendemos lo que nos muestra Aristóteles en su *Política*, es decir, que “el hombre es el único animal que tiene palabra” (Aristóteles, *Política*, 1253a) y que este hecho signa su esencia, es decir, la de ser un animal político, habría que reconocer que la diferencia primordial para poder establecerse dentro de esta es el poder hablar. El mundo verbal, la palabra, la *phoné* griega, es el presupuesto sin el cual no es validable una interlocución entre *logos*. El lugar, entonces, que ocupa cada uno es aquel que determina el “privilegio del *logos* y el juego del litigio que constituye la escena política.” (Rancière, 2007: 40-41). Contar, en este sentido, es ser contado, y ser contado es ser considerado como un ser parlante. Cosa compleja entonces, pues Matte se proponía en principio enseñar a hablar, pues de esto se trata su silabario.

Imposible entonces que Matte, letrado en busca del método de la civilización, renegara también del mundo griego. No habría, por tanto, otro lugar para el infante que el lugar de quienes no hablan, de los que no tienen voz, de quienes constituyen su existencia a partir del puro ruido. El lugar del caos sónico del mal parlante, del extranjero que por extranjero no merece ser contado ni considerado, es el que ocupa el estudiante en la sala de clases; el lugar que Matte, legítimamente y de la mano con la razón que pone a cada uno en su lugar, le ofrece a la infancia. Lugar político donde se juega un reparto. Es así entonces como Rancière comenta este hecho:

Entre el lenguaje de quienes tienen un nombre y el mugido de los seres sin nombre, no hay situación de intercambio lingüístico que pueda constituirse, y tampoco reglas ni códigos para la discusión. Este veredicto no refleja simplemente el empecinamiento de los dominadores o su engeguamiento ideológico. Estrictamente, expresa el orden de lo sensible que organiza su dominación, que es esta dominación misma [...] El orden que estructura la dominación de los patricios no sabe de *logos* que pueda ser articulado por seres privados de *logos*, ni de *palabra* que puedan proferir unos seres sin nombre, unos seres de los que no hay *cuenta* (Rancière, 2007: 38-39).

Es así como Jacotot se verá forzado a demostrar todo lo contrario iterando en cada ejercicio vocal la misma frase. El libro utilizado por el francés no fue un silabario (lo importante no era el libro sino el presupuesto político!), sino el *Telémaco* de Fenelón, libro que por azar encontró en dos lenguas. Con él, la frase “Calipso no podía consolarse luego de la partida de Ulises” era repetida incansablemente: “Calipso...”, “Calipso no...”, “Calipso no podía...”, hasta lograr toda la idea. Posteriormente se preguntaba al estudiante ¿qué era lo que no podía Calipso? ¿Por qué no podía consolarse?, de manera tal que de esta repetición apareciera siempre y en cada caso la verificación de la igualdad de las inteligencias, de la voz del estudiante en cuanto sujeto parlante. El triunfo de esta empresa demostrativa no era tanto verificarse como verdad, cosa que acaso nunca lograría, sino ver hasta dónde se podría llegar bajo el supuesto de la igualdad de las inteligencias. Este presupuesto político pone a Jacotot en calidad de pedagogo del absurdo y de allí que el rigor de la escuela chilena aparezca también en contradicción con sus propias aspiraciones, pues al contrario de Jacotot (en quien el rigor tenía el lugar de la constancia de una intención política) pone la severidad, la norma y la policía, cual si estas condujeran -o ayudaran- al propósito de la civilización, al servicio de una educación efectivista y cortoplacista.

Conclusión: El lugar de la voz en la escuela chilena

Se prefigura entonces el lugar fónico del niño en la escuela. Matte vuelve a Chile absolutamente convencido de haber recogido todo lo bueno del método del pedagogo francés. Este profesor chileno, luego de pulir las *incongruencias* del método original, está listo para elaborar su manual. Tal vez con esta herramienta se alcanzaría la cima del hombre civilizado al que aspira Bello, Letelier y

todo letrado chileno, incluso los más radicalmente revolucionarios del siglo XVIII. Una vez fijadas las ideas sobre cómo aprende un niño,

[...] el preceptor primero i los niños después pronunciarán la palabra en voz alta; en seguida, cuando cada uno de éstos consiga pronunciarla clara i correctamente, el preceptor la repetirá descomponiéndola en sus sílabas, hará notar a los estudiantes que se compone de varias partes (sílabas) i exigirá de ellos que la pronuncien también separando las sílabas. (Monsalve, 1998: 4).

El lugar de cada uno es claro, unos hablan cuando son autorizados, otros autorizan y hablan. El lugar político de cada uno está prefijado por la autoridad del preceptor.

Herencia no menor nos deja Claudio Matte con su silabario, siempre que se entienda el significado que tiene el usar aún su método como un lugar teórico a consultar. Es posible reconocer, siguiendo a Nietzsche, que la fuerza de la costumbre es la que ha hecho que esta moral puesta en el aula haya resultado vencedora (Nietzsche, 2009). Es así que nos parece absurdo— esto sí — el recuperar la asignatura de Educación Cívica, propuesta ya canalizada en los establecimientos como muestra de la intención democrática de los gobiernos actuales, propuesta que toda vez que se fundamenta en la falta de participación política, de la falta de voz por parte de los estudiantes; pues dicha falta está signada ya por el lugar que ocupan y no por su capacidad de entendimiento de la política, signa el empobrecimiento y la pésima forma de entender la participación que hoy, con proyectos como Aula Segura⁷, se nos va demostrando el carácter cada vez más despolitizado del concepto de infancia que manejan nuestras autoridades.

Fue menester, en este sentido, para Matte y los otros, civilizar para, precisamente, poner allí a cada sujeto en su lugar. Si era preciso educar a las mujeres, no era porque así podrían tener un nuevo lugar en la política, sino porque había que racionalizar el lugar que les tocaba habitar y así evitar los disturbios domésticos de entonces. “¿De dónde vienen [*se pregunta Letelier*], estos disturbios si

⁷ El proyecto *Aula Segura*, según la propia página web del Ministerio de Educación de Chile consultada en abril de 2019, sostiene que busca fortalecer las facultades de los directores de establecimientos educacionales, permitiéndoles expulsar de manera inmediata a alumnos que se vean involucrados en hechos graves de violencia. Todo lo cual nos hace prever que el mundo educativo no se hace cargo de los estudiantes que forjan, de algún modo, el *exterior* formativo, la contraparte del ideal letrado del siglo que corre. El *empoderamiento* del director, que entre líneas es un empoderamiento del sostenedor o dueño del colegio que es quien literalmente da órdenes al director, no es otra cosa que una asignación de poder que terminará con el estudiante en un lugar que no conoce (probablemente luego sea el Servicio Nacional de Menores SENAME), donde el círculo afecto-educativo, si es que lo tuvo, no existirá o será difícil de forjar y por ende, será un niño abandonado por su propia institución educacional. Muy por el contrario, lo que sostenemos, es que este tipo de proyectos de ley deberían buscar un fortalecimiento del apoyo interno en el establecimiento y un reenfoque educativo en general del cual daremos cuenta en el segundo y tercer apartado de este trabajo. Para más información visitar: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1127100>

no es de que la mujer no se educa ahora, como en otros tiempos, en los sentimientos de incondicional adhesión i absoluta obediencia al marido? (Letelier, 2013: 277, bastardillas del autor). Esto equivale a decir que todo lugar habitable es un espacio en disputa, pero para disputar dicho lugar hace falta, primero, remover la política que cubre a cada uno en cada sitio. Las necesidades domésticas y la moralización masculinizante fue el caso de la mujer, la industria y el trabajo el de los hombres. El de los niños, fue el silencio.

¿Toca entonces reordenar el lugar de los estudiantes en la sala de clases? Es posible. Pero también es posible revitalizar y activar la voz de quienes por decenas de años han debido callar para recibir. Es posible democratizar el aula desde la palabra reconocida. Es posible también redescubrir el lugar del docente y tensionar el propósito de la escuela. Se hace posible, a su vez, reconocer que el juego de la política comienza en la sala de clases y que, si en ella se replican los lugares del exterior, entonces se entiende la escuela como una extensión del afuera. Se hacen posibles un sinfín de tensiones políticas.

Atrás quedan entonces los juicios que ponen en entredicho a los métodos considerados absurdos, cada vez que por su estatuto de posibilidad y no de veracidad son invalidados. Con todo, es posible revertir el lugar y la igualdad como objetivo y ponerla, por el contrario, como principio. Esta igualdad tensaría el lugar de la política desde siempre entendida como “[...] conjunto de los procesos mediante los cuales se efectúan la agregación y el consentimiento de las colectividades, la organización de los poderes, la distribución de los lugares y funciones y los sistemas de legitimación de esta distribución” (Rancière, 2012: 43) y renombrarla para desestabilizar su significado. Rancière, por su parte, siguiendo una nomenclatura propia de Foucault, propone llamarla *policía*, no tanto por su carácter normativo sino en tanto dispositivo a partir del cual se confirma, a la fuerza, el lugar de este reparto en el que no todos participan (Rancière, 2012: 43).

Desafortunadamente, Matte no vio en la voluntad de Jacotot el principio político a partir del cual se articula una distorsión política, es decir, un revés de realidad en la sala de clases. Dicho revés podría permitir el éxito en el aula, siempre que se midiera en términos de emancipación intelectual y confirmación de la igualdad. Por el contrario, nuestra sociedad demuestra el éxito del silabario elaborado por Claudio Matte cada vez que se compite por un lugar en el mundo de los puntajes de pruebas transitorias hacia la universidad, toda vez que una nota confirma la diferencia intelectual, toda vez que una pauta valora la capacidad de acercar al estudiante a la iluminación docente y siempre que los resultados indiquen más acceso a la universidad y mayor consenso en los lugares que cada uno debe ocupar. Es así que, en cada clase, tenemos la opción de confirmar o desarticular el mundo político y constatar así la afirmación de Aristóteles, siendo animales realmente políticos. Toca entonces revisar si el mundo escolar es, efectivamente, el espacio donde la infancia podría tener lugar, revisar qué tipos de infancias habitan allí y observar si hay un sentido coherente entre las políticas que lo cohabitan. **¶**

BIBLIOGRAFÍA

AGAMBEN, Giorgio (2001). *Historia e infancia*. Silvio Mattoni (trad.) Buenos aires: Adriana Hidalgo.

ARISTÓTELES (2007). *Política*. Manuela García (trad.) Barcelona: Gredos.

BELLO, Andrés (2015). *Todas las verdades se tocan*. Valparaíso: Universidad de Valparaíso.

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA 1920 (1921). *Lei N° 3,654: Sobre Educación Primaria obligatoria*. Santiago: Imprenta Lagunas. Recuperado de: <<http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-8876.html>>

MATTE, Claudio 1902 (1967). *Nuevo Método (Fonético-Analítico-Sintético) compuesto para las escuelas de la República de Chile*. Santiago: Sociedad de Instrucción Primaria de Santiago.

MATTE, Claudio (s.f). *Nuevo Método (Fonético-Analítico-Sintético) para la enseñanza simultánea de la lectura i escritura*. Santiago: Leipzig.

MATTE, Claudio (1888). *La enseñanza manual en las escuelas primarias*. Santiago: Imprenta Cervantes.

MATTE, Claudio (1958). *Dos estudios pedagógicos*. Santiago: Ediciones de los Anales de la Universidad de Chile.

MONSALVE, Mario (1998). “...I el silencio comenzó a reinar” documento para la historia de la instrucción primaria 1840-1920. Recuperado de: <https://www.centrobarrosarana.gob.cl/622/w3-article-59786.html?_noredirect=1>

NIETZSCHE, Friedrich (2009). *La genealogía de la moral*. Andrés Sánchez Pascual (trad.) Madrid: Alianza editorial.

LETELIER, Valentín (1895). *La lucha por la cultura*. Barcelona: Imprenta i encuadernación. Recuperado de: <<http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/122951>>

LETELIER, Valentín (2013). *El estado y la educación nacional*. Valparaíso: Universidad de Valparaíso.

LUTEREAU, Luciano (2014). *El idioma de los niños. Lo infantil en nuestra época*. Buenos Aires: Letra viva.

RANCIÈRE, Jacques (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

RANCIÈRE, Jacques (2010). *Momentos políticos*. Buenos Aires: Capital Intelectual.

RANCIÈRE, Jacques (2012). *El desacuerdo, Filosofía y Política*. Buenos Aires: Nueva visión.

RANCIÈRE, Jacques (2012). *El método de la igualdad, conversaciones con Laurent Jeanpierre y Dork Zabunyan*. Buenos Aires: Nueva visión.

RANCIÈRE, Jacques (2009). *El reparto de lo sensible*. Santiago: LOM.

SERRANO, Sol; PONCE DE LEÓN, Macarena; RENGIFO, Francisca (2012). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010)*. Tomo 1 *Aprender a leer y escribir*. Santiago: Taurus.



Acceso Abierto. Este artículo está amparado por la licencia de Creative Commons Atribución/Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Ver copia de la licencia en: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>