



LA EDUCACION EN CHILE. DESDE LA COLONIA A LA INDEPENDENCIA

Oscar Lennon del Villar

Profesor de Filosofía. Doctor en Sociología

Académico del Departamento de Formación Pedagógica

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE)

Chile

oelennon@hotmail.com

RESUMEN

En este trabajo se abordan las transformaciones que tienen lugar en la primera fase del proceso de independencia, entre 1810 y 1814, tanto en las concepciones de la educación como en las estructuras institucionales y curriculares que entonces se empieza a implementar. No obstante, dado que el discurso educativo de la independencia se determina en gran medida en relación a la educación colonial, son inicialmente consideradas las características más relevantes de ésta, abordadas desde la doble perspectiva de un contexto social marcado por las relaciones de orden colonial, por una parte, y por una estructura social local de una desigualdad extrema, por la otra. Con posterioridad se entra a examinar en sus diferentes facetas el discurso educacional que emerge desde los primeros años del proceso de independencia, que tiene también como un segundo referente privilegiado a la Ilustración y sus saberes, los que se pretende difundir por todo el cuerpo social, y a los que se atribuyen beneficios diversos que se inscriben en el marco de un proyecto de transformación social global, en el que la educación pasa por tanto a ocupar un lugar central. Por último, se destaca el papel determinante de las concepciones educativas de este período para la evolución siguiente de la educación, y se pasa revista a las medidas que se llevan adelante en este breve y decisiva etapa de la historia educacional chilena.

PALABRAS CLAVES

Educación, independencia, colonia, Ilustración, conocimientos útiles, latín, sociedad.

EDUCATION IN CHILE: FROM THE COLONY TO INDEPENDENCE

ABSTRACT

In this paper the transformations are tackled that take place in the first phase of the process of independence, between 1810 and 1814, both in the conceptions of education and in the institutional and curricular structures that begin to be implemented. Nevertheless, since the educational discourse of the independence is determined to a great extent in relation to colonial education, the most relevant

characteristics of the latter are initially considered. They are approached from the double perspective of a social context characterised by the relations of colonial order, on the one hand, and of a local social structure of an extreme inequality, on the other. Then the discourse is examined in its different facets that emerge from the first years of the process of independence, which takes also as a second privileged referent the Enlightenment and its knowledge, which are spread across the whole social body, and to which diverse benefits are attributed that are framed in a project of global social transformation, in which education occupies a central role. Finally, it emphasizes the determinant role of the educational conceptions of this period for the subsequent evolution of education, and one inspects the measures that are adopted in this brief and decisive stage of Chilean educational history.

KEY WORDS

Education, independence, colony, Enlightenment, useful knowledge, Latin, society.

Si los individuos hacen la historia, siempre la hacen en las circunstancias particulares legadas por el pasado de la configuración social en que transcurre su existencia, de las cuales no es posible prescindir para entender el decurso histórico posterior, menos aún cuando está marcado por una ruptura de magnitud considerable en relación al orden social precedente, como acontece con el proceso de independencia y las transformaciones educacionales que lo acompañan. Desde esta perspectiva, cabe recordar ante todo que es en el marco de una intervención colonial particularmente prolongada, de más de dos siglos y medio de duración, que tiene lugar el proceso de formación de la sociedad chilena de principios del siglo XIX, cuyas características más fundamentales se determinan en función de semejante situación, es decir, de las condiciones impuestas por el poder colonial de forma monárquica existente en la metrópoli española. Tal es el caso del modo de estructuración del espacio, resultante no de una colonización de poblamiento como la de norteamérica que se extiende de modo progresivo, sino de la ocupación inmediata y total de los territorios conquistados, lo que se traduce en formas particularmente dispersas del asentamiento humano (Chaunu, 1973, p. 22); también de una institución como la hacienda, una unidad no sólo económica sino también de poder político y militar de la cual se ha dicho que “hizo a la América de habla hispana” (Medina, 1976, p. 55); y de una estructura social marcada desde sus inicios por la condición de sometimiento, desposesión y explotación de la mayoría de la población. Y por cierto, es el caso igualmente de la educación, sobre la cual se ejerce con particular rigor la lógica propiamente colonial de imposición y control, que se manifiesta por añadidura en la totalidad de sus aspectos.

Antecedentes coloniales

En este sentido, cabe recordar que, como se ha hecho ver desde la sociología, uno de los rasgos más típicos de la situación colonial reside en el propósito de circunscribir la difusión de la educación a una “fracción restringida de la población” (Rocher, 1968, p. 252), lo que efectivamente ocurre en Chile y en el resto de la América hispana, pero con una intensidad particularmente elevada, en razón de la limitada voluntad de escolarización que caracteriza en este caso a la potencia colonial, lo que se manifiesta incluso en relación a su propio universo social. Como es bien sabido, “las escuelas primarias españolas fueron más bien escasas” (Soto, 2000, p. 5), y en el curso del siglo diecinueve España exhibe una de las cifras más altas de analfabetismo entre los países europeos, el 76% de la población en 1860, más del doble de la que existe en Francia, en Bélgica y en los territorios del Imperio Austriaco (Cipolla, 1970, p. 158). Por lo cual no es extraño que todavía a fines del siglo XVIII, en pleno apogeo del despotismo ilustrado, la creación de establecimientos educacionales fuera a menudo cuestionada y objetada desde la metrópoli. En uno de los primeros documentos oficiales acerca sobre educación emanados de los gobiernos independentistas, el Reglamento Para los Maestros de Primeras Letras, dictado en 1813 por el gobierno de Carrera, se hacía ver justamente que “el gabinete de Madrid expedía muy frecuentemente órdenes para que se suprimiesen escuelas, se quitasen cátedras y se desterrase en América toda clase de estudio útil” (en Labarca, 1939, p. 367).

La lógica propiamente colonial, de imposición y control por parte de la metrópoli, está presente en los más diversos aspectos de la educación, incluyendo los contenidos y la forma de la enseñanza, cuya orientación esencialmente religiosa se mantiene casi inalterada después de la fundación de la Universidad de San Felipe, en 1749, a pesar de que la solicitud de su creación por el Cabildo de Santiago se fundamentaba en gran parte en las limitaciones derivadas de “la orientación estrictamente eclesiástica de la educación colegial y superior chilena” (Serrano, 1994, p. 31). Según Mario Góngora, la teología había adquirido en España “el papel de ciencia normativa universal” (en Jobet, 1970, p. 42), y es ella la que inspira la acción educativa hasta las postrimerías del periodo colonial. Por lo demás, la vida escolar en su totalidad está impregnada de las prácticas y el espíritu del catolicismo español. Así, en el reglamento escolar propuesto en 1803 se establece “que todos los días vayan los niños en comunidad de dos en dos (...), a la hora de iglesia más acomodada a oír misa, cantando desde que salen hasta la puerta del templo”; y se estipula, asimismo, que salgan en conjunto por las calles a fin de que reciten en voz alta “el catecismo de la doctrina cristiana y el modo de hacer una buena confesión y comunión” (en Labarca, 1939, 365).

Como consecuencia de las políticas educacionales y culturales de la corona española, en Chile “se desconocía -según Manuel de Salas- hasta las nociones más rudimentarias de la ciencia” (en Jobet, 1970, p. 110); a la vez, la práctica de

la lectura estaba escasamente difundida, a lo que contribuía también la ausencia de imprentas, a pesar de las solicitudes en pro de su creación que se habían elevado desde el Cabildo de Santiago. La lectura era un quehacer aún menos frecuente en el caso de las mujeres, casi totalmente excluidas de la educación escolar durante los siglos coloniales, dado que no hubo escuelas para ellas, por lo cual sólo les era dado concurrir a establecimientos de carácter conventual en donde la enseñanza consistía en “adoctrinarlas en la piedad y ejercitarlas en la práctica de las labores hogareñas”, y esto únicamente a las muchachas de familias situadas en lo alto de la jerarquía social (Labarca, 1939, p. 64). De allí que a fines del siglo dieciocho un viajero canadiense, procedente de Vancouver, señalara: “no sin pena observé que en Santiago de Chile, la educación de las mujeres es de tal modo descuidada que entre ellas sólo un pequeño número sabe leer y escribir. Algunas quisieron poner sus nombres por escritos para que pudiéramos pronunciarlos (...), pero eran pocas las que podían hacerlo” (Id.). Sin embargo, se trata de un punto de vista que no es enteramente compartido por un sacerdote de esa misma época, el Padre Vidaurre, quien afirmaba que en Chile las mujeres no carecen de cultura, ya que sus padres las hacen aprender a leer, a escribir, a contar, y a adquirir igualmente “un poco de música, así instrumental como bucal; pero, en lo que más se empeñan es en el gobierno de la casa y manejo de los negocios domésticos” (Id.).

Adicionalmente, el poder colonial impone un verdadero cerco de carácter cultural para evitar para impedir la circulación de ideas no sean concordantes con la visión oficial del mundo social, de carácter medieval, que se mantiene en la metrópoli como en sus posesiones de de ultramar. Los libros se hallan sometidos por el Tribunal de la Inquisición a prohibiciones y estrictos controles, que siguen vigente a fines del siglo diecinueve. Entre sus víctimas se cuenta a Manuel de Salas, que durante su estadía de siete años en España debió comparecer ante el Tribunal Supremo a causa de una delación, lo que hizo que quedara “privado perpetuamente de la licencia de leer libros prohibidos, y condenado a la pérdida de todos los que había remitido a Cádiz para ser despachados a Chile (Jobet, 1970, p. 102). No obstante, las ideas de la Ilustración logran a veces traspasar las mallas de la censura, a través del contacto con barcos de la Europa no hispánica que empiezan a arribar con una frecuencia mucho mayor en la segunda mitad del siglo dieciocho; y también por intermedio de los inmigrantes de la Europa no hispánica que se instalan en Chile. En este sentido no deja de ser interesante el ejemplo del marino italiano Juan de la Croce, que obtiene la autorización del gobernador Manso de Velasco para establecerse en la villa de San Agustín de Talca poco después de su fundación, en 1742. Allí, junto a su familia y otros vecinos logra la puesta en marcha de una escuela de primeras letras; más adelante, uno de sus hijos conforma una biblioteca de numerosos volúmenes y de variados autores; a lo que se suma la presencia de inmigrantes portugueses que también contribuyen a que la villa de Talca alcance un cierto grado de desarrollo

educativo y cultural que, según Encina (1983), se destaca nítidamente en comparación con el resto de las villas coloniales.

Asimismo, los viajes a España y otros lugares de Europa representan, para los criollos interesados en los saberes de la Ilustración, no sólo una oportunidad de tomar contacto con éstos, sino también la de poder trasladar a Chile los soportes de su inscripción material, los libros, por medio de argucias y estratagemas diversas que permitieran evadir las barreras de la censura, y que son sintomáticas de la intensidad del deseo de apropiarse de esa clase de saberes que no tienen cabida dentro del universo colonial. Un caso ejemplar es el de José Antonio de Rojas Urtuguren, que viaja a España en los años setenta del siglo XIX, en donde se aprovisiona de una importante cantidad de libros, entre ellos dos colecciones de la Enciclopedia, además de obras de Voltaire, Rousseau, Montesquieu y de varios otros autores del pensamiento iluminista. A fin de eludir las redes de la censura concibe y pone en marcha un complejo dispositivo estratégico. Así, ordena primeramente a un agente en París los títulos que le interesaban, pidiéndole que no haga pasar por Cádiz las obras que pudiesen estar expuestas a la acción de la censura; al mismo tiempo, consigue obtener por medio de un agente en Roma una licencia del Papa para “tener y leer algunos libros prohibidos”; y recurre a variadas estratagemas que logra implementar con la activa colaboración de una extensa red de amigos y familiares para lograr escapar de los controles de la censura en Chile (Subercaseaux, 2000, p.13).

Por lo que atañe a la distribución social de la educación, Amanda Labarca (1939, p. 64) observa que “la reducida educación femenina -de la que se hizo mención anteriormente- sólo existe en torno a algunos claustros”, y se trata de una posibilidad reservada a las “clases pudientes”, de manera que “la clase pobre careció por completo de escuelas femeninas”. Por su parte, la población masculina se halla en gran mayoría completamente al margen de la educación escolar, no tiene acceso a ella, aun cuando hay testimonios de las primeras décadas del siglo diecinueve que hablan de la presencia de alumnos “pobres” en escuelas de Santiago, los que eran separados al interior de las aulas de los niños que procedían de la clase alta criolla. Sin embargo, no queda en claro a qué categoría específica de la estructura social colonia, fundada en distintos principios de jerarquización, principalmente de orden étnico, de lo que entonces se denomina “razas”, se está haciendo referencia con la palabra “pobres”. Comoquiera que sea, hay amplia coincidencia entre los historiadores en torno al hecho de que sólo una minoría restringida, conformada por los funcionarios españoles de alto rango, así como por los hacendados y comerciantes enriquecidos de la clase criolla, es poseedora de la mayor parte de la riqueza producida colectivamente, y la única que tiene la posibilidad efectiva de que sus hijos concurren a la escuela, y esto en una época en que alrededor del 90% de la población vive en condiciones de gran pobreza.

De acuerdo a Francisco Encina (1983), a fines de la época colonial no se ha modificado mayormente “el fondo de la estructura social” que se había empezado a desarrollar en tiempos de la conquista; y que fuera establecida mediante el uso de un grado extremo de violencia en contra de las poblaciones autóctonas. Un ejemplo elocuente de ello es la mutilación de centenares de indígenas a los que les son cortadas sus manos y las narices por no querer someterse a la autoridad del rey de España, o el castigo del aperreo, descrito por el dominico Gil González de San Nicolás: “llevan encadenados a hombres y mujeres indígenas y los usan de cebos para perros para entretenerse mirando cómo los perros los destrozan. Destruyen las cosechas, queman las casas llenas de indios adentro, cerrando las puertas de manera que ninguno pueda escaparse” (en Portales, 2004, p. 21). A través de la violencia de la conquista y del sometimiento consecutivo al que son reducidos, los pueblos autóctonos se convierten en un “trabajo-masa”, en “una fuerza de trabajo maximizada” tanto por su número como por “la intensidad del proceso de trabajo” (Salazar, 2000, p. 23). Y se configura de esta manera una matriz de relaciones sociales fundada en la dominación colonial, la que es ejercida localmente por los funcionarios que componen la administración política y militar designada por la metrópoli, y por sus descendientes, que conforman la clase social criolla. Pero la jerarquía social colonial fundada inicialmente en el uso de la fuerza, es legitimada igualmente por intermedio de las significaciones y representaciones sociales dominantes, que se traducen en una apreciación profundamente negativa de los sujetos que no se sitúan en los peldaños más altos de la jerarquía social. Es lo que pone en evidencia el análisis de los prejuicios sociales imperantes a fines del siglo XVIII, los cuales a menudo se asientan en clasificaciones raciales, que hacen que la “intensidad del desprecio social sea especialmente marcada en relación a la población de ascendencia africana, designada con expresiones como “mala casta”, “gente de baja esfera”, “viles”, “infames y de basto linaje” (Vial, 1971, 85); a ello se agregan las distinciones relativas a los “oficios viles”, de los cuales forman parte la totalidad de ocupaciones manuales, todas ellas afectadas sin excepción por el baldón o el estigma social. Y por cierto, no es a esas categorías sociales que la educación colonial se dirige. El Convictorio de San Francisco Javier, la institución escolar más importante hasta la partida de los jesuitas, en 1767, estaba reservado únicamente a las “personas que sean de gente noble y buenas costumbres; y los que entraren serán generalmente de legítimo matrimonio, si no es que sea hijo de un caballero principal en caso raro, pero que no sea hijo de india, y de hombres que tengan alguna infamia” (en Jobet, 1970, p. 29).

También las propias condiciones sociales de existencia de las clases populares, que conforman la gran mayoría de la población, hacen que en la práctica sus posibilidades de educación, en el caso imaginario de que existieran, sean casi nulas, puesto que se hallan desposeídas de tierras, a menudo sin trabajo, y carecen de los bienes más indispensables. Sus condiciones de vida particularmente precarias, marcadas por la privación material y el desamparo, no

pasan inadvertidas para algunos de los miembros de la minoría ilustrada de fines de la colonia. Así, José Cos de Iriberry decía, después de describir en términos casi líricos la variedad y belleza de los paisajes, el verdor de los campos y la abundancia del ganado que por allí circula: “¡Quién creyera que en medio de esta pompa y aparato de la naturaleza, la población había de ser tan escasa y que la mayor parte de ella había de gemir bajo el pesado yugo de la pobreza, la miseria y los vicios, que son una consecuencia forzosa de ella misma...!” (en Villalobos, 1971, p.128). Y en sus escritos no deja de mentar tampoco el carácter profundamente desigual del sistema social de la colonia, que favorece con toda clase de privilegios a una escasa minoría, en contraposición con la situación de crónica pobreza en que habita el resto de la población:

“En vano se esfuerzan algunos a ponderar los progresos del comercio a título de testigos oculares en la materia. El repetido contraste que presentan a la vista el lujo de algunos y la vergonzosa desnudez de tantos; los haberes de pocos y la mendicidad de los muchos; el establecimiento de unos y los ningunos recursos de otros, y en una palabra, la comodidad de los menos y la miseria de la muchedumbre es una señal característica por donde se conoce que son muy cortos y muy lentos los pasos que da en la carrera de su prosperidad este reino” (Id.).

En un sentido semejante apuntan, en la misma época, las observaciones de Manuel de Salas en torno a las condiciones de existencia de la mayor parte de la población, que no dispone de la posibilidad de acceder a los bienes más indispensables, a pesar de que éstos no son escasos, ni mucho menos: “Vaga sobre un terreno que ofrece a cada punto atractivo para detenerlo; desnudo, donde sobren materias para vestirse; hambriento, donde arrojan los alimentos; ociosos en presencia de las riquezas de todas clases...” (en Villalobos, 1971, p. 128). Y en el informe que elabora, en su condición de miembro del Consulado, para el Ministerio de Hacienda de la metrópoli colonial, describe la situación de quienes viven en el mundo rural, donde “está desierta una tierra que corresponde con prodigalidad al cultivo”, y el producto de la que se cultiva es comercializado en el exterior, a pesar de que muchos hallan “cercados por la necesidad”, y de que “nada es más común que ver en los mismos campos que acaban de producir pingües cosechas, extendidos para pedir de limosna el pan, los brazos que la recogieron...” (Salas, 1971, p. 140). Además, los dos autores citados se detienen en la descripción de las condiciones laborales de quienes logran tener una ocupación, como el “duro y mortífero trabajo de las minas”, o el trabajo en las haciendas, en donde incluso los arrendatarios perciben poco o nada de beneficio, a causa de dos circunstancias que se refuerzan mutuamente: su constante escasez de recursos y el trato usurario de los dueños de la tierra. A todo lo anterior se suma un número elevado de personas que carecen de trabajo, y que se esfuerzan por tener una ocupación sin lograrlo, tal como lo hace ver Manuel de

Salas (Id.): “todos los días se ven en plazas y calles jornaleros robustos ofreciendo sus servicios, malbaratados, a cambio de especies, muchas inútiles y a precios altos, se ven amanecer en las puertas de las casas de campo mendigando ocupación, y sus dueños en la triste necesidad de despedirlos. Soy continuo espectador de esto mismo en las obras públicas de la capital, en las que se presentan enjambres de infelices a solicitar trabajo, rogando que se les admita (...) Nadie dirá que ha dejado una labor u obra por falta de brazos. Apenas se anuncia algunas cuando ocurren centenares”. Y agrega que algo similar acontece en los en el caso de las faenas mineras, una labor extremadamente dura y agobiante. Como consecuencia de la falta de trabajo, o de las difíciles condiciones laborales en ocupaciones que son a menudo intermitentes y precarias, muchos de los miembros de “la más pobre clase social del pueblo” no alcanzan a llegar a la vejez, “de modo que no hay un país en el mundo en donde haya menos ancianos”. A esto se añade una marcada inclinación al “celibatismo”, pues los hombres que así viven no desean convertirse en progenitores “de unos seres precisamente miserables, que sean como sus padres, vagos, sin hogares ni domicilio ni más bienes ordinariamente que los que apenas cubren su desnudez”.

Por lo demás, las descripciones que aportan Salas y Cos Iriberry son reveladoras de una comprensiva e inusual manera de entender y explicar las formas de vida y de conducta de los miembros de las clases populares, que bien vale la pena destacar, pues se sitúan en el polo opuesto de lo que es en su época la percepción social de quienes forman parte de éstas, que seguirá predominando entre las clases altas y gobernantes a lo largo de todo el siglo XIX. En efecto, su punto de vista se aparta de la lógica habitual del prejuicio, del estereotipo y la descalificación social, que se traduce en la atribución sistemática de propiedades negativas a las personas situadas en las posiciones sociales inferiores, como las que refieren los dos autores citados, de una “innata desidia”, de “flojedad y molicie” de las clases populares, aseveraciones que les parecen difícilmente admisibles, por todo el interés y empeño que los hombres del pueblo ponen en la búsqueda de un trabajo: “no es la desidia lo que domina, es la falta de ecuación que los hace desidiosos por necesidad; a algunos la mayor parte del año que cesan los trabajos; y a otros la mayor parte de su vida que no lo hallan”. afirma Manuel de Salas (en Godoy, 1971, p. 140), quien sostiene asimismo que los “brebajes” que a menudo acompañan las diversiones de los miembros de las clases populares constituyen para ellos un medio de “suspender el peso de una existencia triste y lánguida”, de innumerables y permanentes aflicciones, a la manera de “un remedio para el de vivir”. En contraste con el esencialismo predominante en su época, típico además de la situación colonial, Salas y Cos Iriberry hacen ver que las conductas y maneras de ser no pueden ser entendidas sin tomar en cuenta los contextos sociales en los que tienen lugar, las condiciones sociales de existencia por lo tanto. Y como antes se viera, es también en función de un principio semejante que el celibatismo es explicado por Salas, quien también pone en tela de juicio la teoría “climatológica” de las conductas,

ampliamente difundida en su tiempo, para dar cuenta de la situación de atraso de la economía, la que representa en su opinión una “especie de superstición con que algunos escritores nos han querido encubrir” (en Villalobos, 1971, p.131).

Vale decir, por tanto, que las condiciones sociales objetivas en las que transcurre la existencia de la mayor parte de la población de la sociedad colonial de Chile no son compatibles con la posibilidad de participar de la educación escolar, lo que presupone como requisito obligado un cierto grado de distancia a la necesidad (Bourdieu, 1979, p. 57), es decir, contar con un mínimo de bienes materiales que permitan sustraerse a la presión de las necesidades más urgentes y vitales, aquéllas que no es posible dejar de atender y satisfacer porque lo que está en juego es la existencia misma. Si la educación colonial es por definición de una profundamente elitista, pues se halla reservada a una minoría, lo es doblemente, porque su naturaleza elitista proviene no tan sólo de las características propias del sistema escolar en que se asienta, sino también por las condiciones y modalidades de existencia impuestas a la mayor parte de la población.

En todo caso, importa destacar el hecho de que en las postrimerías de la época colonial se empiezan a manifestar ideas y propuestas en torno a la necesidad de dar un impulso importante a la educación, y de modificar al mismo tiempo su orientación tradicional. Así, uno de los integrantes de la elites cultivadas de ese entonces, del “pequeñísimo grupo” de los precursores intelectuales de la independencia, cuyas ideas se encuentran con “un ambiente de indeferencia que parecía que nada podría remover” (Villalobos, 1971, p. 138), Anselmo de la Cruz, secretario del consulado, considera en 1808 que la educación es el medio más apropiado para el logro de múltiples finalidades de carácter colectivo, en especial las de “contener los desórdenes”, promover el progreso de la agricultura, industria, comercio y artesanías, e incluso concebir de una manera distinta el status político de la sociedad colonial; adicionalmente, a su parecer “las luces de la razón conducidas por la enseñanza” es lo que “cultiva el talento”, permite al individuo conocerse a sí mismo y adquirir los fundamentos de la religión. De manera semejante, en 1804, cumpliendo la misión que le había sido encomendada de pronunciar la Oración Inaugural de la Universidad de San Felipe, Juan Egaña desarrolla una apreciación crítica de la cultura intelectual prevaleciente hasta entonces, a propósito de la cual señala que “hemos salido de aquella triste época donde aún los ministros del santuario eran reputados por doctos si conocían las fórmulas de los sacramentos y el tono de los himnos”; y sostiene igualmente que es necesario que el “deseo de saber” se asiente realmente en Chile, sobre todo en lo que respecta a disciplinas como la astronomía, la geografía, la náutica y la física que pueden prestar una útil contribución para el conocimiento de la realidad (en Subercaseaux, 2000, p. 22). Por su parte, Manuel de Salas pone de manifiesto los adelantos que se podrían obtener en los oficios artesanales, en el comercio y la industria si su ejercicio se fundara en la enseñanza de la aritmética, la geometría y el dibujo, para lo cual

solicita en 1895 la creación de un establecimiento destinado a brindar una preparación de ese tipo, lo que se traduce en la instalación de la Academia de San Luis dos años más tarde. En un informe de 1801 dando cuenta a las autoridades de la marcha de la Academia, expone su convicción de que la difusión de los “conocimientos útiles y sólidos”, no de las “ciencias especulativas”, constituye el medio indispensable para el progreso de las artes, la industria y la agricultura (en Jobet, 1970, p.115). En ese mismo año, al inaugurar los exámenes de la Academia de San Luis, Luis Campino no sólo destaca las benéficas consecuencias que se derivan de las ciencias, sino que también pone en tela de juicio el tipo de conocimientos tradicionalmente impartidos por la enseñanza colonial: “se fijó aquel funesto escolasticismo y espíritu de partido incompatible con la razón, verdad y exactitud que constituyen las ciencias demostrativas, en que sólo se enseña lo que se sabe y se entiende” (Id., p.117).

El discurso educativo de la independencia

En el discurso que acompaña el surgimiento y el desarrollo del proceso de emancipación, encabezado y dirigido por miembros de la clase alta criolla, en especial por aquéllos que poseen un nivel de instrucción más elevado, la educación se convierte en uno de sus componentes más importantes. De hecho, se asiste a la emergencia de una nueva manera de concebir la educación escolar, la que se distingue ante todo por la ruptura radical que desde ella se plantea con respecto a la enseñanza dispensada durante la colonia, la que pasa a ser objeto de una crítica sistemática y global en sus más distintos aspectos: sus finalidades y funciones, la clase de saberes y aptitudes que le incumbe transmitir, los grupos y clases sociales a los que está destinada. Es en neta oposición al modelo educativo de la colonia que se determina y elabora el nuevo discurso educativo, el que se empieza a difundir con anterioridad a la creación de la Primera Junta Nacional de Gobierno en 1810. En efecto, dos meses antes de la instalación de ésta circula con el nombre de un autor desconocido, José Amor de la Patria, el *Catecismo Político Cristiano*, cuyas primeras palabras están consagradas justamente a la educación, a lo que deben ser sus funciones y a los beneficios que de ella se derivan, en primer término los de orden político y social:

“la instrucción de la Juventud es una de las bases más esenciales de la sociedad humana; sin ella los pueblos son bárbaros y esclavos (...); pero a medida que los hombres se esclarecen conocen sus derechos y los del orden social, detestan la esclavitud, la tiranía y el despotismo, aspiran a la noble libertad e independencia, y al fin lo consiguen con medidas sabias y prudentes, que hacen ilusorios los esfuerzos y las amenazas del interés y del egoísmo de los usurpadores de la primitiva y divina autoridad de los pueblos” (Amor de la Patria, 1969, p. 3).

Con posterioridad, y en particular con la instalación de la primera imprenta en 1811, descrita en el Prospecto de la Aurora de Chile como “el grande, el precioso instrumento de la Ilustración Universal”, y la aparición por primera vez de un periódico que se convierte en el medio privilegiado de explicitación y circulación del discurso independentista, se manifiesta y desarrolla de manera mucho más precisa, detallada y sistemática la nueva concepción de la educación, en primer término las críticas que se dirigen a la educación colonial. En el Reglamento para Maestros de Primeras Letras de 1813 (en Labarca, 1939, p.367) se empieza señalando: “un sistema metódico de opresión (...) hizo que esta hermosa porción de la tierra gimiese 300 años en la esclavitud y la incultura” una afirmación que no parece ser tan exagerada cuando se considera el mínimo desarrollo de la instrucción durante el extenso período colonial: la ciudad de Santiago sólo contaba en 1812 con siete escuelas de primeras letras a las que concurrían 674 alumnos, en circunstancias que su población global es en ese entonces de alrededor de 50 mil habitantes, y que se trata del centro urbano con un más alto grado de escolarización. Es lo que constata la Aurora de Chile, que alcanzó a cubrir un total de cuarenta y dos números desde su primera aparición semanal en febrero de 1812, más de un tercio de los cuales contienen artículos que tratan de la educación. De hecho, en el Prospecto de dos hojas en que se anuncia su aparición próxima se afirma que “la ignorancia entraba en el plano de la opresión”, lo que es considerado como una consecuencia de la lógica misma del poder colonial, ya que al negar o limitar al máximo el acceso a la instrucción crea las condiciones más propicias para la recepción conforme del discurso que lo legitima. Y así acontece porque la posesión del “saber real”, aquél que es capaz de clarificar y explicar la naturaleza de las cosas, predispone a un examen reflexivo de las creencias y representaciones justificatorias del orden impuesto por la metrópoli:

“¿Sobre qué fundamentos más sólidos que la ignorancia pudiera haber cimentado sus sangriento trono la tiranía? ¿Cómo pudiera explicarse sino a la luz de este principio la opresión en que muchos pueblos yacen sumergidos de largos siglos a esta parte? (...). Solamente la ignorancia de los hombres pudiera haber recibido y consagrado en todos los tiempos por principios eternos, las absurdas máximas inventadas por la ambición, para ejercer libremente el despotismo y perpetuar la esclavitud de los pueblos.

A esta clase de máximas pertenece la de que los reyes son puestos por Dios en la tierra: máxima abominable, que por haberse mirado generalmente entre nosotros como una parte del dogma, labró el vergonzoso yugo que hemos sufrido por tan larga serie de años...” (Aurora, N°34).

De ese estado de ignorancia instaurado por el régimen colonial forman parte también los conocimientos que eran impartidos por éste, los que son ahora

percibidos como “sutilezas y vanas investigaciones”, “tinieblas dialécticas”, “disputas de voces e imaginaciones abstractas”, expresiones empleadas de manera recurrente en relación a los saberes característicos de la colonia. Así se explica igualmente el hecho de que no haya sido tomado en cuenta todo lo que atinge a la realidad misma, como es el caso del “conocimiento del hombre físico y moral”, o del “análisis de la naturaleza y las fuerzas de las sociedades”, algo que no ha podido retener la atención de los escritores de los siglos pasados a raíz del tipo de formación que habían recibido (Aurora, N° 10).

Nada justifica, por tanto, que el escolasticismo siga siendo el componente esencial de la transmisión institucionalizada de la cultura. Y nada justifica tampoco que la enseñanza sea dispensada en latín, considerado por razones diversas como un real obstáculo para la difusión de los saberes de la Ilustración, ya que acarrea innecesarias dificultades adicionales para el estudio de los contenidos, obliga a un aprendizaje de carácter memorístico y a una “recitación sujeta a la letra del cuaderno”. Por añadidura, los descubrimientos y saberes más recientes no se hallan en los libros escritos en latín, en los que en cambio sí se encuentran “cosas extravagantes” a las que la lengua en que son formuladas les confiere la apariencia de “sublimes y misteriosas” (Aurora, N° 13).

En contraposición al tipo de conocimiento de la educación colonial, ahora se plantea un nuevo modelo de conocimiento, el modelo racionalista surgido en la Europa no hispánica, en Francia e Inglaterra especialmente, el cual se distingue antes que nada por la separación que establece entre la esfera del conocimiento, por una parte, y el dominio de lo trascendente, por la otra. Es el caso especialmente de los saberes de la ciencia generados durante los siglos precedentes por las sociedades europeas no hispánicas, cuyo surgimiento marca el punto de partida de un vasto proceso de Ilustración, iniciado en el siglo diecisiete, que se expande y alcanza su apogeo en la centuria siguiente:

“Este es sin duda el siglo de las luces. En él los monumentos de las ciencias y artes se multiplicaron de tal modo que la barbarie de los siglos futuros trabajará mucho para destruir. Las ciencias llegaron a su mayor auge, acercándose a su última perfección, mejorándose y haciéndose más útiles los conocimientos anteriores” (Aurora, N° 3).

Los productos del racionalismo europeo y el modelo de conocimiento que allí se actualiza representan, para los portavoces del movimiento de independencia, la forma por excelencia de la cultura intelectual. Desde luego, el reconocimiento de ese saber se impone a principios del siglo diecinueve por el propio peso de sus logros o realizaciones, como una opción casi ineludible por lo tanto. Pero se trata de también de una clase de conocimientos que aporta una nueva visión de la realidad, una manera distinta de entenderla y percibirla, incluso en sus manifestaciones más cotidianas. Esos saberes permiten comprender por ejemplo

fenómenos naturales habituales, como es el caso de los temblores de tierra, de frecuente ocurrencia en Chile, y a propósito de uno de los cuales se desarrolla en la Aurora de Chile a un detenido examen sobre las causas que lo producen, sustentadas en la acción e influencia de elementos puramente empíricos, como la “inflamación de las materias combustibles”, “sustancias bituminosas y aluminosas”, “aire y fluidos elásticos”. El análisis de tono neutro y objetivo que allí se despliega, junto con un lenguaje del mismo tenor, constituyen una expresión ejemplar de esta nueva forma de aprehender y entender la realidad, la cual es contrapuesta en el mismo texto a las interpretaciones de este fenómeno heredadas de la colonia, según las cuales se trata del producto de la “cólera celeste”, un punto de vista que se juzga anacrónico y superado, “impropio de los tiempos actuales de tanta ilustración y filosofía”.

Además, los saberes de la Ilustración son portadores de beneficios múltiples, que son evocados en un largo poema de la Aurora de Chile presentado como una “exhortación al estudio de las ciencias”. Allí se habla de “máquinas ingeniosas” que multiplican el esfuerzo humano, a la vez que permiten ahorrarlo, se evocan diversas disciplinas como la química, las matemáticas y la botánica, se habla también de los elementos naturales que se hallan ahora sometidos a la “constante obediencia (...) de la alta inteligencia”. Por añadidura, el “hombre es un ente real”, por lo cual resulta indispensable disponer de conocimientos consistentes y prácticos como los que aportan las “ciencias exactas”, las que son consideradas como la cristalización más acabada y perfecta del saber, y por tanto como el más “poderoso instrumento” de la razón humana. Adicionalmente, esta clase de “conocimientos útiles”, que se desarrollan inicialmente en a través del estudio de la naturaleza, extiende posteriormente su campo de reflexión y sus aplicaciones al universo social, a las esferas de la legislación, de la política y la economía. Como consecuencia de ello se ha producido un acopio apreciable de los saberes que dicen relación con el mundo humano, y se trata de un hecho de importancia mayor, ya que abre la posibilidad de un progreso social efectivo y constante:

“El espíritu humano, levantado por estas ciencias, y admitido a los misterios más recónditos de la naturaleza (...), se aplicó a la ciencia que tanto interesaba a la felicidad pública, emprendió el estudio de la política y de la legislación. Desde entonces volvió a cultivarse la sublime ciencia de hacer felices a las naciones. Desde entonces volvió a conocerse que la fortuna de los estados es inseparable de la de los pueblos, y que para hacer a los pueblos felices es preciso ilustrarlos”.
(Aurora, N° 13)

Y ésta es una de las razones por las cuales la ilustración “debe hacerse popular”, propagarse por todos los lugares, lo que más concretamente significa que no sólo debe estar al alcance de “los nobles y ricos”, sino también de “los plebeyos, los artesanos, los labradores, y mucha parte de las mujeres” (Aurora, N° 9). Por

primera vez, y en contraposición a la concepción elitista de la educación que prevalece en la colonia, ahora se plantea que los individuos de todas las condiciones puedan incorporarse a las instituciones de enseñanza, por cuanto se trata de un factor esencial del progreso social. Puesto que de esta nueva forma del saber se derivan un extenso número de beneficios: el perfeccionamiento de las artes mecánicas e industriales, el establecimiento de leyes y costumbres ajustadas a los principios de la “razón eterna”, una más grande cohesión y unidad del cuerpo social, así como el arte de gobernar con equidad y eficacia. Por su intermedio debiera operarse asimismo un cambio en las maneras de ser, la desaparición de la “barbarie y la rusticidad”, de la “rudeza de las costumbres”, las que serían progresivamente reemplazadas por un “cierto aire de civilidad y unos modales cultos”.

Pero se trata igualmente de una clase de saberes que resulta indispensable para la existencia y propagación de una concepción apropiada de la naturaleza humana, distinta de la prevaleciente en la época colonial, basada en la ignorancia y en la visión que la acompaña de la opresión como algo natural. Desde su emergencia el discurso independentista se sitúa en una perspectiva republicana, que se exterioriza por ejemplo en la afirmación de que “poco importa la libertad nacional si no se une con la libertad civil”, por lo cual es necesario por parte del Estado “asegurar a todos los ciudadanos una gran consideración y dignidad. Debe ser una cualidad inapreciable de la ciudadanía, ha de ser una dignidad el ser ciudadano” (Aurora, N° 30). Es por esto también que es necesario que la instrucción se generalice “esparciendo los principios útiles y sólidos en toda la masa del pueblo, cultivando la razón pública” (Id.), es decir una opinión pública que de hecho ejerce una influencia apreciable sobre el espíritu humano, puesto que es “el agregado de las ideas inspiradas y perpetuadas por la educación, los discursos familiares y el gobierno, y fortificadas por el ejemplo y el hábito” (Id.). En este sentido, para sus creadores la propia *Aurora de Chile*, y la prensa más en general, es “concebida como una institución republicana” (Castillo, 1989, p. 36), que debe concurrir igualmente a la constitución y el perfeccionamiento de una razón pública ilustrada, capaz de distinguir las opiniones verdaderas de las que sólo tienen por base la ignorancia” (Aurora, N° 31). Vale decir que la exigencia de difundir los saberes de las luces guarda se justifica, asimismo, desde esta dimensión propiamente política, y uno de los rasgos más esenciales de “los ciudadanos de los Estados libres” es que “como tienen influencia en los negocios públicos, procuran instruirse en la ciencia del gobierno y de la legislación. Y meditan en las máximas de la economía política” (Aurora, N° 31).

En resumen, incorporar y propagar los conocimientos producidos por el racionalismo, y modificar la enseñanza en vista de semejante objetivo, aparece como un elemento primordial del progreso, y a la vez como uno de los medios indispensables de la construcción de una nueva sociedad. El modelo del conocimiento y de la educación que se pretende instaurar no sólo se inscribe en

un proyecto global de sociedad, sino que se trata al mismo tiempo de uno de sus pilares más fundamentales, pues de él depende en gran medida la posibilidad de que se produzcan las restantes transformaciones que forman parte de la nueva formación social que ahora se comienza a concebir y a poner en marcha. Es por ello que a los gobiernos les corresponde asumir un papel central en relación a la educación: “la rudeza de costumbres e ignorancia de las letras no pueden remediarse si no interviene el brazo poderoso del gobierno y toma a su cargo los primeros fundamentos de la reforma de las escuelas”, las que debe mantener bajo su “inmediata inspección”, en su condición de “soberano moderador supremo del cuerpo civil” (Aurora, N°9).

En conformidad a los principios antes señalados se estructura el discurso independentista de la educación, en función del cual se orienta toda la evolución histórica siguiente de la educación chilena, se lleva a cabo durante los cuatro decenios post-coloniales la construcción de un nuevo sistema de enseñanza, con todas las restricciones que resultan de un contexto histórico que seguirá estando marcado por una configuración social que mantiene casi intactas las desigualdades del sistema colonial. En todo caso, importa destacar que ya en los años iniciales del proceso de emancipación empieza a ser puesto en práctica la representación social emergente de la educación, principalmente a través de la creación del Instituto Nacional, en 1813, establecimiento en el cual se intenta plasmar las ideas sobre la educación, que alberga por lo mismo la totalidad de niveles de enseñanza, y es concebido además como un verdadero modelo educacional. Así se señala, en efecto, en el Proyecto Constitucional de 1811, en el que se sancionaba la creación del Instituto: “éste será el centro y modelo de la educación nacional (...) En los departamentos, provincias y ciudades se establecerán Institutos, que siguiendo proporcionalmente los modelos del principal, tengan por lo menos instrucción para los primeros elementos de educación física, política, religiosa y moral, y para las artes más útiles y necesarias” (en Castillo, 2009, p. 45).

De particular interés es el proyecto de fundación del Instituto en el que por primera vez se presenta una propuesta de plan de estudios, publicada en los números 19 y 20 de la Aurora de Chile, del 18 y 25 de Junio de 1812, con un extenso nombre: “Plan de Organización del Instituto Nacional de Chile, escuela central y normal para la difusión de los conocimientos útiles”. En el primer lugar de los contenidos formativos figura la gramática castellana, cuya presencia se justifica por el hecho de que procura el conocimiento de la propia lengua, con lo que se facilita la adquisición de la cultura “y se extiende prodigiosamente la ilustración”; al mismo tiempo, la gramática se considera indispensable para una adecuada comprensión de las dos idiomas extranjeros contemplados en el curriculum: el francés, al cual se le asigna particular importancia en razón de “la excelencia de las obras escritas en aquella lengua”, pero también el inglés, por tratarse de “una lengua sabia”, consagrada “a la filosofía y a la profundidad del pensamiento”. De igual manera,

se confiere un lugar importante a las ciencias matemáticas, físicas y químicas y a sus aplicaciones diversas, así como a las denominadas “ciencias morales”, que abarcan un amplio espectro de materias: la ciencia social, el derecho constitucional, los principios de la moral y de la legislación y la economía política, además de la historia de las leyes, revoluciones, engrandecimientos y decadencia de las naciones. Las “ciencias morales” corresponden, pues, a los análisis y saberes de la Ilustración que toman como objeto el universo social humano, de los cuales se colige la igualdad y los derechos de quienes componen el cuerpo social y se instauran las condiciones que hacen posible el pacto social que hace posible el entendimiento y el progreso colectivos.

En este mismo plano, en el plan de estudios se contempla la enseñanza de los principios de base de la Constitución, entre los cuales figuran los derechos de la patria, las obligaciones y prerrogativas de los individuos, contenidos en los cuales profesor se guiará por el propósito de “inspirar a los alumnos por el conocimiento de sus eternos derechos, grandeza de alma, ideas liberales, y el heroico sentimiento de su dignidad”. En un sentido similar apunta la enseñanza de la historia, considerada como “la mejor escuela de la moral y de la ciencia del gobierno”, a la que se encomienda el propósito de mostrar los errores políticos que han provocado la ruina de algunas naciones, así como las teorías que hicieron florecer a otras, apoyándose para esto en el estudio de las épocas más relevantes de los pueblos antiguos y modernos, y teniendo presente sus progresos en las artes, ciencia, agricultura y comercio, así como la influencia que en ello tuvo el gobierno político y civil. Al respecto, hay que considerar que la historia sigue siendo en esta época la principal fuente de las reflexiones que se elaboran en torno en torno a las formas de gobierno y la política, que cobran una importancia creciente a medida que se desarrolla el movimiento de la Ilustración; ella “es el mejor libro de la política”, decía en 1813 Antonio José de Irisarri en el *Semanario Republicano* (Castillo, 2009, p. 56).

Sin embargo, ese plan de estudios no es enteramente coincidente con el que se implementa en el momento de la inauguración del Instituto Nacional, en Agosto de 1813, compuesto según Jobet (1970, p. 144) por dieciocho cátedras, algunas de las cuales no figuraban en el plan recién citado, como es el caso de latín para minoristas y latín para mayoristas, teología dogmática, sagrada escritura, elocuencia doctrinal, oratoria y panegírica, además de diversos cursos de medicina. La divergencia entre ambos proyectos curriculares probablemente se explica por la negociación entre representantes del gobierno independentista y de la Iglesia que antecedió, en 1813, a la creación del Instituto Nacional; la que trajo como resultado la reunión en un único establecimiento de los principales centros de enseñanza existentes hasta entonces: la Universidad de San Felipe, el Seminario, el Colegio Carolino y la Academia de San Luis, junto con la desaparición de las instituciones educativas de nivel avanzado que dependían directamente de la Iglesia, ya que la Academia de San Luis es el único de esos

establecimientos que no era controlado por ella; y el propio Seminario pasa ahora a formar parte del Instituto Nacional. Al mismo tiempo, el plan de estudios que se pone en marcha cuando se crea el Instituto constituye, en relación al curriculum de la época colonial, una ruptura bastante menos radical que la propuesta de 1812, sobre todo en lo concerniente a la presencia del latín, por completo ausente en esta última.

Comoquiera que sea, con la restauración del poder colonial, a principios de 1814, la existencia del Instituto Nacional llega provisoriamente a su fin -sólo volverá a ser abierto en 1819- al igual que las demás medidas adoptadas por los primeros gobiernos de la naciente República de Chile en el ámbito de la educación. Es el caso, en especial, del Reglamento Para Los Maestros de Primeras Letras, decreto de 1813, en el que por primera vez se instaura oficialmente el acceso a la educación para las mujeres y se ordena la creación de escuelas de primeras letras “en toda ciudad, toda villa y todo pueblo que contenga más de cincuenta vecinos”. Junto con lo anterior, se instituye un conjunto de normas que regulan el funcionamiento de las escuelas, su modo de financiamiento, la educación en recintos separados de niñas y varones, el tipo de textos a utilizar, así como los requisitos que deben cumplir quienes asuman el ejercicio de la docencia, la que pasa a ser considerada como una función social de primera importancia: “estos individuos, por la importancia de su ministerio y por el servicio que prestan a la patria, deben ser mirados con toda consideración y honor; por consiguiente sus personas son de las más respetables (...) y el Gobierno los tendrá presente para dispensarles una particular protección” (en Labarca, 1939, p. 367). En lo que atañe a quienes ya se desempeñaban como maestros de primeras letras en las escuelas, se estipula que sólo podrán continuar en sus funciones a condición de que reúnan los atributos de orden profesional y moral que en el decreto se establecen, disponiendo así de la posibilidad de alcanzar un reconocimiento en el que se manifiesta el lugar central que a la educación ahora se concede.

Referencias bibliográficas

- Amor de la Patria José (1969) Catecismo Político Cristiano, Buenos Aires, F. de Aguirre.
- Bourdieu P. (1979) La distinction. Critique sociale du jugement, París, Ed. De Minuit.
- Chaunu, P. (1973) Histoire de l'Amérique Latine, París, Presses Universitaires de France.
- Castillo V. (2009) La creación de la República. La filosofía pública en Chile. 1810 - 1830.

- Cipolla C. (1970) Educación y desarrollo en Occidente, Barcelona, Ariel.
- De Salas, M. (1971) Representación al Ministerio de Hacienda, hecha por el síndico de este Real Consulado, sobre el estado de Agricultura, Industria y Comercio de este reino de Chile. En Godoy H., 1971, op.cit.
- Encina, F. A. (1983) Historia de Chile, vol. 9, Santiago, Ercilla.
- Encina, F. A. (1984) Historia de Chile, vols. 19, 24, 26, Santiago, Ercilla.
- Godoy, H., 1971, La estructura social de Chile, Santiago, Ed. Universitaria.
- Jobet, J.C. (1970) Doctrina y praxis de los educadores representativos chilenos, Andrés Bello, Santiago.
- La Aurora de Chile (1983) Ed. Facsímil a cargo de Manuel del Villar. Santiago.
- Labarca, A. (1939) Historia de la enseñanza en Chile, Santiago, Imprenta Universitaria.
- Medina, J. (1976) Sociología latinoamericana. Consideraciones sociológicas sobre el desarrollo económico en América Latina, San José de Costa Rica, EDUCA.
- Portales, F. (2004) Los mitos de la democracia chilena, Santiago, Catalonia.
- Rocher, G. (1968) Introduction à la sociologie générale, vol.3 Le changement social, París, Seuil.
- Salazar, G. (2000) Labradores, peones y proletarios, Santiago, LOM.
- Serrano,S. (1994) Universidad y nación. Chile en el siglo XIX, Santiago, Ed. Universitaria.
- Soto, F. (2000) Historia de la educación chilena, Santiago, CPEIP.
- Subercaseaux, B. (2000) Historia del libro en Chile (Alma y cuerpo), Santiago, LOM.
- Vial, G. (1971) Los prejuicios sociales en Chile al terminar el siglo XVIII. En Godoy H., 1971, op. cit.
- Villalobos, S. (1971) El bajo pueblo en el pensamiento de los Precursores de 1810. En Godoy H. 1971 op. cit.