

EDUCAR AL NUEVO SOBERANO. CHILE ENTRE 1810 Y 1814¹

Educating the New Sovereign. Chile between 1810 and 1814

SOL SERRANO

Universidad Católica de Chile

La ruptura política que significó la creación de un nuevo orden basado en la soberanía popular significó también, y por lo mismo, una profunda ruptura con la educación colonial en Chile, tanto en lo conceptual, como en lo institucional. Conceptualmente significó otorgarle a la educación un sentido republicano que debía formar al ciudadano en la virtud cívica. La educación republicana debía ser, por tanto, una educación pública fomentada y dirigida por el Estado para formar la «sociedad política». La educación estatal significaba enfrentarse a la educación ligada a las corporaciones. Todo ello lo encarnó el Instituto Nacional fundado en 1813. La nueva soberanía planteó por primera vez en Chile la expansión de la educación: la escuela de primeras letras para hombres y mujeres como una necesidad. Este artículo propone que la educación en la Revolución de la Independencia no es «una» política, sino que «es» política y que, efectivamente, sentó las bases conceptuales del sistema nacional de educación que el Estado nacional construyó en el siglo XIX.

Palabras clave: *República, Educación estatal, Virtud cívica, Educación popular.*

El principal cronista contrarrevolucionario de los sucesos acaecidos en el reino de Chile desde la formación de la Junta de Gobierno, el 18 de septiembre de 1810, hasta la recuperación del territorio por los ejércitos realistas en 1814, fray Melchor Martínez, culpó la insurrección de los criollos a los libros clandestinos llegados en barcos norteamericanos que esparcieron los falsos conceptos de la filosofía moderna y de sus revoluciones. La imprenta había sido responsable de esos «papeles sediciosos» que circulaban de Filadelfia a Buenos Aires, de Caracas a Quito y, finalmente, a la pacífica capital chilena, para socavar la lealtad a la monarquía (Martínez, 1848). Una vez declarada la independencia de España en 1818 y establecida la República Constitucional, su acusación tuvo más fundamento. Pero su denuncia la escribió en ese periodo tan corto

como crucial llamado la Patria Vieja (1810-1814), en el que, literalmente, cambia el sentido del futuro y sus fundamentos. En esos cuatro años, el ideario político fue mutando velozmente y de manera entremezclada. Primero, la elite criolla, expresada principalmente en el cabildo, defendió la reversión de la soberanía a los pueblos provenientes del pactismo español que justificaba la formación de la Junta de Gobierno en representación del rey cautivo; en sólo meses, ligado a los acontecimientos peninsulares y a las Cortes de Cádiz, se asoma un constitucionalismo de rasgos liberales junto a un republicanism clásico que defiende la libertad de ciudadanos iguales. Finalmente, se estableció la soberanía popular. El ideario revolucionario de esos primeros años no fue confuso, sino ecléctico, como era razonable que lo fuera en una revolución que no

nació de un movimiento político organizado, sino del derrumbe de una monarquía. En ese ideario convivieron los ideales del republicanismo clásico, del pactismo español del siglo XVI, de la ilustración católica española, del enciclopedismo francés y del liberalismo anglosajón, como en toda América Hispana (Ávila, 2007), salvo que no llegaron embalados en cajones, como creía fray Melchor y como, más tarde, sostuvo parte de la historiografía, tratando de explicar las «influencias», sino que conformaban la tradición intelectual de los letrados americanos, aun en la lejana Capitanía General de Chile.

Las siguientes páginas se concentran en ese primer periodo, pues propone que la educación fue sustantiva a la formación de un nuevo proyecto político. Si la educación conlleva en sí misma un concepto de sociedad y un ideal normativo, con la Independencia se elabora un ideario y se funda la institucionalidad de una educación republicana. Con la Independencia, la educación no es «una» política, sino que «es» política porque se le concibe desde y en función de la nueva soberanía. El itinerario de la ruptura de la legitimidad política es también el itinerario de las propuestas educativas. La soberanía popular requería de ciudadanos virtuosos, de la virtud cívica de la república clásica y, porque era popular, requería de un pueblo formado en esa virtud. La soberanía popular es el proyecto de una nueva comunidad política sustentada en la escritura.

Este artículo trata, en primer lugar, el lenguaje de la ruptura y la vinculación entre régimen político e ilustración, situándolo en el contexto educacional tardío colonial. En segundo lugar, trata el primer proyecto educacional presentado al Congreso en 1811 por el principal ideólogo político y educacional de ese periodo, Juan Egaña, que aspiró a ser fundacional: crear una sociedad política en base al ideal educativo clásico de la virtud cívica. El proyecto de Egaña derivó en la principal fundación educacional del periodo, el Instituto Nacional, que se trata en el tercer punto desde una perspectiva también política, es decir,

en cuanto revela la otra dimensión del régimen político que asoma: la centralización del Estado en contra de la sociedad corporativa, correlato de la igualdad ante la ley. Por último, la principal ruptura conceptual de la Independencia, a nuestro juicio, es que por primera vez se planteó la extensión de la cultura escrita, la expansión de la alfabetización, la escuela de primeras letras, como un problema de gobierno como correlato necesario de la nueva legitimidad política.

Los cuatro momentos son rupturas conceptuales que pueden sintetizarse en la concepción de una educación destinada a la formación del ciudadano depositario de la soberanía y constructor del bien común que sólo puede y debe ser pública, estatal y no particular, común y no corporativa. La educación popular significa incorporar a todos, incluidas las mujeres, a la virtud cívica de la nueva sociedad política.

La ignorancia y la esclavitud

Chile fue la última provincia española en América en tener una imprenta. La Junta de Gobierno la encargó a Filadelfia en 1811 y tuvo que llegar con tipógrafos incluidos para hacerla funcionar y publicar el primer periódico, *La Aurora de Chile*, en febrero de 1812. La irrupción de la política en un sentido moderno, es decir, el debate público en torno a la legitimidad y organización del poder que significó la acefalía monárquica con el cautiverio del rey Fernando VII, no fue por ello menos intenso, sino que fue más novedoso porque la República de las Letras, como sociabilidad de intercambio intelectual, había sido débil en relación a ciudades como México o Lima, con una antigua producción impresa doméstica. A Chile llegaban, vía Buenos Aires, las distintas gacetas, panfletos o proclamas, pero los escritos propios circularon en manuscrito (Collier, 1977; Derrame, 1998). Ésa era para los patriotas la imagen más vívida de la ignorancia a la cual la monarquía había sometido a América en general y a Chile en particular, para mantenerla en la sumisión y la esclavitud. Las proclamas

así lo denunciaban y el primer catecismo político local, como los muchos que circularon en América, tenía por objeto «la instrucción de la juventud de los pueblos libres» (Sagredo, 2009). El primer periódico denunciaba la relación de causalidad entre ignorancia, barbarie y despotismo (español) y criticaba la instrucción existente dominada por la escolástica, que era el equivalente letrado de la ignorancia.

La crítica al pasado, la utopía del futuro, la capacidad liberadora de la razón en contra del oscurantismo, común a la Ilustración, tenía en el caso chileno una acerba crítica a la educación colonial, no sólo por retrógrada, sino por escasa y abandonada por la monarquía. En el último cuarto del siglo XVIII, una frustración de nuevo cuño había surgido en un pequeño sector de la elite criolla que tenía como referente las reformas ilustradas de apertura a las ciencias útiles y al pensamiento científico moderno. Esas reformas propuestas por Feijoo, por Campomanes, por Jovellanos y, en parte, implementadas por Carlos III, definitivamente fueron experiencias aisladas en Chile. Los patriotas más tarde culparon enteramente a España de esta frustración. Los motivos eran considerablemente más complejos, pero la lectura de su propio pasado era desde el futuro que abría la crisis monárquica.

En efecto, a mediados del siglo XVIII, el cabildo propuso la fundación de una universidad real que preparara para grados conducentes a profesiones, especialmente en derecho, pero la corona no sólo demoró su aprobación, sino que la condicionó a que se financiara con recursos locales en una colonia que era posiblemente la más pobre del Imperio. La Universidad de San Felipe, inaugurada en 1756, se abrió a las nuevas disciplinas, otorgando grados no sólo en Filosofía y Teología, como lo habían hecho anteriormente las universidades conventuales, sino en Derecho, Medicina y Matemáticas (Medina, 1928). La Universidad fue muy débil en las ciencias, no realizó reformas en los estudios eclesiásticos y si bien en Derecho fue exitosa en graduar licenciados

en leyes, mantuvo la enseñanza del derecho canónico y romano, incorporándose el derecho patrio hacia el final del periodo. La educación humanista se había impartido en los colegios jesuitas, especialmente en el Convictorio San Francisco Javier en Santiago, pero tras la expulsión de la Compañía en 1767, el Convictorio Carolino que lo sucedió no tuvo los mismos recursos financieros ni docentes. Los alumnos disminuyeron y hacia el final del periodo tenía alrededor de 14 alumnos (Frontaura, 1889).

La experiencia más innovadora desde la perspectiva de las reformas ilustradas había sido la Academia de San Luis para la enseñanza de matemáticas aplicadas a la agricultura, el comercio y la industria. Tampoco la Academia recibió financiación pública y, desde su fundación en 1799, sobrevivió con el esfuerzo de los recursos de su fundador Manuel de Salas y protegida por el Tribunal del Consulado. Finalmente, a finales de la colonia, el cabildo también había pedido a la corona una imprenta que no fue autorizada por falta de financiamiento.

Los criollos ilustrados que propiciaban este tipo de iniciativas fueron más tarde considerados los principales «precursores de la Independencia». La relación de causalidad era menos directa de lo que la historiografía liberal sentenció (Barros Arana, 1887; Amunátegui, 1909). La frustración no era una crítica a la monarquía, no tenía un significado político ni religioso. Contenía más bien un sentimiento de atraso que implicaba una nueva autopercepción. Los criollos tenían desde antes una idea de su propia lejanía dentro del Imperio, reclamaban la pobreza y los sacrificios que justificaban sus privilegios, pero era distinto al sentimiento de periferia. La educación sería uno de sus síntomas principales. José Antonio de Rojas le escribía a su cuñado Manuel de Salas, aficionados ambos a las matemáticas y a los nuevos colegios que habían observado en Madrid, que formar academias en Chile «es soñar despierto...», aún no ha llegado el tiempo de que amanezca la racionalidad en América» (Collier, 1977).

En la ruptura posterior con la monarquía y en la construcción de una nueva legitimidad política, la educación dejó de ser una reforma y pasó a estar en el centro del nuevo orden. Por ello, la frustración devino en una suerte de utopía que desterraba el pasado de la ignorancia y la tiranía.

El ciudadano virtuoso

La invasión francesa a España en 1808 y el cautiverio del rey planteó en todo el Imperio el problema de la representación del poder monárquico y desató intensos debates sobre el origen de la legitimidad del poder (Guerra, 1992). La reversión de la soberanía a «los pueblos», representada por las corporaciones municipales que justificaron la formación de las primeras juntas, derivaron prontamente del autogobierno a Gobiernos constitucionales basados en la soberanía popular. Más allá de las enormes dificultades políticas y militares y de las ambigüedades en la definición de quién era el pueblo de la soberanía, la mutación significaba una nueva comunidad política formada por ciudadanos libres e iguales ante la ley. El sentido republicano que entonces adquiere la educación fue mucho más que un elemento retórico.

El caso chileno, es elocuente del vínculo indisoluble entre República y educación. La Junta de Gobierno del año diez convocó a la elección de diputados de las provincias para la formación de un congreso constituyente que se inauguró en julio de 1811. En los meses siguientes se presentaron tres proyectos que refundaban la institucionalidad educacional completamente y que, por primera vez, llevaron el adjetivo de «nacional».

El republicanismo, como una de las tradiciones de la teoría política presente en el ideario independentista, ha sido rescatado en los últimos tiempos (Aguilar y Rojas, 2002). Los proyectos educativos del periodo lo corroboran, aunque han sido menos estudiados desde esta perspectiva que en el caso francés (Julia, 1981; Góngora, 1980). En Chile hubo un «momento republicano»

previo a la formación jurídica de la República independiente propiamente total. Ese momento lo encarna Juan Egaña, un letrado original y complejo, bachiller en Cánones y Leyes de la Universidad de San Marcos de Lima, fundador de la Cátedra de Latinidad y Retórica de la Universidad de San Felipe, agricultor, inventor de artefactos técnicos, coleccionista de esculturas clásicas y que poseía una de las principales bibliotecas del país (Silva, 1969).

En 1811 presentó al Congreso sus «Reflexiones sobre el mejor sistema de educación que puede darse a la juventud de Chile»², cuyo primer párrafo define la ruptura de un nuevo tiempo: no era una reforma a la educación como si la hubiera hecho por encargo del rey. Era una petición del Congreso «que reúne la voluntad personal, libre y espontánea de todos los individuos del Reyno (de Chile) que reviste del augusto carácter de legislador». El objetivo de su plan era «crear, dar existencia política y opinión a una nación que jamás la ha tenido». El pasado chileno aparece en Egaña como naturaleza; la historia era la que se comenzaba a construir porque la historia sólo era la de la sociedad política. Luchando contra el escepticismo de que algo grande y nuevo podría hacerse en América, como lo hicieron tantos de los letrados del momento, recuerda que Lacedemonia, Atenas o Roma habían sido más pobres, estériles y revoltosas que Chile antes de iniciar su proceso educativo. En Chile la sociedad política era posible de construir porque no tenía las oposiciones de una Europa en decadencia. La educación no sería aquí un proceso gradual «tomada de la política de los déspotas» (en el manuscrito tacha «déspota» y escribe encima «misterios de los reyes»), sino abrupta.

Egaña conocía bien a los clásicos, a Platón, a Aristóteles y, especialmente, a Cicerón —no en vano enseñaba retórica— y también a filósofos modernos que en el XVIII habían rescatado el pensamiento republicano de los antiguos como un medio de oposición a los regímenes imperantes (Jaksic, 1989; Viroli, 2003). Para Egaña, los antiguos eran superiores a los modernos porque

su ideal educativo, basado en la imaginación, el genio, el heroísmo, era la virtud que sustentaba a la República, en la cual el interés general era superior al particular. En esto, seguía de cerca principalmente a Montesquieu, Rousseau, Mably, Filangieri (Góngora, 1980); criticaba la educación formalista, intelectualizante, la enseñanza especializada de las ciencias modernas que no formaba el carácter y la moral. Todas las disciplinas, a las cuales debía incluirse la formación física y artística, debían conducir a la formación moral del ciudadano. Las «virtudes nacionales» por las cuales abogaba eran el amor y el entusiasmo por su patria y por sus leyes.

La educación era, por tanto, un asunto público. La educación privada era para él no sólo irrelevante, sino perniciosa, porque carecía de vínculo con la política, en el sentido clásico del término. Egaña, en este periodo, no se refiere a la educación como un bien individual. Ello no significa que el individuo estuviera ausente de su pensamiento político, por el contrario, lo estaba en un sentido liberal, en la defensa de las garantías individuales en contra del Estado y en la legitimidad de una soberanía que comprende a todos los individuos. No todos los individuos eran ciudadanos con derechos políticos, pero la representación política no se generaba a partir de cuerpos, sino a través de la proporcionalidad de la población. En su proyecto de Constitución presentado al Congreso en 1811 y sancionado por la Junta de Gobierno en 1813, el capítulo primero «reconoce que todos los hombres nacen iguales, libres e independientes» y los siguientes artículos consagran la seguridad individual, el derecho de propiedad, la libertad civil. La soberanía de la República «reside plenaria y radicalmente en el cuerpo de ciudadanos» (Egaña, 1813: 211). El borrador constitucional se refería específicamente a la responsabilidad del Gobierno en «cuidar la educación pública» sin la cual faltan las costumbres que dan firmeza a los principios de cada Gobierno, de la Constitución de la República, que eran «el espíritu de fraternidad y la mutua generosidad...» (Egaña, 1813: 214).

En síntesis, la proposición educacional de Egaña era coherente con su proyecto constitucional. Su propuesta educativa suprimía las instituciones existentes para formar una sola, que reunía la educación científica, física, política y moral junto a las ciencias útiles, con talleres de formación para el comercio, la agricultura y la industria.

Junto al proyecto de Egaña, Manuel de Salas presentó el suyo, que iba en la misma dirección de crear una institución nueva en base a la supresión de las antiguas, y el de Camilo Henríquez, que bautizó a la nueva institución hija de la Revolución, el Instituto Nacional, cuyo objeto era «dar a la patria ciudadanos que la defiendan, la dirijan, la hagan florecer y le den honor» (Amunátegui Solar, 1889). Al aceptar estos distintos proyectos, la Junta que presidía el Congreso sintetizó bien el sentido de la educación en el nuevo ideario: «Si queréis ser libres como hombres, es preciso que seáis ilustrados; de lo contrario, vuestra libertad será la de las fieras» (Serrano, 1994: 41).

Educación pública versus corporaciones

Los tres proyectos presentados en 1811 confluyeron en una institución que llevó como nombre el de la tan afamada institución francesa creada por la Convención Nacional en 1795. No es la réplica del modelo lo que aquí interesa —de hecho, no era propiamente una academia—, sino el eco republicano de la educación en la Revolución francesa (Krebs y Gazmuri, 1990). La educación debía ser pública y dirigida por el Estado. Sobre eso, ninguno de los ideólogos de este periodo tuvo duda alguna. Ésa es, a nuestro juicio, la segunda ruptura conceptual del periodo, el paso del poder corporativo al poder estatal. La fusión de los establecimientos existentes en una nueva institución significaba, si no suprimir, al menos controlar organizaciones que funcionaban como cuerpos, ya fueran civiles o eclesiásticos.

El Instituto Nacional se fundó en 1813 en base a la supresión del Convictorio Carolino, de la

Universidad de San Felipe, del Seminario Eclesiástico, del Colegio de Naturales de Chillán, de la Academia de San Luis y de las escuelas elementales dependientes del cabildo. Las mismas ordenanzas que fundaron el Instituto crearon el Tribunal de Educación Pública, que debía dirigir toda la educación.

La resistencia de las corporaciones fue inmediata, porque perdían las atribuciones que habían ejercido con bastante autonomía, por magras que éstas fueran. Algunas no tenían cómo protestar, porque dependían directamente de fondos públicos que dejaron de recibir, como el Colegio de Naturales de Chillán o el Convictorio Carolino. Pero, aun así, la supresión del Colegio de Naturales, que había sido un fracaso en su intento de educar a los mapuches del sur y que terminó siendo un colegio para españoles, regido por los franciscanos, borraba la distinción étnica bajo la idea —abstracta, por cierto— de la igualdad ante la ley. La educación indígena sería educación nacional.

Distinto era el caso de la Universidad de San Felipe, que había sido para la elite criolla del reino una conquista no sólo educacional, sino también de representación corporativa, donde el claustro se generaba a sí mismo y, aunque el gobernador era su patrono, debía respetar los privilegios de sus Constituciones. Varios de los reformistas educacionales eran miembros del claustro, partiendo por el propio Egaña, pero no todos los miembros del claustro eran reformistas, por lo cual hubo una decidida oposición. La escena de los hechos es elocuente: cuando el rector se enteró que este nuevo Tribunal había fundado una nueva institución y suprimido la suya, intentó protestar, pero, según su propio relato, nadie lo escuchó y sólo atinó a convocar al claustro para hacer un reclamo formal. En el momento en que se iniciaba la sesión, una estafeta hizo entrega al rector de un oficio del Gobierno, que le mandaba clausurar el claustro. El rector rehusó y fue acusado de desobediencia. El Tribunal ganó, «quedando, por último, esta real escuela despojada de sus cátedras, de sus rentas, de sus

fondos y de cuantos privilegios la real beneficencia le había liberalmente concedido» (Amunátegui Solar, 1889).

Mucho más compleja y grave era la incorporación del Seminario Eclesiástico al Instituto Nacional, un cambio mayor que reflejaba el reformismo religioso del regalismo ilustrado predominante entre los criollos gobernantes, crítico de las órdenes regulares y de la formación doctrinaria del clero secular. El momento republicano era también, y por lo mismo, un momento galicano, en el cual «patriotismo y religión deben reunirse uniformemente en la educación de todos los individuos de una nación», según justificaba el proyecto (Amunátegui Solar, 1889). El Gobierno propuso al cabildo eclesiástico una ambiciosa reforma del plan de estudios, así como becas para los seminaristas, pero la respuesta fue negativa, pues significaba la desaparición del seminario y la jurisdicción que al diocesano le competía. El poder de la Iglesia para oponerse al cambio no era equivalente al de ninguna otra institución, pero era un momento complejo del Gobierno eclesiástico, que era sede vacante, y el Gobierno nombró vicarios capitulares que le fueran afines. En efecto, el clero estaba dividido y había sectores reformistas, regalistas y patriotas partidarios del cambio. El mismo Juan Egaña fue el encargado de negociar un concordato con el delegado del vicario, el cura José Ignacio Cienfuegos, que sería uno de los principales actores de la reconfiguración de la Iglesia.

El Instituto Nacional, entonces, era el correlato educacional del nuevo orden republicano, destinado a la formación de ciudadanos libres y virtuosos que antepusieran el bien común al interés particular, a la vez que de individuos iguales ante la ley en contraposición a fueros o privilegios de cuerpos.

El Instituto Nacional duró sólo un año. En 1814 los ejércitos realistas reconquistaron la Capitanía General y el nuevo gobernador devolvió a cada institución lo que tradicionalmente era suyo. Ello revelaba el carácter revolucionario

del Instituto, tanto como su inmediata restauración al declararse la Independencia en 1818.

El pueblo abstracto

Las nuevas relaciones entre sistema político y educación que se entretajan con las rupturas de la Independencia se conciben al interior de una cúpula letrada que localmente se había formado desde la instalación de los conventos regulares en la segunda mitad del siglo XVI y luego de los jesuitas a finales del mismo siglo. El Imperio mismo se había construido en base a una cúpula letrada que gobernaba un sofisticado sistema administrativo que daba unidad a un inmenso territorio. La Iglesia católica, por su parte, no sólo era letrada en su cúpula, sino que la escritura —el libro sagrado— era la condición de posibilidad de su carácter evangelizador o proselitista (Goody, 1996). Si la escritura había sido inherente a la historia hispanoamericana, no lo había sido la necesidad de su extensión. Ello no tenía nada de original. La alfabetización ha sido un fenómeno relativamente reciente en la historia de la humanidad letrada, sin embargo, las cronologías y motivaciones han sido muy diversas. La importancia que tuvo la Reforma y la Contrarreforma en Europa en la expansión de la lectura, también de la escritura y de las escuelas elementales (Cavallo y Chartier, 1998), fue distinta en América, donde el principal desafío era evangelizar a los pueblos indígenas originarios. Dicha evangelización planteó enormes problemas lingüísticos que la Corona y los misioneros, especialmente jesuitas, trataron de resolver, aprendiendo las lenguas de los naturales y luego fijando esas lenguas en gramáticas (Gruzinski, 1991; Estenssoro, 2003; Durston, 2007). Esa evangelización estaba mediada por la escritura: el sacerdote letrado, un ritual prescrito, el catecismo; pero la comunicación era oral, sustentada en la memoria y en el sonido. En términos muy gruesos, la expansión de las destrezas de la lectura y de la escritura no era estrictamente necesaria. Las gramáticas que fijaron las lenguas nativas eran para que el letrado aprendiera la

lengua de los naturales, no para que los naturales aprendieran a escribir su lengua. La alfabetización —castellana o indígena— podía entremezclarse, pero no era sustantiva a la evangelización que fue, por decirlo de algún modo, el gran proyecto comunicativo de los grandes poderes en el periodo colonial.

La diversidad lingüística fue considerablemente menor en el caso chileno, cuya población se castellanizó tempranamente en los territorios dominados por la monarquía, mientras el pueblo mapuche mantuvo su autonomía en la frontera del sur. Hacia el siglo XVIII la población mestiza era mayoritaria, los pueblos de indios se habían diseminado como mano de obra campesina en las haciendas. La población urbana era muy pequeña. Santiago tenía a comienzos del XIX unos 30.000 habitantes y las ciudades que le seguían, Concepción y La Serena, bordeaban los 6.000. Por ello, en Chile no existió nada semejante a esa densa vida comunitaria de los pueblos de indios en México que en el mismo periodo financiaban sus propias escuelas, es decir, donde esas destrezas tenían un valor social (Tank de Estrada, 1999). No existen estudios sobre la alfabetización en Chile en vísperas de la Independencia. Los censos borbones no incorporaron esa información, lo cual refleja su irrelevancia en relación al tamaño, al género y a la raza de la población por razones tributarias y de defensa.

Alfabetización y escolaridad son fenómenos distintos que se reúnen, sin embargo, al tratar de comprender los incentivos para extender o acceder a la cultura escrita (Furet y Ozouf, 1973). La enseñanza de primera letras en Chile también ha sido poco estudiada, pero existen indicios para estimar que era magra. Los conventos de las órdenes regulares y los conventos femeninos enseñaban a niños informalmente. En los conventos femeninos, las niñas que ingresaban, incluso de cinco años, eran llamadas «educandas». Las residencias jesuitas solían tener una escuela adyacente a sus colegios y las comunidades las valoraban, pues tras la expulsión reclamaron sin éxito su restauración. En el caso

de la villa de San Felipe, la residencia jesuita tenía una escuela de primeras letras y otra de gramática, financiada en base a un legado particular³. Con la expulsión de la compañía, ambas fueron clausuradas y su legado expropiado. El procurador reclamó ante el defensor general su restitución y su respuesta fue elocuente: el soberano tenía otras prioridades y el Cabildo debía financiarlas. Lo mismo sucedió en Copiapó. La monarquía entendía la educación elemental como una demanda privada de los vecinos o como un servicio eclesiástico, más que como una responsabilidad del Gobierno. Pero los cabildos chilenos eran muy pobres para mantener escuelas; el de Concepción mantuvo una en forma regular y el de Santiago, dos. La preocupación del reformismo ilustrado español por la educación de la población como elemento de riqueza de la nación alcanzó a expresarse en Chile con ocasión de la visita que en 1803 el gobernador Luis de Guzmán encargó a la Real Audiencia sobre la educación en la ciudad. El resultado arrojó siete escuelas de primeras letras con 335 alumnos, una escuela de mayores con nueve y una escuela de latinidad también con nueve (Fron- taura, 1892).

La Revolución no cambió en nada esta situación. Cambió, sin embargo, el concepto. Si la pregunta es cuándo y por qué la expansión de la cultura escrita se instala como un asunto público, éste es el momento. La Revolución francesa había hecho de la escuela republicana el emblema de la ruptura igualitaria frente a la jerarquía del Antiguo Régimen. La Constitución de Cádiz de 1812 había establecido la importancia de la educación. En Chile, la Junta de Gobierno también legisló prontamente sobre la necesidad de escuelas de primeras letras encargadas de formar «ciudadanos útiles y virtuosos»⁴. Se elaboró un Reglamento General de Escuelas, según el cual, cada villa o pueblo de más de 50 habitantes debía tener una escuela gratuita de niñas y otra de niños, financiadas por los cabildos y los propios del lugar. El Gobierno, en este caso, debía dirigir las a través de la legislación.

La incorporación de la educación elemental femenina reviste una especial importancia. En Chile no había escuela de mujeres. Había niñas en algunos de esos pequeños grupos que pagaban a un instructor, pero en aquellas que el visitador de 1803 consideró como «escuelas», no las había. Para la Junta de Gobierno, ello demostraba una vez más «la degradación con que miraba al americano» el antiguo Gobierno⁵. Los talentos del «sexo amable» debían ejercitarse; debían aprender religión, lectura, escritura «y los demás menesteres de una matrona a cuyo estado debe prepararlas la patria». Es decir, la educación de las mujeres pasaba también a ser un asunto público, un asunto de la política. Ese giro sutil donde señala que la patria debía preparar a las mujeres para sus «menesteres de matrona» indica que esos menesteres también cambiaban. El sentido de educarlas no era para que ellas mismas fueran ciudadanas, sino para que contribuyeran a formar a sus hijos como ciudadanos. El carácter subordinado de su inclusión a la educación tenía también un sentido político.

La novedad conceptual que significaba la extensión de la educación a los sectores populares como un asunto público de gobierno se refería a un pueblo abstracto. No sólo desde una perspectiva sociológica, sino también política, pues aquella soberanía chocaba con la sociedad corporativa y, más profundamente, aun con una sociedad jerárquica y una cultura popular fuertemente rural y oral. Se trataba finalmente de crear un pueblo nuevo.

Consideraciones finales

El carácter esencialmente político que tuvo el ideario educacional de la Independencia, su explícita relación con la formación de la república y la soberanía popular, las nuevas instituciones educativas que entonces se fundaron, el papel del Estado y el sentido de la educación pública fueron todas rupturas conceptuales que se dieron en un curso de tiempo corto y fundacional. Fue fundacional porque esos principios presidieron

la formación del Estado docente y de un sistema nacional de educación a lo largo del siglo XIX. Ello no quiere decir que haya sido exitoso. Significa que en el caso de Chile la formación de la República constituyó una transformación del sentido de la educación y la creación de una red educacional enteramente nueva que

marcaría en formas disímiles la cohesión y las exclusiones de la democracia chilena. La Independencia significó un cambio ideológico, pero, al contrario de otras experiencias, esa ideología efectivamente fue el impulso de la transformación y de la expansión de la educación.

Notas

¹ El presente artículo forma parte de los resultados del Proyecto Anillo SOC-17, «La educación ante el riesgo de fragmentación social: ciudadanía, equidad e identidad nacional», CONICYT.

² Archivo Nacional, Fondos Varios, vol. 796, l.

³ Archivo Nacional, Fondo Capitanía General, vol. 956, f. 560.

⁴ «Escuelas de primeras letras», 8 de junio de 1813, *Boletín de Leyes y Decretos*, T.I 1810-1814, Santiago, Imprenta Nacional, 1898, 248.

⁵ «Enseñanza de niñas», 21 de agosto de 1812, *Boletín de Leyes y Decretos*, T.I 1810-1814, Santiago, Imprenta Nacional, 1898, 171.

Referencias bibliográficas

- AGUILAR, J. A. y ROJAS, R. (coords.) (2002). *El republicanismo en Hispanoamérica. Ensayos de historia intelectual y política*, México D.F., Fondo de Cultura Económica.
- AMUNÁTEGUI, M. L. (1909). *Los precursores de la Independencia de Chile*, Santiago, Imprenta Barcelona.
- AMUNÁTEGUI SOLAR, D. (1889). *Los primeros años del Instituto Nacional*, Santiago, Imprenta Cervantes.
- ÁVILA, A. (2007). Interpretaciones recientes en la historia del pensamiento de la emancipación, en ÁVILA, A. y GUEDEA, V. (coords.), *La independencia de México. Temas e interpretaciones recientes*, México D.F., Universidad Nacional Autónoma de México.
- BARROS ARANA, D. (1887). *Historia General de Chile*, T. VIII, Santiago, Rafael Jover Editor.
- CAVALLO, G. y CHARTIER, R. (eds.) (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid, Taurus.
- COLLIER, S. (1977). *Ideas y política de la Independencia chilena 1808-1833*, Santiago, Editorial Andrés Bello.
- DESRAMÉ, C. (1998). La comunidad de lectores y la formación del espacio público en el Chile revolucionario: de la cultura del manuscrito al reino de la prensa (1808-1833), en GUERRA, F. X. y LEMPÉRIÈRE, A. (coords.), *Los espacios públicos en Iberoamérica. Ambigüedades y problemas. Siglos XVIII-XIX*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 273-299.
- DURSTON, A. (2007). *Pastoral Quecha. The History of Christian Translation in Colonial Peru, 1550-1650*, Indiana, University of Notre Dame Press.
- EGAÑA, J. (1887). *Proyecto de Constitución para el Estado de Chile compuesto por don Juan Egaña en Sesiones de los Cuerpos Legislativos de la República de Chile, 1811 a 1845*, Santiago, Imprenta Cervantes, 212-255.
- ESTENSORO, J. C. (2003). *Del paganismo a la santidad. La incorporación de los indios del Perú al catolicismo 1532-1750*, Lima, IFEA Instituto Francés de Estudios Andinos, Pontificia Universidad Católica de Perú.
- FRONTAURA, J. M. (1892). *Noticias históricas sobre las escuelas públicas en Chile a fines de la era colonial*, Santiago, Imprenta Moneda.
- FRONTAURA, J. M. (1889). *Historia del Convictorio Carolino*, Santiago, Imprenta Moneda.
- FURET, F. y OZOUF, J. (1977). *Lire et écrire*, París, Ed. Minuit.
- GÓNGORA, M. (1980). *Estudios de historia de las ideas y de historia social*, Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso.

- GOODY, J. (1996). *The Logic of Writing and the Organization of Society*, Cambridge, Cambridge University.
- GRUZINSKI, S. (1991). *La colonización de lo imaginario. Sociedades indígenas y occidentalización en el México español. Siglos XVI-XVIII*, México D.F., Fondo de Cultura Económica.
- GUERRA, F. X. (1992). *Modernidad e independencias*, Madrid, Editorial Mapfre.
- JAKSIC, I. (1989). *Academic Rebels in Chile. The Role of Philosophy in Higher Education and Politics*, Albany, State University of New York Press.
- JULIA, D. (1981). *Les trois couleurs du tableau noir: La Révolution*, Paris, Éditions Belin.
- KREBS, R. y GAZMURI, C. (1990) (eds.). *La Revolución francesa y Chile*, Santiago, Editorial Universitaria.
- MARTÍNEZ, M. (1848). *Memoria histórica sobre la Revolución de Chile: desde el cautiverio de Fernando VII hasta 1814, escrita de orden del Rei*, Valparaíso, Imprenta Europea.
- SAGREDO, R. (2009). *Los catecismos políticos americanos, 1811-1827*, Madrid, Fundación Mapfre.
- SERRANO, S. (1994). *Universidad y nación. Chile en el siglo XIX*, Santiago, Editorial Universitaria.
- SILVA CASTRO, R. (1969). *Juan Egaña. Antología*, Santiago, Editorial Andrés Bello.
- TANCK ESTRADA, D. (1999). *Pueblos de indios y educación en el México colonial, 1750-1821*, México D.F., El Colegio de México.
- VIROLI, M. (2003). *For Love of Country. An Essay on Patriotism and Nationalism*, Oxford, Clarendon Press.

Abstract

Educating the New Sovereign. Chile between 1810 and 1814

The political break generated in Chile by the creation of a new order based on popular sovereignty represented a profound departure from the colonial education at the conceptual and institutional level. From a conceptual perspective, education had a republican sense and was expected to form citizens familiar with civic virtues. Therefore, republican education had to be public education sponsored and directed by the state in order to create a «political society». State education meant to confront the educational offers linked to the corporations. The new approach was incarnated in the foundation of the National Institute in 1813. The new sovereignty brought up for the first time in Chile the need for an expansion of education, mainly basic education (*primeras letras*) for women and men. This article argues that education in the Revolution of Independence was not «a» political approach, but that it was «the» political core that set the conceptual basis for the creation of the national educational system that the national state built in the nineteenth century.

Key words: *Republic, State/public education, Civic virtues, Popular education.*

Perfil profesional de la autora

Sol Serrano

Doctora en Historia por la Universidad Católica de Chile. MA por la Yale University. Es especialista en historia política, religiosa y educacional de Chile y América Latina, del siglo XIX. Su última publicación lleva el título de *¿Qué hacer con Dios en la República? Religión y política en Chile 1845-1885*. En el año 2009 fue *visiting scholar* en el David Rockefeller Center for Latin American Studies, de la Harvard University.

Correo electrónico de contacto: sserrano@uc.cl