

**UNIVERSIDAD  
Y NACIÓN**

Chile en el siglo XIX

SOL SERRANO

EDITORIAL  
UNIVERSITARIA

UNIVERSIDAD Y NACIÓN  
Chile en el siglo XIX



*Colección*  
IMAGEN DE CHILE

© 1993, SÓI SERRANO

Inscripción N° 87.840, Santiago de Chile  
Derechos de edición reservados por  
© Editorial Universitaria, S.A.  
María Luisa Santander 0447, Fax: 56-2-2099455  
Santiago de Chile

Ninguna parte de este libro puede ser reproducida,  
transmitida o almacenada, sea por procedimientos mecánicos, ópticos,  
químicos o electrónicos, incluidas las fotocopias,  
sin permiso escrito del editor

ISBN 956-11-0950-6  
Código interno: 011171-6

Texto compuesto con matrices *Linotron Baskerville 10/12*

Se terminó de imprimir esta  
PRIMERA EDICIÓN  
en los talleres de Editorial Universitaria  
San Francisco 454, Santiago de Chile  
en el mes de enero de 1994

CUBIERTA

Escultura de *Mario Yrarrázaval*  
Fotografía de *Juan Meza-Lopehandía*

Con el patrocinio de  
CONICYT

# UNIVERSIDAD Y NACIÓN

Chile en el siglo XIX

SOL SERRANO



EDITORIAL  
UNIVERSITARIA

*Como siempre,  
para Horacio Serrano.*

# ÍNDICE

Introducción	15
--------------	----

## CAPÍTULO I ESTADO Y EDUCACIÓN. 1810-1840

1. La Ilustración y las ideas educacionales a fines de la Colonia	23
2. La red educacional a fines de la Colonia	30
3. La educación en el ideario revolucionario chileno	36
4. Los inicios de la educación nacional: 1810-1840	45

## CAPÍTULO II LA UNIVERSIDAD DE CHILE Y LA FORMACIÓN DEL SISTEMA NACIONAL DE EDUCACIÓN

1. El establecimiento del régimen político	61
2. De la universidad colonial a la universidad republicana	65
3. La organización de la Universidad de Chile	69
4. La Universidad de Bello	72
5. La organización de la superintendencia	78
6. Consenso político en torno al Estado docente	81
7. La Universidad y la Iglesia	89
8. Inversión pública y cobertura educacional	95

## CAPÍTULO III LA FORMACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DOCENTE: UN CAMINO HACIA LA ESPECIALIZACIÓN

1. La Academia de Bello y las dudas de Domeyko	104
2. La labor científica de la Universidad	111
3. El financiamiento de la academia	120
4. Académicos versus profesores	122
5. Desarrollo institucional de la Universidad docente	124
6. El carácter de la Universidad docente	127
7. La formación de un cuerpo de profesores	131
8. Tradición y modernidad de la institucionalidad intelectual: perfil social de académicos y profesores	137

CAPÍTULO IV  
LA FORMACIÓN DE LAS PROFESIONES:  
INICIATIVA ESTATAL Y DEMANDA SOCIAL

1. La formación de las profesiones modernas	149
2. Características de la educación superior	154
3. Leyes: la carrera del poder	168
4. Medicina: los inicios de una profesionalización exitosa	178
5. Las ingenierías: la aparición de la racionalidad científico-técnica	204

CAPÍTULO V  
EL ESTADO DOCENTE EN EL BANQUILLO:  
SUS CONSECUENCIAS PARA LA UNIVERSIDAD

1. El control de los exámenes: de la racionalización al monopolio	222
2. Libertad de enseñanza o Estado docente: la Universidad entre dos fuegos	229
3. La reforma educacional en el Parlamento	239
4. La Ley de 1879	247

CONCLUSIÓN	251
------------	-----

BIBLIOGRAFÍA GENERAL	257
----------------------	-----

APÉNDICE	271
----------	-----

## ABREVIATURAS.

Adelp	: Archivo del Protomedicato.
AFM	: Archivo Facultad de Medicina.
AIICH	: Archivo del Instituto de Ingenieros de Chile.
AME	: Archivo Ministerio de Educación.
AMI	: Archivo Ministerio del Interior.
AUCH	: Anales de la Universidad de Chile.
BLD	: Boletín de Leyes y Decretos.
Cfr	: Confrontar.
Ibid	: Referencia a cita inmediatamente anterior.
loc. cit.	: Referencia a una cita en una nota anterior no contigua.
op. cit.	: Obra citada anteriormente.
passim	: Cita o idea en varios lugares o a lo largo de la obra.
RC	: Revista Católica.
RMCH	: Revista Médica de Chile.
SCI.	: Sesiones de los Cuerpos Legislativos.
s.f.	: Sin fecha / sin foja.
Vol.	: Volumen.

## AGRADECIMIENTOS

Cuando era estudiante, mientras más páginas de agradecimientos hubiera en un texto, tanto mejor. Eran las únicas que podía saltarme sin remordimientos. Más tarde, empezaron a interesarme por una cierta curiosidad gremial. Era una forma de enterarse de las "redes" del oficio. Hoy comprendo cuán necesario es agradecer y comprendo que de las muchas páginas que escribe cada autor, quizás éstas sean las más importantes y las más sinceras.

El tema de este trabajo nació hace ya varios años en la oficina de Enrique D'Etigny. Hombre de "la" Chile como el que más, participó con ironía en mi entrada a un mundo ajeno a mi propia biografía. Le agradezco no sólo las muchas ideas que me dio, sino también su apoyo para que, en mi calidad de investigadora del Centro de Estudios de la Realidad Contemporánea, pudiera dedicarme a estudiar el siglo XIX cuando los académicos que trabajaban fuera de las universidades, estaban compelidos por la coyuntura. Ello habla, más que de mi obcecación, de su mirada profunda sobre éste país.

Mi deuda con el profesor Sergio Villalobos, quien guió la tesis doctoral que dio origen a este libro, presentada a la Pontificia Universidad Católica de Chile, trasciende estas páginas. Él fue la primera persona que me mandó a un archivo con la esperanza de que la técnica del oficio le diera alguna solidez a tanta divagación. Él dirá si he sido fiel a su escuela, pero a él debo parte de mi respeto a la nobleza de este oficio.

Mi deuda con el profesor Ricardo Krebs también es larga. En esta tesis, ojalá se refleje en algo su ayuda para comprender el pensamiento de Andrés Bello y los modelos europeos que inspiraron la Universidad de Chile. Pero le debo mucho más, desde que fui su alumna. Su estímulo, su confianza, su entusiasmo. Es el "ethos" del oficio lo que debo agradecerle.

Son muchos los colegas de mi generación que han contribuido, de las más diversas formas, en este trabajo. Sin la ayuda generosa e inteligente de Iván Jaksic, profesor de la Universidad de Wisconsin en Milwaukee, esta investigación no habría sido posible. De igual forma, le estoy agradecida a Nicolás Cruz, investigador en temas afines, su lectura del manuscrito. Con ambos he podido compartir la excéntrica emoción de la foja de un volumen de un archivo. Matías Tagle también leyó el manuscrito, fue un eximio editor y su conocimiento de historia política fueron de gran ayuda. A Cristián Gazmuri puedo liberarlo de cualquier responsabilidad directa, pero no de mi gratitud por su apoyo, personal e institucional, en la Universidad Católica y en el Centro de Estudios de la Realidad Contemporánea. Carlos Bascuñán me guió por los insondables vericuetos de los archivos. Sin él, esta investigación habría sido árida y aburrida. Sofía Correa fue una fiel lectora de mis trabajos anteriores y sus preguntas, sólidas y agudas, así como sus consuelos, fueron de gran valor.

Esta investigación fue posible por la contribución de varias instituciones. Mi mayor gratitud es con el gobierno francés que contribuyó a la formación del Centro de Estudios

de la Realidad Contemporánea. El intercambio académico con Francia, tanto en Santiago como en París, fue crucial para esta investigación y para mi formación intelectual. Agradezco, por ello, el apoyo de Patrice Vermeren, investigador del *Centre National pour la Recherches Scientifique* y al *Collège International de Philosophie*, y agradezco muy particularmente a Francois Xavier Guerra, profesor de la cátedra de Historia de América Latina en la Universidad de París I, Sorbonne, no sólo por la enorme deuda historiográfica contraída con su obra, sino también por su generosidad.

Alan Angell, profesor del Saint Antony's College de la Universidad de Oxford, hizo posible mi visita a esa Universidad apoyada por el British Council.

Agradezco al Instituto de Historia de la Universidad Católica y al Instituto de Estudios Humanísticos de la Universidad de Valparaíso la oportunidad de dirigir distintos seminarios sobre historia educacional chilena. Fondecyt permitió financiar el estudio de la formación de las profesiones. Agradezco a las muchas instituciones públicas encargadas de conservar el patrimonio. A la Biblioteca Nacional y al Archivo Nacional, cuyos funcionarios me guiaron con profesionalismo y cordialidad. A la Biblioteca Histórica de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile, a la Biblioteca del Instituto de Ingenieros de Chile y a la Biblioteca del Instituto Nacional.

Agradezco a mi ayudanta Carola Valdés, la paciencia y el entusiasmo con que me acompañó durante tantos años. Así como la eficiencia con que Ángel Soto lidió con mi desorden en la edición final.

Debo terminar agregando el lugar común de que ninguna de las personas ni instituciones antes mencionadas tiene responsabilidad en los resultados de este trabajo. Como decía Alone, el problema de los lugares comunes es que suelen ser verdaderos. Y éste, definitivamente, lo es.

## INTRODUCCIÓN

### LA PREGUNTA

La Universidad de Chile fue una de las obras institucionales más macizas del siglo XIX chileno. Ella fue la columna vertebral de la educación pública, de la vida intelectual y de la formación de la elite dirigente. En la memoria intelectual del país, su fundación forma parte del "mito de los orígenes", es la Casa de Bello. En los textos figura como la gran obra del período presidencial de Manuel Bulnes y la mejor demostración de la estabilidad política e institucional que entonces se inaugura. Para los cientos de miles de alumnos que han pasado por sus aulas en este siglo y medio, la Universidad de Chile es precisamente eso: la universidad de Chile. Su importancia no pareciera requerir demostración. Sin embargo, la preocupación historiográfica en torno a ella ha sido menor que el aura que la rodea.

Nuestro primer acercamiento al tema fue bastante ambicioso y desaprensivo. La intención era hacer un estudio prosopográfico de sus alumnos para comprender la gestación de la elite dirigente en el siglo XIX. Antes de comprender las grandes dificultades metodológicas envueltas, y luego de revisar la bibliografía, preguntas elementales no parecían aclarar la complejidad de atribuciones que tenía la Universidad, directora de la educación pública, supuesta academia científica y sin embargo, sin estudios superiores. ¿Por qué se escogió esa forma de organización y qué modelos la inspiraban? ¿Qué características propias adquiriría en una realidad como la chilena? Persistía una pregunta simple, la más simple de todas: ¿por qué se fundó la Universidad de Chile? Por su misma simpleza, era difícil de responder. Ella guió esta investigación, y a pesar de su extensión, es probable que no logre responderla plenamente.

La pregunta conducía a problemas más complejos que no eran ajenos al tipo de temas que se debatían arduosamente en la sociedad chilena al momento de formularla: las relaciones entre Estado y sociedad en la difícil constitución de la modernidad en un país atrasado. Las aspiraciones de la década de 1980 no eran tan distintas a las de 1840, pero si en una el camino pasaba por reducir el Estado como condición para que surgiera la fuerza de la sociedad y del mercado, en la otra sólo la fuerza del Estado parecía poder reformar una sociedad que se la consideraba incapaz de emprender en forma espontánea el camino de la modernidad, al menos en lo referido al rol del conocimiento. Ambas décadas marcan un punto de cambio profundo en la historia de Chile y estaban más vinculadas de lo que podía suponerse al formular una pregunta tan aséptica en su origen.

La fundación de la Universidad de Chile en 1842 formó parte del proceso de formación del Estado nacional moderno y burocrático que buscaba racionalizar el espacio social; someterlo a procedimientos preestablecidos, calculables, funcionales al concepto de nación y al desarrollo del capitalismo. Era la expresión de la elite ilustrada

que aspiraba reformar gradualmente una sociedad tradicional y ordenarla de acuerdo a los cánones de la razón. Obedecía a la necesidad de darle cohesión a una nación en surgimiento, crear nuevos lazos de adhesión y lealtad en la población y formar una clase dirigente capaz de conducir al país hacia la modernidad que florecía en los países del Atlántico norte. Una clase dirigente ansiosa de incorporarse a los dos grandes fenómenos que definían el camino del progreso: la formación de un sistema político fundado en la soberanía popular y el desarrollo económico basado en la revolución científica y técnica. La Universidad de Chile fue el proyecto de un pequeño grupo que había asimilado las ideas de la Ilustración y del liberalismo, que se sentía plenamente partícipe de la “civilización” y que debía conducir una sociedad que, desde su perspectiva, habitaba todavía en la barbarie. Para emprender esa larga travesía debía no sólo reformar a los sectores populares sino también a muchos de la clase dirigente que todavía no cruzaban el umbral hacia el valor del conocimiento en el progreso de los pueblos. Sólo una nave podía iniciarla: el Estado.

En Chile, al contrario de lo que había sucedido en muchos de los países que determinaban el modelo a seguir, la educación moderna, que asumía la capacidad transformadora del conocimiento, fue una obra principalmente estatal. Francois Furet, estudiando la alfabetización en Francia entre los siglos XVI y XIX, partía de una pregunta que la historia tradicional de la educación suele obviar: ¿quién quiere la educación?: el Estado y la Iglesia desde arriba, respondía, y las comunidades locales desde abajo. La pregunta que nos interesa es quién quería la educación superior en Chile en el siglo XIX, o dicho de otra manera, si ella se formó por una demanda social o por una iniciativa estatal. Creemos que el Estado fue el eje modernizador de la educación, el que introdujo el conocimiento científico, el que formó las profesiones. La Universidad de Chile representó inicialmente una reforma “desde arriba”, heredera del reformismo ilustrado, pero que sin embargo, en el mediano plazo, logró generar una demanda social por conocimiento y contribuyó a profesionalizar el mercado de servicios especializados. Este es el problema que conduce nuestro argumento y que les da unidad a los capítulos que siguen.

#### UNA HISTORIA INSTITUCIONAL

Para bien o para mal, ésta no es una historia de la Universidad de Chile. Hay muchos aspectos de su vasta labor que han quedado fuera y ello se debe a opciones temáticas y metodológicas guiadas por la pregunta y el problema propuestos y también por los vacíos que, desde esa perspectiva, aparecían en la bibliografía sobre el tema.

La Universidad de Chile ha sido estudiada por la historia de la educación y por la historia política. La primera ha sido una historia descriptiva, excesivamente centrada en su desarrollo interno institucional y pedagógico. En la última década, este campo de la historiografía se ha renovado fuertemente pues la educación es una ventana privilegiada para el estudio de la circulación de las ideas, para la historia social y de las mentalidades, para la historia cultural en un amplio sentido, como también para la historia económica, la historia de las ciencias y de la tecnología. La educación es un vértice que une una multiplicidad de campos y sus posibilidades son enormes cuando pierde la rigidez de la sala de clases y se abre a los fenómenos de la sociedad en que se inserta y que, a la vez,

ella representa. Esta perspectiva ha comenzado a manifestarse en la historiografía chilena en los últimos años.

Por otra parte, la historia política cae, a nuestro juicio, en el otro extremo y suele ver la educación como un puro reflejo de los conflictos ideológicos en que ella se desenvuelve, sin atender a que, como toda historia sectorial, está dotada de un espacio de autonomía que le otorga su propia complejidad.

Nuestra opción metodológica se inserta en la historia institucional. Desde ella se incursiona brevemente en la historia de las ideas educacionales, en la historia social de los académicos y en la historia política, pero la historia de las ciencias, del desarrollo interno de las disciplinas y profesiones, su incidencia en el desarrollo tecnológico y económico, están enteramente ausentes. Se ha reconstruido la historia interna de la educación superior en la Universidad de Chile intentando situarla en sus relaciones con el Estado, con la Iglesia, con la política y con el mercado de servicios.

El tema específico es la formación de la instrucción superior, la formación de un cuerpo docente y la formación de las profesiones en el contexto de los objetivos generales que se propuso la Universidad y de las condiciones políticas e ideológicas que la hicieron posible en su primer período, delimitado por las dos leyes fundamentales de su organización, la de 1842 y la de 1879.

Su estructura es temática y no cronológica. Cada capítulo es una unidad, pero todos ellos están ligados por la misma pregunta de fondo.

Las fuentes no tienen mayor novedad. Ellas son los documentos oficiales, las actas del Consejo Universitario, los discursos, comunicaciones, decretos y cifras abundantemente publicadas por los *Anales de la Universidad de Chile*. Las *Sesiones de los Cuerpos Legislativos*, revisadas para todo el período, fueron la fuente para situar la Universidad en la opinión política y en sus conflictos. La prensa, donde se le cita, fue revisada sólo en momentos álgidos de la presencia pública de la Universidad, pero no es una revisión exhaustiva salvo en lo que se refiere a la *Revista Católica*, necesaria para estudiar las relaciones con la Iglesia. En las fuentes manuscritas, el *Archivo del Ministerio de Educación* fue de la mayor importancia pues tiene un carácter menos oficial que los Anales y por ello permite comprender sutilezas del funcionamiento administrativo de la Universidad y aquilatar la precariedad de sus medios y su total dependencia del gobierno. Permite también, seguir sus vinculaciones con el exterior y la contratación de profesores extranjeros. Quizás la fuente más novedosa, para quienes no se dedican a la historia de la medicina, sea el *Archivo del Tribunal del Protomedicato*, una fuente excepcional para incursionar en la historia social. Las estadísticas que se entregan son en su mayoría de la época y no hay en ellas mayor originalidad, salvo en lo que se refiere a la educación superior y al presupuesto pormenorizado de la instrucción pública que permite evaluar con precisión las prioridades de inversión fiscal. Hasta donde conocemos, esta información no ha sido entregada con este nivel de detalle. Sin embargo, los datos para evaluar el aumento de la cobertura educacional en relación a los grupos de edad y al crecimiento de la población y los índices de deserción, son francamente insuficientes y sólo se indican posibles tendencias. Los datos biográficos de los académicos, recogidos de los diccionarios citados y de las diversas fuentes usadas, permitieron reconstruir su función social y sus niveles de educación, para lo cual fueron fundamentales los Libros de Matrículas conservados en el Archivo de la Biblioteca del Instituto Nacional, pero no fue posible con esas fuentes reconstruir su origen social ni sus vinculaciones con las actividades

económicas productivas. La historia social de los licenciados fue descartada, a pesar de haber hecho serios intentos por reconstruir en base a otras fuentes, como el Catastro Agrícola, Registros de Contribuyentes, patentes comerciales y mineras y otras, las fichas de los alumnos que fueron quemadas en algún momento de su historia que más vale no recordar.

La bibliografía específica sobre la Universidad, fundamental en su información para orientarnos y llenar vacíos, no constituye un cuerpo historiográfico suficientemente asentado como para ser objeto de una discusión crítica de cierta envergadura. Por ello la discusión está diseminada en algunos puntos específicos donde parecía importante señalar alcances, acuerdos o discrepancias. La historiografía sobre educación en otros países de América Latina y particularmente de Europa, fue iluminadora para situar a la Universidad en un contexto amplio y pensar sobre su particularidad y sus problemas.

### LA ESTRUCTURA

La Universidad de Chile fue, en muchos sentidos, un proyecto innovador tendiente a modernizar la estructura del sistema intelectual en la producción y difusión de conocimiento. Su fundación fue fruto de un largo proceso que se inició con la influencia del reformismo ilustrado español en la segunda mitad del siglo XVIII, el cual acogió del movimiento general de la Ilustración, la importancia del "conocimiento útil" para el progreso material y el papel activo que debía asumir el Estado en su propagación. Con la Independencia, la educación pasó a ser la vía privilegiada para la formación del ciudadano libre. El reformismo ilustrado dio paso al pensamiento republicano y liberal. La educación nacional fue tempranamente sentida por los patriotas como un deber del Estado republicano, el cual emprendió una reorganización de la educación secundaria y superior. Este es el tema del primer capítulo que trata las ideas educacionales y las reformas emprendidas a partir de 1810 orientadas hacia la centralización de la educación en manos del Estado para darle uniformidad y abrirla hacia nuevas disciplinas y contenidos, fundamentalmente en el nivel destinado a formar una nueva clase dirigente, pero la inestabilidad política y financiera no permitieron formar realmente un sistema nacional de educación.

Ese fue el primer objetivo de la Universidad de Chile, fundada junto al establecimiento de un régimen político estable. Ella era superintendencia de educación y, como tal, debía dirigir toda la educación pública. Era, también, una academia científica que debía incorporar el enorme desarrollo de las ciencias en los países europeos para aplicarlos a las necesidades del país. Las ideas y acontecimientos que condujeron a la fundación, su organización y funcionamiento son el tema del capítulo segundo. Allí se desarrolla la primera parte de nuestra hipótesis. Es decir, la Universidad como expresión del afán racionalizador del Estado nacional moderno que busca ordenar la sociedad de acuerdo a los patrones de la razón y de la ciencia. Si ello contribuía a comprender por qué se fundó la Universidad de Chile, parecía necesario preguntarse también por qué fue posible, por qué Chile logró establecer tempranamente un sistema nacional de educación, si se le compara con otras experiencias del continente. La respuesta se encuentra, en parte, en que la clase política chilena compartía un sustrato ideológico, ilustrado y republicano, que le otorgaba a la educación y al conocimiento una capacidad

transformadora y compartía que su propagación era un deber y un derecho del Estado. El consenso del conservadurismo pelucón en el poder y el naciente liberalismo en torno al Estado docente explica por qué fue posible construir una política educacional estable que fue crucial para la historia chilena posterior. Interpretar la educación en este período como una obra liberal en contra del conservadurismo pelucón creemos que es un error, pues ignora que éste, siendo autoritario, provenía de una matriz moderna, liberal y republicana. Por otra parte, el consenso modernizador era posible porque el catolicismo permanecía como un universo común y por ello tenía un límite: la secularización de la sociedad y del Estado. El capítulo segundo estudia este consenso y sus límites, así como la inversión fiscal en el área y la ampliación de la cobertura educacional.

Si la Universidad era superintendencia, también era academia científica y con ella entramos al estudio de la educación superior. La Universidad de Chile se formó en un período de transición del concepto mismo de universidad en el mundo occidental, fruto de los requerimientos que le imponía la revolución industrial y la expansión de la burocracia. Es el período en que se abre a la investigación y a su aplicación, en que se forman nuevas profesiones y en que el Estado entra fuertemente en escena. El modelo francés y el modelo alemán se expresaron en Chile en los dos grandes cerebros de la Universidad: Andrés Bello e Ignacio Domeyko. La discusión central del tercer capítulo es el tipo de universidad concebida por ambos, la viabilidad de una academia científica en contraposición a una universidad docente en un país cuya institucionalidad intelectual era débil y con funciones indiferenciadas. Nuestra hipótesis es que la universidad docente y la formación del profesor como la figura más especializada, aquella que ejerce el rol mediador entre la producción intelectual de los países del centro y la sociedad local, fue la primera fase, y probablemente la única viable, para iniciar un camino de especialización de las funciones intelectuales. Se prueba que los profesores fueron el grupo más productivo dentro del universo de académicos que conformaron las facultades, cuya función era supuestamente científica y no docente, y se prueba así mismo que el profesor era también un hombre público inmerso en las tareas administrativas del Estado, en la política, en la lucha por las ideas. A través del estudio biográfico del conjunto de académicos se intenta definir la función social del intelectual chileno de mediados del siglo XIX.

Si la universidad científica no logró establecerse en el siglo XIX, la universidad docente fue exitosa en formar una elite profesional que ya no sólo comprendía abogados, sino también médicos e ingenieros. Las profesiones fueron el vehículo por medio del cual se realizó en los hechos la transferencia de conocimiento desde el centro hacia la periferia y la difusión práctica de la racionalidad científica y técnica. Es el capítulo cuarto el más largo, porque su estudio permite apreciar paso a paso, con toda su precariedad y toda su firmeza, cómo el Estado emprende una modernización desde arriba contando con un tenue apoyo social. Medicina e Ingeniería, las dos profesiones basadas en las ciencias experimentales modernas, nacieron en este período, más que de una demanda social o de una necesidad directa del mercado, de la apertura unilateral de la oferta estatal. Sin embargo, esa oferta logró efectivamente constituir una demanda social por conocimiento y profesionalizar servicios especializados.

El estudio de estas profesiones —leyes, medicina e ingeniería— se articula en torno a tres factores que nos parecieron significativos para comprender el proceso de profesionalización en ese determinado contexto histórico. Ellas son la constitución de una base

cognitiva, el prestigio social de la profesión o su valor simbólico, y la demanda de servicios en el mercado o su valor funcional. La acción del Estado y de la Universidad en relación a estos tres aspectos fue distinta y varió según los problemas de cada profesión. La Universidad inició la formación de la base cognitiva, contribuyó a darles prestigio social y a elevar el valor de los certificados, constituyendo incluso un monopolio en el caso de medicina, aunque se negó a establecerlo en ingeniería. Pero al mismo tiempo, el Estado era un importante consumidor de esos servicios y contribuyó a constituir su mercado.

El estudio de las profesiones permite ampliar la perspectiva de la acción del Estado y apreciar cómo ella fue recibida por los afectados. Si se estudia con mayor detención el caso de medicina, es porque constituye un modelo de profesionalización exitosa en el período y se puede recorrer el curso desde su precaria constitución por parte de la Universidad hasta la formación de un cuerpo médico que presiona al Estado para defender su monopolio y la demanda que se va generando en el público por servicios acreditados por un certificado de competencia. El Archivo del Tribunal del Protomedicato permitió reconstruir, con mayor precisión que en las otras profesiones, el lazo entre la Universidad, el cuerpo profesional y el mercado.

La instrucción superior logró asentarse en estas cuatro décadas; sin embargo su inserción institucional dentro de la Universidad era anacrónica pues las facultades, en las cuales residía el gobierno universitario, seguían siendo academias científicas desvinculadas formalmente de la docencia. Ignacio Domeyko, rector desde 1867, fue crítico de esta organización como lo fueron muchos miembros del Congreso. Hacia la década de 1870 maduró en la opinión política y académica la necesidad de reorganizar la Universidad para reforzar su carácter docente y dotarla de mayor autonomía del gobierno. Cuando estos temas, derivados del desarrollo interno de la Universidad, se discutieron en el Parlamento, las condiciones políticas del país habían cambiado. El peluconismo se había dividido, había surgido un Partido Conservador ultramontano y el liberalismo se levantaba como la fuerza mayoritaria. El eje divisorio de la política chilena era el conflicto entre clericalismo y laicismo. Ello significaba una ruptura del consenso sobre las atribuciones del Estado docente y el catolicismo levantó la bandera de la libertad de enseñanza. El conflicto se concentró en el control que ejercía el Estado en la validación de los exámenes del nivel secundario para entrar a la educación superior.

En la década de 1870 confluyeron los problemas derivados de la organización interna de la Universidad con el conflicto doctrinario y político entre los defensores de la libertad de enseñanza y los defensores del Estado docente. La Universidad, como superintendencia, estaba directamente afectada, pero no tenía poder resolutivo alguno. Sobre este conflicto existe abundante bibliografía pues tuvo importantes consecuencias políticas al romper la fusión liberal conservadora, unida por su oposición al poder omnímodo del Ejecutivo, y reunir a las fuerzas laicas en una nueva coalición, la Alianza Liberal, que marcó el triunfo definitivo del liberalismo en el siglo XIX. Por ello mismo, el control de los exámenes ha sido analizado desde una perspectiva política. Sin embargo, si se incorpora la perspectiva del desarrollo interno de la educación, es posible apreciar que el control de los exámenes obedeció en un comienzo precisamente al afán racionalizador del Estado. Fue el instrumento para ordenar la enseñanza, para separar la secundaria de la superior, para establecer un orden obligatorio en la sucesión de los ramos, para obligar a los alumnos a estudiar nuevas disciplinas, principalmente científicas, y formarlos sólidamente en los estudios clásicos, para elevar el nivel de exigencia de

los estudios profesionales; en fin, como se verá, el control de los exámenes fue para la Universidad inicialmente un instrumento pedagógico y no doctrinario. El conflicto político, en una institución enteramente dependiente del gobierno, también la penetró, pero tuvo en ella su propia especificidad. La confluencia de la perspectiva política con la educacional permite ver cómo el consenso racionalizador de los inicios pasó a una nueva fase, también típicamente moderna, definida por la secularización de la sociedad que enfrentó a una clase política que ya era plural y competitiva. Este es el tema del capítulo quinto, continuación del capítulo segundo, pues se vuelve la mirada hacia la Universidad como superintendencia y su situación en el contexto político.

Durante la década de 1870, el Parlamento discutió ardorosa y latamente una nueva ley de instrucción secundaria y superior, promulgada en 1879 y que representó un triunfo liberal pues el Estado docente permanecía incólume. Expresaba también los conflictos entre parlamentarismo y presidencialismo al cercenar parte de las atribuciones del gobierno y dotar a la Universidad de una mayor autonomía. Dicha ley, finalmente, consagró el carácter docente de la Universidad al fundar las facultades principalmente en los profesores. La educación superior destinada a la formación profesional definiría el rumbo futuro de la Universidad de Chile. Así, la ley de 1879 nos permite unir y cerrar los temas tratados en los capítulos anteriores.

En síntesis, la historia de la Universidad de Chile en este periodo es la historia del Estado que intenta construir un nuevo valor del conocimiento en la difícil y nunca acabada travesía de la sociedad chilena hacia la modernidad.

# CAPÍTULO I

## ESTADO Y EDUCACIÓN. 1810-1840

### I. LA ILUSTRACIÓN Y LAS IDEAS EDUCACIONALES A FINES DE LA COLONIA

La era de las revoluciones que vivió el mundo occidental en la segunda mitad del siglo XVIII, significó profundas transformaciones en el campo de la educación. Si bien ellas venían germinando desde la Reforma en el siglo XVI y el desarrollo del pensamiento científico en el siglo XVII, en el siglo XVIII adquirió consistencia una nueva concepción del rol de la educación en la sociedad y de la participación de los gobiernos en la estructura educacional<sup>1</sup>.

La Ilustración, en cuanto movimiento intelectual, postulaba a la razón como fundamento del conocimiento. Luego, toda actividad destinada a ensanchar los horizontes del saber humano debía basarse en el método científico, en la observación y en la experimentación. Se oponía, así, a la verdad revelada, a la metafísica especulativa y al método escolástico. La educación —el proceso formal por medio del cual se difunde el conocimiento— debía basarse en los nuevos principios por lo cual se criticaba el sistema educacional imperante, de marcado carácter religioso. Los filósofos ilustrados se oponían no sólo al contenido del currículo escolar, sino también a los métodos de enseñanza y al concepto del desarrollo del entendimiento que estaba subyacente.

Fueron Locke y Rousseau quienes más contribuyeron a generar una nueva teoría pedagógica que partía del carácter evolutivo del entendimiento desde la infancia hasta la madurez. El ordenamiento de las materias estudiadas no debía obedecer sólo a una lógica externa, sino a la naturaleza misma del conocimiento, al cual se accedía primeramente por la experiencia sensible.

Las proposiciones educacionales de la Ilustración fueron sistematizadas por Diderot en su artículo *Collège*, publicado en la *Enciclopedia* en 1753, donde criticaba la preponderancia inútil de los estudios literarios y el lugar dominante del latín, a la vez que proponía un programa enciclopédico que hiciera resaltar la unidad del conocimiento y la importancia de las ciencias exactas y experimentales<sup>2</sup>. Esta crítica se sustentaba en que el hombre, a través de la razón, era capaz de conocerse a sí mismo y a la realidad de tal forma que poseía la capacidad de transformarlos<sup>3</sup>. Fue esa capacidad transformadora del hombre a través del conocimiento la que guió la crítica a la educación tradicional basada en el método escolástico que, a juicio de los ilustrados, sólo reproducía un conocimiento basado en prejuicios oscurantistas que inmovilizaban la capacidad creativa. A la exclusiva formación de teólogos y juristas, oponían la formación de científicos, de ciudadanos ilustrados, de artesanos eficientes<sup>4</sup>.

<sup>1</sup>JAMES BOWEN, *A History of Western Education*, Methuen & Co., London, 1981, pp. 168 y ss.

<sup>2</sup>DOMINIQUE JULIA, *Les trois couleurs du tableau noir: la Révolution*, Editions Belin, París, 1981, p. 173.

<sup>3</sup>ERNST CASSIRER, *Filosofía de la Ilustración*, 2ª ed., Fondo de Cultura Económica, México, 1950, pp. 19-20.

<sup>4</sup>FRIEZ K. RINGER, *Education and Society in Modern Europe*, Indiana University Press, Bloomington and London, 1979, p. 14.

La predilección por el conocimiento útil fue una de las ideas más extendidas de la Ilustración y en Francia, como en otros países de Europa, penetró también en la monarquía. Los ilustrados habían señalado la responsabilidad que debía asumir el Estado en materias educacionales. Rousseau, en su obra *Consideraciones sobre el Gobierno de Polonia*, formó conciencia sobre la importancia de crear sistemas organizados de educación que difundieran las nuevas ideas y promovieran el cambio social y el bien común. Lo central del pensamiento educacional de Rousseau se encuentra en el *Emilio*, donde desarrolló su teoría pedagógica de la evolución de las facultades desde la pura sensación hasta los conceptos abstractos a través de la relación individual del tutor con su pupilo. Su teoría pedagógica no era ajena a su teoría social; por ello postuló la necesidad de una educación común que contribuyese a formar un carácter nacional, fundamento de los gobiernos populares<sup>5</sup>. También Montesquieu señaló, en el libro IV del *Espíritu de las leyes*, la vinculación entre educación y diversos tipos de regímenes políticos.

Esa vinculación no pasó inadvertida para los defensores de la monarquía absoluta, pues era políticamente importante fortalecer el sentimiento de unidad frente a quienes propiciaban un nuevo orden<sup>6</sup>. Tampoco se les escapaba la progresiva importancia del conocimiento útil en el crecimiento de la riqueza del Estado.

El fortalecimiento del poder del Estado entraba en conflicto con los intereses de la Iglesia, como lo demuestra la expulsión de los jesuitas de Francia entre 1762 y 1768. La monarquía quiso llenar el vacío educacional que dejaban quienes habían sido los mayores educadores del reino. De allí surgieron importantes proyectos de reforma que propiciaban una participación y un control más activo del Estado en educación, hasta entonces patrimonio casi exclusivo de la Iglesia. La intervención estatal fue un proceso que comenzó a gestarse con la consolidación del Estado moderno, independientemente, en su primera fase, del principio absolutista o republicano.

El reformismo ilustrado de la monarquía francesa penetró fuertemente en la España del siglo XVIII, donde el carácter antirreligioso de los filósofos ilustrados, a la vez que su teoría política opuesta al derecho divino de los Reyes, eran más difíciles de aceptar que el valor del conocimiento científico como instrumento de progreso. Ello parecía especialmente válido para España, que vivía un duro y creciente proceso de decadencia en relación al resto de Europa. Los reformistas españoles del siglo XVIII —Feijoo, Jovellanos, Campomanes— vieron en la educación un instrumento para difundir el conocimiento útil y funcional a las reformas económicas y sociales que España requería. De allí que la educación pasara a ser una preocupación del Estado y se propusieran programas de educación pública opuestos a la escolástica, que favorecían el adiestramiento técnico y el conocimiento científico. Jovellanos definía la educación pública como “aquella instrucción que busca y alcanza los conocimientos útiles y sabe aplicarlos mejor al adelantamiento de las naciones”<sup>7</sup>. Igualmente, Campomanes favorecía una educación uniforme y generalizada en todo el reino. Los reformistas ilustrados españoles buscaron compatibilizar la apertura hacia las ciencias modernas con la fe católica y con la monarquía de derecho divino. Sin ignorar los peligros que podía significar, creyeron

<sup>5</sup>BOWEN, *op. cit.*, p. 242.

<sup>6</sup>JULIA, *op. cit.*, p. 20.

<sup>7</sup>LUIS SÁNCHEZ AGESTA, *El pensamiento político del despotismo ilustrado*, Madrid, 1953, p. 123.

posible "reconciliar una religiosidad renovada con el entusiasmo por las ciencias y todas sus posibilidades humanas"<sup>8</sup>.

Si bien historiadores tan destacados como Peter Gay han descartado al despotismo ilustrado como parte del gran movimiento de la Ilustración por no ser antirreligioso, es difícil desconocer la importancia que tuvo para el mundo de habla hispana la apertura a la modernidad que le abría esta tendencia, porque si bien la crítica política y religiosa ilustrada era consustancial a su argumentación global, su núcleo central era la razón como fuente de conocimiento, cuya máxima expresión era dada por el método científico<sup>9</sup>. "El despotismo ilustrado —señala Mario Góngora— abrió el camino a la difusión del pensamiento filosófico y científico moderno en España, hasta ahora sólo conocido por individualidades y pequeños grupos, y de pronto generalizado en el medio universitario hispano-americano y peninsular. Por eso se propaga el sentimiento, peculiar del siglo, de estar en presencia de la eclosión definitiva de la iluminación racional de la humanidad, triunfante sobre el oscurantismo de la tradición teológica"<sup>10</sup>.

La Ilustración española hizo fuertes críticas a la Iglesia y a la escolástica, pero ése era un movimiento reformista que también se daba en la Iglesia y no significaba una ruptura con ella ni una desautorización de la fe. Era una crítica a la Iglesia como cuerpo humano. De igual forma postulaba reformas en la monarquía, particularmente en el funcionamiento de la administración, sin por ello cuestionar las bases de su legitimidad.

Existe un amplio acuerdo entre los investigadores de que la Ilustración llegó a América Latina fundamentalmente a través de España. Si bien muchos americanos leyeron a los autores ilustrados en su versión original<sup>11</sup>, la primera difusión de esas ideas se produjo principalmente a través de autores españoles, no sólo porque los otros estaban prohibidos y eran de más difícil acceso, sino también porque interpretaban mejor su universo mental en las décadas previas a la revolución de la Independencia<sup>12</sup>.

Las reformas iniciadas por Carlos III, tanto en España como en los dominios coloniales, despertaron la admiración de muchos criollos que aspiraron, entre otras reformas, a la apertura de la educación hacia las ciencias útiles y su vinculación a la prosperidad material, proposición que implicaba una crítica a la educación academicista y escolástica. Para ellos, súbditos fieles de la monarquía, la renovación debía ser llevada a cabo por el Estado.

<sup>8</sup>RICARDO KREBS WILKENS, *El pensamiento histórico, político y económico del Conde de Campomanes*, Ed. Universidad de Chile, Santiago, 1960, p. 59.

<sup>9</sup>Arthur P. Whitaker critica la tesis de Gay por dejar fuera al mundo hispano, pues la importancia dada al conocimiento científico permite hablar de una Ilustración común en Europa y América Latina. Ver su artículo "Changing and Unchanging Interpretations of the Enlightenment in Spanish America" en A. Owen Aldridge (ed.), *The Ibero-american Enlightenment*, University of Illinois Press, Urbana, 1971, pp. 25 y 49. De Peter Gay ver *The Enlightenment. An Interpretation*, N.W. Norton L. Co., New York-London, 1987.

<sup>10</sup>MARIO GÓNGORA, "Notas para la historia de la educación universitaria colonial en Chile", en *Anuario de Estudios Americanos*, Sevilla, Vol. VI, 1949, pp. 221-222.

<sup>11</sup>CRISTIÁN GAZMURI, "Libros e ideas políticas francesas en la gestación de la independencia de Chile", en Ricardo Krebs y Cristián Gazmuri (eds.), *La Revolución Francesa y Chile*, Ed. Universitaria, Santiago, 1990, pp. 151-178.

<sup>12</sup>CHARLES GRIFFIN, "The Enlightenment and Latin American Independence", en *Latin America and the Enlightenment*, 2ª ed., Ithaca, New York, 1961, pp. 120 y ss.; Whitaker, *op. cit.*, pp. 54-55; Góngora, "Notas para...", *op. cit.*, pp. 174-175; Sergio Villalobos R., *Tradiciones y reforma en 1810*, Ed. de la Universidad de Chile, Santiago, 1961.

El representante más sobresaliente y paradigmático de este espíritu en Chile fue Manuel de Salas y su Academia de San Luis. Su trayectoria es un fiel reflejo del itinerario seguido por las ideas ilustradas en la educación chilena.

Hijo de un alto funcionario de la Corona en Chile, fiscal de la Real Audiencia, trasladado a Lima como asesor del virrey, Salas hizo sus estudios en la capital virreinal recibiendo de bachiller en sagrados cánones en 1773, a la edad de diecinueve años, en la Universidad de San Marcos. De vuelta en Chile hizo una promisorio carrera administrativa. Alcalde del Cabildo de Santiago, fue luego nombrado Superintendente en Calera y, una vez recibido de abogado, pasó a ser procurador general de la Audiencia. En 1776 emprendió un largo viaje a España donde permaneció siete años. Allí realizó gestiones para el ascenso en su carrera administrativa, a la vez que se dedicó intensamente a observar el curso de las reformas de Carlos III y en particular el desarrollo de las ciencias y su aplicación a la industria. De vuelta en Chile en 1792 fue nombrado Superintendente de Obras Públicas y, más tarde, *regidor del Cabildo de Santiago y Síndico del Consulado*<sup>13</sup>.

La formación intelectual de Salas, recibida en Lima y principalmente en España, fue muy amplia. El catálogo de su biblioteca revela que conocía tanto a los autores clásicos como a los escolásticos y modernos<sup>14</sup>. Sin embargo, tanto sus escritos como su vida profesional demuestran la influencia preponderante de los modernos. Ello le valió algunas dificultades con la Inquisición en España. En el proceso confesó que había estudiado “un poco de filosofía”. Tenía en su poder un ejemplar de la *Enciclopedia, La philosophie du bon sens* de D. Holbach, el *Tratado del libre albedrío* de Bossuet, el *Derecho Natural* de Wolf, y el *Tratado de los sistemas* de Condillac, entre otros<sup>15</sup>. El catálogo de su biblioteca, realizado en 1831, así como las citas de muchos de sus escritos, revelan un conocimiento de la mayoría de los reformadores españoles. Entre ellos se destacan, evidentemente, Feijoo, Campomanes, a quien conoció personalmente en Madrid, y Jovellanos<sup>16</sup>. Conocía también a las máximas autoridades en las ciencias exactas tanto clásicas como modernas y se refirió a Galileo, Bacon, Gassendi, Descartes, Torricelli, Pascal, Boile, Newton, Leibnitz, Locke y Malebranche<sup>17</sup>.

Salas era un reformador práctico más que un filósofo, pero sus planes de reforma económica, social y educacional se sustentaban en el principio básico de que el hombre, a través de la razón, era capaz de desentrañar los fundamentos racionales de la realidad —naturaleza y sociedad— para su transformación. La máxima expresión del conocimiento transformador eran las ciencias exactas y su aplicación al progreso material. Eran estas “verdades útiles” las que interesaban a Salas, las que él había visto en España y quería

<sup>13</sup>MIGUEL LUIS AMUNÁTEGUI, *Don Manuel de Salas*, Santiago, 1898; Luis Celis, *El pensamiento político de don Manuel de Salas*, Santiago, 1954; Lucía Santa Cruz, *The influence of the political ideas of the enlightenment on spanish colonial policy, with reference to don Manuel de Salas in Chile*, University of Oxford, St. Antony's College, Oxford, 1966. (Thesis Submitted for the Degree of Bachelor of Philosophy), pp. 95-98.

<sup>14</sup>Ver Walter Hanisch, S.J. *En torno a la filosofía en Chile 1594-1810*, Universidad Católica, Santiago, 1963, p. 113, y *El bibliófilo chileno*, año 1, 2, julio 1947.

<sup>15</sup>HANISCH, *En torno...* p. 113.

<sup>16</sup>Un análisis detallado puede encontrarse en Santa Cruz, *op. cit.*, *passim*.

<sup>17</sup>MANUEL DE SALAS. “Discurso inaugural pronunciado con motivo de los exámenes públicos de la Academia por el alumno don Joaquin Campino, el 29 de abril de 1801”, en *Escritos de don Manuel de Salas y documentos relativos a él y a su familia*, Santiago, 1914, tomo 1, p. 602.

aplicar en Chile. “El siglo de las luces —señalaba en 1801— fue para la Península el de las verdades útiles, el que le sigue lo será para sus antípodas. En todo el espacio anterior combatieron con las densas tinieblas que las cercaban; y han necesitado de una centuria para correr la inmensa órbita que dilata nuestra situación. Los augustos Borbones las domiciliaron en la monarquía, y hoy las propagan hasta los confines del vasto imperio que para su felicidad les confió la providencia”<sup>18</sup>. La felicidad pública dependía de la difusión de las “ciencias demostrativas” en todos los ámbitos: desde la agricultura, el comercio y la minería, hasta la salud, la legislación, el arte militar y el gobierno. Sobre este último señalaba, con algunas reminiscencias de Montesquieu, que los gobernantes “encuentran en el estudio de la naturaleza más seguros principios que en los enfáticos apotegmas; combinando el clima, la sensibilidad, las costumbres, los alimentos y cuanto puede influir sobre nuestros sentidos e ideas, forman el carácter y proporcionan a la fuerza de las pasiones los medios de contenerlas”<sup>19</sup>.

El desarrollo de las nuevas ciencias había tenido que luchar, y en Chile debía seguir luchando, contra la inercia de la escolástica. “Las verdades naturales no podían situarse al alcance del silogismo, y sí al de la demostración: la especiosa dialéctica cedió lugar a la exactitud; la declamación al método geométrico; el sofisma a la verdad; las tinieblas a la claridad: con lo que vino el hombre a regenerarse”<sup>20</sup>. Era razonable, entonces, que la educación estuviera en el centro del programa reformista de Salas, pues a través de ella se diseminaba el nuevo conocimiento. Salas no estuvo tan preocupado del currículo de los establecimientos escolares existentes, cuanto de la creación de aquellas instituciones que habían sido clave para el desarrollo práctico y teórico de las ciencias: las academias. Nuevamente basándose en la realidad española, Salas alabó la labor de los “augustos reyes” que “fundan por todas partes la enseñanza de las ciencias naturales. Madrid, Barcelona, Segovia, Gijón y todas las ciudades principales ven casi a un tiempo abrirse academias de matemáticas: los cuerpos patrióticos, las sociedades, los consulados sostienen a competencia el estudio del diseño, como el idioma de las artes; de la física, como su alma; del pilotaje, como el primer vehículo del comercio; de la historia natural y química, como la llave de la naturaleza; y para todo, el de las partes elementales de las ciencias. No hay capital, pueblo, ni puerto considerable, que no sienta los efectos de este espíritu bienhechor: Sevilla, la Coruña, Málaga, Zaragoza, Santander, Cádiz y en suma, toda España, como todo el mundo culto, busca a porfía lo verdadero y lo útil”<sup>21</sup>. Con ello, Salas apuntaba que eran estas nuevas formas de asociación las destinadas a ser portadoras de la renovación ilustrada, más que instituciones tradicionales como colegios o universidades.

No es por azar que Salas agradeciera estas nuevas iniciativas a los augustos reyes. En su pensamiento era central, al igual que en toda la corriente ilustrada, el rol de la monarquía. “Sólo gana terreno la verdad —señalaba— cuando es protegida por la autoridad”. El príncipe sabio es aquel que ama a su pueblo y se hace amar por él, y como

<sup>18</sup> *Ibid.*, p. 602.

<sup>19</sup> MANUEL DE SALAS. “Discurso por el cadete de infantería de la frontera de José Manuel Borgoño, en los exámenes de los días 16 y 18 de septiembre de 1805”, en *Escritos...*, tomo I, p. 624.

<sup>20</sup> *Ibid.*, p. 622.

<sup>21</sup> *Ibid.*, p. 625.

el bien del pueblo "es inseparable de las luces, para conseguirlo prefiere a todas las demás glorias la de establecerlas"<sup>22</sup>.

Para Salas había llegado el momento de iniciar un plan de reformas en Chile. Siendo un país rico por su naturaleza, era pobre y aún gravoso para la metrópoli, porque no se conocía la forma de explotarla. Cuando fue nombrado Síndico del Consulado, basándose en la experiencia española, según él mismo lo señaló, propuso la formación de una academia para la enseñanza de la geometría, la aritmética y el dibujo, necesarios para el desarrollo de la agricultura, el comercio y la industria respectivamente. Las dificultades que encontró para llevar a cabo su proyecto son indicativas de la falta de apoyo social y estatal a una reforma educacional de esta naturaleza. Dos años demoró en que el Gobernador autorizara la apertura de la Academia de San Luis y tres en que fuera ratificada por la Corona. Finalmente abrió sus puertas en 1799 con el apoyo económico del Tribunal del Consulado, del Cabildo y del Tribunal de Minería, según lo había prescrito la autorización real. Luego de iniciar sus clases en las materias señaladas, Salas agregó una escuela de primeras letras y una cátedra de gramática que fue objetada por el Tribunal. La corte aceptó la objeción y Salas tuvo que hacer uso de todo su poder e influencia para que se revocara la decisión, lo cual finalmente consiguió con apoyo de la Real Audiencia<sup>23</sup>. En definitiva, la Academia subsistió principalmente por el esfuerzo y el aporte económico del propio Salas.

A pesar de las vicisitudes, la Academia de San Luis fue el primer establecimiento público en Chile que enseñó en idioma corriente, que a la gramática latina agregó la española y que dio cursos matemáticos de carácter técnico. En este sentido, por limitada que haya sido su influencia práctica, la Academia permanece como la primera experiencia educacional chilena de corte propiamente ilustrado, que responde a las dos características que definen la influencia de esa corriente en la víspera de la Independencia: la apertura hacia el pensamiento científico y su capacidad transformadora de la realidad y una mayor intervención del Estado en el fomento de este proceso.

Si bien Manuel de Salas fue el más típico representante del despotismo ilustrado en la educación chilena, no fue el único. Juan Egaña fue igualmente un personaje importante en lo que sería el pensamiento político y educacional en el período de la Independencia. Egaña nació en Lima donde estudió leyes; en Chile se desempeñó como profesor de retórica de la Universidad de San Felipe. Era un intelectual más complejo y ecléctico que Salas. Como todos los ilustrados, sentía una profunda pasión por los autores clásicos, cuestión que para él nada tenía de contradictorio con su pasión religiosa igualmente profunda. Conoció a los autores escolásticos, a los populistas españoles, así como también a los ilustrados. En diversas obras cita a Montesquieu, Rousseau, Voltaire, Raynal, Adam Smith, Bentham, Filangieri, Genovesi y La Enciclopedia<sup>24</sup>. Si bien Egaña no participó en reformas educativas antes de 1810, se pronunció a favor de una educación dirigida por el Estado, abierta a las ciencias experimentales y al desarrollo técnico, sin abandonar la formación humanista. Egaña sostenía en 1804 que Chile era el lugar

<sup>22</sup>MANUEL DE SALAS, "Discurso inaugural...", *Escritos...*, tomo I, p. 606.

<sup>23</sup>Los documentos relativos a la Academia de San Luis se encuentran en *Escritos...*, tomo I, pp. 395-405 y 569-601. Ver Domingo Amunátegui Solar, *Los primeros años del Instituto Nacional 1813-1835*, Santiago, 1889, pp. 12 y ss.

<sup>24</sup>HANISCH, S.J., *La filosofía de don Juan Egaña*, Universidad Católica de Chile, Santiago, 1964, pp. 35-36.

ideal para crear la ciudad de la sabiduría. Por su misma lejanía, por la ausencia de profundos conflictos políticos, por su naturaleza, era un país que tenía predisposición para desarrollar el conocimiento<sup>25</sup>. Con el advenimiento de la Independencia, Egaña desarrolló extensamente su pensamiento educacional en la proposición de planes para el nuevo gobierno.

Detrás de este espíritu de reforma estaba implícita una crítica a la realidad educacional chilena. Para los criollos ilustrados, que más tarde serían llamados los "precursores" de la Independencia, la educación chilena simbolizaba el atraso que se aspiraba superar. Existía descontento y un velado rencor por la falta de apoyo de la autoridad real. José Antonio de Rojas, cuñado de Salas, y como él aficionado a las matemáticas, señalaba que de su estadía en España lo que más habría querido llevar a Chile era una de sus academias, "pero esto es soñar despierto, agregaba... aún no ha llegado el tiempo de que amanezca la racionalidad en América". En una lista de reclamaciones escritas en 1776, atribuidas al mismo Rojas, la crítica era más directa: "En muchas partes, y aun en ciudades principales de América, los estudios, Universidades y colegios se hallan en decadencia lastimosa. Por ahorrar dinero, o por poca aplicación, no se han tomado los convenientes medios que previno S.M...; no ha habido sino otros flojos e insuficientes para su reposición después del extrañamiento de los jesuitas. Este punto es tan importante, si la piedad de V.S.I. por sí mismo no lo remedia, quedará aquella pobre juventud la más ignorante, y en poco tiempo perdida enteramente en aquellos países la instrucción y la policía"<sup>26</sup>.

Esta crítica, sin embargo, no tenía un carácter propiamente político. Como señala Mario Góngora, "para los hombres de esta generación, cuya mayor grandeza es haber creído en el valor práctico de la ciencia y la razón, la Monarquía española se les representa como pionera en todas las grandes reformas intelectuales y económicas"<sup>27</sup>.

Si bien la difusión de las ideas ilustradas se dio principalmente a través de conductos ajenos a la educación formal, como los libros llegados en los barcos y los viajes, esa educación había permitido a los criollos recibir una formación clásica en los autores griegos y latinos, en teología, en derecho y en retórica que los insertaba en una cierta tradición intelectual sin la cual tampoco eran comprensibles las ideas ilustradas. Incluso éstas también llegaron a algunos establecimientos. En el Convictorio Carolino fueron profesores algunos hombres destacados como José Perfecto de Salas, padre de Manuel y típico funcionario ilustrado, o Miguel José Lastarria, diputado a las Cortes de Cádiz en 1811, o Juan Martínez de Rozas, más tarde un destacado patriota. El propio Juan Egaña fue profesor en la Universidad de San Felipe. Un exhaustivo estudio de la educación superior realizado por Mario Góngora demuestra el conocimiento que se tenía de diversos autores modernos entre los cuales se destaca, nuevamente, la presencia de Feijoo. Por ese conducto, señala Góngora, "los americanos, como los españoles, han iniciado en aquel siglo XVIII el conocimiento del pensamiento científico europeo y han iniciado la crítica de los elementos de su patrimonio nacional que más choca al sentido

<sup>25</sup>VILLALOBOS, *Tradición...*, p. 42.

<sup>26</sup>"Carta que un chileno escribió...", citado por Simón Collier, *Ideas y política de la Independencia chilena 1808-1833*, 1ª ed., Ed. Andrés Bello, Santiago, 1977, p. 23.

<sup>27</sup>GÓNGORA, "Notas para ...", *op. cit.*, p. 226.

racional"<sup>28</sup>. De allí concluye que la última etapa del siglo XVIII es un período de eclecticismo y de desintegración de la escolástica colonial.

Para los criollos, que compartían el espíritu de las reformas de la Corona, la incapacidad o falta de voluntad de llevarlas a cabo reforzó el sentimiento de que eran ellos quienes debían realizarlas con el esfuerzo local. Manuel de Salas con su Academia de San Luis fue, por cierto, el mejor ejemplo. Pero también lo había sido la Universidad de San Felipe. De allí que al desencadenarse el movimiento emancipador, los patriotas acusaran amargamente a la Corona de su desidia, o más bien, en términos de la época, de su deliberada política de no reforzar la educación para mantenerlos en la ignorancia<sup>29</sup>. El atraso educacional fue uno de los motivos de descontento de los criollos frente a España, pero no fue utilizado como un arma contra el orden establecido hasta que se constituyó el movimiento autonomista con la primera Junta de Gobierno. Entonces la educación pasó a insertarse dentro de una teoría política que reclamaba la soberanía nacional y el gobierno representativo. Con ello se introdujo un claro elemento de ruptura en relación al pensamiento educacional anterior. La educación se constituyó en un pilar fundamental del nuevo tiempo que se inauguraba, de la nueva nación que comenzaba a construirse. Si bien este pensamiento educacional tenía importantes elementos de continuidad en dos aspectos tan centrales como la apertura hacia las nuevas ciencias y el rol del Estado, sus actores sintieron que vivían un momento de ruptura muy profunda y que con ella se inauguraba una educación que rompía radicalmente con el pasado. La educación colonial parecía sepultada para siempre.

## 2. LA RED EDUCACIONAL A FINES DE LA COLONIA

Desde los inicios de la Colonia la educación había sido una preocupación preferente de la Iglesia y, en menor medida, de los cabildos. La Corona contribuía irregularmente de acuerdo a ciertas peticiones específicas de aquéllos, pero las iniciativas educacionales que no proviniesen de los conventos de regulares solían encontrar serias dificultades de financiamiento o de personal. Un buen ejemplo para ilustrar estas limitaciones fue la petición que hizo en 1580 el Cabildo de Santiago, apoyado por el Obispo, para que el rey fundara una escuela de gramática con un financiamiento de 500 pesos anuales para el profesor. El rey la autorizó, pero el financiamiento debía provenir de las arcas locales, cuestión que no fue posible y hubo de ser costeadada desde Lima. Sin embargo, no se encontró un profesor adecuado y finalmente fue entregada a los dominicos por cuatro años. Como la cátedra de gramática era sostenida por los otros conventos sin ayuda real, finalmente se suprimió<sup>30</sup>. Si las escuelas del Cabildo funcionaron en forma interrumpida, las dependientes de los conventos fueron más estables<sup>31</sup>.

No obstante, la autoridad civil mantenía ciertas atribuciones, tales como otorgar la licencia para ejercer el profesorado. A los candidatos se les exigía limpieza de sangre,

<sup>28</sup> *Ibid.*, pp. 174-175.

<sup>29</sup> Ver Villalobos, *Tradición...*, p. 70.

<sup>30</sup> GASPARD TORO, "Primeras escuelas en Chile (1578-1621)", en *Revista Chilena*, Santiago, Vol. 12, 1878, pp. 423-429.

<sup>31</sup> *Ibid.*, p. 431.

buenas costumbres y profesión de la fe católica<sup>32</sup>. Pero también el profesorado fue ejercido mayoritariamente por el clero.

Las órdenes de los dominicos, mercedarios, franciscanos, agustinos y jesuitas, además de los seminarios de Santiago y de Concepción, fueron los centros de la educación colegial y superior, destinada, básicamente, a sus propios novicios<sup>33</sup>. Los dominicos y los jesuitas obtuvieron, en 1622 y 1623, respectivamente, la autorización papal para establecer universidades pontificias en sus conventos o colegios que otorgaban grados académicos en filosofía, teología y derecho canónico. Como en tantas otras partes del mundo, los jesuitas establecieron no sólo la red educacional más amplia sino también la más organizada e influyente. Su universidad, llamada Colegio Máximo de San Miguel, impartía hacia fines del siglo xvii las cátedras de teología, moral, cánones, filosofía, gramática y lengua índica<sup>34</sup>. Su influencia no se limitó al clero. En 1611 la orden fundó un convictorio de internos que en 1625 recibió el nombre de San Francisco Javier, cuyo objeto era dar una educación general a los hijos de la aristocracia. Su admisión era selectiva y contó con una alta matrícula en relación a los otros establecimientos educacionales. Hacia mediados de siglo contaba con 50 alumnos. Allí se formó gran parte de las altas autoridades civiles y eclesiásticas chilenas del período colonial<sup>35</sup>.

La orientación estrictamente eclesiástica de la educación colegial y superior chilena empezó a mostrar sus limitaciones en relación al desarrollo de la sociedad criolla durante el siglo xviii. Fue así como el Cabildo de Santiago tomó la iniciativa de pedir autorización para fundar una universidad real, es decir, estatal, que estuviera más acorde con las necesidades seculares. La inquietud provino de la necesidad de formar abogados en el reino, que hasta entonces habían tenido que formarse en la Universidad de San Marcos de Lima<sup>36</sup>. La iniciativa del Cabildo demoró mucho en encontrar la aprobación de la Corona y es significativo que se obtuviese una vez que el Cabildo se comprometió a contribuir con parte del financiamiento<sup>37</sup>. La Universidad de San Felipe fue fundada en 1738, pero sus cátedras no se abrieron hasta 1756. En principio, la Universidad debía otorgar grados en filosofía, teología, leyes, matemáticas y medicina, lo cual demostraba la intención de abrirse a nuevas disciplinas y vocaciones; sin embargo, los estudios de medicina y matemática fueron más bien nominales. La Universidad se orientó en los hechos hacia la formación de teólogos y juristas. Entre 1757 y su extinción en 1839, los alumnos que se inscribieron u obtuvieron grados en la Universidad fueron 620 en filosofía, 569 en teología, 526 en leyes, 38 en medicina y 40 en matemáticas<sup>38</sup>.

Si bien la Universidad revelaba las nuevas tendencias hacia una educación más orientada al servicio civil que al eclesiástico, ella se mantuvo dentro de un esquema

<sup>32</sup>FERNANDO CAMPOS HARRIET, *Historia constitucional de Chile*, 6ª. ed., Ed. Jurídica de Chile, Santiago, 1983, p. 35; José Manuel Frontaura Arana, *Noticias históricas sobre las escuelas públicas de Chile a fines de la era colonial*, Santiago de Chile, 1892, p. 9; Toro, *op. cit.*, p. 431.

<sup>33</sup>Sobre los establecimientos educacionales y sus programas de estudio ver Hanisch, S.J., *En torno... passim*.

<sup>34</sup>*Ibid.*, p. 33.

<sup>35</sup>GONGORA, "Notas para...", *op. cit.*, pp. 195-198; Hanisch, S.J., *En torno...*, p. 45 nota 142.

<sup>36</sup>Se calcula que en el siglo xviii veinte alumnos chilenos fueron a estudiar leyes a Lima. Ricardo Donoso, *Las ideas políticas en Chile*, Ed. Eudeba, Buenos Aires, 1975, p. 15.

<sup>37</sup>JOSÉ TORIBIO MEDINA, *Historia de la Real Universidad de San Felipe*, Santiago, 1928, 2 tomos.

<sup>38</sup>*Ibid.*, Calculado en base a apéndice final.

tradicional en donde no penetraron las reformas de los estudios religiosos llevadas a cabo en España y América por el Despotismo Ilustrado español<sup>39</sup>. Tanto el currículo como los métodos de enseñanza continuaron siendo escolásticos<sup>40</sup>. Prueba de ello es que en leyes, por ejemplo, sólo se estudiaba el derecho canónico y romano y que sólo a fines de siglo se incorporó el estudio del derecho patrio, mientras que el estudio del derecho natural y de gentes se había establecido en universidades españolas y algunas americanas desde 1770<sup>41</sup>.

A pesar de su tradicionalismo, la Universidad señala el inicio del proceso que nos ocupa particularmente: la mayor intervención del Estado en educación. A ella le fue otorgado el derecho exclusivo de conceder grados académicos, en desmedro del privilegio de las universidades pontificias. Así, se vio en la obligación de entrar en competencia con los jesuitas, que tenían una cantidad mayor de alumnos, y los obligó a rendir exámenes finales en sus aulas<sup>42</sup>. Más tarde, en 1782, el rector asumió la función de superintendente de educación. Aunque este cargo no lo ejerció en los hechos, su sola existencia revela un nuevo concepto de las responsabilidades educativas del Estado, que respondía tanto al espíritu de las reformas borbónicas como al mayor desarrollo económico y social de la sociedad criolla<sup>43</sup>.

Fue precisamente la estrategia de fortalecer la monarquía la que llevó a conflictos con los sectores ultramontanos de la Iglesia. La expulsión de los jesuitas, tanto en Francia como en España y Chile, significó una merma irreparable, en el mediano plazo, de la red educacional existente. Al momento de su expulsión de Chile en 1767, los jesuitas sostenían el convictorio de San Francisco Javier en Santiago, el de San José en Concepción y diez colegios a lo largo de todo el país. En todos ellos se daba enseñanza de primeras letras y enseñanza secundaria<sup>44</sup>. Así también las residencias, misiones y haciendas de la congregación contaban con escuela de primeras letras. Se calcula que eran 30 en total, donde se educaban entre 1.000 y 1.200 alumnos<sup>45</sup>.

El vacío educacional dejado por la expulsión obligó a la autoridad civil y a los cabildos a asumir mayor responsabilidad; sin embargo, el proceso fue lento y de resulta-

<sup>39</sup>MARIO GÓNGORA, "Estudios sobre galicanismo y la ilustración católica en América española", en *Revista Chilena de Historia y Geografía*, Santiago, 125, 1957, p. 127.

<sup>40</sup>MARIO GÓNGORA, "Origin and Philosophy of the Spanish American University", en Joseph Maier and Richard W. Watherhead (eds.), *The Latin American University*, University of New Mexico Press, New Mexico, 1979, p. 42.

<sup>41</sup>MARIO BAEZA MARAMBIO, *Historia de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Chile*, Universidad de Chile, Santiago, 1944, p. 19. ALAMIRO DE ÁVILA MARTEL, *La Universidad y los estudios superiores en Chile en la época de Carlos III*. En Varios Autores *Estudios sobre la época de Carlos III en el Reino de Chile*, Editorial de la Universidad de Chile, Santiago, 1989, p. 199.

<sup>42</sup>Sobre este conflicto ver Hanisch, S.J., *En Torno...* p. 90.

<sup>43</sup>Ver Jacques A. Barbier, *Reform and Politics in Bourbon Chile 1755-1796*, University of Ottawa Press, Ottawa, 1980.

<sup>44</sup>FERNANDO CAMPOS HARRIET, *Desarrollo educacional chileno 1810-1860*, Ed. Andrés Bello, Santiago, 1960, pp. 34-35; Frontaura Arana, *Noticias...*, pp. 149-152.

<sup>45</sup>Los datos están tomados de Francisco Antonio Encina, *Historia de Chile*, Ed. Nascimento, Vol. 5, Santiago, 1951, p. 573. El autor señala que en Santiago había 14, sin embargo son cifras que deben ser consideradas con cautela pues no se indican las fuentes documentales.

dos precarios<sup>46</sup>. Los cabildos de varias ciudades e incluso un obispo —fue el caso de Concepción— pidieron que las rentas de los jesuitas destinadas a educación pasaran a sus manos, pero no encontraron aprobación del presidente del Reino. En otros casos —Valparaíso, por ejemplo— algunos terrenos y locales fueron cedidos, después de largos y complicados trámites, a otras congregaciones. En Santiago el presidente pidió a otras órdenes religiosas que se hicieran cargo de algunas casas secuestradas a los expulsados y el Cabildo asumió la subvención de al menos dos escuelas<sup>47</sup>. El Convictorio y Seminario en Concepción pasaron a la administración de la Iglesia, que no tenía fondos suficientes para mantenerlos, por lo cual fueron refundidos en un nuevo seminario conciliar que se abrió en 1777<sup>48</sup>. En Santiago, el Convictorio de San Francisco Javier pasó a la dirección seglar y cambió su nombre, de acuerdo al signo de los tiempos, al de Convictorio Carolino, en honor de Carlos III, en 1772. Éste siguió siendo el centro de educación superior más importante, pues la mayoría de las cátedras para optar a grados universitarios se impartía allí<sup>49</sup>. Sin embargo, el número de alumnos decayó debido, en parte, a la difícil situación económica en que lo dejó el cambio de propiedad.

Por tanto, el debilitamiento de la red educacional eclesiástica producida por la expulsión jesuita no fue efectivamente subsanado por el Estado. En este campo, la influencia del Despotismo Ilustrado en Chile se dio débilmente a nivel institucional y más fuertemente a nivel ideológico.

La red educacional existente en vísperas de la Independencia es difícil de reconstruir. Algunos datos fragmentarios permiten afirmar que si bien era débil, no era en absoluto inexistente. A nivel primario había escuelas mantenidas por el Cabildo de Santiago, por la Iglesia y por particulares. Algunas fuentes aseguran que todas o la gran mayoría de las parroquias sostenían una escuela de primeras letras, lo cual sumaría aproximadamente 90 entre el Obispado de Santiago y el de Concepción hacia 1785<sup>50</sup>. Más seguro es señalar que al menos cada uno de los conventos de las órdenes religiosas, que sumaban 45 a fines de la Colonia, ofrecía educación elemental<sup>51</sup>. El apoyo de los Cabildos a la enseñanza aumentó con la fundación de ciudades a mediados del siglo XVIII, pero si se considera que el Cabildo de Santiago sólo subvencionaba a dos escuelas, es factible suponer que el financiamiento que podían otorgar ciudades más pobres era mucho menor o ninguno. Frontaura cita el caso pintoresco de Rancagua, que financiaba a un profesor con el producto de dos canchas de bolas y el medio real diario que aportaban los dos carniceros de la ciudad<sup>52</sup>. También existen testimonios de profesores particulares que se mantenían con el estipendio de los alumnos, pero como éste era tan magro en las ciudades de provincia, muchos pedían subvención a los cabildos, que a su vez traspasaban la petición al presidente. Ilustra esta situación la escuela de Copiapó, cuyo profesor pidió que se le asignaran unos propios de los jesuitas expulsos para

<sup>46</sup>JULIO CÉSAR JOBET, *Doctrina y praxis de los educadores representativos chilenos*, Ed. Andrés Bello, Santiago, 1970, p. 30.

<sup>47</sup>FRONTAURA ARANA, *Noticias...*, p. 157.

<sup>48</sup>ENCINA, *Loc. cit.*

<sup>49</sup>GÓNGORA, "Notas para...", *op. cit.*, p. 211.

<sup>50</sup>FRONTAURA ARANA, *Noticias...* pp. 44-45. Encina, *Historia...*, Vol. 5, p. 553.

<sup>51</sup>ENCINA, *Historia...*, Vol. 5, p. 554.

<sup>52</sup>FRONTAURA ARANA, *Noticias...* pp. 7-8.

mantenerse, pues, como lo fundamentaba en 1787, "no me alcanza el corto estipendio que me pagan algunos ni aun para mantenerme a derechas aparte de haber de hacer a mi costo bancos para asientos, bancas para escribir y pautas y otras cosas..."<sup>53</sup>. Después de una engorrosa tramitación, el gobernador O'Higgins aprobó la fundación de una escuela en Copiapó; sin embargo, ocho años después llegó una comunicación del Consejo de Indias desaprobando la aplicación de dichos bienes para ese destino, debido a la pobreza del real erario. Ello ilustra las dificultades tanto del cabildo como del gobierno para sostener la enseñanza anteriormente impartida por los jesuitas. Encina sostiene que todos los cabildos financiaron escuelas y que en todas las villas hubo escuelas particulares laicas, pero mientras estas afirmaciones no se basen en estudios de fuentes primarias, es difícil establecer su veracidad.

Sobre la educación primaria en Santiago se tienen algunas cifras más confiables por la visita que el gobernador Luis Muñoz de Guzmán encargó al oidor de la Real Audiencia, Manuel de Irigoyen, de las escuelas de primeras letras y de latinidad sostenidas por el gobierno y por los particulares<sup>54</sup>. La visita contabilizó 7 escuelas de primeras letras con un total de 335 alumnos; una escuela de mayores con 9 y una escuela de latinidad con 20. A esto habría que agregar las de enseñanza religiosa, que muy probablemente eran más numerosas. Estas cifras indican que, dentro del sector laico, la enseñanza particular mantenida con el estipendio de los alumnos que podían pagar —estaba absolutamente prohibido cobrarles a los alumnos pobres— era mayor que la subvencionada por el Cabildo que eran sólo dos.

Es difícil saber cuál era la calidad de la enseñanza. Mientras un profesor de una escuela particular informó que él enseñaba el "nuevo arte de escribir" de acuerdo al método establecido por las reales escuelas de San Ildefonso y Valsain creadas bajo el auspicio del Conde de Floridablanca, "la más clara antorcha contra las oscuridades de la ignorancia", el juicio general del visitador fue que "en todas ellas se advirtió falta de comodidades para los jóvenes, extraordinario desaseo, en términos que algunas más parecían establos que escuelas de enseñanza..."<sup>55</sup>. Prueba de ello, señalaba el visitador, era la presencia de un negro entre los alumnos. Si bien la división de castas era clara y estricta, la segregación de clase parece haber sido menos clara. Según los datos entregados por una de las escuelas visitadas, de los alumnos escribientes había 18 ricos y 17 pobres y entre los lectores había 17 ricos y 22 pobres. La segregación se daba en la sala misma, donde los alumnos ricos se sentaban aparte de los pobres<sup>56</sup>.

La educación secundaria y superior estaba prácticamente concentrada en Santiago, con excepción del Seminario de Concepción y de estudios de gramática y latin realizados en algunos conventos de provincia. Es interesante destacar que no se ha encontrado

<sup>53</sup>*Ibid.*, p. 200.

<sup>54</sup>Expediente sobre la visita de las escuelas de primeras letras y aulas de latinidad, que hizo personalmente, en compañía del Síndico Procurador de Ciudad, y demás providencias que para el mejor éxito y aprovechamiento de sus alumnos, libró el Sr. Dn. Manuel de Yrigoyen del Consejo de S.M. y su oidor en esta Real Audiencia, como Juez Protector de dichas escuelas en Santiago de Chile a 9 días del mes de junio 1803", en Sala Medina. Biblioteca Nacional, *Manuscritos originales*, Vol. 325, p. 226.

<sup>55</sup>FRONTAURA ARANA, *Noticias...*, p. 53.

<sup>56</sup>*Ibid.*, p. 99. Como testigo de la vida escolar a comienzos de siglo ver José Zapiola, *Recuerdos de Treinta Años* Ed. Francisco de Aguirre, Buenos Aires-Santiago, 1974, pp. 7 y ss.

mención a un colegio secundario de carácter particular sin vinculación con la Iglesia o con el Estado. Es probable que esta enseñanza se diera a través de institutores privados. Hacia fines del siglo XVIII, la instrucción pública sostenida por el Estado a nivel secundario y superior estaba compuesta por el Convictorio Carolino, heredero del convictorio jesuita, la Academia de San Luis y la Universidad de San Felipe. El Convictorio Carolino, en sus 35 años de existencia —entre 1778 y 1813— educó alrededor de mil alumnos, lo que daría un promedio anual del orden de 28. Sin embargo, su asistencia fue dispareja, puesto que si en 1786 tenía 32 alumnos, hacia finales del período tenía 14. Los alumnos debían pagar el costo del internado con excepción de los becados, que en 1786 eran 9<sup>57</sup>. La enseñanza media y superior de instituciones religiosas sumaban al menos cinco hacia 1794: el Seminario Conciliar con 5 alumnos ese año, el Convento de las Mercedes con 45, el Convento de San Francisco con 19, el Convento de Santo Domingo con 11 y el Convento de San Agustín con 14. Si a éstos se suman los alumnos del Convictorio, el total de alumnos de la educación secundaria en Santiago promediaba ese año 108<sup>58</sup>. La instrucción superior propiamente tal era impartida por el Convictorio, el Seminario y la Universidad, teniendo esta última el privilegio del otorgamiento de grados académicos. Entre 1800 y 1810 los alumnos matriculados para grados sumaron 346, lo que no significa que la misma cantidad haya asistido efectivamente a clases o haya seguido un currículo preestablecido para obtener el grado. Ello explica, por ejemplo, que si en 1805 los alumnos que aparecen en los anales universitarios fueron 99, al año siguiente aparezcan sólo 6<sup>59</sup>. La Academia de San Luis era la otra institución educacional de carácter público que tenía la peculiaridad de ofrecer distintos niveles de enseñanza. En 1813 su matrícula era de 94 alumnos, de los cuales 54 cursaban la primaria, 28 latinidad, 6 el curso de matemáticas inferior y 6 el de matemáticas superior<sup>60</sup>.

Los datos fragmentarios de los cuales se dispone no permiten establecer el porcentaje de la población que recibía algún tipo de educación formal. Igualmente imprecisos son los datos relativos a la población misma. Se calcula que a comienzos del siglo XIX alrededor del 80% de la población vivía en el campo<sup>61</sup>. El censo de 1812, aunque incompleto, arrojó una población total de 900.000 habitantes. Se calcula que la población de Santiago hacia 1810 era de 30.000 habitantes y que en las otras ciudades importantes como Concepción, Talca y La Serena la población no pasaba de 6.000<sup>62</sup>.

Los datos expuestos al menos permiten afirmar que hacia fines de la Colonia existía una red educacional que comprendía los niveles primario, secundario y superior y que en esa red participaban los tres agentes históricos que tradicionalmente han sido activos en este proceso: los particulares, la Iglesia y el Estado. De los tres agentes, el que participaba más débilmente a nivel primario y secundario, si se consideran los datos de Santiago, era el Estado. Sin embargo, y obedeciendo a la política centralizadora de la monarquía borbónica, el Estado se reservó a partir de la segunda mitad del siglo XVIII el monopolio del otorgamiento de grados e intentó darle organicidad y uniformidad a la

<sup>57</sup>JOSÉ MANUEL FRONTAURA ARANA, *Historia del Convictorio Carolino*, Santiago, 1889, pp. 27-33.

<sup>58</sup>JOBET, *op. cit.*, p. 56.

<sup>59</sup>MEDINA, *Historia...*, tomo 2. Apéndice "Registro alfabético de estudiantes...".

<sup>60</sup>JOBET, *op. cit.*, p. 119.

<sup>61</sup>JULIO HEISE, *Años de formación y aprendizaje políticos 1810-1833*, Ed. Universitaria, Santiago, 1978, p. 110.

<sup>62</sup>COLLIER, *Ideas...*, pp. 14-15.

enseñanza primaria. En 1771, una cédula de Carlos III reglamentó los textos que debían usarse, particularmente en el estudio de la religión. Además del uso del Catecismo, mandaba que se usara “el Compendio Histórico de la religión de Piton, el Catecismo Histórico de Fleurí, y algún otro compendio histórico de la nación, que señalen respectivamente los corregidores...”<sup>63</sup>. En Chile, la falta de imprenta dificultaba la homogeneidad de los textos. Si bien los cabildos tenían algunos silabarios y catones que repartían a las escuelas, textos como los recomendados por el monarca tenían un alto costo que nadie estaba dispuesto a sufragar. En 1804 llegó a Chile una partida de textos para la educación primaria pública por encargo del gobernador, pero no se sabe cuáles fueron.

Si bien los cabildos y el gobierno siempre habían tenido ciertas atribuciones, como otorgar la licencia para enseñar y vigilar el funcionamiento de las escuelas subvencionadas, no hubo hasta mediados de siglo intención de reglamentar su funcionamiento y el contenido de su enseñanza. En 1756 y 1769, el Cabildo de Santiago dictó un reglamento que al parecer quedó sin efecto. La visita ordenada en 1803, a la cual ya se ha hecho mención, tuvo por consecuencia la dictación de un reglamento común para las escuelas primarias que se preocupaba principalmente de las normas de conducta, volvía a exigir la gratuidad para los niños pobres y uniformaba los textos de gramática, ortografía y religión<sup>64</sup>. Hasta ese entonces, como se ha indicado, cada escuela funcionaba de acuerdo a los criterios de su profesor, de allí que en la visita de 1803 el procurador de la ciudad pidiera un informe a cada profesor sobre los métodos y textos en uso. Uno de ellos respondió que no tenía “a la vista constitución particular que me dirija”, por lo cual se regía de acuerdo a lo que había aprendido y practicado como profesor del Convictorio Carolino. Era precisamente esa diversidad la que el gobierno quería corregir. En 1793 el gobernador Ambrosio O’Higgins nombró al rector de la Universidad como director de las escuelas primarias con ese mismo objeto. Sin embargo, ninguna de estas reglamentaciones tuvo consecuencias prácticas, puesto que su implementación requería de una inversión en textos, supervigilancia o formación común de profesores que el gobierno, de hecho, no realizó. Pero son históricamente importantes pues revelan, en ciernes, la centralización estatal de la educación, tendencia que sería profundizada por el Estado nacional.

### 3. LA EDUCACIÓN EN EL IDEARIO REVOLUCIONARIO CHILENO

En el plano educacional, el sentimiento de frustración de los criollos, tímidamente expresado hacia finales del siglo XVIII, se hizo virulento luego de estallar la revolución. Con ella se agregó al bagaje ilustrado ya reseñado un nuevo concepto: el de lo nacional, en el cual tanto el conocimiento útil como el deber del Estado adquirirían su pleno significado y justificación.

El ideal educativo de la Independencia tenía elementos de continuidad con la última etapa colonial que residía en la apertura al pensamiento filosófico y científico moderno

<sup>63</sup>FRONTAURA ARANA, *Noticias...*, p. 41.

<sup>64</sup>El reglamento se encuentra en *Ibid.*, pp. 58-59.

del Despotismo Ilustrado y en la mantención de la red educacional que el nuevo Estado buscó transformar, pero no suprimir.

Si bien el movimiento emancipador chileno comenzó como un movimiento autonomista y la primera Junta de Gobierno juró fidelidad al monarca español cautivo, muy luego se fue transformando en un movimiento separatista que se vio reforzado por la amenaza externa de España, la reconquista española y el triunfo militar de los patriotas en 1818<sup>65</sup>. Los primeros años, entre 1810 y 1814, fueron de ebullición y desconcierto, en los cuales se produjo "una rápida modificación de la fisonomía ideológica dominante"<sup>66</sup>. Desde muy temprano, ya a fines de 1810, estuvo presente la idea de que una realidad nueva debía ser imaginada y realizada por los actores locales. El concepto de educación nacional fue parte de ella.

En 1811 se presentaron al Congreso Legislativo tres proyectos de reforma educacional. Dos de ellos provenían de reformadores del período anterior, Juan Egaña y Manuel de Salas. El otro fue presentado por un sacerdote recién llegado a Chile, Camilo Henríquez. De los tres, éste era el que había asumido con más claridad y decisión las ideas políticas de la Ilustración y fue el más enérgico propagandista de la independencia total. Los otros dos, autonomistas en un comienzo, se vieron lentamente arrastrados por el curso de los hechos revolucionarios y asumieron, particularmente después de su exilio durante el período de la Reconquista, tareas de primer orden en la construcción del nuevo Estado<sup>67</sup>.

De los tres proyectos mencionados, tanto el de Salas como el de Henríquez tuvieron un carácter más institucional que teórico. En cambio, Juan Egaña, quizás el único teórico político del período, fue también quien hizo el mayor esfuerzo por conceptualizar la nueva educación. La educación no fue una excepción a la naturaleza del pensamiento que se generó en ese período. No hubo verdaderos tratadistas que elaboraran sistemáticamente un cuerpo teórico; se trató más bien de la circulación de ideas-fuerza que le dieran legitimidad teórica a los nuevos proyectos que circularon en la prensa, en el panfleto y en el Congreso. El establecimiento de la primera imprenta importante en 1811 permitió por primera vez difundir un tipo de pensamiento que no aspiraba tanto al rigor como a la socialización de las ideas matrices de una nueva ideología. Las ideas educacionales aparecieron generalmente como un eslabón de la teoría política que Simón Collier ha sintetizado con precisión: "Existe un patrón ideal, la ley natural, al que deben conformarse en última instancia las instituciones humanas. El gobierno se instituye en virtud de un contrato y, por lo tanto, depende del consentimiento de los gobernados. La soberanía, que en consecuencia pertenece a todo el pueblo, se puede delegar de manera óptima mediante un sistema representativo de gobierno. El Estado debe hallarse sujeto a una constitución escrita que reparte los poderes por igual y separadamente. El

<sup>65</sup>Ver Jaime Eyzaguirre, *Ideario y ruta de la emancipación chilena*, Ed. Universitaria, Santiago, 1957 y las obras ya citadas de Sergio Villalobos R. y Simón Collier.

<sup>66</sup>MARIO GÓNGORA, "El rasgo utópico en el pensamiento de Juan Egaña", en *Estudios de historia de las ideas y de historia social*, Ediciones Universitarias de Valparaíso, Valparaíso, 1980, p. 207.

<sup>67</sup>Sobre el pensamiento político de Manuel de Salas ver Celis, *El pensamiento...*; sobre Egaña ver Collier, *Ideas...* pp. 245-264; sobre Henríquez ver *Antología*, edición a cargo de Raúl Silva Castro, Ed. Andrés Bello, Santiago, 1970.

individuo, a pesar de su compromiso contractual con la sociedad civil, posee, empero, ciertos derechos sagrados e inalienables —libertad, seguridad, propiedad, igualdad— proteger los cuales es la primera obligación de los gobiernos. El sistema republicano, para operar con eficacia, depende de un mínimo de moralidad pública que como mejor puede conseguirse es instruyendo a los ciudadanos<sup>68</sup>. La educación fue concebida como el instrumento de perfectibilidad del hombre en el camino a la libertad, la felicidad y el progreso. Ella formaría al hombre nuevo, ese hombre que podía hacer tabla rasa del pasado, suprimirlo para inventar un futuro. La ilustración era la base de la felicidad de los pueblos y del progreso de la historia; era el patrimonio de los pueblos libres y la clave misma de la libertad que no degeneraría en anarquía pues comprendía no sólo el saber sino principalmente la virtud. La difusión de las luces, cualquiera fuera la forma específica que adquiriese en lo formal, era el deber primordial de un gobierno republicano en el cual todos los hombres eran iguales y libres. La educación adquirió un cierto carácter utópico y se depositaron en ella las esperanzas de regeneración del individuo y de la nación. Era la "utopía iluminista" que, como señala Mario Góngora, atrajo a un patriciado terrateniente, pero avecinado en ciudades, cuyos ideólogos eran abogados o eclesiásticos formalísticamente educados<sup>69</sup>.

El pensamiento educacional en el período propiamente revolucionario, entre 1810 y 1820, tuvo su mayor expresión en el escrito inicial de Juan Egaña cuyo rol como ideólogo sería semejante al desempeñado por Andrés Bello tres décadas más tarde.

Juan Egaña es difícil de clasificar filosóficamente. La corriente que mejor lo define es probablemente la ilustración católica<sup>70</sup>. Favoreció las tendencias regalistas y galicanas. Fue un defensor acérrimo de la unidad de la Iglesia y el Estado bajo el supuesto de que éste debía tener un sustrato moral común que sólo podía dar la religión. Esta unidad la basaba en el modelo de las ciudades de la antigüedad clásica, unidad que también admiraron y adoptaron los revolucionarios franceses, pero se diferenciaba de éstos en que la unidad religiosa debía darla el catolicismo. Creía en la necesidad de un Dios nacional "a quien implorar en las desgracias", el mismo que estaba encarnado en Jesús. Si bien su catolicismo lo alejó de la crítica religiosa de la Ilustración, compartía con ella su admiración por el conocimiento científico. De ello dio prueba no sólo en sus escritos, sino también en su gran curiosidad por los nuevos inventos, llegando incluso a apasionarse en la creación de artefactos como una primitiva máquina de escribir. Era, en este sentido, un hombre de su época, que compartía la fe en el progreso de la humanidad. Sin embargo, mantenía distancias sobre el carácter de ese progreso, innegable en lo material, dudoso en lo moral. Por ello Egaña mantuvo como el modelo ideal insuperable de la historia el de la cultura clásica. Los hombres habían retrocedido moralmente. Ese era un rasgo típicamente ilustrado, pues Egaña no se refiere explícitamente al cristianismo como superación de ese modelo moral.

Egaña compartió una opinión común en su época, formulada por Raynal, Galiani y Thomas Paine: Europa vivía un momento de decadencia y de corrupción y por ello la

<sup>68</sup>COLLIER, *Ideas...*, p. 167.

<sup>69</sup>GÓNGORA, "El rasgo utópico...", *op. cit.*, p. 208.

<sup>70</sup>Ver Mario Góngora, "Aspectos de la Ilustración Católica en el pensamiento y la vida eclesiástica chilena (1770-1814)", "El pensamiento de Juan Egaña sobre la reforma eclesiástica: Avance y repliegue de una ideología de la época de la Independencia", en *Estudios de Historia...*

cultura debía ser reconstruida en el nuevo mundo<sup>71</sup>. “La fina delicadeza de la ilustrada Europa, señalaba, se ejercita en los duelos, los suicidios, los horrores de la Revolución Francesa, y guerra de exterminio entre españoles y americanos. En cuanto a la relajación de costumbres, no es peor la época de la Roma del triunvirato y de los emperadores, que el mundo de nuestro siglo”<sup>72</sup>. Habría preferido vivir en Constantinopla que en el París revolucionario, “donde a pesar de la pompa de sus constituciones, había Dantonés y Robespierres, Junta de Salud Pública, de seguridad y tribunales revolucionarios, que diariamente hacían marchar por centenares, los ciudadanos a la guillotina, proclamando los derechos del hombre y del pueblo soberano”<sup>73</sup>.

De esta corrupción del viejo mundo, como señala Góngora, provenía la idea de la utopía de la naturaleza en América donde el ideal neoclásico podría ser realizado plenamente. El utopismo de Egaña, sobre el cual se ha escrito copiosamente, es fundamental en su proposición educativa, pues Chile, tan alejado de Europa, aparecía como el lugar ideal para crear una ciudad de sabios dedicados a la ciencia. En este país, donde no había un pasado propiamente histórico sino naturaleza, se podría forjar una educación y legislación que moldearían idealmente a la nueva nación. Si bien en lo político Egaña defendió conceptos como el del pacto social y soberanía nacional, la representatividad y la participación no fueron elementos sustanciales; por ello su concepto de educación “nacional” no se refirió tanto a la necesidad de formar ciudadanos que asumieran esa representatividad, cuanto a la necesidad de crear una moral común a esta entidad enteramente nueva que era la nación.

Egaña presintió, desde el primer momento, que se iniciaba una época enteramente nueva. En sus “Reflexiones sobre el mejor sistema de educación que puede darse a la juventud chilena”, escrito presentado al Congreso en 1811, señaló que su cometido era más trascendente que fijar instituciones educacionales y programas, para lo cual bastarían algunas recomendaciones tomadas de los “infinitos libros que corren sobre planes de estudios”. No bastaba una proposición institucional para “reformular abusos y errores de un pueblo envejecido en sus hábitos, cuanto el criar, dar existencia política y opiniones a una nación que jamás las ha tenido”<sup>74</sup>. En Chile o América no había pasado histórico como en Europa, de allí que fuera más factible crear un carácter nacional pues “por su estado colonial no tiene más vicios ni preocupaciones, que la ignorancia e inercia; que acaso es la masa o el sujeto más dócil que se ha confiado a los legisladores del mundo”<sup>75</sup>.

Para Egaña, igual que para algunos ilustrados del siglo XVIII —principalmente Rousseau, Mably y Filangieri, a quienes suele citar— el Estado debía fundarse en la virtud republicana formada a través de una educación que no podía ser puramente intelectualista sino que debía volver al ideal griego, en el cual la imaginación y la experiencia no estaban divorciados del saber ni de la moral. Por ello, continúa, los griegos eran superiores a los modernos. Entre ellos, la educación no se reducía al aprendizaje en

<sup>71</sup>GONGORA, “El rasgo utópico...”, *op. cit.*, p. 200.

<sup>72</sup>Citado por Hanisch, S.J., *La filosofía...*, p. 36.

<sup>73</sup>JUAN EGANA, “Reflexiones sobre el mejor sistema de educación que puede darse a la juventud de Chile 1811”, Archivo Nacional, *Fondos varios*, p. 796, f. 4.

<sup>74</sup>*Ibid.*

<sup>75</sup>*Ibid.*, f. 5.

instituciones, sino que era un proceso que el Estado se encargaba de mantener durante toda la vida del ciudadano. La educación nacional, al igual que para los revolucionarios franceses, comprendía no sólo las instituciones formales, sino muy principalmente los ritos cívicos.

Si el verdadero objeto de la educación nacional era crear la felicidad pública, formar las costumbres y hacer del hombre un miembro útil al Estado, debían reunirse en un solo plan y método la educación científica, física, política y moral. Sólo así podía formarse el carácter nacional, que Egaña define como "aquellas virtudes u opiniones que distinguen un pueblo de los demás, que son generales en todos los ciudadanos y que influyen en cada una de sus acciones"<sup>76</sup>. La educación privada, por perfecta que fuera, no estaba en condiciones de formarlo; sólo podía hacerlo la educación pública, a condición de que no divorciara el aspecto científico del moral. Egaña cita a Filangieri como su principal fuente, pero especifica que él ha tratado de adaptarlo a su propia realidad, en la cual el Estado debía asumir un papel particularmente activo. "En un país de esta naturaleza es preciso para formar costumbres y carácter nacional; lo primero usar de medios más activos, y aún de leyes directas, más que en los pueblos cultos donde las necesidades, y el trato de las personas sabias pueden servir de medios indirectos para dirigir las costumbres, y dar fuerza a las opiniones. Lo segundo deben desnaturalizarse las castas por todos los medios, que sugiera la política, y lo tercero conviene más, que en ningún otro país, que la educación se haga pública, general, sostenida y dirigida por el gobierno y que las leyes señalen todos los deberes del ciudadano desde la infancia hasta su completa virilidad"<sup>77</sup>. Su proposición era crear un Instituto Nacional compuesto de tres secciones: una para las ciencias y estudios liberales, otra para las artes y oficios, y la tercera para los ejercicios físicos, morales y militares.

Como señala Mario Góngora, si bien este proyecto le debía mucho a los planes de estudios formulados por los ilustrados españoles y los revolucionarios franceses, principalmente en lo que se refiere a la división por disciplinas de la primera sección donde se incorporaban las ciencias naturales, las otras dos correspondían a la visión particular de Egaña de la globalidad que debía asumir este modelo de educación nacional<sup>78</sup>.

Egaña tuvo a su cargo la redacción del primer proyecto de constitución política del Estado chileno presentado en 1811. Allí sintetizó su concepto de educación nacional, cuya esencia será reformulada pero mantenida por todas las constituciones posteriores del siglo. Su artículo 36 establece: "Los gobiernos deben cuidar de la educación e instrucción pública, como una de las primeras condiciones del pacto social. Todos los Estados degeneran y perecen a proporción que se descuida la educación y faltan las costumbres que la sostienen y dan firmeza a los principios de cada gobierno. En fuerza de esta convicción, la ley se contraerá especialmente a dirigir la educación y las costumbres en todas las épocas de la vida del ciudadano..."<sup>79</sup>.

<sup>76</sup> *Ibid.*, f. 15.

<sup>77</sup> *Ibid.*, f. 16.

<sup>78</sup> GÓNGORA, "El rasgo...", *op. cit.*, pp. 215-216.

<sup>79</sup> Proyecto de Constitución para el Estado de Chile, compuesto por don Juan Egaña, miembro de la comisión nombrada con este objeto por el Congreso de 1811, y publicado en 1813 por orden de la Junta de Gobierno", en *Sesiones de los Cuerpos Legislativos*, Santiago, 1887, p. 214. (De ahora en adelante citado como SCL).

Si bien las proposiciones de Juan Egaña fueron realizadas en una ínfima parte tal cual las pensó y sintió, su pensamiento educacional estableció las bases en torno al papel que debía asumir el nuevo Estado nacional en materias educativas. El fuerte énfasis moral que le otorgó a esta misión adquirió posteriormente un sentido más netamente jurídico y la educación se identificó progresivamente con la adquisición de un saber enciclopédico, pero la educación como medio para formar la virtud republicana y su fomento por el Estado fueron valores ampliamente compartidos por sus contemporáneos y por las generaciones siguientes.

Si en Juan Egaña la ruptura fue conceptualizada como el fin del tiempo de la naturaleza y el comienzo del tiempo de la historia para Chile, para los patriotas en general esta conceptualización se verbalizó como el fin de la esclavitud y de la ignorancia y el inicio de la libertad y de la ilustración. Ese pasado no sólo tenía un nombre, sino que principalmente tenía un culpable: España. El sentimiento anti español contribuía a fortalecer un principio de identidad aún débil, al mismo tiempo que ayudaba a explicar y justificar un momento presente que parecía, por lo menos, desconcertante e incierto. Las esperanzas utópicas ayudaban a calmar esa incertidumbre, a darle significado y mística. Y, como todo momento utópico, llevaba implícita la clausura del pasado y su superación.

La condenación a España significaba una transformación en el concepto del vínculo imperial tradicional. Los dominios de ultramar perdían su carácter de participantes legítimos de la monarquía para constituirse en colonias dominadas. Esa dominación había sido posible sólo por la política premeditada de mantener a América en la ignorancia. “¿Por qué se eternizaron los abusos en el antiguo sistema?”, preguntaba uno entre los muchos catecismos patrióticos escritos en los primeros años de la emancipación. “Por la ignorancia, respondía, ocasionada de no haber imprenta libre. En el antiguo sistema estábamos tan lejos de ver observados y respetados los derechos, que ni aún los conocíamos ni teníamos idea de ellos. Educándonos en la ignorancia absoluta de nuestras prerrogativas naturales y sociales, estábamos llenos de errores muy ultrajantes a la naturaleza humana. Se consideraba la Patria como el dominio de un hombre solo, que llevaba el nombre de rey”<sup>80</sup>.

Es este sentimiento de condenación y superación del pasado el que interesa destacar para comprender hasta qué punto el nuevo orden implicaba una nueva educación portadora de los valores que antes les habían sido negados: los valores de la libertad, la razón, la ciencia, el progreso.

La formación de un hombre nuevo estaba indisolublemente ligada a la formación de la nueva nación. Si la virtud era el principal valor individual y colectivo, la educación era el medio idóneo para formarla. La virtud permitiría el dominio de las pasiones y así la nueva libertad no podría degenerar en anarquía. “Si queréis ser libres como hombres, señalaba Mariano Egaña al inaugurar el Instituto Nacional en 1813, es preciso que seáis ilustrados; de lo contrario vuestra libertad será la de las fieras”<sup>81</sup>. Era a través de la

<sup>80</sup>Ver, por ejemplo, “El catecismo de los patriotas” y “Catecismo o despertador patriótico, cristiano y político...”, en *SCJ*, 1819, p. 559 y ss. y 602 y ss. Cita p. 601.

<sup>81</sup>Decreto 18 junio 1813 en *Boletín de Leyes y Decretos del Gobierno*, Santiago, 1898 (1810-1814), pp. 248-249. (De ahora en adelante citado como BLD).

educación, del aprendizaje del uso de la razón, que los hombres podrían acceder al conocimiento del derecho natural, de las leyes que regían la naturaleza y la sociedad para hacer un uso adecuado de ellas.

De allí que la educación fuera un deber primordial del Estado republicano encargado de fundar una moral común que cohesionara a un cuerpo social ligado ahora por derechos y deberes igualmente compartidos. La participación de los ciudadanos era también deber del Estado, como lo era el fomento de reformas que condujeran al progreso material. Ello implicaba que la educación, como lo había señalado Juan Egaña, descansaba sobre fundamentos morales y políticos que no se agotaban en la instrucción. La educación contribuiría a cohesionar al Estado con la nación, al gobierno con los gobernados, a las leyes con los ciudadanos. “Considerando el gobierno que el principal objeto a que debe dedicar todos sus cuidados es la instrucción pública —señalaba el decreto que nombraba a la comisión encargada de formular un plan de educación nacional en 1813— pues todos los Estados degeneran y perecen a proporción que se descuida la educación nacional y faltan por consiguiente las costumbres, que son las que dan firmeza, respeto y amor a las leyes civiles y al sistema de gobierno; y atendiendo también a que si es preciso formar carácter, e inspirar a todos los pueblos cierta clase de moralidad análoga a su constitución y circunstancia, lo es mucho más en un Estado naciente...”<sup>82</sup>.

La educación debía ser pública para crear vínculos entre los habitantes de un mismo territorio, es decir, debía formar una cierta homogeneidad que pasaba por el poder centralizador del Estado. Continuando con la misma lógica del Estado absolutista, los patriotas no dudaron del derecho que tenía para ejercer este control, que no era concebido como antagónico a la educación privada y menos a la religiosa. La búsqueda de homogeneidad requería la incorporación a la cultura escrita de los sectores hasta ahora excluidos. Éste era el objetivo de la educación primaria, de aprender a leer, a escribir, a contar. “No solamente los nobles y los ricos deberían ser doctrinados en estos principios —señalaba *La Aurora de Chile* en 1812— sino los plebeyos, los artesanos, los labradores, y mucha parte de las mujeres. Si estas artes se difundieran de las capitales a las villas, y de éstas a las aldeas, producirían los admirables efectos de dar a toda la nación un cierto aire de civilidad...”. Más adelante se especificaba el papel del Estado: “La rudeza de costumbres e ignorancia de las letras no puede remediarse si no interviene el brazo poderoso del gobierno y toma a su cargo los primeros fundamentos de la reforma de las escuelas. Es notorio que son las opiniones las que dirigen a los pueblos, y que las escuelas son la cuna donde nacen y se alimentan las opiniones, para difundirse después en la plebe... Siendo pues el soberano moderador supremo del cuerpo civil, y siendo tan importante el buen régimen de las escuelas debe tenerlas bajo su inmediata inspección, como han hecho los príncipes en la creación de universidades y academias, y de saber las opiniones dominantes para moderarlas y corregirlas”<sup>83</sup>.

La educación pública también fue concebida como un derecho social adquirido por la libertad y la soberanía. Los documentos de la época no traslucen una concepción clara de la educación como un instrumento para corregir las desigualdades sociales iniciales.

<sup>82</sup>10 junio 1813, *BLD*, 1810-1814, pp. 236-237.

<sup>83</sup>“Educación”, en *La Aurora de Chile*, Santiago, 9, 1812.

La igualdad de derechos sí estuvo presente en diversas medidas, tales como suprimir un colegio especial para indígenas e incorporarlos a las escuelas comunes o fomentar la educación femenina. Una de las ideas más reiteradas era que un pueblo soberano debía ser educado para ejercer efectivamente su participación. “Generalmente en todas partes se opone a la difusión de las luces una nube densa formada de preocupaciones y delirios. Al contrario, los ciudadanos de los estados libres, como tienen influencia en los negocios públicos, procuran instruirse en la ciencia del gobierno y la legislación, y meditan en las máximas de la economía política. Por esto decía un republicano: Por débil que sea el influjo de mi voz en las deliberaciones públicas, el derecho de votar en ellas me impone la obligación de instruirme”<sup>84</sup>. Si en el concepto de homogeneidad nacional estaban incorporados todos los sectores sociales, en el concepto de participación estaban incluidos los ya iniciados en la ilustración, es decir, los sectores dirigentes.

La educación estaba ligada a la virtud y a la moralidad, así como al éxito de las reformas sociales y económicas. El Instituto Nacional debía formar tanto ciudadanos virtuosos como hombres útiles al progreso, es decir, hombres formados en las humanidades y en las ciencias exactas, destinados a forjar el poder nacional. “La práctica de las ciencias y el cultivo útil de los talentos —señalaba *La Aurora de Chile*— es inseparable de la grandeza y felicidad de los estados. No es el número de los hombres el que constituye el poder de la nación, sino sus fuerzas bien arregladas, y éstas provienen de la solidez y profundidad de sus entendimientos”<sup>85</sup>.

Si bien la fe en que la libertad haría posible la ilustración y la felicidad de Chile era ilimitada, se sabía que el esfuerzo tendría que ser mucho mayor que en países donde ese proceso ya estaba en curso<sup>86</sup>. Los modelos externos eran un espejo de posibilidades y distancias. Estados Unidos tenía particular atractivo porque había sido colonia y había superado con éxito ese estado<sup>87</sup>. Un interesante artículo de *La Aurora de Chile* llamaba la atención sobre el peligro de imitar modelos demasiado diversos a la realidad propia<sup>88</sup>.

<sup>84</sup>“Del entusiasmo revolucionario”, en *La Aurora de Chile*, Santiago, 31, 1812.

<sup>85</sup>“Educación”, en *La Aurora de Chile*, Santiago, 9, 1812.

<sup>86</sup>“Tenemos pues que trabajar mucho para ser felices. El estudio del derecho público, y de la Política debe ser el de todos los buenos ingenios. El patriotismo debe hacer de él una especie de necesidad: él ha de ser el principal blanco a que deben dirigirse las instituciones públicas. El genio no suple los conocimientos que deben ser muy raros en un pueblo, que nace a la libertad. Así hablaba el ilustrado Condorcet el año de 1790 en París: como hubiera hablado en América”, “Nociones fundamentales sobre los derechos de los pueblos”, en *La Aurora de Chile*, Santiago, 1, 1812.

<sup>87</sup>“Continuación de las noticias relativas a Norteamérica”, en *La Aurora de Chile*, Santiago, 13, 1812.

<sup>88</sup>“Pero sujetar a la Francia, que se hallaba en circunstancias tan diversas a esta forma de gobierno, ¿qué era sino intentar la confusión, la disolución, la ruina del Estado, y preparar aquellos desastres horribles, que no podemos recordar sin estremecernos? Más las alabanzas que había dado al gobierno popular la encantadora facundia de sus escritores, sus declaraciones, sus éxtasis trasladaron a las cabezas de todos los franceses el entusiasmo que los agitaba. Algunos de sus escritores alcanzaron a sufrir el espectáculo terrible de aquellas calamidades: y ¿quién describirá su confusión y su amargura? Lacroix deseaba que fuese posible revocar el tiempo pasado, y sepultar en olvido eterno cuanto había escrito. Ravnal confiesa que había querido dar leyes al mundo desde su gabinete, sin contar con las circunstancias... En fin todos saben que después de once años de desgracia, y agitaciones, en que los gobiernos y funcionarios se sucedían con una rapidez admirable, después de balancearse el estado entre la Anarquía, la disolución, y la arbitrariedad, reposó en el gobierno, que únicamente podía comportar”, “El Espíritu de invitación de los pueblos”, en *La Aurora de Chile*, Santiago, 2, 1812.

Sin embargo, la admiración por modelos nacionales específicos no fue tan marcada en estos años como lo sería después, en parte porque sólo algunos los conocían y en forma limitada. Lo que había era un fuerte sentimiento de que Chile se incorporaba a las naciones civilizadas y de que el éxito de esa incorporación dependería en buena medida de la educación.

Una vez ganada la Independencia después de la derrota realista en 1818, se acrecentó el sentimiento de que la educación debía consolidar la revolución victoriosa por las armas. "Sin educación no hay virtudes y sin éstas parece la república. ¿De qué sirve alcanzar la victoria si no se radica un solo cimiento en que se afiance este importante edificio? Sería de mayor dolor cuando se viese disuelto por falta de pedestal"<sup>89</sup>. Chile había vencido a los españoles y había vencido la ignorancia. Ahora sería el asilo de los talentos y de las luces. La República naciente resplandecía en los brazos de Marte y de Minerva.

Este ideario fue compartido por la mayoría del sector criollo y la educación no fue un campo de polémica política o ideológica. En Chile, al contrario de tantas otras experiencias del período, estuvo ausente una discusión central: los límites de la intervención del Estado.

A nuestro juicio ello se explica porque el pensamiento educacional chileno continuó siendo profundamente católico. El catolicismo y el republicanismo se constituyeron tempranamente en los dos pilares del consenso. Ni el integrismo monárquico ni el jacobinismo tuvieron sostenedores. Ello era congruente con la estructura social chilena y con el carácter de su revolución, que no expresó conflictos sociales sino propiamente políticos. Si bien en Chile, como hemos visto, se compartió el mito de la ruptura radical con el pasado, ese pasado estaba representado más por España que por la religión católica. Hubo conflictos con la Iglesia. Ésta fue en un comienzo mayoritariamente monárquica y el nuevo Estado, regalista. Hubo una oposición terminante a todo lo que se pareciera a escolasticismo, pero esos eran conflictos que también se daban en la propia Iglesia y que no cuestionaban los principios fundantes de la fe. La educación republicana no parecía alternativa ni menos contradictoria a la educación religiosa. Por el contrario, se las sintió complementarias. Por ello, cuando el Estado intentó llevar a la práctica su nuevo ideal educativo, no lo hizo suprimiendo la red educacional religiosa, sino tratando de controlarla. En el nuevo ideario educacional, sin embargo, estaba implícito y latente un proceso de secularización de la cultura y de la sociedad que se transformaría en un conflicto entre la Iglesia y el Estado en la segunda mitad del siglo.

En síntesis, el carácter católico del movimiento emancipador chileno permitió un consenso a nivel ideológico. De allí que las dificultades y obstáculos que encontró el nuevo Estado en la formación de la educación nacional no se dieran en sus inicios en el plano político, sino en aquel conflicto que tan dramáticamente tuvieron que sufrir los revolucionarios franceses: el conflicto entre el sueño pedagógico y la realidad social<sup>90</sup>.

<sup>89</sup> *SCJ*, 1821-1822, p. 426 y 1818-1819, p. 365.

<sup>90</sup> La expresión es de Branislav Bacsko, *Une éducation pour la démocratie*, Ed. Garnier, Paris, 1982, p. 17.

## 4. LOS INICIOS DE LA EDUCACIÓN NACIONAL: 1810-1840

En las tres primeras décadas de vida independiente, el Estado buscó principalmente proteger, fomentar y dirigir la red educacional ya existente de carácter religioso, municipal y, en menor medida, propiamente estatal. El Gobierno no tuvo los medios para formar una red educacional nueva ni tuvo intención de reemplazar la antigua, aunque sí de controlarla y uniformarla.

La labor educacional la llevó a cabo a través de aquel instrumento en el cual el racionalismo del siglo XVIII depositó tanto de su confianza: la ley<sup>91</sup>. A través de ella fue materializando aquel concepto centralizador del Estado que había inspirado a la monarquía borbónica y lentamente fue absorbiendo las funciones que tradicionalmente habían pertenecido a los cabildos<sup>92</sup>. El proceso fue incierto en sus inicios y lento en su realización. Adoptando la naciente tradición constitucional francesa y también española, como ésta se había manifestado en las Cortes de Cádiz, las diversas constituciones del período incorporaron, con menor o mayor énfasis, el papel del Estado tanto en el fomento de la educación como en su dirección e inspección<sup>93</sup>. Pero, hasta la Constitución de 1833 y la ley orgánica de 1842, no se logró establecer un marco general que le diera organicidad a los distintos niveles educativos y que definiera la jerarquía de atribuciones propias de un sistema nacional de educación.

Como se recordará, el concepto de una superintendencia de educación ya estaba presente en la segunda mitad del siglo XVIII y era teóricamente ejercida por el rector de la Universidad de San Felipe. Esta atribución fue mantenida y se ordenó crear un Tribunal de Educación Pública por medio de las Ordenanzas que fundaron el Instituto Nacional en 1813. Sus atribuciones comprendían la dirección del Instituto y a través de él, de la educación científica-literaria en todo el país, pero no comprendía la dirección de la primaria, encargada a los cabildos. La delimitación de sus funciones y las del superintendente se prestó para más de alguna confusión y enfrentó a la Universidad con el Instituto por la validación de los exámenes.

El problema residía en que no hubo claridad sobre la forma específica que debía asumir el control estatal. En el primer proyecto constitucional, redactado por Juan Egaña y publicado oficialmente en 1813, se señalaba claramente este principio en la Sección III, Art. 36, y para su cumplimiento se proponía la formación de un Instituto Nacional "centro y modelo de la educación nacional" que abarcara tanto la instrucción primaria, como el ejercicio de las artes y el cultivo de las ciencias. Debía ser el modelo para la formación de institutos en todos los departamentos, y sus directores serían los encargados de la educación primaria local. La dirección general dependería del gobierno y su ejecución de un Tribunal de la Censura, pero no se especificaban sus atribuciones<sup>94</sup>. El

<sup>91</sup>Al respecto Simón Collier señala: "La concepción de que leyes era lo único que se necesitaba para obtener la sociedad sana posiblemente se juzgue hoy en día ingenua, pero fue producto natural del racionalismo del s. XVIII, que formó parte tan considerada de la base de la perspectiva revolucionaria (chilena)", *Ideas...*, p. 177.

<sup>92</sup>HEISE, *Años de...*, p. 65.

<sup>93</sup>Ver Gregorio Weinberg, *Modelos educativos en la historia de América Latina*, Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1984, pp. 109-110.

<sup>94</sup>JUAN EGAÑA, "Proyecto de Constitución...", *SCL*, 1811, pp. 212 y ss.

reglamento constitucional de 1812, cuya redacción ha sido atribuida al cónsul norteamericano Poinsett, no mencionó el tema educacional, pero fue la Junta de Gobierno nombrada bajo ese reglamento la que dictó las leyes “fundacionales” de la educación nacional en 1813. En julio de aquel año se nombró una comisión de educación formada por el senador Juan Egaña, por el recién nominado Director General de Estudios Juan José Aldunate y por el rector del Convictorio Carolino, Francisco Echaurren. La Comisión tenía carácter asesor y su misión era formar un “plan de educación nacional” que diseñara “la instrucción moral y científica que debe darse a todos los chilenos”<sup>95</sup>. Su labor fue preparar la apertura del Instituto Nacional. Las Ordenanzas de 1813 que fundaron el Instituto Nacional (IN), formaron un Tribunal de Educación Pública en reemplazo de la Comisión anterior, que tendría a su cargo la dirección general de la enseñanza, al mismo tiempo que el rector de la Universidad de San Felipe (USF) mantenía su carácter de superintendente<sup>96</sup>.

Recién formado el IN, las fuerzas realistas españolas recuperaron el país de manos de los patriotas y lo disolvieron para restablecer el poder de la USF, de marcado tono realista. El triunfo patriota de 1818 revirtió nuevamente la situación reabriendo las puertas del establecimiento.

Las constituciones posteriores trataron el tema educacional con mayor o menor énfasis. La Constitución provisional de 1818 asignó al Senado la responsabilidad de fomentar la educación pública en su conjunto<sup>97</sup>. La Constitución de 1822 dedicó el Título VIII a la educación pública, señalando que ésta sería “uniforme en todas las escuelas”. Las de primeras letras —debía haber al menos una en cada población— debían enseñar a leer, escribir, contar, los principios de la religión y los deberes del hombre en sociedad. Exigía, como lo habían estipulado varios decretos anteriores, que todos los conventos de religiosos y monasterios de monjas abrieran escuelas públicas regidas por un programa común establecido por el gobierno. El Director Supremo debía una especial protección al IN y la dirección de la educación quedaba radicada en el Congreso. La Constitución de 1823, redactada por Juan Egaña, trataba la educación bajo el título de “moralidad nacional”. Esta constitución no fue promulgada, pero algunas de sus ideas pasaron a formar parte de la tradición constitucional chilena, entre ellas que la educación “es uno de los primeros deberes del Estado”. Quizás lo más novedoso de este texto —que no fue recogido por la tradición posterior— fue establecer la obligatoriedad de la enseñanza para los mayores de diez años. Era novedoso, también, que se refiriera específicamente a la responsabilidad económica del Estado en esta materia, equiparándola a la de defensa y administración. La jurisdicción quedaba radicada en un nuevo órgano que era el Consejo de Estado.

Si las tres constituciones mencionadas reforzaban el papel centralizador del Estado en materias educacionales, la Constitución liberal de 1828, redactada por el exiliado español José Joaquín de Mora, fue la única que estableció la educación pública como una prerrogativa de las municipalidades.

<sup>95</sup>“Plan de Educación Nacional”, *BLD*, 1810-1814, pp. 236-237.

<sup>96</sup>AMUNÁTEGUI SOLAR, *Los primeros...*, pp. 162-163.

<sup>97</sup>RAYMOND BARROS, S.J., *The ‘Teaching State’ in Early Chilean Legislation*, University of Minnesota, 1968, p. 110. Tesis Doctoral inédita.

Los ensayos constitucionales se asentaron en forma definitiva en la Constitución de 1833, que habría de permanecer vigente por casi un siglo. Ella recogió lo básico del pensamiento educacional anterior en dos artículos. El artículo 153 señalaba textualmente: "La educación pública es una atención preferente del Gobierno. El Congreso formará un plan general de educación nacional; y el Ministro del despacho respectivo le dará cuenta anualmente del estado de ella en toda la República". El artículo 154 señalaba: "Habrá una superintendencia de educación pública, a cuyo cargo estará la inspección de la enseñanza nacional, y su dirección bajo la autoridad del Gobierno"<sup>98</sup>. Con ella quedaba consagrado el principio del deber del Estado en educación, así como la necesidad de darle organicidad. Durante las tres primeras décadas de vida independiente se avanzó en la centralización y en la uniformidad de la red educacional existente, y sólo en parte en su extensión. La educación "científica", que comprendía la secundaria y superior, fue objeto de mayor dedicación que la primaria.

El Instituto Nacional fue concebido originalmente como la institución modelo que serviría de matriz para el conjunto de la educación pública. Todos los niveles educativos, todos los campos del saber, su cultivo y su aplicación, estaban comprendidos en este microuniverso ideal. Por ello, su fundación es un momento privilegiado para ver los elementos de continuidad que operaron a la hora del cambio, es decir, cómo lograron institucionalizarse ideas que venían de la segunda mitad del siglo XVIII. El hilo conductor será describir cómo los nuevos dirigentes, formados en el antiguo orden, utilizaron la educación existente para darle una nueva orientación caracterizada por el control estatal; su difusión a toda la población desde el centro del saber hacia abajo y la necesidad de formar una clase dirigente de carácter nacional que encarnara al mismo tiempo las virtudes republicanas y el conocimiento práctico de las nuevas ciencias.

El IN fue producto de la síntesis de tres proyectos que compartían las orientaciones mencionadas, aunque con énfasis diferentes. Si el proyecto de Juan Egaña tenía un carácter más filosófico y moral, el de Camilo Henríquez se preocupaba especialmente del currículo y el de Manuel de Salas de la redistribución institucional. Lo concreto fue que se resolvió reunir todas las instituciones educacionales de carácter público, principalmente las de Santiago, para formar un solo gran establecimiento. Ellas eran el Convictorio Carolino, la Universidad de San Felipe, la Academia de San Luis, el Seminario Eclesiástico, y establecimientos menores como el Colegio de Naturales de Chillán y las escuelas públicas de Santiago.

La Junta de Gobierno consultó previamente a todas las partes interesadas, encontrando una tibia acogida en las autoridades respectivas que temían perder sus prerrogativas. La oposición más grave fue la del Seminario, subsanada por la negociación entre Juan Egaña y el obispo José Ignacio Cienfuegos. Ellos lograron establecer el Concordato de 1813, un documento regalista que expresa las tendencias de la ilustración católica. El rector de la Universidad se limitó en un comienzo a señalar que la iniciativa le parecía positiva si se lograba "revivir el antiguo plan en que se hallaron los estudios en tiempos de los jesuitas expulsos". Luego comprendería que el IN, al dejarla sólo como una entidad otorgadora de grados, le quitaba todo su poder, por magro que éste fuera. El proyecto

<sup>98</sup>"Constitución de la República Chilena, 1833", Luis Valencia Avaria, en *Anales de la República*, Santiago 1951, p. 182.

del IN no contaba por tanto con un apoyo generalizado, sino que era impulsado por un pequeño grupo de hombres ilustrados que tenían posiciones de importancia a nivel gubernativo. Estos hombres no dudaron en poner sus sueños por escrito, pero llegado el momento de transformarlos en realidad demostraron un gran pragmatismo, pues la Comisión de Educación presentó su proyecto a la Junta de Gobierno con la llave mágica para que cualquier proyecto sea aprobado: tenía financiamiento. Sobre la base del presupuesto de cada una de las instituciones mencionadas, el nuevo establecimiento no le significaría un gasto adicional al erario.

La Comisión justificaba este cambio con una reveladora crítica a la educación anterior, cuya deficiencia no había estado tanto en la carencia de recursos sino en su mala aplicación: "Una universidad, seminario eclesiástico, convictorio de nobles, colejo de naturales, academia de ciencias útiles, aulas de latinidad, todo se ha implementado, está todo establecido, aunque mezquinamente, y todo en ejercicio; pero la educación se halla en el mismo lastimoso descubierto"<sup>99</sup>. A continuación se explayaba en una crítica "moderna" a cada una de las instituciones: la universidad sólo examinaba y daba grados; sus catedráticos rara vez enseñaban y no hacían un aporte al saber; el seminario, por su falta de recursos, sólo tenía un curso de latín y otro de filosofía aristotélica, faltando los ramos indispensables de la teología; el convictorio "sólo ha enseñado ciencias abstractas del modo más imperfecto, e incapaz de formar un solo hombre en carrera o profesión alguna". Rescataba la labor de la Academia de San Luis, pero reclamaba el poco apoyo que se le había dado. Por último, "las escuelas y aulas públicas, a la arbitraria dirección de preceptores sueltos, han padecido todos los efectos del abandono, que justamente reclaman su reunión bajo principios útiles y constantes"<sup>100</sup>.

En el nuevo establecimiento debían formarse "no sólo eclesiásticos instruidos y virtuosos, estadistas profundos y magistrados honrados, sino sabios exactos que rectifiquen la ruda agricultura, den a las artes los primeros empujes, ilustren los talleres y rompan las entrañas de la tierra; juristas elocuentes que hagan la concordia civil; químicos que analicen la riqueza que, por desconocida, pisamos en el país de la lacería; botánicos que desenvuelvan las virtudes útiles de los preciosos vegetales que, desvirtuados, acarreamos a grandes costos y distancias; médicos bien elementados, que auxilien la naturaleza doliente; cirujanos educados en la disección, que alejen la incertidumbre de las operaciones; y ciudadanos virtuosos, dispuestos y útiles en todas las clases del estado"<sup>101</sup>. Esos objetivos no podían ser cumplidos por las instituciones tradicionales, las cuales debían reunirse para "hacer efectivo un fondo capaz de llenar la educación en todos sus ramos, como para uniformarla en su centro, que, como matriz del reino, forme y dirija la opinión en todas partes"<sup>102</sup>.

El IN dependía directamente del gobierno, el cual ejercía como patrono en su calidad de depositario de la soberanía nacional. Éste debía nombrar un Tribunal de Educación Pública compuesto por los rectores de la USF y del IN, por el protector civil y eclesiástico de éste, por el vicario eclesiástico y por un senador. Sus funciones eran resolver las oposiciones a cátedras, proponer al gobierno las reformas del IN, presentar los candidatos

<sup>99</sup>-Ordenanzas del Instituto Nacional..., *SCJ*, 1811, p. 296.

<sup>100</sup>*Ibid.*, p. 297.

<sup>101</sup>*Ibid.*, p. 296.

<sup>102</sup>*Ibid.*, p. 297.

para becas y revisar y aprobar sus finanzas. Debía, además, asesorar al gobierno en materias educacionales quien mantenía el poder resolutivo. Sus atribuciones no eran directamente de carácter nacional, sino en cuanto se suponía que el IN se extendería a las ciudades más importantes. Tampoco quedaba directamente a su cargo la enseñanza primaria, aunque todas las escuelas de primeras letras debían seguir el mismo plan y método que el IN.

De acuerdo al plan de estudios, en la sección primaria debía enseñarse la doctrina cristiana, lectura, escritura y aritmética, recitar la tabla de cuentas y practicar las cuatro reglas. Los estudios generales estaban compuestos por lengua latina y lenguas vivas, fundamento de la religión, lógica y moral. Algunas de estas materias estaban comprendidas en los estudios superiores compuestos por teología, ciencias naturales, derecho y medicina. El programa de teología comprendía: metafísica, derecho de gentes, teología dogmática y moral, sagrada escritura, historia eclesiástica y elocuencia doctrinal. El de ciencias naturales: dibujo, matemáticas puras, geografía y ciencias militares, física experimental, química, botánica, economía política y lenguas vivas. El de leyes: derecho natural, economía política, derecho civil y canónico, leyes patrias y elocuencia. El de medicina: dibujo, matemáticas puras, botánica, química, física experimental, anatomía patológica, clínica interna y materia médica. Cirugía comprendía un programa aparte.<sup>103</sup> Los estudios eran considerablemente más ambiciosos que los coloniales, pues se incorporaban tanto las ciencias experimentales como nuevos cursos de humanidades.

El reglamento establecía un programa obligatorio sólo para aquellos que aspirasen a grados universitarios, cuyo requisito era el certificado de exámenes del IN.<sup>104</sup> Este requisito fue clave en el desarrollo de los conflictos posteriores, puesto que los grados universitarios continuaron siendo monopolio exclusivo de la USE, pero con la necesaria acreditación previa del IN. Así, esta institución se aseguraba el control docente tanto de la educación pública como de la privada.

Junto a la influencia francesa, la fundación del IN también reflejaba la continuidad con la tradición española católica. Prueba de ello era la incorporación del seminario a sus aulas, aunque la experiencia fue desgraciada para la Iglesia y finalmente separaron tiendas en 1835, la persistencia del latín y de la filosofía como centro del curriculum y la mantención de las prácticas religiosas meticulosamente prescritas en el reglamento.<sup>105</sup>

La inclusión del seminario obedecía a la intención de dominar a la Iglesia bajo un fuerte principio regalista y realizar la reforma de los estudios eclesiásticos que se había intentado llevar a cabo durante la monarquía borbónica. Este objetivo fue claramente expuesto por el Dr. José Antonio Rodríguez en un dictamen justificatorio del Concordato de 1813, que fue puesto en duda por las autoridades eclesiásticas en 1819. Además de justificarlo basándose en el derecho canónico, Rodríguez agregaba: "¿Cómo no ha de convenir al que se destina para Cura, o para cuidar de otros, saber el derecho natural y de gentes, la física experimental, a que no se llega sin matemáticas, los principios de economía, al menos en la parte rural. Instruyendo a sus feligreses en lo que le suminis-

<sup>103</sup> AMUNÁTEGUI SOLAR, *Los primeros...*, pp. 162-163.

<sup>104</sup> "Ordenanzas del Instituto Nacional...", *SCJ*, 1811, p. 306.

<sup>105</sup> Sobre la persistencia de la tradición en los estudios filosóficos y sus elementos de cambio ver Ivan Jaksic, *Academic Rebels in Chile: The Role of Philosophy in Higher Education and Politics*, State University of New York Press, Albany, 1989, pp. 18-32.

tren estos conocimientos, al mismo tiempo que dirija sus almas, dirigirá sus fortunas y formará ciudadanos.... Sólo rancias preocupaciones han querido aislar a los jóvenes destinados al clero en el Kempis y Breviario, en el Goudin i en el Lárraga: ¡ceguedad española de que apenas pudo triunfar un Campomanes!<sup>106</sup>.

La puesta en práctica del proyecto de 1813 fue más modesta<sup>107</sup>. Las dificultades eran obvias. La primera era la falta de una tradición científica y, por tanto, de recursos humanos y materiales para establecer la nueva educación. La segunda era la indiferencia con que una sociedad básicamente rural asumía esta modernización que era costosa y de resultados de largo plazo. Ambas se constituyeron en los dos grandes desafíos que tuvo que enfrentar la historia educacional posterior. Los redactores de las Ordenanzas de 1813 ya lo sabían, sabían que en un "país tan capaz de todo lo grande como necesitado de lo mínimo", que había tenido una "educación colonial miserable", no había profesores "de las ciencias naturales y aun políticas", ni había maquinarias, ni instrumentos, ni libros. Manuel de Salas anticipaba en 1811 la dificultad que tendría el público para comprender la importancia del nuevo establecimiento: "El recibirlo con el aprecio que merece un plantel de buenos ciudadanos, el prestarse, el concurrir a tal empresa, es propio de los pueblos en que abundan ya sujetos que han palpado los buenos efectos de tales institutos, o que deben a ellos su fortuna; de otro modo se miran, a lo sumo, como meras teorías, adaptables sólo en otros lugares, donde reinan circunstancias que aquí no existen, degradando así el país, y privándolo cruelmente de unos bienes para que tiene las mismas, o acaso mejores proporciones que otros muchos"<sup>108</sup>.

La contratación de extranjeros fue una de las vías para mejorar los estudios e introducir las nuevas ciencias. Ejemplo de ello fue la contratación del ingeniero geógrafo francés Carlos Lozier desde Buenos Aires en 1825. Su misión debía ser levantar un mapa de la nación y enseñar matemáticas en el IN. Fue rector del IN y aunque su gestión fue corta y accidentada, fue premonitoria del rol que jugarían los extranjeros en la educación chilena. Contribuyó a secularizar el cuerpo docente; además de enseñar matemáticas, hizo el primer curso en Chile de partida doble para la contabilidad y fomentó entre los alumnos la importancia de las matemáticas, así como los métodos de enseñanza que se usaban en Francia. Junto a un grupo de alumnos, que luego figurarían como altas autoridades educacionales, fundó el primer periódico dedicado exclusivamente a la educación, *El redactor de la Educación*, que publicó las ideas pedagógicas de Pestalozzi. Su duración fue corta, pero indicativa de la forma en que se empezaban a formar núcleos dirigentes con nuevas ideas<sup>109</sup>.

<sup>106</sup>JOSE ANTONIO RODRIGUEZ SOLAR, "La reunión del Colegio Seminario al Instituto Nacional justificado en el hecho y en el derecho", en *SCN*, 1818-1819, p. 366. Ver Góngora, "El pensamiento...", *op. cit.*

<sup>107</sup>Al reabrir el Instituto en 1819 su programa fue más limitado. El curso de medicina no se abrió, en ciencias naturales hubo cursos de matemáticas puras, física y dibujo, en teología, teología dogmática e historia eclesiástica, y en derecho, derecho natural, de gentes y economía y práctica forense (otro curso). A éstos hay que agregar latín, filosofía, retórica, historia literaria, inglés y francés.

<sup>108</sup>MANUEL DE SALAS, "Oficio del director de la academia de San Luis a la junta de gobierno", en "Ordenanzas del Instituto Nacional...", *SCN*, 1811, p. 317.

<sup>109</sup>El programa de estudios propuesto por Lozier se encuentra en *SCN*, 1822-23, pp. 363-636. Su contratación se encuentra en *BJD*, 1845, pp. 330-331.

El periódico *El Redactor de la Educación* está publicado en Guillermo Feliú Cruz, *Colección de Antiguos Periódicos Chilenos*, Ediciones de la Biblioteca Nacional, Santiago, 1966, tomo XX.

A pesar de los obstáculos, el IN fue una institución altamente eficiente en la formación de los cuadros del Estado y, en general, en la formación de una clase dirigente. Ésta fue la única verdadera inversión educacional que hizo el Estado en sus primeras tres décadas de independencia. En un período de ruptura, de incertidumbre y de dramática situación financiera debida a la guerra, la creación de los cuadros humanos de reemplazo fue la tarea más urgente y efectiva del Estado.

La relevancia del IN ha tendido a opacar la importancia que a su vez tuvo la enseñanza secundaria privada. Está pendiente una investigación monográfica que permita precisar su implicancia en el período, pero la información disponible permite al menos señalar que creció en la década de 1820, que algunos establecimientos, siquiera momentáneamente, pudieron ofrecer una educación más renovada que la del IN, y que se fundaron por primera vez colegios particulares laicos de mujeres.

Hacia 1830 había en Santiago 10 colegios secundarios, además del IN, con una matrícula de 424 alumnos. Entre ellos los más destacados fueron el Liceo de Chile y el Colegio de Santiago. Tanto la fundación como la disolución de ambos, que no alcanzaron a permanecer más de tres años, fueron fruto del conflicto ideológico y político que atravesaba el país hacia fines de la década de 1820. El Liceo de Chile fue fundado en 1828 por el exiliado español José Joaquín de Mora, de pensamiento liberal, y ofrecía un programa renovador incluso en derecho, con lo cual quería entrar en competencia con el IN, de predominio eclesiástico y conservador<sup>110</sup>. Mora recibió el decidido apoyo del presidente liberal Francisco Antonio Pinto, que le otorgó 42 becas subvencionadas por el Estado. El IN, cuyo rector era el clérigo conservador José Francisco Meneses, acusó el golpe y ante la ofensiva estatal los sectores conservadores fundaron el Colegio de Santiago con un cuerpo docente formado en su mayoría por franceses que habían sido contrados para el IN. Su rector fue Andrés Bello. Dicho colegio también recibió subsidio estatal, aunque menor que el recibido por el colegio liberal. Es decir, los dos colegios particulares que alcanzaron un mayor número de alumnos contaron con apoyo del Estado.

Con el triunfo conservador en la batalla de Lircay en 1830, el Liceo de Chile fue clausurado y su rector expulsado del país, con lo cual su contraparte conservadora perdió razón de ser. El beneficiado con ambas clausuras fue el IN, que concentró parte de los recursos, del personal docente y de los alumnos. Aún en competencia con ambos colegios, el IN tenía un poco menos de la mitad del total de la matrícula secundaria de Santiago. En 1830 los establecimientos que impartían educación secundaria eran 11, con una matrícula de 772 alumnos, de los cuales 348 pertenecían al IN, 113 al Colegio de Santiago y 84 al Liceo de Chile. Los ocho colegios restantes se repartían los demás alumnos<sup>111</sup>.

Hacia esa misma fecha se contaban cinco colegios de mujeres en Santiago con una matrícula total de 328 alumnas. Los dos más destacados pertenecían a franceses: el colegio de los Versin, dirigido por una pareja de pedagogos del mismo nombre, y el que instaló la esposa de Mora, también francesa, Fanny Delauniaux.

<sup>110</sup>CARLOS STUARDO ORTIZ, *El liceo de Chile*, Santiago, 1930; Miguel Luis Amunátegui, *Don José Joaquín de Mora. Apuntes Biográficos*, Santiago, 1888. El plan de estudios del Liceo de Chile se encuentra en SCL, 1828-1829, pp. 411-414.

<sup>111</sup>ENCINA, *Historia...*, Vol. 10, p. 332.

Mientras en Santiago existía una oferta educacional con un cierto grado de diversificación, en las ciudades de provincia la situación era distinta. En el proyecto inicial se contemplaba la fundación de institutos en los departamentos según el modelo del IN, pero en los hechos esta iniciativa no fue asumida por el gobierno sino por las propias comunidades locales y de acuerdo a sus propios recursos. El Estado se limitó a autorizar las fundaciones y las proposiciones de financiamiento. Este fue el caso de los tres primeros establecimientos secundarios públicos fundados en provincias: el Instituto de San Bartolomé de La Serena 1821, el Instituto Literario de Concepción 1827 y el Instituto Literario de Talca 1831.

El primero, llamado también Instituto de Coquimbo, se fundó por iniciativa del Cabildo de esa ciudad, el cual, con la debida fiscalización del Tribunal de Educación, pidió la aprobación del Senado para que las mandas forzosas de los testamentos fueran otorgadas al fondo del Instituto, cuyo capital inicial era aportado por la donación de un testamento<sup>112</sup>. Por tanto, la participación propiamente estatal se limitó a dar facilidades legales<sup>113</sup>. El Instituto de Coquimbo fue una réplica del de Santiago, aunque con menos cátedras. El Cabildo consultó cada detalle con el Tribunal de Educación Pública y la uniformidad entre ambos no obedeció sólo a una imposición, sino también a la búsqueda de prestigio por parte de la ciudad de provincia que aspiraba asemejarse a Santiago. Así, por ejemplo, fue el Cabildo el que pidió al Senado que los alumnos de su instituto usasen el mismo uniforme que en Santiago<sup>114</sup>.

De igual forma, el Cabildo de Concepción pidió al Director Supremo en 1823 que destinara los fondos del Monasterio de las Trinitarias Descalzas, emigradas durante la guerra, para fundar el Instituto de Concepción, sin el cual "aunque los habitantes se interesen en educar a sus descendientes, no les es posible, porque cabalmente topan con el duro escollo de la absoluta escasez de recursos, para fomentarles en su estudiosa tarea fuera de este país"<sup>115</sup>. Finalmente, se fundó en 1827 con un profesor y financiado con los bienes de los conventos de San Agustín y Santo Domingo, que no tenían el mínimo de ocho religiosos exigidos por la ley<sup>116</sup>.

El Instituto de Talca nació por la iniciativa del vicario de esa diócesis. El gobierno autorizó para que se le asignase como local el Convento de Santo Domingo, y su financiamiento provino de la donación testamentaria del Abate Ignacio Molina. Más tarde, en 1842, se le asignó el impuesto de mandas forzosas colectadas en la provincia<sup>117</sup>.

Estas primeras fundaciones indican que los liceos provinciales, como pasaron a llamarse después, nacieron a partir de las iniciativas locales y que el Estado participó cediendo entradas eclesiásticas.

A nivel primario, la continuidad entre Colonia y República fue más evidente que en la secundaria. El Estado mantuvo el principio de que ella era una responsabilidad

<sup>112</sup>GONZALO AMPUERO BRITO, "La enseñanza de la minería en La Serena: los inicios (1821-1887)", en Claudio Canut de Bon (ed.), *La Escuela de Minas de La Serena*, Universidad de La Serena, La Serena, 1987, pp. 41-53.

<sup>113</sup>8 de junio 1821, *BLD*, 1821-1822, pp. 84-85.

<sup>114</sup>*SCL*, 1821-1822, p. 405.

<sup>115</sup>*SCL*, 1821-1822, pp. 426-427.

<sup>116</sup>HEISE, *Años...*, pp. 232-233.

<sup>117</sup>5 julio 1827, *BLD*, 1827, p. 116, 19-30 marzo 1842, *BLD*, 1845, pp. 304-305.

primordialmente municipal y conventual, por lo cual concentró su labor en darle organicidad y en fomentarla a través de la legislación. El programa de estudios básicos también se mantuvo, pero se le incorporaron materias y ritos destinados a formar un sentimiento nacional republicano.

Nuevamente haciendo uso de la red educacional existente, la primera medida del gobierno en 1813 fue obligar a los conventos a mantener escuelas de primeras letras. El siguiente paso fue dictar el primer reglamento general de escuelas a través de la regulación del nombramiento de maestros. Muchas de sus disposiciones existían de antes, pero para sus legisladores éste era el comienzo de la educación pública “porque nada halló principiado en el antiguo sistema”.

El reglamento de 1813 mandaba que en toda ciudad, villa o pueblo de más de 50 habitantes debía establecerse una escuela de primeras letras “costeada por los propios del lugar” o, en su defecto, por los recursos que propusiera la autoridad local. Ésta debía ser gratuita para todos —lo que era una innovación, pues anteriormente estaban exentos sólo los pobres— y debía crearse un fondo de la escuela para financiar los materiales. Permanecía la antigua exigencia de que todo maestro debía rendir un examen ante el párroco de doctrina cristiana y presentar el informe de tres testigos. Se agregaba un nuevo requisito: dar prueba de patriotismo, “que ha de ser decidido y notorio”. Luego debía dar otro examen de competencia ante el cabildo o, donde no lo hubiera, ante el cura, el jefe del lugar y otro maestro. Los sacerdotes debían cumplir también este requisito, pero los anteriores eran reemplazados por un informe del superior eclesiástico. La información sobre los maestros debía ser enviada al gobierno y los requisitos eran igualmente válidos para los maestros en ejercicio. Todos ellos estaban exentos del servicio militar y de las cargas concejiles.

Una importante innovación del reglamento era la creación de escuelas de mujeres en todas las villas, a la vez que se reiteraba el decreto del año anterior que obligaba a los conventos de religiosas a abrir escuelas. Las maestras también debían obtener autorización sobre la base de probar su buena conducta, pero no se les exigía dar examen de competencia. Los maestros de la educación particular estaban sujetos a los mismos requisitos ya señalados para obtener la licencia, pero podían fijar una pensión de común acuerdo con sus alumnos. El cuidado y la protección de las escuelas quedaban a cargo del cabildo, cuyo representante debía visitarlas, velar por el cumplimiento del reglamento y enviar informes periódicos al gobierno. Quedaba diferida para más adelante la promulgación de un plan de enseñanza común, pero se establecía que los textos para aprender a leer debían ser el catecismo de Alday, el compendio histórico de la religión de Pinton, los catecismos de Fleuri y Pouget y el compendio de historia de Chile de Ignacio Molina<sup>118</sup>.

La legislación se detuvo a causa de la Reconquista española. Inmediatamente asentado el triunfo patriota en 1819, el Cabildo de Santiago nombró a Domingo de Eyzaguirre, quien había tenido una destacada participación en los acontecimientos anteriores, como Protector General de Escuelas. Junto con su nombramiento, el director supremo Bernardo O'Higgins dictó un nuevo reglamento, aprobado por el Senado, que si bien en su título se refería a toda la nación, en su texto definía principalmente las funciones

<sup>118</sup>“Escuela de primeras letras. Nombramiento de Maestros”. 18 junio 1813, *BDL*, 1810-1814, pp. 248-253.

que debía cumplir el mencionado protector. Según él, los cargos de maestros debían ser proveídos por oposición pública y se especifica con mayor detalle el programa de estudios. Destacan dos elementos novedosos: el énfasis en la gramática castellana y la enseñanza de “los primeros rudimentos sobre el origen y objeto de la sociedad, derechos del hombre y sus obligaciones hacia ella y al Gobierno que la rige”<sup>119</sup>. Se establecía también el reglamento interno de las escuelas, los ritos religiosos y cívicos y los días feriados, entre ellos el 12 de febrero, el 5 de abril y el 18 de septiembre, fechas conmemorativas de la independencia y del triunfo militar sobre los españoles. No en vano se estaba ya en 1819. A los valores tradicionales que debía inculcar la educación, se agregan los valores propios del nuevo sistema político. Éstos eran “amor al orden, respeto a la religión, moderación y dulzura en el trato, sentimientos de honor, apego a la virtud y a la ciencia. Horror al vicio, inclinación al trabajo, desapego de intereses, desprecio de todo lo que diga a profusión i lujo del comer, vestir y demás necesidades de la vida, infundiéndoles a los alumnos un espíritu nacional que les haga preferir el bien público al privado; estimando en más la calidad de americano, que la de extranjero”<sup>120</sup>. El gobierno trató de difundir el espíritu republicano por medio de la regulación del programa, del envío de catecismos políticos, del uso del escudo y de la difusión del himno nacional en todos los establecimientos<sup>121</sup>.

El reglamento de 1819 produjo el primer conflicto de atribuciones. El rector del IN, que lo era a su vez de la USF, consideró que todos los maestros de la capital debían concurrir a su presencia para la validación de sus licencias, mientras que el protector la consideró una atribución suya. En un compromiso revelador de la superposición de atribuciones estatales y municipales, se resolvió que la inspección general quedaba a cargo del superintendente, es decir, del rector de la USF, y que la protección y vigilancia de cada escuela quedaba a cargo del Cabildo<sup>122</sup>. Ambas atribuciones, sin embargo, debían reunirse cuando se estableciera efectivamente una Junta de Educación Pública.

La escasa información disponible sobre las escuelas de provincia permite al menos visualizar la dificultad de materializar los reglamentos citados. Así, por ejemplo, en muchas localidades no fue posible establecer escuelas gratuitas con fondos locales. El Gobernador de San Fernando optó, con aprobación del Senado, por crear escuelas en las diputaciones a su cargo que fueran financiadas por el pago de los alumnos de mayores recursos, lo que, a su vez, permitiría subsidiar a los indigentes<sup>123</sup>. Más dramática era la situación de Casablanca, cuyo cura pidió al Senado que enviara un maestro pues no había “cuasi un hombre de quien echar mano por no saberse firmar”. Proponía para su financiamiento el producto de alguna de las haciendas secuestradas de la zona. El Senado difirió la petición a la Contaduría Mayor, donde probablemente murió<sup>124</sup>. Lo mismo sucedió en Quillota, donde fue el Cabildo el que pidió al Senado que enviara un maestro examinado pues no había podido encontrarse uno en la ciudad. “Los escasísi-

<sup>119</sup>“Copia del reglamento...” en *SCL*, 1819, pp. 211-212 o en *BLD*, 1819-1820, pp. 22-26.

<sup>120</sup>*Ibid.*

<sup>121</sup>*SCL*, 1819, p. 227.

<sup>122</sup>*SCL*, 1819, pp. 180, 205 y 210.

<sup>123</sup>*SCL*, 1819, p. 143.

<sup>124</sup>*SCL*, 1821-1822, pp. 349-350.

mos fondos de villa que ingresan en esta provincia, motivan a que se note esta falta de enseñantes, pues, como hay poco premio, son ninguno los estimulados"<sup>125</sup>. El Cabildo indicaba, significativamente, que esa función la cumplían anteriormente los religiosos, pero que ya no estaban. El Senado respondió que debía llamársele la atención a los provinciales de las congregaciones para que se diera cumplimiento al decreto de 1813, puesto que en Quillota los mercedarios y los dominicos tenían conventos.

Estos ejemplos aislados son indicativos de una situación general: la pobreza de los cabildos para mantener sus escuelas, la dificultad de recomponer la educación conventual y la imposibilidad del gobierno de fortalecer la educación primaria a nivel nacional.

Fueron estas dificultades las que llevaron a las autoridades a depositar tantas esperanzas en el establecimiento del sistema lancasteriano de enseñanza mutua, pues prometía una rápida difusión a un bajo costo a través de la formación de los mejores alumnos en monitores que instruían a sus compañeros. Este método llegó a Chile vía Buenos Aires, donde el encargado diplomático chileno contrató al pedagogo inglés Diego Thompson en 1821 para que implantara el sistema en Chile de la misma forma que lo había hecho en la capital transandina. Camilo Henríquez, también residente en esa ciudad, fue un entusiasta promotor de la idea y el director supremo O'Higgins, educado en Inglaterra, donde había nacido ese sistema, apoyó decididamente la iniciativa formando una Sociedad Lancasteriana para su protección, presidida por él mismo y compuesta por connotados hombres públicos<sup>126</sup>.

La primera medida fue formar en el nuevo método a los maestros de Santiago en la escuela de primeras letras del IN, que funcionaría como escuela normal. Ello contribuía a cumplir el objetivo tan buscado de uniformar los métodos de enseñanza. La medida condujo a un nuevo incidente, esta vez entre el Cabildo y el Tribunal de Educación. Como la escuela de primeras letras era financiada por el Cabildo, éste consideró que la formación de los profesores era atribución suya mientras no se dictara un "plan de educación general". El Tribunal se opuso, señalando que el sistema lancasteriano era precisamente el "plan de educación general" y que, por tanto, estaba bajo su jurisdicción. La razón fue dada al Tribunal, lo cual indica el avance hacia la centralización<sup>127</sup>. La escuela lancasteriana del IN logró reunir 140 alumnos en 1822; ese mismo año se fundó una en Valparaíso, con 130 alumnos y otra en Coquimbo. Pero los resultados no estuvieron a la altura de las expectativas y hacia finales de la década ya había perdido prácticamente su vigencia.

Paralelamente, el gobierno continuó su empeño por restablecer y obligar a los conventos a mantener escuelas que debían estar sometidas a la inspección estatal y municipal<sup>128</sup>. Para Santiago se nombraron ocho inspectores encargados de vigilar su funcionamiento y otro para la inspección en los conventos de religiosas. Incluso se dictaminó el tipo de escuela —de primeras letras, de gramática o de filosofía— que debía

<sup>125</sup> *SCJ*, 1821-1822, pp. 138, 149, 150; *BLD*, 1821-1822, p. 66.

<sup>126</sup> "Instrucción de los maestros de escuela en un nuevo sistema de enseñanza". 22 de noviembre de 1822. *BLD*, 1821-1822, pp. 188-189.

"Fomento de la enseñanza pública. El sistema Lancaster", 17 de enero de 1822. *BLD*, 1821-1822, pp. 209-210. Domingo Amunátegui Solar, *El sistema de Lancaster en Chile*, Santiago, 1895, pp. 104-112.

<sup>127</sup> AMUNÁTEGUI SOLAR, *El Sistema...*, pp. 104-112.

<sup>128</sup> "Escuela de varones en los conventos de regulares", 20 de julio de 1823. *BLD*, 1845, p. 85.

tener cada convento, según cuantos hubiera en cada ciudad. De acuerdo a este decreto, la enseñanza conventual debía comprender 28 escuelas de primeras letras, 6 de gramática y 5 de filosofía<sup>129</sup>. Su cumplimiento, sin embargo, no debe haber sido muy exitoso, pues volvió a reiterarse en 1830.

El mayor impedimento para fortalecer la instrucción primaria era la falta de recursos pues los aportados por las comunidades locales eran magros. De allí que eran continuas las peticiones por obtener un financiamiento propiamente estatal. En 1826, Manuel José de Silva presentó un proyecto de ley al Congreso que pretendía corregir las deficiencias de la legislación anterior "que sólo indicaron la forma de instituir escuelas públicas sin los medios para realizarlas". Proponía que los maestros fueran pagados de las entradas fiscales por el tesorero de cada partido<sup>130</sup>. La Comisión de Educación del Congreso compartió el diagnóstico y señaló las "justas y repetidas quejas que emiten los pueblos por el vergonzoso olvido en que se les ha tenido en este interesante ramo", pero fue menos drástica en la solución al proponer que el Estado contribuyera a financiar escuelas sólo allí donde los "propios de la villa" fueran insuficientes<sup>131</sup>. El Congreso no legisló sobre el proyecto, pero ayuda a comprender los términos de la discusión y sus problemas. Dos años más tarde se presentó otro proyecto que revelaba el predominio liberal en el gobierno. En él se reiteraba que las municipalidades no tenían fondos, por lo cual se proponía que pasaran al fondo de educación "esas sumas ingentes que se consumen en funciones de santos"<sup>132</sup>. La reacción en la Comisión de Gobierno no fue unánime. Para unos era efectivamente una atribución del Congreso "variar las últimas voluntades de las disposiciones pías o religiosas i convertirlas en objetos más útiles en bien de la Nación", mientras otros estimaron que la moción era inconstitucional. El proyecto no fue aprobado<sup>133</sup>.

Ante la carencia de recursos propios, el gobierno insistió en el deber docente de los eclesiásticos. En 1830, el gobierno conservador triunfante resolvió devolver las temporalidades a los regulares como una forma de estrechar vínculos con la Iglesia, a condición de que los conventos asumieran la enseñanza primaria<sup>134</sup>. Ésta debía regirse por un plan general que el gobierno dictó dos años más tarde. Se mantenía la misma organización y el programa de estudios de los reglamentos anteriores. La autoridad señaló explícitamente que se requería la colaboración eclesiástica porque "ni los fondos municipales, ni los del erario nacional alcanzan para sufragar los gastos"<sup>135</sup>.

Otra forma de financiamiento a la que recurrió el gobierno fue, como en el caso de los primeros liceos provinciales, autorizar el uso de impuestos eclesiásticos para el fomento de la educación. Así, por ejemplo, en 1832 autorizó al Intendente de Concep-

<sup>129</sup>"Inspección de Escuelas", 6 de diciembre 1823. "Distribución de Escuelas", 6 de diciembre de 1823, "Escuelas" 20 de marzo de 1824. *BLD*, 1845, pp. 141-142, 168-169.

<sup>130</sup>*SCL*, 1826-1827, pp. 216-217.

<sup>131</sup>*Ibid.*, p. 264.

<sup>132</sup>"El proyecto que voy a someter a la deliberación de la Cámara hará algún eco entre los seres abyectos que, esclavizados por el odioso fanatismo, son la carga de la especie humana en la vida social...". Santiago Muñoz de Bezanilla, *SCL*, 1829-1830, pp. 164-165.

<sup>133</sup>*Ibid.*, p. 188.

<sup>134</sup>SEBASTIÁN VERAVAL, "Iglesia y Estado en Chile, 1750-1850", en *Historia*, Santiago, 20, 1985, pp. 326, 334 y 342.

<sup>135</sup>"Escuelas", 12 de julio de 1832, *BLD*, 1846, pp. 149-151.

ción para establecer escuelas de primeras letras en nueve pueblos de la provincia, financiadas por la tesorería local con el producto del ramo de vacante mayores y menores del Obispado según lo permitía el artículo 178 de la Ordenanza de Intendentes<sup>136</sup>.

Sin embargo, fue menos generoso con otros impuestos locales. La Cámara de Diputados aprobó una moción que autorizaba a la ciudad de Coquimbo a destinar parte del derecho de puerto a una escuela, pero la comisión de hacienda modificó la moción proponiendo que se autorizara al Presidente de la República a otorgar una suma fija de 1.000 pesos con ese objeto sólo mientras las rentas municipales y los derechos parroquiales de Coquimbo no fueran suficientes. De otra forma, señalaba, "concediendo al Gobierno esta clase de autorización indefinida, abre el Congreso mismo la puerta a un abuso que puede ser en lo sucesivo de perniciosa trascendencia"<sup>137</sup>.

El gobierno se lamentó en reiteradas oportunidades de la insuficiencia de la inversión fiscal en educación, que se justificaba por los escasos recursos del erario nacional. A pesar de ello, hacia mediados de la década de 1830 se manifestaba optimista por el crecimiento del sector a través de las vías empleadas para su fomento. El Ministro del Interior señalaba en su memoria de 1834, que en Santiago las escuelas municipales, conventuales y obispales educaban a 1.300 niños y las particulares a 900. No había en Santiago ninguna escuela fiscal<sup>138</sup>.

En lo que se refiere a la educación particular, las autoridades mantuvieron una actitud favorable hacia su desarrollo, pero buscaron uniformarla con la educación pública. En 1835 se mandó que cada uno de los ocho cuarteles del departamento de Santiago enviara un visitador encargado de inspeccionar los establecimientos particulares para que informase al gobierno, con la mayor frecuencia posible, "del estado en que los encuentren, métodos de enseñanza que en ellos se adopten, régimen interior, castigos, premios y en general cuanto creyeren conducente a la mejora de la educación"<sup>139</sup>.

La enseñanza particular contribuía a satisfacer en parte las necesidades educacionales que el Estado no era capaz de llenar, según lo indican las cifras relativas a Santiago recién mencionadas.

El siguiente cuadro muestra que la inversión estatal en educación era prácticamente nominal, sobre todo en la primaria. A falta de datos seriales, las cifras de al menos un año dan una idea precisa de esta situación.

No tenemos cifras seguras que indiquen la población escolar chilena hacia 1830. En Santiago, con una población de 65.000 habitantes<sup>140</sup>, los estudiantes secundarios sumaban 772<sup>141</sup> y la primaria, de acuerdo a las cifras de 1834 dadas por el Ministerio, era de 2.200. Ello indicaría que aproximadamente el 45% pertenecía a la educación particu-

<sup>136</sup>"Escuelas", 19 de octubre de 1832, *BLD*, 1846, p. 186.

<sup>137</sup>*SCL*, 1834-1836, pp. 164, 194-195.

<sup>138</sup>"Memoria que el Ministro de Estado en el Departamento del Interior, presenta al Congreso Nacional. Año de 1834", *SCL*, 1833-1834, p. 595.

<sup>139</sup>16 de enero de 1835, *BLD*, 1846, p. 335.

<sup>140</sup>RICHARD MORSE, *Las ciudades latinoamericanas*, Ed. Septiembre Setentas, México, 1973, tomo 2, p. 29.

<sup>141</sup>ENCINA, *Historia...*, Vol. 10, p. 332.

## GASTO FISCAL EN EDUCACIÓN 1834 (en pesos)

Provincia	Gasto Total	Gasto Educación
Coquimbo	77.479	100 <sup>a</sup>
Aconcagua	24.175	150
Valparaíso	187.360	-
Santiago	1.820.058	13.050 <sup>b</sup>
Colchagua	23.155	272
Talca	10.690	-
Maule	10.506	594
Concepción	126.235	7.475 <sup>c</sup>
Valdivia	26.074	36 <sup>d</sup>
Chiloé	23.442	700
TOTAL	2.329.174	22.377 <sup>e</sup>

Fuente: Presupuesto de la Nación, *SCJ*, 1833-1834, Santiago, 1911.

<sup>a</sup> El Instituto de Coquimbo tenía fondos propios.

<sup>b</sup> Cifra asignada al Instituto Nacional. La Academia Militar tenía un costo de 22.122.

<sup>c</sup> 5.055 corresponden al Instituto de Concepción y 2.420 al sueldo de 20 preceptores de primeras letras en distintos pueblos de la provincia.

<sup>d</sup> Es probable que el ítem de *misioneros e indígenas* comprendiera algún gasto educacional no especificado.

<sup>e</sup> De este total, 18.105 fueron destinados a Institutos y 4.272 a escuelas primarias. El Ejecutivo tenía un presupuesto de 10.000 anuales de libre disposición para gastos de utilidad pública. De esa suma, en 1834 se gastaron 1.084 en educación.

lar<sup>142</sup>. La población total del país según el censo de 1835 era de 1.010.000<sup>143</sup>. La precariedad de las cifras no permite establecer cuánto creció la educación en estas tres primeras décadas en relación a las últimas del período colonial tomando en consideración el crecimiento de la población.

En síntesis, la labor principal del nuevo Estado fue iniciar un proceso de centralización y reglamentación de la educación que si bien no había estado ausente en la legislación colonial, tuvo una voluntad política diferente y una persistencia y sistematicidad mayores. A pesar de ello, este proceso fue llevado a cabo con cierta incertidumbre y sobreposición de atribuciones. La búsqueda por sistematizar la educación como conjunto y crear un régimen común se reiteró a través de la década de 1830. Se insistió en la necesidad de cumplir el mandato constitucional y formar una superintendencia de educación para enfrentar los múltiples problemas del sector. El más evidente era el de financiamiento, pero, como lo señalaba el Ministro del Interior Joaquín Tocornal en 1835, "la penuria de los medios pecuniarios no es el solo obstáculo que hay que vencer. Lo esparcido de la población provincial, la pequeña proporción de habitantes que se

<sup>142</sup>En 1830, 348 de los alumnos de secundaria pertenecían al IN y 424 a los demás colegios incluidos el Liceo de Chile y el Colegio de Santiago que tenían apoyo estatal. En 1834, 900 de los alumnos de primaria pertenecían a la educación particular y 1.300 a la municipal, parroquial y conventual.

<sup>143</sup>ENCINA. *Historia...*, Vol. 16, p. 572.

halla concentrada en ciudades y aldeas, hace que sean comparativamente pocos los individuos a quienes es posible frecuentar las escuelas centrales; de que resulta la necesidad de multiplicarlas, la lenta prosperidad aun de las establecidas en las cabeceras de departamento, y la miserable recompensa que las más de ellas pueden ofrecer a preceptores hábiles; y éste es, por desgracia, un inconveniente radicado en causas locales y hábitos que no desaparecerán en mucho tiempo. Es preciso proporcionar buenos libros elementales y facilitar su adquisición... Es preciso, además, someter las escuelas en todas partes a una inspección que vigile sobre su régimen y disciplina en interés de las letras, como de la religión y las buenas costumbres. Es preciso, sobre todo, se organice la parte directiva de la educación pública, centralizándola en la superintendencia mandada crear por el artículo 154 de la Constitución<sup>144</sup>.

Ésta sería la tarea de la década siguiente.

<sup>144</sup>“Memoria del Ministro del Interior 1835”, *SCJ*, 1834-1835, p. 418.

## CAPÍTULO II

# LA UNIVERSIDAD DE CHILE Y LA FORMACIÓN DEL SISTEMA NACIONAL DE EDUCACIÓN

### I. EL ESTABLECIMIENTO DEL RÉGIMEN POLÍTICO

El ideario educacional forjado en las luchas por la Independencia no había logrado plasmarse en una política estatal coherente y sostenida debido a las propias dificultades del Estado para constituirse en un orden legítimo y estable. El triunfo del bando conservador en 1830 dirimió el conflicto entre las fuerzas contendientes y bajo su hegemonía se inició la organización del Estado.

El carácter del régimen político entonces establecido y del período que inauguró, tradicionalmente denominado como República Conservadora (1830-1860), ha sido objeto de una larga y rica discusión historiográfica precisamente por su carácter fundacional<sup>1</sup>. El fondo de la discusión, aunque con diversas terminologías, ha sido su sello moderno o tradicional, entendiéndose que ninguno de los dos términos describe una realidad químicamente pura sino una tendencia dominante. La "reacción colonial" como elemento descriptivo de las políticas ejecutadas o la "restauración colonial" como factor explicativo de la estabilidad lograda, no parecen ser hoy conceptos capaces de dar cuenta de las transformaciones que de hecho vivió el país en el período<sup>2</sup>.

La formación del Estado nacional en Chile se inserta en la amplia perspectiva de la transformación del principio de legitimidad del orden político y social de las sociedades

<sup>1</sup>Sobre la historiografía del período escrita desde mediados del siglo XIX hasta 1977, ver Simon Collier: "The Historiography of the 'Portalian' Period (1830-1891) in Chile", en *H.A.H.R., Durham*, Vol. 57, 4, 1977, pp. 660-690.

<sup>2</sup>La interpretación de la "reacción colonial" corresponde a los historiadores liberales que fueron actores del período y que se inició con la obra publicada anónimamente por José Victorino Lastarria, Diego Barros Arana, Domingo Santa María y Marcial González, *Cuadro histórico de la administración Montt*, Valparaíso, 1861, y por la obra de Lastarria, *Don Diego Portales. Juicio histórico*, Valparaíso, 1861. El mismo autor reiteró esta visión más tarde en sus *Recuerdos literarios*, Ed. Zig-Zag, Santiago, 1968. Ver también Isidoro Errázuriz, *Historia de la administración Errázuriz*, Valparaíso, 1935. Esta visión fue matizada por Benjamín Vicuña Mackenna, prominente liberal, en *Introducción a los diez años de la administración Montt. Don Diego Portales*, Valparaíso, 1863, 2 vols. También fue matizada más tarde por Diego Barros Arana en *Un decenio de la historia de Chile, 1841-1851*, Santiago, 1913, 2 tomos. Su continuación en el siglo XX puede encontrarse en Ricardo Donoso, *Las ideas políticas en Chile*, EUDEBA, Buenos Aires, 1975. La visión de la "restauración colonial" corresponde a la historiografía conservadora de este siglo, principalmente Alberto Edwards, *La fronda aristocrática*, 10ª ed., Ed. Universitaria, Santiago, 1987 (con Prólogo de Mario Góngora), Francisco Antonio Encina, *Portales*, Ed. Nascimento, Santiago, 1964, y Jaime Eyzaguirre, *Fisonomía histórica de Chile*, 3ª ed., Ed. Universitaria, Santiago, 1973. Un análisis crítico de la historiografía de estas visiones se encuentra en Sergio Villalobos R., *Historia del pueblo chileno*, Instituto Chileno de Estudios Humanísticos, Santiago, 1980, tomo 1, pp. 9-51, y en *Portales una falsificación histórica*, Ed. Universitaria, Santiago, 1989; Alfredo Jocelyn Holt, "La idea de nación en el pensamiento liberal chileno del siglo XIX", en *Opciones*, Santiago, 9 mayo-septiembre 1986, pp. 67-88, y "Liberalismo y modernidad. Ideología y simbolismo en el Chile decimonónico" en Krebs, Ricardo y Gazmuri, Cristián (eds.), *La Revolución Francesa y Chile*, Ed. Universitaria, Santiago, 1990, pp. 303-334; Renato Cristi y Carlos Ruiz, *El pensamiento conservador en Chile*, 1ª ed., Ed. Universitaria, Santiago, 1992.

del Antiguo Régimen o sociedades tradicionales, transformación que en el caso francés, español y latinoamericano, como lo ha señalado el historiador Francois Xavier Guerra, se dio por la vía de la ruptura. El principio de legitimidad de todos los regímenes políticos modernos ha sido la soberanía popular y el ejercicio de esa soberanía. En las sociedades de tipo tradicional, ésta era concebida como un conjunto de grupos de pertenencia orientada por valores que trascendían la voluntad específica de cada uno de sus componentes. La sociedad moderna marcó el cambio hacia la configuración del individuo que pasó a ser el elemento constitutivo de una sociedad concebida como una asociación voluntaria de hombres. Es el asentimiento de los individuos el que conforma la legitimidad política moderna.

Esta transformación conceptual, señala Guerra, fue vivida socialmente en forma heterogénea. En primer lugar la vivió una elite cultural y social que concebía una sociedad ideal de individuos libremente asociados, pero estaba enfrentada a una sociedad real que no era tal. Esta tensión entre las elites modernas y la sociedad tradicional, que vivieron todas las sociedades que transitaron hacia la modernidad política, tuvo distintas vías de solución. Una fue la jacobina que identificó la voluntad del pueblo con el Estado e intentó imponer desde allí la mutación total y perfecta. Otra fue la vía de la mayoría de los Estados liberales del siglo XIX que optaron por resolver gradualmente esta tensión identificando al pueblo soberano con las elites modernas, restringiendo a ellos el ejercicio de los derechos cívicos y de la práctica política<sup>3</sup>.

Fue esa la vía que emprendió Chile a partir de 1830. El principio legitimador del sistema político otorgado por la Constitución de 1833 era la soberanía popular, soberanía que estaba restringida por el voto censitario como por mecanismos administrativos que le permitían al Poder Ejecutivo controlar los otros poderes del Estado. La justificación de su carácter autoritario y restringido residía en que muy pocos poseían la "virtud republicana" necesaria para ejercer la soberanía<sup>4</sup>. Por ello, el Estado debía formar esa virtud en el resto de la población para ampliarla. De allí, a nuestro juicio, que el concepto de gradualidad es el que mejor explica y describe el régimen político que comienza a construirse, gradualidad en la inclusión a la idea y a la práctica de la soberanía popular —expresada incluso por Diego Portales, el más implacable defensor del principio del orden y el político más destacado en la coyuntura de 1830—<sup>5</sup>.

<sup>3</sup>La interpretación general de Guerra puede encontrarse en "Lugares, formas y ritmos de la política moderna". *Separata del Boletín de la Academia Nacional de la Historia*, Caracas, tomo 71, octubre-diciembre 1988; "La Revolución Francesa y el mundo ibérico", en Krebs y Gazmuri (eds.), *La Revolución...*, pp. 335-355; "'Nosotros somos el pueblo'. Reflexión sobre la modernidad y la democracia", en *Mapocho*, Santiago, 29, 1<sup>er</sup> semestre 1991, pp. 56-67. La aplicación empírica de su modelo se encuentra en *México: del Antiguo Régimen a la Revolución*, Fondo de Cultura Económica, México, 1988, 2 tomos.

<sup>4</sup>Para Mario Góngora, lo específico de la "Concepción portaliana" no residiría tanto en la declaración de una república democrática representativa que afirma su legitimidad en mecanismos legales, cuanto en que realmente Chile no posee la "virtud republicana" que, desde Montesquieu y la Revolución Francesa, se afirmaba ser indispensable para un sistema democrático. Por ello la democracia debía ser postergada, gobernando, entretanto, autoritariamente pero con el celo del bien público, hombres capaces de entenderlo y realizarlo. Mario Góngora, *Ensayo sobre la noción de Estado en Chile en los siglos XIX y XX*, 2<sup>a</sup> ed., Ed. Universitaria, Santiago, 1986, p. 41.

<sup>5</sup>"La República, le decía Portales a su socio y amigo Cea, es el sistema que hay que adoptar. ¿pero sabe cómo yo la entiendo en estos países? Un gobierno fuerte, centralizado, cuyos hombres sean verdaderos modelos de virtud y patriotismo, y así enderezar a los ciudadanos por el camino del orden y de las virtudes. Cuando se

La clase dirigente que asumió en plenitud las funciones del Estado no "enmascaraba" tras un discurso liberal prácticas tradicionales que habrían sido inconfesables. Esa clase dirigente, compuesta por terratenientes, comerciantes y letrados, era conservadora en cuanto privilegiaba el orden y la gradualidad para llevar a cabo los principios que la guiaban, pero esos principios eran liberales en cuanto eran republicanos<sup>6</sup>.

Indisolublemente ligado al paso gradual hacia la modernidad política, estaba el objetivo de incorporar a Chile a los fenómenos más amplios a los que alude la modernidad. La constitución de un Estado nacional soberano y representativo era congruente con el afán de incorporarse a la economía internacional y a la revolución científica y técnica. A nuestro juicio, el fenómeno esencial que en un primer nivel de generalidad define el período es la voluntad, conceptual y práctica, del Estado de racionalizar la sociedad<sup>7</sup>.

La elite ilustrada que accedió al poder público buscaba, en primer lugar, racionalizar el aparato del Estado y desde él, racionalizar al resto de la sociedad. En este sentido se inscribe dentro de lo que Karl Mannheim señala como la principal característica de la cultura moderna: la tendencia de incluir lo más posible en el ámbito de lo racional y de someterlo al control administrativo. La racionalización significa crear una secuencia de acontecimientos que sigan un curso regular y, por tanto, esperado o probable<sup>8</sup>. Por su parte, Max Weber señaló en su momento que el capitalismo moderno, cuya especificidad es la organización estrictamente racional del trabajo en el terreno de la técnica racional, descansa ante todo en el cálculo y éste no es posible sino allí donde se ha constituido un Estado racional. El mismo Weber señala que el proceso de formación del Estado burocrático es un fenómeno tanto del Estado monárquico como nacional<sup>9</sup>.

---

hayan moralizado, venga el gobierno completamente liberal, libre y lleno de ideales, donde tengan parte todos los ciudadanos". Al citar estas palabras, Simon Collier señala con justicia que ellas "revelan un aspecto frecuentemente olvidado del pensamiento portaliano: la noción de una posible evolución de la sociedad chilena hacia formas más liberales, menos conservadoras, y esto es exactamente lo que pasó a lo largo del siglo XIX, con ciertas vicisitudes y contratiempos quizás inevitables". Simón Collier, "Evolución política, institucional, social y cultural de Chile entre 1829 y 1865", en *Bello y Chile*, La Casa de Bello, Caracas, 1981, tomo 1, p. 27.

<sup>6</sup>En torno a la raíz liberal del peluconismo ver Simon Collier, "Conservantismo chileno 1830-1860. Temas e imágenes", en *Nueva Historia*, Londres, Año 2, 7, 1983 y los trabajos ya citados de Alfredo Jocelyn Holt. Desde la perspectiva del carácter competitivo del sistema político donde se aplica el concepto de poliarquía de Robert Dahl ver Arturo Valenzuela, *Political Brokers in Chile*, Duke University Press, Durham, 1977, pp. 171-210; Arturo y Samuel Valenzuela, "Los orígenes de la democracia. Reflexiones teóricas sobre el caso de Chile", en *Estudios Públicos*, Santiago, 12, 1983, pp. 5-39.

<sup>7</sup>Sobre el proceso por medio del cual el Estado chileno va adquiriendo y ejerciendo las facultades de un Estado moderno ver Matías Tagle, "Notas sobre el surgimiento y la configuración del Estado en Chile", en *Estudios Sociales*, Santiago, 34, trimestre 4, 1982, pp. 9-45.

<sup>8</sup>KARL MANNHEIM, *Ideology and Utopia*, Harcourt, New York, 1936, p. 114.

<sup>9</sup>MAX WEBER, *Economía y sociedad*, 2ª ed., F.C.E., México, 1964, pp. 1060 y ss. El sociólogo norteamericano Maurice Zeitlin, cuya interpretación sobre las guerras civiles del siglo XIX no compartimos, hace sin embargo una acertada caracterización del Estado chileno como un Estado racional: "el Estado chileno a mediados del siglo (XIX) era altamente centralizado, unitario y con un aparato político jerarquizado, pero al mismo tiempo era un Estado donde estaban inscritos los principios legales y jurídicos de la inviolabilidad de la propiedad privada y la igualdad ante la ley, la libertad de movimiento y de trabajo, de contrato y de comercio, libertad de prensa y asociación. No había prohibición legal que excluyera a cualquiera categoría social o individual del comercio, la posesión de la tierra o la industria. La constitución de 1833 establecía la igualdad frente a la ley, y especificaba que no había clases privilegiadas. El Código Civil (1855) constituía una codificación sistemática de

En el caso de Chile, este fenómeno había comenzado con la llegada de los españoles al constituirse una burocracia militar y civil y un sistema jurídico que regulaba las instituciones y las relaciones sociales. Pero con el Estado nacional, este fenómeno adquirió una nueva envergadura no sólo por la necesidad de crear una burocracia, sino por la necesidad de constituir un Estado que, heredando la racionalidad básica del Estado indiano, fuera el marco adecuado para la incorporación al capitalismo internacional.

Este afán racionalizador se tradujo en la creación de instituciones para reducir los espacios de lo irracional o arbitrario y someter la vida social a procedimientos preestablecidos, calculables, dirigibles. Fueron las instituciones las que intentaron resolver la tensión entre elite ilustrada y sociedad tradicional. A través de ellas se buscó la transformación de la visión de mundo y de las conductas de los habitantes de la nación. En esta tensión, que a veces puede comprender no sólo a los sectores populares marginados de la soberanía sino también conductas y valores de la propia clase dirigente, la educación se constituyó en uno de los puentes fundamentales, en el instrumento privilegiado para la formación del hombre racional, del ciudadano, del individuo<sup>10</sup>. Fue el medio por el cual se buscaba, desde el Estado, otorgarle al espacio social una identidad que minimizara los riesgos de disolución de una sociedad en el cual el individuo era cada vez más autónomo. Era el "gobierno de los espíritus", el gran misterio de las sociedades modernas, como decía Guizot<sup>11</sup>.

La formación de un sistema nacional de educación responde, entonces, al afán racionalizador de los sectores ilustrados de la clase dirigente que buscan ordenar desde el Estado una sociedad que aparece como caótica, desde la perspectiva de los cánones del conocimiento racional. La diferencia entre ilustrados e ignorantes no era nada nuevo; lo nuevo era que esta diferencia se constituía en una tensión y ella no se generaba tanto de la presión de los ignorantes por saber como de la necesidad de los ilustrados de forjar una nación con una identidad común a todos los habitantes de un territorio, es decir, forjar una ideología nacional como fuente de legitimación política<sup>12</sup>. En la Europa

---

la jurisprudencia nacional (que)... aseguraba los contratos y la propiedad, estandarizaba la tributación y las obligaciones fiscales. Era un orden racional legal burgués sin connotaciones monárquicas patrimoniales o feudales". Maurice Zeitlin, *The Civil Wars in Chile (or the Bourgeois Revolution That Never Were)*, Princeton University Press, Princeton, 1984, pp. 34-35. La traducción es nuestra.

<sup>10</sup>ANA MARÍA STUVEN ha descrito acertadamente, a nuestro juicio, el rol de la educación en la construcción del nuevo orden: "la educación es el eslabón que une al hombre pre-republicano, ignorante e incivilizado con el siglo del progreso. Debe ser la tarea prioritaria del Estado y la meta social más importante en la medida en que permitirá que las incertidumbres propias de un ideario nuevo y poco consolidado no se tengan que expresar necesariamente en una desestabilización social. Será el gran vehículo de incorporación social dentro de un esquema cuyo liderazgo permanece en manos de quienes propician y organizan el auge del sistema educacional. Sobre este punto, nuevamente, concuerdan los espíritus liberales y los más conservadores". *Polémica y consenso en la cultura política chilena*, Universidad de Stanford, California, 1991. Tesis doctoral, p. 42.

<sup>11</sup>PIERRE ROSANVALLON, *Le moment guizot*, Edition Gallimard, Paris, 1985, Cap. 8. "Le gouvernement des esprits", pp. 223-262. Este estudio sobre el liberalismo doctrinario francés de la república de julio es iluminador para comprender el caso chileno y el universo intelectual de quienes fueron los forjadores del sistema nacional de educación en la década de 1840.

<sup>12</sup>Para Ernest Gellner el nacionalismo es una teoría de legitimación política que busca la identificación entre Estado y cultura principalmente a través del sistema educativo. *Nations and Nationalism*, Basil Blackwell Oxford, 1986, p. 38.

del siglo XIX la educación representó una institucionalidad centralizada para imponer y difundir las normas nacionales y la universidad específicamente tuvo un papel central en legitimar el concepto de nacionalidad y modelar una cultura nacional. Como señala Guy Neave en el concepto de *mission civilisatrice* otorgado a la universidad, la cultura era un agente que sustentaba la homogeneidad lingüística, política y administrativa necesaria para construir la unidad por sobre las barreras políticas<sup>13</sup>.

La racionalización de la sociedad y la creación de un sentimiento nacional fueron dos objetivos de la educación en el nuevo orden chileno que pueden ser definidos como modernos. Pero hay otros elementos que históricamente fueron constitutivos de la modernidad que no formaban parte de este orden liberal-conservador: la secularización y la democratización de la sociedad. Ellos vendrían más tarde.

La formación de un sistema nacional de educación durante la República Conservadora, cuya máxima expresión institucional fue la Universidad de Chile, fue posible porque existía consenso en torno a tres elementos: formar a todos los estratos de la población en la virtud republicana; incorporar el conocimiento racional a la acción, y el deber del Estado de llevar a cabo este cometido.

## 2. DE LA UNIVERSIDAD COLONIAL A LA UNIVERSIDAD REPUBLICANA

La necesidad de crear una superintendencia de educación que regulara y le diera organicidad y uniformidad al conjunto de la educación, como ya se señaló, fue una aspiración de la política gubernamental desde los inicios de la República. Administrativamente, sin embargo, esa función no había logrado concentrarse y ser reconocida como tal en una institución específica. Las mayores tensiones en este sentido se dieron, como era de suponer, entre el Instituto Nacional y la Universidad de San Felipe.

Desde la reorganización definitiva del IN en 1819, las cátedras de la antigua corporación pasaron al nuevo establecimiento, quedando aquélla sólo con el derecho de otorgar los grados<sup>14</sup>. Desprovista de las cátedras y de los emolumentos por concepto de otorgación de grados, quedaba sin financiamiento alguno. Ya bastante mermada en sus funciones, la antigua corporación reclamó como inherente a su privilegio, el derecho de tomar los exámenes conducentes a los grados. Comenzaba así una larga historia sobre un aspecto crucial en la relación entre Estado, educación y sociedad: el control de los exámenes. Éste sería el mecanismo administrativo por excelencia, la llave destinada a la creación de un sistema educacional uniforme y homogéneo. Sería por tanto también, el detonante de los momentos de crisis e inflexión en la formación de este sistema y el que

<sup>13</sup>GUY NEAVE and GARY RHOADES, "The Academic Estate in Western Europe", Burton R. Clark (ed.), *The Academic Profession*, University of California Press, California, 1987, p. 225.

<sup>14</sup>En 1819 el Senado envió un oficio a la Universidad señalándole que las cátedras pasaban al IN y que los catedráticos podían jubilar o pasar a la nueva institución. El catedrático de prima de teología Pedro Palazuelo, el de moral, José Gabriel Palma, el de decreto, Pedro Fermín Marín y el de medicina Eusebio Oliva, pasaron al IN y jubilaron el profesor de prima de leyes, Vicente Aldunate, el de cánones, Gaspar Marín, el de instituta Santiago Mardones, el de maestro de las sentencias, Pedro Ovalle y Landa, y el de filosofía, fray Lorenzo Videla. Así se señala en "Oficio enviado por el Rector Juan Francisco Meneses al Ministro de Instrucción", 2 de junio de 1840, *Archivo Ministerio de Educación*, Santiago, Vol. 5, f. 113 (de ahora en adelante citado como AME).

nos servirá como hilo conductor para estudiar las atribuciones educacionales del Estado a lo largo de estas páginas.

El primer episodio de este conflicto, pálido y tímido en relación al segundo episodio medio siglo más tarde, condujo en el nivel de los acontecimientos a la formación de la Universidad de Chile.

La USF no respondía a las aspiraciones de los nuevos organizadores desde un inicio y fue duramente criticada por las ordenanzas que formaron el IN en 1813. Su restablecimiento durante la reconquista española entre 1814 y 1817 confirmaba que ella pertenecía al "viejo orden", por lo cual se le amputaron progresivamente sus funciones. En 1823, ante una diferencia de interpretación sobre la validez de los exámenes, el Gobierno a través de la Junta de Educación decretó que éstos debían rendirse en el IN. Literalmente, a la Universidad no le quedaba sino el sello. Pero incluso el sello le daba algún poder y siguió reclamando para sí el derecho, al menos, de otorgar grados sin la previa certificación de los exámenes dada por el IN<sup>15</sup>. En 1831, Juan Francisco Meneses, doctor de la Universidad, fue elegido nuevamente como rector por el claustro. Antiguo realista, consejero del último gobernador Carrasco y un declarado enemigo de la Independencia, había tenido que irse al Perú luego del triunfo patriota, desde donde le pidió al director supremo Bernardo O'Higgins que lo reincorporara a la vida nacional luego de hacer una profesión de fe republicana. Meneses inició su defensa de la Universidad precisamente argumentando los importantes servicios que ella había prestado a las luces y a las ciencias "que abrieron el paso a la Independencia". En un informe al ministro del Interior de 1833, relataba una a una las medidas que la habían despojado de sus atribuciones y de su prestigio. Primero las rentas, luego las cátedras y los estudiantes, más tarde la biblioteca y sus funciones de superintendencia. Todo le había sido quitado y el Rector no era considerado sino para asistir a las funciones públicas del gobierno. "Es sensible decirlo, agregaba, pero es preciso: la indebida predisposición contra todas las antiguas instituciones llevada a los extremos del fanatismo, introdujo el desprecio de este cuerpo"<sup>16</sup>. Le proponía al gobierno que restaurara la Universidad, le devolviera sus cátedras y sus alumnos y lo más importante y conflictivo, le pedía "que ésta sea reconocida como la casa matriz de todas las de estudios del estado, que se declare la superintendencia que debe tener sobre ellas, y la inspección sobre su enseñanza y método, para que se uniforme de este modo el plan de estudios"<sup>17</sup>. Meneses no ponía en duda las atribuciones del Estado, sino que hacía un alegato corporativo reclamando esas funciones para sí. Ante esta ofensiva, la Junta Directora de Estudios, a través de Juan de Dios Vial del Río, reaccionó rápidamente informando al ministro que se había enterado "con dolor" de varios estudiantes que habían recibido el grado de bachiller en leyes sin haber "rendido

<sup>15</sup>Sobre la USF ver Medina, *Historia de... Amunátegui Solar, Los primeros...*; Alejandro Fuenzalida Grandón, *Historia del desarrollo intelectual de Chile*, Santiago, 1903; Ariel Peralta, "Reivindicación de la Universidad de San Felipe, nuestra precursora", en *Boletín de la Universidad de Chile*, Santiago, 35, 1962, pp. 23-27; Alamiro de Ávila Martel, *Reseña histórica de la Universidad de Chile (1622-1979)*, Ed. de la Universidad de Chile, Santiago, 1979. Rolando Mellafe, Antonia Rebolledo, Mario Cárdenas, *Historia de la Universidad de Chile*, Ed. de la Universidad de Chile, Santiago, 1992.

<sup>16</sup>30 de abril de 1833, *Archivo Ministerio del Interior*, Santiago, Vol. 51, f. 49 (de ahora en adelante citado como AMI).

<sup>17</sup>*Ibid.*, f. 50.

en el Instituto un solo examen". Este era un desorden de funestas consecuencias para lo cual proponía que la Corte de Apelaciones exigiera un certificado del rector del IN para otorgar el título de abogado<sup>18</sup>.

El incidente indica claramente que no eran las funciones del Estado las que estaban en entredicho, sino a través de qué institución las llevaría a cabo. Puesto en esos términos, era evidente que el IN era la institución que encarnaba el nuevo propósito educacional tanto en sus contenidos como en sus atribuciones<sup>19</sup>.

En los años siguientes, y luego de promulgada la Constitución de 1833, el gobierno tenía la voluntad de crear una superintendencia, pero no se habían dado las condiciones debido a la guerra contra la Confederación Perú-Boliviana en 1837. El cumplimiento del artículo de la Constitución fue posible en buena medida por el advenimiento de la paz, pero también porque volvió a surgir el conflicto entre el IN y la USF, ahora en condiciones distintas. El Seminario había sido separado del IN en 1835 por lo cual se despejaba cualquiera suspicacia con la Iglesia; en 1837 la Ley orgánica de Ministerios había separado el ramo de educación del Ministerio del Interior para reunirla con justicia y culto en una sola cartera, con lo cual pasaba a recibir una dedicación más específica y, quizás lo más importante, Manuel Montt era ahora el rector del IN y él, junto al ministro del ramo Mariano Egaña, tenían la firme voluntad de que la educación se transformara en una de las políticas prioritarias del gobierno.

En octubre de 1838 Montt le dirigió un duro oficio al ministro denunciando que la Universidad no acataba la legislación vigente al no cumplir las ordenanzas del IN ni el nuevo plan de estudios establecido en 1832, pues había otorgado grados de bachiller en leyes sin los debidos exámenes del IN que establecía los ramos obligatorios para acceder al grado y al título profesional. Esto era grave para el programa de Montt pues la única forma de reformar los estudios era hacer obligatorios para la obtención de grados, los nuevos ramos incorporados al currículo. De otra forma "con sólo algunas nociones de derecho natural, de gente, civil y canónico puede un estudiante pasar a la práctica del foro y aspirar a los cargos más importantes y delicados de la república. Sólo una designación individual de cada uno de los ramos que debe cursar una persona antes de ser admitido a la práctica, puede poner término a estos males. Sin ella, todo permanecerá en la confusión en que ahora se encuentra"<sup>20</sup>. El control de los exámenes era central para la racionalización de los estudios que quería hacer el gobierno. Es sintomático que las palabras desorden, confusión, caos y anarquía fueran las utilizadas para describir la realidad que era necesario modificar.

El rector Meneses volvió a la defensa de la Universidad a base de los mismos argumentos de 1833, desconociendo el valor legal del decreto de 1823 y recomendando que la forma de superar los males denunciados por Montt era restituir a la Universidad su facultad de superintendencia<sup>21</sup>. La respuesta de Montt fue lapidaria: "Mucho ganaría

<sup>18</sup>Santiago, 18 de julio de 1833. AMI, Vol. 51, f. 52.

<sup>19</sup>El desinterés del Gobierno por incorporar a la USF en las tareas educativas se prueba también en el hecho de que la Escuela de Medicina fundada en 1833 estaba abogada en el IN y no tuvo vinculación alguna con ella.

<sup>20</sup>13 de octubre de 1838. AME, Vol. 5, f. 47, 48.

<sup>21</sup>18 de octubre de 1838, *Ibid.*, f. 48, 49, 50.

la enseñanza pública confiriendo una Superintendencia al rector de la Universidad sobre todos los establecimientos de educación; pero desgraciadamente este cuerpo sólo se sostiene, según lo expone su actual jefe, mediante su celo y esfuerzos para que no acabe de desaparecer completamente. Cualquier reforma pues que tuviese por base una corporación cuya crepitud aumenta cada día, sería precisamente efímera y de muy corta duración<sup>22</sup>. El gobierno estaba dispuesto a iniciar reformas de largo aliento y quienes encarnaban esa política eran Montt y Egaña. Los días de Meneses estaban contados. Su Universidad representaba, para quienes tomaban las decisiones, un residuo del pasado no sólo inútil, sino peligroso porque podía revertir su plan de ordenamiento al otorgar grados sin someterse a su plan de estudios. El gobierno no quería competidores.

Seis meses después, cuando Egaña había terminado las negociaciones internacionales posteriores a la guerra y de vuelta en Santiago, emitió un decreto que suprimía la USF y creaba la Universidad de Chile. La primera debía hacer entrega de archivos, útiles, muebles y edificio, aunque seguiría ejerciendo sus funciones hasta que se dictaran las ordenanzas de la nueva casa de estudios<sup>23</sup>. En 1840 Montt asumió como ministro del ramo en forma interina y en 1841 en propiedad con la nueva administración del Presidente Manuel Bulnes. Desde su cargo, le pidió a Andrés Bello, quien desde su llegada a Chile en 1829 había mostrado una particular preocupación por el tema educacional y era considerado, con fundamento, la persona más versada en la materia en el país, que redactara el proyecto de Ley Orgánica para la nueva universidad<sup>24</sup>. El Ejecutivo presentó el proyecto al Congreso donde fue discutido por ambas cámaras y finalmente promulgado el 19 de noviembre de 1842.

Algunos historiadores han señalado que existió una continuidad entre la USF y la UCH (Universidad de Chile) mientras otros sostienen que la ruptura fue radical<sup>25</sup>. Jurídica-

<sup>22</sup>31 de octubre de 1838. *Ibid.*, f. 51.

<sup>23</sup>El original del decreto del 17 de abril de 1839 se encuentra en AME. Vol. 4, f. 37. Al día siguiente, Meneses le señala al Ministro su disposición a acatar plenamente las nuevas disposiciones. AME, Vol. 5, f. 80. José Toribio Medina relata que desde abril de 1831, en que se reeligió rector a Meneses, el claustro se reunió sólo una vez con la asistencia de tres doctores hasta la reunión en que se leyó el decreto de clausura, el mismo día en que se expidió. "Leveron tres veces el decreto sin poder creerlo y gritaban ¡Despojo! ¡Despojo!", en *Historia de...*, p. 376.

<sup>24</sup>Montt nombró una comisión formada por José Miguel de la Barra y Gabriel Palma para que revisara el proyecto de ley orgánica. AME, Vol. 4, f. 63. Ver también Miguel Luis Amunátegui, *Vida de don Andrés Bello*, Santiago, 1892, p. 487 y ss. Según Francisco Antonio Encina, Montt, al igual que Domeyko, concebía la Universidad como una institución docente por lo cual quería que la Universidad fuera superintendencia y no sólo academia como lo quería Bello. Por ello, Montt habría ideado esta comisión para que le introdujeran dichos cambios. Pero Encina confunde el concepto de universidad docente con el de superintendencia y no cita las fuentes para probar esta diferencia de opinión. Encina, *Historia de...*, tomo 12, p. 435. Por su parte, Sonia Pinto también señala estas diferencias de opinión e identifica el concepto de universidad docente con superintendencia, conceptos que, como se verá en el capítulo siguiente, a nuestro juicio son distintos. Sonia Pinto, "Antecedentes para una historia cultural. La Universidad de Chile, 1842-1901", *Cuadernos de Historia N° 9*, Departamento de Ciencias Históricas, Universidad de Chile, Santiago, diciembre de 1989, p. 72.

<sup>25</sup>Para Ávila Martel la continuidad está dada por la incorporación de los doctores del antiguo claustro a las nuevas facultades y por el paso de los bienes de la USF a la UCH. Ver *Reseña...*, p. 52. Bernardino Bravo sostiene que la Universidad de Chile se fundó en 1662, pues es continuadora de la Universidad conventual de Santo Tomás, "Universidad de Chile 1622-1992", *El Mercurio*, 2 de septiembre de 1992, pg. A-2. Para Guillermo Felicit Cruz "de la universidad colonial, la de Chile no es heredera espiritual ni material... Ese gobierno conservador,

mente, una es heredera de la otra<sup>26</sup>, pero es un argumento legal que resulta pobre desde una perspectiva histórica. Como se intentó mostrar en el capítulo anterior, hubo conceptos de la USF que siguieron vivos y se profundizaron con la UCH, pero esta continuidad no fue reconocida por sus creadores para quienes representaba un proyecto inédito. Era el paso, como lo señaló posteriormente Bello, de una universidad concebida como un gremio a una concebida como corporación nacional, tal como estaba sucediendo en los países europeos<sup>27</sup>. Por ello se clausuró la antigua corporación, para destacar que se quería una universidad distinta, concebida como un instrumento para la formación de una nueva sociedad.

### 3. LA ORGANIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE.

El Mensaje con que el Presidente Manuel Bulnes envió el proyecto al Congreso el 4 de julio de 1842 es elocuente respecto de los objetivos que inspiraban a la nueva institución. "La necesidad de mejorar la enseñanza, de extenderla a todas las clases de la sociedad y de uniformarla en todo el Estado, en cuanto sea posible, me ha movido a pensar en el establecimiento de un nuevo cuerpo literario y científico que vele sobre este interesante objeto. Él, al mismo tiempo que metodizará la educación primaria y propagará la difusión de los estudios superiores, ofreciendo estímulo de honor y gloria a los talentos, servirá de un poderoso auxiliar a los trabajos que se emprendan por los diversos departamentos de la administración. Un plan general de educación pública y una superintendencia que la dirija e inspeccione, son una de las primeras necesidades reconocidas por nuestro Código fundamental. Yo me apresuro, pues, a llenarla en parte y a completar nuestra organización política en este punto, sometiendo a vuestra deliberación las siguientes bases para el establecimiento de una Universidad Nacional"<sup>28</sup>. Consistente con ello, las atribuciones de la Universidad eran la enseñanza y el cultivo de las letras y de las ciencias, la dirección de la enseñanza pública y la inspección de todos los establecimientos de educación. El cultivo de las letras y de las ciencias era la función de las cinco facultades o academias: Filosofía y Humanidades, Leyes y Ciencias Políticas, Teología, Ciencias Matemáticas y Físicas y Medicina, cada una compuesta por treinta miembros nombrados originariamente por el Presidente de la República, patrono de la Universidad, y luego por elección de los miembros de la facultad. Cada facultad proponía una terna al Patrono para el nombramiento del decano y secretario de cada una de ellas. El claustro pleno proponía la terna para rector y secretario general. Estas autoridades,

---

autoritario y oligárquico, pero hijo de la Revolución de 1810, borraba de una plumada el pasado colonial que era en la enseñanza superior la Universidad de San Felipe". en *La Universidad de Chile, Universidad de América*, Universidad de Chile, Santiago, 1953, p. 72.

<sup>26</sup>Ante una consulta estrictamente jurídica de Bello, el Ministro respondió: "Contéstese al Rector de la Universidad que el Gobierno considera a la Universidad de Chile como una continuación de la antigua Universidad de San Felipe", 26 de enero de 1846, *AME*, Vol. 14, f. 147.

<sup>27</sup>*SCL*, Senado, 1848, p. 82. En la sesión del 16 de junio se discutió un proyecto de ley por medio del cual el Presidente de la República le cedía a la Municipalidad de Santiago el edificio de la USF para construir un teatro (en el sitio actual del Teatro Municipal). Ello llevó a discutir si el patrimonio de la USF debía pasar a la UCH o al Estado y Bello defendió esta última moción que fue aprobada.

<sup>28</sup>*SCL*, 1842, p. 121.

más dos miembros conciliarios nombrados por el Gobierno, formaban el Consejo Universitario (CU), presidido por el rector y en el cual residía la facultad de dirección y de inspección.

Las facultades debían cultivar las respectivas disciplinas, así como tomar bajo su responsabilidad tareas específicas de interés del Estado. Filosofía y Humanidades tenía a su cargo la dirección de las escuelas primarias, la redacción de sus reglamentos y programas, así como la fijación de los textos de estudio. Debía inspeccionar y visitar las escuelas de la capital y de provincia y confeccionar una estadística de la situación general de la enseñanza. En la educación secundaria pública debía proponer los programas de estudio de los ramos de su área y, en general, proponer al gobierno las reformas que estimara pertinentes. La ley le señalaba como áreas prioritarias el estudio de la lengua, la literatura, la historia y la estadística nacional.

La facultad de Ciencias Matemáticas y Físicas debía preocuparse particularmente de la geografía e historia natural de Chile y asesorar al Gobierno en materia de obras públicas. El decano pasaba a ser por derecho propio director del Museo de Historia Natural. A Medicina se le encargaba el estudio de las enfermedades más frecuentes en el país, proponer los medios para enfrentarlas y encargarse de la formación de una estadística médica y de las tablas de mortalidad. La higiene pública y doméstica debían ser el objeto principal de sus investigaciones. El decano pasaba a ser director del Protomedicato, tribunal encargado del cumplimiento de las normas del ejercicio de la profesión. La Facultad de Leyes debía asesorar al gobierno en las materias legales en que fuera consultada. Su decano pasaba a ser director de la Academia de Leyes y Práctica Forense, encargada de la práctica profesional. A Teología, la ley le encargaba asesorar al gobierno en las materias que éste le solicitara y su decano era director de la Academia de Ciencias Sagradas. Las facultades debían vigilar los ramos de estudios correspondientes a sus disciplinas, pero no estaban encargadas de la docencia de las profesiones que permanecían en el IS.

El Consejo Universitario, donde residían las funciones de superintendencia, tenía el privilegio de otorgar los grados de bachiller y de licenciado. Para optar al bachillerato en humanidades, requisito para los demás grados, se requería haber rendido los exámenes anuales de la educación secundaria, ya fuera pública o privada, ante comisiones formadas por miembros de las facultades. De esta forma, el CU fijaba el currículo secundario obligatorio para optar a grados, tanto en los colegios públicos como privados. El grado terminal, suprimido el doctorado, era la licenciatura que requería el de bachiller de la facultad respectiva, diversos ramos de estudio y una práctica regulada de acuerdo a las exigencias de cada facultad. Este grado pasaba a ser un requisito para el ejercicio profesional después de cinco años de promulgada la ley.

El CU no tenía poder resolutivo salvo en materias menores de orden interno y todos sus acuerdos eran proposiciones que debían ser ratificadas por el Presidente de la República a través del ministro de Justicia, Culto e Instrucción, que ejercía como Vicepatrono de la institución. Tampoco tenía injerencia alguna en el presupuesto, salvo en las entradas correspondientes a las erogaciones por concepto de otorgación de grados que formaban parte de sus propios fondos. El presupuesto de la Universidad era otorgado por ley y estaba compuesto por los sueldos del rector, el secretario general, los decanos y secretarios así como un aporte para gastos de secretaría y premios.

Finalmente la ley establecía que cada facultad debía señalar un tema anual para

someterlo a concurso y otorgar un premio que contribuiría al cultivo de las ciencias. Con el mismo objetivo se establecía que junto al informe anual de la Universidad entregado en ceremonia pública se presentaría una memoria original sobre historia de Chile<sup>29</sup>.

De acuerdo al texto legal, la Universidad de Chile se definía como academia científica y como superintendencia de educación. Este esquema organizativo, aparentemente simple, era conceptualmente ambicioso y concordaba con el proceso de transformación que vivían las universidades en el siglo XIX hacia instituciones secularizadas orientadas a las necesidades del Estado y no de la Iglesia, hacia la creación de conocimiento, y no sólo su conservación, preocupadas de formar burocracias especializadas y no sólo al clero, y de ligar el conocimiento a la economía a través de la ciencia aplicada. El saber pasó a ser un elemento esencial de la riqueza de los Estados<sup>30</sup>.

La relación entre Estado y universidad adquirió distintas formas institucionales, de acuerdo a cada país. El más importante para Chile fue el modelo francés que en cierta medida inspiró la Universidad de Chile. La Universidad Imperial fundada por Napoleón en 1806 dirigía todos los niveles educacionales, algunos en forma directa, como las facultades y los liceos, y otros en forma indirecta como los colegios y las escuelas a través de los programas y de la certificación de profesores. En este esquema, la enseñanza humanista y científica estaba en las facultades, pero la educación práctica y profesional, también estatal, estaba en las *Grandes Ecoles* independientes de la Universidad, así como lo estaba el Instituto de Francia, que era la instancia estrictamente académica.

La Universidad de Chile tomó el concepto de superintendencia de la universidad napoleónica y lo fundió con el Instituto de Francia a través de facultades académicas y no docentes<sup>31</sup>. Esta inspiración francesa, destacada por sus contemporáneos así como

<sup>29</sup>“Ley orgánica de la Universidad de Chile”, *Anales de la Universidad de Chile*, Santiago, 1, 1843-1844, pp. 9 y ss., (de ahora en adelante citado como *AUCH*). Aunque no existe una historia comprensiva sobre la Universidad de Chile, los libros más importantes son: Luis Galdames, *La Universidad de Chile, 1843-1874*, Santiago, 1934; Máximo Pacheco Gómez, *La Universidad de Chile*, Santiago, 1953; Guillermo Feliú Cruz, *La Universidad de Chile: Universidad de América*, Santiago, 1953, y Alamiro de Ávila Martel, *Reseña... y Mellafe et. al., Historia...* Entre los textos sobre historia de la educación que incluyen aspectos importantes de la Universidad, ver: Amanda Labarca Hubertson, *Historia de la enseñanza en Chile*, Santiago, 1939; Fernando Campos Harriet, *Desarrollo educacional 1810-1960*, Santiago, 1960; Clark Gill, *Education and Social Change in Chile*, Washington, 1960. Artículos recientes sobre la Universidad incluyen Sonia Pinto, “Antecedentes...” e Iván Jaksic y Sol Serrano, “In the Service of the Nation: The Establishment and Consolidation of the Universidad de Chile, 1842-1879”, *H.A.H.R.*, 70: 1, 1990.

<sup>30</sup>BOWEN, *op. cit.*, pp. 242 y ss.; Ringer, *op. cit.*, p. 3; Harold Perkin, *Professionalism, Property and English Society since 1880*, University of Reading Press, Reading, 1982, p. 37 y ss. y “The Historical Perspective”, en Burton R. Clark (ed.), *Perspective on Higher Education*, University of California Press, California, 1984, p. 87; Michael Sanderson (ed.), *The Universities in the XIX th Century*, Routledge & Kegan Paul, London and Boston, 1975, p. 12; A.H. Halsey and M.A. Frow, *The British Academics*, Harvard University Press, Cambridge, 1871, p. 34.

<sup>31</sup>L.W.B. BROCKLISS, *French Higher Education in the XVII th and XVIII th Centuries. A Cultural History*, Clarendon Press, Oxford, 1987; Maurice Bayen, *Histoire des université*, Presses Universitaire de France, Paris, 1973, pp. 78-90; Louis Bergeron, *L' Episode napoléonien. Aspects intérieur. 1799-1815*, Ed. du Seuil, Paris, 1972; M. Madeleine Compère, *Du collège au lycée (1500-1850)*, Ed. Gallimard, Julliard, 1985, p. 189. George Weisz, *The Emergence of Modern Universities in France. 1863-1914*, Princeton University Press, Princeton, New Jersey, 1983, pp. 18 y ss.; Bowen, *op. cit.*, pp. 252-257; Ringer, *op. cit.*, pp. 113 y ss. En la organización del sistema chileno hubo algunas diferencias importantes con el francés como, por ejemplo, la autonomía financiera del Consejo Universitario galo que el chileno desconoció, o como el hecho de que las grandes escuelas profesionales francesas se mantuvieran independientes de la Universidad, mientras en Chile formaron parte de ella. En Chile no hubo

por la historiografía, no fue sin embargo, una simple imitación fruto de una apertura indiscriminada de la clase dirigente de la época a los modelos e ideas de la “otra Europa” y particularmente de Francia. Una imitación pura y simple de una institución francesa en Chile habría sido una utopía destinada al fracaso. La Universidad de Chile logró arraigarse porque hubo en su concepción y en su puesta en marcha un serio intento de adaptarla a la realidad chilena, a la realidad de un país tradicional, católico, alejado de los centros de producción de conocimiento, sin tradición científica y con recursos materiales y humanos precarios para la difusión y producción de conocimiento. Pero al mismo tiempo, a la realidad de un país deseoso de incorporarse a las transformaciones que el conocimiento estaba generando en el mundo; un país cuya clase dirigente aspiraba construir un orden nuevo inserto en la “doble revolución”, la revolución política de carácter liberal y la revolución industrial. Aspiraba a construirlo sin pagar los costos de la anarquía, que ya conocía, ni de la insurrección social, que conocía de oídas, pero que igual temía. Este proceso de adaptación, de apropiación, de mediación o como se prefiera llamarle, de una universidad estatal y científica a los equilibrios de la realidad chilena estuvo en sus inicios fuertemente personalizada en dos grandes figuras: Andrés Bello primero e Ignacio Domeyko después<sup>32</sup>.

#### 4. LA UNIVERSIDAD DE BELLO

El discurso con que Bello inauguró la Universidad de Chile en 1843 debe ser uno de los textos más citados en la historia intelectual de América Latina. Es difícil pretender decir algo nuevo sobre él, pero más difícil aún es omitirlo pues constituye el programa conceptual sobre el valor del conocimiento y el papel de la universidad. La propia estructura del discurso así lo indica. Bello lo escribió para ser pronunciado en una ceremonia solemne donde lo escucharían las autoridades civiles y religiosas presididas por el Presidente de la República y donde asistirían desde los doctores del antiguo claustro hasta los jóvenes alumnos del IX. Es un discurso de ideas, pero es al mismo tiempo un discurso político, político al estilo de Bello.

No es casual que su primera preocupación fuera definir los límites dentro de los cuales debía circunscribirse el valor del conocimiento, cuyas fronteras eran la tradición por sí misma y la secularización absoluta. Por un lado estaban aquellos “ecos oscuros de declamaciones antiguas” que consideraban peligroso desde una perspectiva moral o política el cultivo de las ciencias y de las letras, aquellos “espíritus asustadizos, que... no querrían que la razón desplegara jamás las velas, y de buena gana la condenarían a una inercia eterna más perniciosa que el abuso de las luces a las causas mismas por que

---

hasta 1888 una institución equivalente a la *École Normal Supérieure* que formara a los profesores. Para una comparación más detallada ver Sol Serrano, “La Revolución Francesa y la formación del sistema nacional de educación en Chile”, en Krebs y Gazmuri (eds.), *La Revolución...*, pp. 247-275.

<sup>32</sup>Un buen ejemplo para ilustrar la interpretación exclusivamente “imitativa” de la tradición universitaria latinoamericana es Hans Albert Steger, “The European Background”, en Macoir and Weatherhead (eds.), *The Latin American University*, University of New Mexico Press, Albuquerque, 1979, p. 94. Desde la perspectiva de la historia de las ideas, una proposición interesante se encuentra en Bernardo Subercaseaux, “La apropiación cultural en el pensamiento y la cultura de América Latina”, en *Estudios Públicos*, Santiago, 30, 1988, pp. 125-136.

abogan". Y por el otro, estaban "los paralogramas del elocuente filósofo de Ginebra". Para Bello la moral —"que yo no separo de la religión"— era la base de la sociedad y la libertad era la base de las instituciones sociales. "Lo que enturbie la pureza de la moral, lo que trabe el arreglado, pero libre desarrollo de las facultades individuales y colectivas de la humanidad —y digo más— lo que las ejercite infructuosamente, no debe un gobierno sabio incorporarlo en la organización del Estado".

Bello defendía la unidad del conocimiento. "Todas las verdades se tocan" es una de las afirmaciones angulares de su discurso: el conocimiento de la naturaleza, del hombre y de la sociedad avanzaban unitariamente, "se llaman unos a otros, se eslabonan, se empujan". El progreso moral y político, el más importante para la dicha de la humanidad, el que había diferenciado a Europa y América de los pueblos de Asia y África, se debía al valor que esta civilización, desde la Grecia clásica, le había otorgado al saber, motor de la libertad. Saber, libertad y progreso eran una cadena indisoluble.

La unidad del conocimiento alcanzaba también al dogma religioso. Entre la revelación positiva y la revelación universal existía una alianza estrecha y si "entendimientos extraviados han abusado del conocimiento para impugnar el dogma" el camino no era detener el avance de la razón sino a través de ella desentrañar el sentido de la unidad.

El saber no sólo tenía un valor social. Consecuente con su entrañable clasicismo humanista, Bello defendió extensamente el valor intrínseco del saber como cultivo del alma.

La universidad, que Bello identificó con academia, y en cuanto tal, parte del gran movimiento asociativo y representativo, como las sociedades de agricultura, comercio o beneficencia, debía propagar el saber en dos dimensiones, una horizontal y otra vertical. Era, por una parte, el centro de comunicación con la comunidad científica internacional, partícipe de la producción universal del saber y, por otra, el centro desde el cual se difundía el conocimiento hacia las otras clases de la sociedad. Este concepto es fundamental para comprender la organización institucional que ligaba la academia con la superintendencia.

Para Bello, la educación popular era uno de los objetos principales del gobierno, base de las instituciones republicanas y de un progreso sólido, necesidad primera y urgente, cuyo desarrollo tenía como requisito previo, al contrario de lo que en ese momento planteaba su colega universitario, el argentino Domingo Faustino Sarmiento, el desarrollo de las ciencias y de las letras. La incidencia de una sobre otra no era automática, sino diseñada por medio de la figura del maestro formado en las ciencias y en las letras, de programas de estudio y de textos adecuados que debían nacer desde el hogar de las ciencias. Ese era el rol de la Universidad de Chile en sus atribuciones de superintendencia, pues era la Facultad de Humanidades la que ligaba la educación científica con la educación popular. Establecido este principio articulador de un cuerpo orgánico, Bello reseñó el programa de cada una de las facultades.

El aspecto más necesario de destacar en el programa científico de Bello, para los efectos del tema que nos ocupa, es su estrecha relación con las necesidades nacionales. "...el programa de la universidad es enteramente chileno: si toma prestadas a la Europa las deducciones de la ciencia, es para aplicarlas a Chile. Todas las sendas en que se propone dirigir las investigaciones de sus miembros, el estudio de sus alumnos, convergen a un centro: la patria". La preferencia por las "aplicaciones prácticas", sin embargo,

no debía confundirse con un "empirismo ciego" pues aquéllas requerían de la ciencia pura para la comprensión de los principios generales que debían guiarlas. La ciencia tenía un valor en sí mismo más allá de sus aplicaciones. Dentro de este marco, las ciencias eclesiásticas debían formar a los ministros del culto y educar al pueblo en la religión y en la moral; debían asimismo, formar parte de la educación general desde la científica y literaria a la primaria. Las ciencias jurídicas y políticas tenían la gran tarea de adaptar el derecho a las nuevas instituciones republicanas, despejarlo de sus resabios despóticos así como de las incoherencias heredadas del régimen español. Debía también preocuparse de la economía y estudiar la estadística para el progreso material. Las ciencias médicas debían estudiar las enfermedades peculiares de la nación, las consecuencias de su clima, costumbres y alimentos, estudiar las epidemias y educar en la preservación de la salud pública y privada. Las ciencias físicas y matemáticas debían abocarse a la industria, a la minería y a la agricultura. La filosofía y las humanidades debían formar al hombre culto y universal, al hombre moral y político y fomentar la cultura nacional en su lengua, su literatura y su historia. Este vasto programa tendría como centro la libertad, que Bello nuevamente se apresura a definir "como contrapuesta, por una parte, a la docilidad servil que lo recibe todo sin examen, y por otra a la desarreglada licencia que se rebela contra la autoridad de la razón y contra los más nobles y puros instintos del corazón humano"<sup>33</sup>.

El pensamiento educacional de Bello pertenece a la tradición ilustrada para la cual el ser humano era perfectible por medio del conocimiento de sí mismo y de la naturaleza. El conocimiento de la naturaleza, que no negaba la verdad revelada sino que permitía conocer la obra de Dios, era autónomo en su método que era la experimentación. El conocimiento permitía transformar la naturaleza para el mayor bienestar y transformar la sociedad por medio de la racionalización de sus instituciones sociales y permitía, finalmente, transformar al hombre mismo para lograr su felicidad<sup>34</sup>.

La estrecha vinculación entre saber y virtud expresada por Bello también fue característica de la Ilustración, así como la unidad entre conocimiento y moral. Pero la unidad entre ciencia y fe religiosa fue característica sólo de algunas de sus vertientes. En este sentido, Bello es heredero de la ilustración escocesa y del liberalismo doctrinario francés de la República de Julio que tuvo mucha influencia de la primera<sup>35</sup>. La ilustración

<sup>33</sup>ANDRÉS BELLO, "Discurso pronunciado por el Sr. Rector de la Universidad Don Andrés Bello, en la instalación de este cuerpo el día 17 de septiembre de 1843". *AUCH*, 1, 1843-1844, pp. 139-152. Sobre el pensamiento educacional de Andrés Bello ver Raúl Silva Castro, "El pensamiento de Bello en el discurso de instalación" y Jorge Sanhueza, "Cómo concibió Bello la misión de la Universidad de Chile", en *Boletín de la Universidad de Chile*, Santiago, 35 noviembre, 1962; William J. Kilgore, "Notes on the Philosophy of Education of Andrés Bello", en *Journal of the History of the Ideas*, 22, 4, Oct.-Dec., 1961, pp. 555-560; Rafael Fernández Heres, *El proyecto universitario de Andrés Bello: 1843*, La Casa de Bello, Caracas, 1982, y "El pensamiento de Bello y la Universidad", en *Bello y Chile*, La Casa de Bello, Caracas, 1981, tomo 1; Luis B. Prieto, "La obra educativa de Andrés Bello", Prólogo, *Obras completas de Andrés Bello*, 2ª ed., La Casa de Bello, Caracas, 1982, tomo 21; Agustín Squella Narducci, *Andrés Bello y la educación*, Ed. Edeval, Valparaíso, 1982; Gregorio Weinberg, "Andrés Bello, educador y humanista", en *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, Buenos Aires, 59, agosto, 1987, pp. 3-21; Mario Góngora, "Origin and...", Maeir y Weatherhead (eds.), *op. cit.*, pp. 17-64; Jaksic, *Academic...*

<sup>34</sup>THOMAS L. HANKINS, *Science and the Enlightenment*, Cambridge University Press, Cambridge, 1985, p. 8.

<sup>35</sup>Quien más ha destacado esta relación es Iván Jaksic, "Philosophy and University Reform at the University of Chile", en *Latin American Research Review*, Albuquerque, Vol. 19, 1, 1984 y *Academic...*, pp. 28-29.

escocesa, de carácter moderado en los límites a la secularización del conocimiento, pero a la vez defensora de la autonomía de las ciencias positivas, produjo un modelo original de universidad en el siglo XVIII y que en cierto sentido fue un preludio de la universidad moderna pues no sólo introdujo las ciencias naturales a los estudios clásicos sino que también ligó aquéllas con sus aplicaciones prácticas<sup>36</sup>.

Durante su larga estadía en Londres, Bello frecuentó el círculo del *Edinburgh Review*, fundada en 1802, que reunía a filósofos utilitaristas, principalmente Jeremy Bentham y James Mill. El grupo veía en las universidades escocesas un modelo para el desarrollo del conocimiento útil, opuesto al modelo que representaban Oxford y Cambridge. Bello pudo asistir a los inicios de una larga polémica sobre el carácter de la educación superior en Inglaterra. "Oxbridge" se caracterizaba por la defensa de la educación liberal centrada en los estudios clásicos y en las matemáticas puras, que formaba en las cualidades generales del hombre culto sin orientación profesional alguna, aunque esa formación estuviera destinada al servicio de la iglesia y de la burocracia civil. El sistema de enseñanza basado en tutores que enseñaban todo el programa a un pequeño número de alumnos, hacían del profesor un generalista, sin especialización disciplinaria y, por tanto, alejado de la investigación. En cambio, las universidades escocesas, más pobres, no podían financiar el sistema de tutores y adoptó un sistema más económico en el cual cada profesor enseñaba una disciplina a un gran número de alumnos. Paradojalmente, como señala Harold Perkin, ello condujo a la especialización y, por tanto, a la investigación y a un gran florecimiento del conocimiento que caracterizó a la ilustración escocesa. El desarrollo de la medicina y de la química, temas por los cuales Bello tuvo una especial predilección, se tradujeron en aplicaciones concretas. Por tanto Escocia, al contrario de Inglaterra, estaba en mejores condiciones para enfrentar el desafío que la Revolución Industrial impondría a las universidades. A lo largo del siglo XIX Oxford y Cambridge tuvieron que enfrentar las presiones, entre otras las del Estado, para abrirse a la investigación científica<sup>37</sup>. Para entonces, Bello ya estaba en Chile, pero alcanzó a presenciar el primer intento llevado a cabo en Inglaterra por ligar la educación a la industria, que fue la fundación de la Universidad de Londres en 1826 por graduados de la Universidad de Edimburgo y por el círculo de los benthamitas y de los disidentes que propiciaban una educación secularizada, científica y profesional y que adoptaba el sistema escocés de enseñanza. Dentro del panorama educacional inglés, es evidente que Bello se identificaba con la corriente escocesa y con la aplicación que hicieron de ésta los círculos utilitaristas ingleses. Nada más alejado del concepto de universidad de Bello que el modelo aristocrático de Oxford y Cambridge.

Si Bello recogió de la ilustración escocesa el concepto de una universidad científica y humanista sustentada en el principio de la unidad entre ciencia y fe y la importancia del conocimiento científico para la industria de los utilitaristas, el rol del Estado en educación pareciera tener menos influencia sajona. Para el liberalismo clásico, el Estado

<sup>36</sup>GEORGE ELDER DAVIE, *The Democratic Intellect. Scotland and her Universities in the Nineteenth Century*, Edinburgh University Press, Edinburgh, 1964; Bowen, *op. cit.*, pp. 148-149; Perkin, *Professionalism...*, p. 32; Sanderson, *op. cit.*, p. 8.

<sup>37</sup>Sobre el caso de Oxford ver A.J. Engel, *From Clergyman to Don. The Rise of the Academic Profession in Nineteenth Century*, Oxford Clarendon Press, Oxford, 1983, y para el caso de Cambridge ver Shelton Rothblatt, *The Revolution of the Dons. Cambridge and Society in Victorian England*, Basic Books Inc. Publishers, New York, 1968.

debía financiar la educación primaria puesto que su demanda no estaba garantizada ya fuera por falta de recursos o por no otorgarle valor, y la educación era el mejor medio para reducir la criminalidad y lograr la estabilidad política. Para Adam Smith, el Estado debía intervenir porque la ignorancia era la fuente del desorden y de la criminalidad<sup>38</sup>. Para Bentham, la educación debía familiarizar a la población con las leyes que creaban instituciones a través de las cuales la búsqueda de la felicidad del individuo sería también beneficiosa para la sociedad. Las malas acciones provenían de la ignorancia de las consecuencias de los actos y, por tanto, la educación sobre una legislación racional y científica reduciría el dolor<sup>39</sup>. En este sentido, la inversión estatal en educación era un ahorro en prisiones y policía. James Mill sostenía que era posible diseñar científicamente un sistema de educación que formara el ciudadano modelo, labor que no era de los gobiernos, sino de una opinión pública libre<sup>40</sup>.

A pesar de ello, el *Act of Reform* de 1832 presentado por los benthamitas al Parlamento otorgaba al Estado un rol más activo en educación, tema que fue ampliamente debatido<sup>41</sup>. En la misma época, en Francia se debatía el problema de la libertad de enseñanza en términos muy distintos. En Inglaterra la educación privada tenía una arraigada tradición, así como la pública la tenía en Francia desde la monarquía absoluta. La Revolución de 1789 la profundizó con instituciones como el Instituto de Francia, la Escuela Normal Superior y la Escuela de Artes y Oficios y Napoleón la consolidó con la organización de la Universidad Imperial. La discusión francesa entre legitimistas y liberales se daba en torno a la magnitud de las atribuciones del Estado y cómo debía insertarse la educación privada, prácticamente sinónimo de educación católica, en un esquema estatal férreamente centralizado<sup>42</sup>.

En este punto capital, Bello se alejaba del liberalismo inglés pues consideraba que la elaboración de las ciencias y su difusión hacia las clases populares no podía producirse en forma espontánea sino a través del rol activo del Estado. Para Bello la experiencia histórica había demostrado, tanto en Chile como en Europa, la inaplicabilidad de las teorías económicas del *laissez-faire*, pues los adelantamientos requerían de un poder protector y benéfico<sup>43</sup>. Como veremos más adelante, Bello no vio el rol centralizador del

<sup>38</sup>E.G. WEST, *Education and the Industrial Revolution*, B.T. Batsford Ltd., London and Sydney, 1975, p. 121.

<sup>39</sup>*Ibid.*, p. 127.

<sup>40</sup>*Ibid.*, p. 131.

<sup>41</sup>*Ibid.*, p. 150. En España este tema fue también objeto de discusión, siendo los liberales quienes levantaron la bandera de la centralización de la enseñanza en manos del Estado. La Constitución de 1812 establecía una Dirección General de Estudios y en 1821 se dictó el Reglamento General de la Instrucción Pública. Manuel de Puelles Benítez, *Educación e ideología en la España contemporánea*, Ed. Labor, Barcelona, 1986, p. 57.

<sup>42</sup>GEORGES WEILL, *Histoire du catholicisme libéral en France 1828-1908*, Ed. Ressources, Paris-Geneve, 1979; Mona Ozouf, *L'École, L'Eglise et la République*, Ed. Cerna, Paris, 1982.

<sup>43</sup>RICARDO KREBS, "La idea de nación en el pensamiento de Andrés Bello", en *Revista de Historia de América*, México, 67-68, En-Dic. 1969, p. 163. Para Jaime Eyzaguirre, "el maestro, que amaba la libertad en el campo político y económico, supo comunicar a los que le rodeaban un desdén beligerante contra esa misma libertad en el terreno educativo. La convicción de Bello y de Montt de que todo ha de esperarse de la enseñanza, va ahora más allá y pone su fe apasionada en el estado docente e interventor, de alma laica y de espaldas al pasado, que arrancará de las inteligencias los últimos resabios del espíritu tradicional". Para Bello esto no aparecía como una contradicción pues sin el apoyo del Estado la educación no irradiaría el resto de la sociedad. La posición

Estado como amenazante para la educación privada ni consideró que la uniformidad debía ser absoluta, pues la educación debía adaptarse a las realidades locales<sup>44</sup>.

Haciendo estas salvedades, la unión de Estado y ciencia en Bello era fundamental para que el conocimiento se articulara socialmente y contribuyera a la formación de ciudadanos de una república<sup>45</sup>. Heredero del pensamiento de Condorcet y de Talleyrand, Bello defendía la tesis de una estructura de conocimiento jerárquica presidida por la ciencia desde donde irradiaba hacia el resto de la estructura educacional también jerárquicamente dividida en primaria, secundaria y superior. El Estado era el encargado de articular esta irradiación. Pero, como señala Pierre Rosanvallon refiriéndose a Guizot y a la ley de instrucción primaria francesa de 1833, esta jerarquía no correspondía sólo a niveles del saber, tenía también una función sociológica consistente en otorgar una educación apropiada y diferenciada de acuerdo a cada clase social<sup>46</sup>. Uniformidad y universalidad no debían confundirse. "La verdadera universalidad —continúa Rosanvallon interpretando a Guizot— no reside en el hecho de dar a todos los hombres una educación idéntica. Ella debía ser apreciada desde el punto de vista del Estado que tiene la tarea de administrar centralmente situaciones sociales diversas que se expresan en un sistema complejo de necesidades. La diversidad está en la sociedad y la unidad está en el Estado que la construye. Su visión de un Estado que pone en forma lo social dándole su coherencia, encuentra aquí un terreno ejemplar de aplicación"<sup>47</sup>. Bello y la educación chilena eran herederos de este pensamiento.

La estructuración social del sistema educacional es clara en el conjunto de instituciones educacionales creadas en esa década y en el pensamiento de quienes las fundaron<sup>48</sup>. El objetivo de la Universidad de Chile no era la democratización de la sociedad,

de Bello frente a lo que Eyzaguirre llama intervención y que alude a la reglamentación establecida por el Estado, se tratará en el Cap. V. Eyzaguirre, *Fisonomía...*, p. 144.

<sup>44</sup>PRIETO, *op. cit.*, p. 168.

<sup>45</sup>Sobre la relación entre educación y república en Bello ver Squella, *op. cit.*, pp. 38 y ss.

<sup>46</sup>ROSANVALLON, *op. cit.*, p. 244.

<sup>47</sup>*Ibid.* 247. La traducción es nuestra.

<sup>48</sup>Esta misma concepción se encuentra en Ignacio Domeyko, "Memoria sobre el modo más conveniente de reformar la Instrucción Pública en Chile", *El Semanario de Santiago*, Santiago, 26, 29 Dic. 1842 y 27, 5 enero 1843 y lo corrobora Antonio Varas en "Observaciones a la Memoria sobre Instrucción Pública inserta en los números anteriores", *El Semanario de Santiago*, Santiago, 28, 12 enero 1843. Por su parte, Domingo Santa Marfa, quien más tarde sería un connotado liberal, señalaba en su memoria para optar a la licenciatura en leyes "Observación a la Ley de Elecciones" de 1846, que la democracia requería como ningún otro sistema político la educación de todas las clases sociales, pero no la misma para todos: "Yo no quiero la ciencia para el pueblo sino la educación, quiero al artesano entregado a la labor de su taller, y quiero al literato en su bufete embebido en las lucubraciones de la filosofía". Citado por Alfonso Bulnes, *Errázuriz Zañartu. Su vida*, Ed. Jurídica de Chile, Santiago, 1950, p. 113. Domingo F. Sarmiento fue quien llegó más lejos en asociar la educación primaria a una transformación de la estructura social y de allí que invirtiera los términos de Bello insistiendo en que el deber prioritario del Estado estaba en la educación primaria. Sus divergencias las expuso tempranamente en su comentario al discurso inaugural de Bello ("Universidad", *El Progreso*, Santiago, 26 de septiembre de 1843). Desarrolla el tema con mayor profundidad en *Educación Común*, Santiago, 1856. Tanto Amanda Labarca (*Historia...*, pp. 103-104) como Carlos Ruiz ("Escuela, política y democracia. El caso de Chile en el siglo XIX", *Realidad Universitaria*, Santiago, 7, 1989, pp. 13-23) contraponen el proyecto de Sarmiento con el de Bello definiendo al primero como liberal y al segundo como conservador. Si bien en el pensamiento de Sarmiento el carácter democratizador de la educación lo separa de Bello, no es acertado por ello ignorar el carácter liberal del proyecto de este último.

sino, como ya lo hemos señalado, su racionalización a partir del poder transformador del conocimiento. Por eso la Universidad era científica y era superintendencia de educación.

Sintetizando lo anterior, es posible concluir que la concepción de la Universidad de Chile es contemporánea al proceso de constitución de la universidad moderna del siglo XIX por su apertura a las ciencias naturales, a la investigación y al valor práctico de sus resultados, así como a las necesidades del Estado republicano en forjar una conciencia nacional. El objetivo del Estado al fundar la Universidad era la creación de un cuerpo de conocimiento científico, humanista y técnico capaz de transformar al país para incorporarse al mundo moderno; la formación de una elite estatal y social capaz de conducir este proceso; y la formación de una identidad nacional común que incorporara a las distintas clases sociales a la República.

Estos objetivos marcaban la dirección hacia el cambio, pero se mantenían dos elementos de la tradición: los estudios clásicos y el universo católico<sup>49</sup>.

##### 5. LA ORGANIZACIÓN DE LA SUPERINTENDENCIA

La primera labor que llevó a cabo la Universidad fue la redacción del reglamento del CU, donde residía la superintendencia. Si bien carecía de poder resolutivo, pues sus decisiones debían ser ratificadas por el gobierno, debía proponer las medidas que surgían de sus funciones. A su cargo estaba la dirección de toda la educación pública, ya fuera costeadada por fondos fiscales, provinciales o municipales; la inspección de la particular y la jurisdicción sobre los empleados de la instrucción pública. En cuanto a la dirección, el CU diseñaba los planes de estudios y sus modificaciones de acuerdo a las circunstancias de cada lugar; recomendaba los textos y promovía su publicación, pudiendo prohibir aquellos considerados reñidos con la moral o la buena enseñanza; recomendaba los métodos pedagógicos y velaba por el buen desempeño de los profesores; dictaba los reglamentos tanto de la administración y disciplina de los establecimientos como de su manejo económico. Debía inspeccionar el cumplimiento práctico de sus disposiciones a través de visitas periódicas a los establecimientos realizadas por sus propios miembros o por quienes designara. La inspección era muy detallada, debía evaluar desde la preparación del profesor, el nivel de aprovechamiento de los alumnos, la calidad de los textos, hasta la administración y los libros de contabilidad. El informe debía ser remitido al CU con las recomendaciones pertinentes. La inspección de la enseñanza particular incluía los mismos aspectos, salvo el financiero, pero el CU sólo podía tomar resoluciones en aquello que afectara la moralidad y la salubridad. Era atribución del CU pedir al gobierno la supresión de un establecimiento, así como la autorización para su creación. Respecto a los empleados de la instrucción pública, el CU podía reprender, suspender temporalmente o pedir al Gobierno la separación de aquellos que no cumplieran con las disposiciones vigentes. La inspección, clave para el funcionamiento del sistema, la

<sup>49</sup>El juramento que pronunciaban los académicos al incorporarse al claustro decía: "Juro obedecer la Constitución de la República, y prometo desempeñar las funciones que me impone el carácter de miembro de la Universidad de Chile, conforme a sus estatutos, especialmente promover la instrucción religiosa y moral del pueblo". Reproducido en *AUCH*, Santiago, Año CI, 1943, 4<sup>ta</sup> serie, Número Conmemorativo del Centenario de la U. de Chile, p. 65.

realizaba el CU y las facultades en la provincia de Santiago, y para el resto del país se creaban las juntas provinciales de educación y las inspecciones de Instrucción Pública. La primera era la instancia máxima a nivel provincial formada por un juez de letras, el secretario de la intendencia, un regidor, un eclesiástico y un vecino nombrado por el CU. En cada cabecera de departamento debía haber al menos una inspección, dependiendo del tamaño, formada por uno a tres individuos nombrados por el CU. Éstas debían relacionarse con las juntas y las juntas con el CU. Por su parte, todos los establecimientos educacionales tenían el deber de enviar un informe semestral a la inspección de su departamento incluyendo las dificultades que, ya fuera por falta de textos, de profesores o de poca colaboración de los padres de familia, debían enfrentar. Esta información permitía al CU elaborar la estadística nacional y evaluar sus políticas. Las inspecciones y las juntas debían elaborar el informe local evaluando a su vez la situación global en todos los aspectos mencionados, incluyendo recomendaciones sobre la forma de mejorar la educación religiosa y moral de las clases populares. El CU, a su vez, debía entregar el informe nacional al gobierno una vez al año y el rector debía presentar una memoria general al concluir su período. Por último, era atribución exclusiva del CU otorgar los grados universitarios, así como dispensar cualquiera de los requisitos para su obtención y convalidar los títulos extranjeros<sup>50</sup>.

Este esquema organizativo era congruente con la jerarquía otorgada a las ciencias en la orientación de la enseñanza así como con el establecimiento de un sistema nacional altamente centralizado, aunque dejaba al CU un espacio para recomendar decisiones de acuerdo a las necesidades y problemas de cada lugar. El énfasis puesto por el reglamento en evaluar concretamente cada situación, en hacer ver las falencias y obstáculos, en hacer recomendaciones, obedecía a la necesidad de establecer un diagnóstico que no se tenía y a la necesidad de adaptar las políticas generales a la realidad concreta del país. En este sentido, no era un reglamento rígido sino una primera aproximación para construir una política acorde con la realidad de los afectados por ella. Pero así como esta política global debía considerar cada caso particular, ella debía elaborarse a base de la construcción estadística, a la cual el reglamento le da particular importancia<sup>51</sup>. El reglamento del CU, menos conocido que la Ley Orgánica y, sin embargo, de suma importancia, denota que el afán racionalizador del Estado no era para sus ideólogos una utopía desencarnada, pues suponía la precariedad de sus propios instrumentos, de su diagnóstico y contemplaba una difícil respuesta de los actores sociales.

Al día siguiente de ser publicado el Reglamento del CU en el diario oficial *El Araucano*, el Ministerio del ramo envió a todos los intendentes una circular para proceder a la formación de las juntas e inspecciones y remitir la proposición de los nombramientos, a

<sup>50</sup>“Reglamento del Consejo de la Universidad”. *El Araucano*, Santiago, 23 de abril de 1844. También fue publicado en un folleto con el mismo nombre por la Imprenta de la Independencia, Santiago, 1844 y en *AUCH*, 1, 1843-1844, pp. 69-75. El proyecto fue probablemente redactado por Bello y aprobado sin modificaciones por el gobierno. *AME*, Vol. 14, f. 41.

<sup>51</sup>Ese mismo año el ministro de Hacienda Manuel Rengifo organizó la Oficina de Estadísticas, fundación elocuente de la política “científica” que el Estado aspiraba a seguir en todos los ámbitos. Sobre la importancia de las estadísticas y de la “matemática social” en el diseño de las políticas públicas en el Estado moderno ver Rosanvallon, *op. cit.*, p. 255.

lo cual la mayoría de los intendentes respondió en el curso del año<sup>52</sup>. Sin embargo, la inspección en provincia fue precaria pues recaía sobre funcionarios sin especial vocación ni dedicación por el ramo, con otras funciones paralelas y sin medios operativos o financieros destinados para el efecto, salvo un pequeño viático para visitas. En 1850, el rector Bello pedía al ministro que obligara a los intendentes a cumplir esta obligación porque su propia autoridad era insuficiente<sup>53</sup>. En sus Memorias, el rector insistió en la imposibilidad de construir una estadística confiable por falta de información. A pesar de ello, las juntas provinciales lograron parte de su cometido para la educación secundaria que sólo se daba en las capitales de provincia. Las dificultades para dirigir e inspeccionar la educación primaria, extendida en un territorio más amplio, llevó a la creación del cargo de visitadores de escuelas<sup>54</sup>. Por otra parte, la Universidad no tenía capacidad administrativa para responder a las demandas que la inspección le generaba, por lo cual la labor operativa recayó en el Ministerio<sup>55</sup>.

<sup>52</sup>Las comunicaciones de las provincias con los nombramientos se encuentran en: AME., Vol. 14, f. 41. AME., Vol. 14, f. 42. AME., Vol. 14, f. 42, 43. AME., Vol. 14, f. 50. AME., Vol. 14, f. 52. AME., Vol. 14, f. 78. AME., Vols. 14, 45 y 69. Para mantener informadas a las Juntas e Inspecciones, la publicación oficial *Gaceta de los Tribunales e Instrucción Pública* publicaba todas las materias de interés, función que más tarde fue reemplazada por los *Anales de la Universidad de Chile*.

<sup>53</sup>El interés del Gobierno era establecer un cuadro comparativo de año a año para medir si efectivamente la educación progresaba. Bello explica la dificultad: "Como la experiencia ha acreditado al Consejo la poca exactitud con que varias Juntas de educación remiten los estados de ésta en sus respectivas provincias... y como no se tiene mucha esperanza que las reconvenções que se hagan a nombre del Consejo para remediar este descuido surtan en lo sucesivo mejores efectos que hasta ahora, ha considerado esta Corporación de absoluta necesidad... se sirva recomendar a los intendentes la infalible remisión en cada año de los estados de todos los establecimientos de educación de sus provincias... haciéndolos a ellos mismos responsables de cualquiera omisión...", 27 de julio de 1850, AME., Vol. 33, fs. 66, 67. La propia Ley orgánica de 1842 también sufrió modificaciones luego de entrar en vigencia principalmente para aclarar funciones que habían suscitado dudas en su implementación. Las modificaciones propuestas por el CU, en lo que se refiere a la superintendencia, sólo toca las funciones del secretario general y de los decanos y su reemplazo en caso de ausencia. Hay algunas materias de mayor importancia relativas a la elección de los académicos y a la validación de los exámenes. El proyecto de reforma presentado por el CU y ratificado por el Presidente y el Ministro el 12 de octubre de 1849 (AME., Vol. 23, fs. 68-71) aparece como proyecto de ley, pero éste no fue discutido por el Congreso y, en general, las modificaciones se llevaron a cabo por medio de decretos.

<sup>54</sup>La creación del cargo de visitador está contemplada en el reglamento del CU de 1844 y fundamentada en la Memoria del Ministro de ese año (SCL, 1844, pp. 461 y ss.). En 1846 se nombró al primer Visitador General de Escuelas Primarias.

<sup>55</sup>El visitador general de escuelas primarias enviaba directamente sus informes al Ministerio, ante lo cual la Facultad de Humanidades pidió que le fueran remitidas a ella en primer lugar. Sin embargo, el ministro Salvador Sanfuentes no accedió a la petición pues los informes contenían peticiones urgentes que debía resolver el Ministerio. Sin perjuicio de remitírselos posteriormente, 3 de octubre de 1848, AME., Vol. 22, f. 82. A pesar del incremento en la dotación de escuelas primarias, su organización fue difícil de establecer. En 1843 José Victorino Lastarria presentó al Congreso un proyecto para organizar la educación primaria (SCL, 1843, pp. 311 y ss.) y luego lo retiró para presentarlo previamente a la Facultad de Humanidades. Allí fue extensamente discutido y perfeccionado principalmente por Antonio García Reyes. El proyecto fue aprobado por la Facultad y enviado a la Cámara en 1848. En la discusión parlamentaria Manuel Montt, en su calidad de diputado, tuvo una importante intervención e incorporó el informe del viaje realizado por Sarmiento a Europa y Estados Unidos enviado por el propio Montt cuando éste era Ministro y que se publicó en 1849 bajo el título *De la educación popular*. El proyecto descentraliza la educación primaria otorgando su dirección a las autoridades locales. Sin embargo, no logró ser aprobado porque no hubo acuerdo sobre el establecimiento de una contribución directa para su financiamiento. Finalmente, la Ley Orgánica de Instrucción Primaria fue

El CU dirigió eficazmente la dirección secundaria y superior en lo relativo a los programas de estudio, los reglamentos de exámenes y grados, la confección y recomendación de textos de estudio. Fijó la periodicidad, la obligatoriedad y la sucesión de los ramos de estudios del IN y de los liceos de provincia que debían ceñirse al programa de éste en la medida de sus posibilidades. Al leer las sesiones semanales del CU, llama la atención que una parte importante de su tiempo estaba destinada a resolver las dispensas que los alumnos pedían para no sujetarse al reglamento. Establecer un sistema homogéneo y uniforme fue una tarea ardua y lenta y, como se verá más adelante, fue el motivo por el cual la Universidad reclamó para sí el control de los exámenes.

La Universidad de Chile también supervigilaba otras instancias educativas públicas a través de los exámenes o de la inspección. La década de 1840 fue pródiga en la fundación de instituciones educacionales que venían a complementar con enseñanza vocacional la estructura madre de la educación primaria, secundaria y superior. Las más importantes, pues tenían por objeto estructurar socialmente el sistema en su conjunto, fueron la Escuela Normal de Preceptores (1842) y la Escuela de Artes y Oficios (1849). Ambas eran a los sectores populares que accedían a la educación primaria, lo que la educación secundaria y superior a las clases dirigentes. La primera formaba al cuerpo especializado de docentes y la segunda formaba en oficios prácticos. También se fundaron en esa década la Quinta Normal de Agricultura (1842), el Conservatorio de Música (1848), la Escuela de Pintura y Escultura (1849), la Escuela de Arquitectura (1849) y el Observatorio Astronómico (1849)<sup>56</sup>. Todas ellas se articulaban entre sí a través de la dirección de la superintendencia de educación ejercida por la Universidad de Chile.

#### 6. CONSENSO POLÍTICO EN TORNO AL ESTADO DOCENTE

La fundación de la Universidad de Chile no suscitó, ni en el Congreso ni en la prensa, una discusión de fondo sobre el principio fundamental que estaba en juego: las atribuciones educacionales del Estado. En torno a ese tema, que tan arduos debates había generado en otras partes del mundo y del mismo continente, la opinión ilustrada chilena mantenía un acuerdo esencial expresado en la Constitución de 1833. Pero esa misma Constitución establecía otro principio que era, en realidad, el que permitía este consenso y era el carácter católico del Estado chileno.

La Comisión de Instrucción de la Cámara, encargada de informar sobre el proyecto de ley, interpretaba un pensamiento generalizado cuando señaló que "la existencia de una corporación que ejerza la Superintendencia de la educación pública; que la regule y la extienda a todas las clases de la sociedad y en donde se rindan las pruebas literarias y científicas que habiliten a los ciudadanos para el ejercicio de las profesiones y cargos a que sean llamados, debe producir considerables ventajas en el fomento y

aprobada en 1860 y la independizó de la Facultad de Humanidades por las dificultades operativas ya descritas. Al contrario del proyecto inicial, la ley era fuertemente centralizadora. Sobre ello ver Diego Barros Arana, *Un decenio...*, tomo 2, pp. 395 y ss., y Alberto Edwards, *El gobierno de don Manuel Montt*, Ed. Nascimento, Santiago, 1933, pp. 136 y ss.

<sup>56</sup>Sobre la labor educacional del Gobierno del Presidente Bulnes ver Barros Arana, *Un decenio...*, tomo 2, pp. 391-433.

progreso de la educación nacional e influir poderosamente en la mejora del servicio público<sup>57</sup>. Ambas cámaras aprobaron el proyecto con modificaciones menores que no apuntaban a lo sustantivo del proyecto<sup>58</sup>. La absoluta dependencia de la Universidad respecto del Ejecutivo, sin embargo, produjo algunas observaciones en un artículo publicado en *El Semanario de Santiago*, periódico que reunía a la joven intelectualidad educada en el IN y en su mayoría discípulos de Bello. La injerencia del patrono en el gobierno universitario, se señalaba, reproducía el centralismo por el cual Napoleón había sometido la enseñanza al "gran sistema de unidad militar que le sirvió para elevarse y sostenerse". El gobierno chileno no tenía esa necesidad, sino, al contrario, debía restringir las esferas del Ejecutivo que tendía a absorber todas las fuerzas y recursos de la sociedad. En este sentido, reclamaba que la USF era más independiente del poder político y, por ello, más acorde con el sistema democrático<sup>59</sup>. El argumento era interesante, pues presagiaba la discusión en torno a los límites del gobierno y la autonomía de la Universidad, pero su defensa de las viejas corporaciones, aunque con principios modernos, no contemplaba el fuerte acento anticorporativo del Estado liberal en este período.

El peligro de politización de la Universidad fue tratado en el mismo *Semanario* por el joven Manuel Antonio Tocornal, quien sería rector de la Universidad por un breve período dos décadas más tarde. Tocornal criticó la dependencia de los funcionarios de la Universidad de la voluntad del patrono, pues hacía del cuerpo literario y científico un cuerpo servil al gabinete de turno. Apuntaba al tan conflictivo tema sobre la relación entre los intelectuales y el poder<sup>60</sup>. Este argumento fue retomado, aunque superficial-

<sup>57</sup> *SCL*, 1842, p. 140. La Comisión estaba formada por Juan José Echenique, Manuel J. Cerda y Rafael Larraín Moxó.

<sup>58</sup> De acuerdo al estudio de Ana Guirao Massif, "La discusión de este proyecto no suscitó dificultades en el Congreso; sin embargo, a pesar del prestigio que rodeaba a Monti y de que para mayor garantía, el proyecto había sido elaborado por Bello, en el Senado el ambiente fue frío para la materia de la ley. Se discutió con flojedad y a grandes intervalos, si bien se introdujeron en la ley algunas modificaciones de más o menos trascendencia. Pasado el proyecto a la Cámara de Diputados, sólo el interés que a nombre del Gobierno manifestó el Ministro, bajo un régimen en que el ejecutivo era todopoderoso, pudo decidir su despacho". Ana Guirao Massif, *Memoria de los egresados de la Facultad de Humanidades*, Santiago, 1957, p. 4. La prensa reclamó ante la indiferencia del Congreso en legislar en dos artículos aparecido uno en *El Semanario de Santiago*, Santiago, 15, 13 de octubre de 1842 y el otro en *El Mercurio*, Santiago, 6 de octubre de 1842. La Cámara acusó recibo pues al recibir el proyecto modificado por el Senado, la Comisión señaló que debía ser aprobado "no porque esté en la actualidad exento de faltas notables, sino por la brevedad del tiempo y porque no era posible dejar para otra legislatura un proyecto cuya sanción reclama arduosamente la sociedad", *SCL*, 1842, p. 473.

<sup>59</sup> "Universidad de Chile", *El Semanario de Santiago*, Santiago, 3, 28 de julio de 1841.

<sup>60</sup> "Universidad de Chile", *El Semanario de Santiago*, Santiago, 18, 3 de noviembre de 1842. Durante la discusión en la Cámara los diputados Campillo y Cerda suscribieron las críticas formuladas por Tocornal, pero consideraron que más tarde podrían corregirse sus defectos cuando no tuvieran la premura legislativa que los apremiaba. El diputado Palazuelo, en una intervención que su transcriptor no alcanzó a comprender enteramente, señaló "que sería preciso que pasaran por lo menos veinte años para que la Universidad pudiera gobernarse por sí misma: que ésta no iba a ser sino un infante, y que forzosamente necesitaba tutor, que él no sabía aún qué clase de hombres eran los que iban a componer este cuerpo, que conocía mucho a los pueblos o a la muchedumbre, y que él no comprendía en este número, únicamente a la clase menos acomodada, sino también a los hombres de frac. Por último, insistió mucho en un espíritu nuevo que se discomaba, amplió repetidas veces esa idea, pero no por esto llegamos a comprenderle lo que quería decir. Concluyó citando el ejemplo de lo que sucede en los conventos y en otras corporaciones, cuando se llega la época de la elección de sus prelatos, dijo que quién ignoraba los fraudes, las maniobras y las intrigas vergonzosas que se ponían en

mente, en la discusión de la Cámara y el ministro Montt señaló que la Universidad respondía a esa necesidad de autonomía. "La educación pública, decía ante el Congreso en 1844, no debe abandonarse al azar; es preciso que se dirija a un objeto, y que haya cierta unidad en los medios para llegar a él. De aquí la necesidad de un centro común... Hasta aquí el Gobierno ha sido ese centro; pero no conviene de ninguna manera someter la marcha de la educación a la inestabilidad de un Ministro, ni condenarla hasta cierto punto, a las oscilaciones políticas". Agregaba otro argumento especialmente significativo: "La dirección de la educación exige extensos y variados conocimientos en los diversos ramos del saber, que sólo pueden encontrarse en un cuerpo formado como el Consejo de la Universidad; a él pues ha confiado la ley la dirección de la educación pública"<sup>61</sup>. *El Mercurio* de Valparaíso, en una interpretación semejante a la del Ministro, consideraba que sólo la Universidad podría cumplir la función de unificar y dirigir la enseñanza y suplir la debilidad de la sociedad, a la vez que prevenir la excesiva fuerza del Estado: "El público o los que lo representan en la enseñanza, tomados colectivamente son débiles o incompetentes por sí mismos para trazar un sistema de enseñanza a la altura de las necesidades de la época. Otro tanto sucede con el gobierno... el ministerio y los catedráticos, no podrían por sí mismos suplir a estas necesidades, sin hacer por una parte caer en una especie de servidumbre la instrucción pública sometiéndola exclusivamente a la dirección del poder. Entre estos dos opuestos extremos, entre la anarquía actual y la sujeción a que podría someterla, no podría crearse un intermediario más a propósito que un cuerpo de inteligentes en cada una de las secciones de la ciencia, que con funciones oficiales en la materia, representasen deliberativamente la conciencia pública, dando al Gobierno las luces necesarias para la dirección y fomento que sólo los encargados del poder pueden dar a la instrucción pública"<sup>62</sup>. La Universidad, siguiendo la máxima de Cousin, venía a ser el organismo especializado del Estado en educación.

Las voces críticas que defendieron una mayor autonomía universitaria, no impugnaron lo esencial: que una institución pública dirigiera la educación. La Iglesia Católica tampoco lo hizo. Este consenso esencial, que quizás por parecer evidente no ha sido suficientemente destacado como elemento explicativo del período, no era sin embargo monolítico. A nuestro juicio, las tensiones existentes no se daban sólo en el plano doctrinario o ideológico entre el peluconismo conservador y el naciente liberalismo, sino también en la distinta valoración social otorgada al conocimiento y en la estructura institucional que éste debía darse, tensión que cruzaban las diferencias doctrinarias y que, a nuestro juicio, eran tanto o más importantes que aquéllas.

Como ya señalamos anteriormente, la Universidad era modernizadora en lo institucional y ecléctica o contemporizadora en lo doctrinario. Bello había sido claro en plantear la unidad entre razón y fe o entre conocimiento, moral y religión, por un lado,

ejercicio en tales actos". *SCJ*, 1842, p. 473. Los artículos de *El Semanario de Santiago*, según recordaría más tarde Lastarria, habían tenido por objeto defender la "libertad de la república literaria" que algunos artículos de la ley cohibían. (*Recuerdos...*, p. 150). Esta crítica fue más tarde compartida por prominentes universitarios como Miguel Luis Amunátegui, que la consideró el principal defecto de la ley de 1842 (*Vida...*, p. 491) y el tema fue tratado en la discusión sobre la ley de instrucción secundaria y superior de 1879.

<sup>61</sup>Memoria del Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública", *SCJ*, 1844, pp. 459-460.

<sup>62</sup>*El Mercurio*, Valparaíso, 6 de octubre de 1842.

así como por otro había reclamado la libertad, equidistante de la docilidad y de la anarquía para el desarrollo del conocimiento. La importancia dada por Bello a la Facultad de Teología y a la educación religiosa no era una concesión doctrinaria, pues él era personalmente católico, pero la estructura de aquel discurso que se inicia haciéndose cargo de quienes temen al saber, revela que, de alguna forma, el problema existía en la clase dirigente chilena. El editorial de *El Progreso*, escrito por Sarmiento comentando aquel discurso, también lo reflejaba:

"El Sr. Bello ha probado suficientemente la estrecha unión que existe entre la religión y las letras. Es preciso que un hombre como él lo diga también, porque en nuestro suelo, donde existe un espíritu de intolerancia que desdora al hombre, aún se pretende negar esta unión; y se teme porque se teme a la razón, a la manera de aquellos ascéticos caprichudos que no quieren leer nada por miedo de ilustrar su razón y así mudar de parecer"<sup>63</sup>. No en vano el nombre de Juan Francisco Meneses, ex rector de la USF, canónigo, representante de la tendencia más tradicionalista del peluconismo, aquel que en su defensa de la antigua universidad había señalado la necesidad de "alejar perjudiciales opiniones y establecer la uniformidad de principios que influye tanto en el orden y en la tranquilidad de los pueblos"<sup>64</sup>, circuló como el candidato preferido de la Iglesia para ocupar el cargo de rector de la nueva Universidad<sup>65</sup>. También Mariano Egaña, un ferviente republicano, pero con rasgos tradicionalistas, fue un posible candidato<sup>66</sup>. Pero Montt y Bulnes escogieron a Bello y esa elección expresaba la voluntad típica del conservadurismo liberal de los gobiernos pelucos de avanzar gradualmente en la modernización de las instituciones cuidando no sacrificar el orden. Ello generaba, a su vez, desilusión en los elementos liberales más avanzados que recién comenzaban a formarse entre los jóvenes de la generación literaria de 1842. Si Meneses era el símbolo de un lado, José Victorino Lastarria era el símbolo del otro. Discípulo de Bello, profesor del IS, organizador ese mismo año de la Academia Literaria que sería algo así como un

<sup>63</sup>"Universidad", *El Progreso*, Santiago, 26 de septiembre de 1843 y continúa en las ediciones de los días 27 y 29 del mismo mes. El artículo, evidentemente escrito por Sarmiento, se explaya principalmente en los temas de literatura e historia, participando en la importante polémica en torno al romanticismo. Sobre dichas polémicas ver Allen Woll, *A Functional Past. The Uses of History in Nineteenth Century Chile*, Louisiana State University Press, Baton Rouge and London, 1982; Bernardo Subercaseaux, *José Victorino Lastarria. Cultura y sociedad liberal en el siglo XIX*, Ed. Aconcagua, Santiago, 1982; Stiven, *op. cit.*

<sup>64</sup>30 de abril de 1833. *AME.*, Vol. 51, f. 49.

<sup>65</sup>JANUARIO ESPINOZA, *Don Manuel Montt*, Santiago, 1944, p. 100; Labarca, *op. cit.*, p. 110.

<sup>66</sup>Mariano Egaña, en un acto revelador de las tendencias tradicionalistas que convivían en él junto a su republicanismo, dictaminó que los miembros de la Universidad debían vestir trajes especiales, como lo habían hecho los doctores de la USF. En éstos, el vestuario reflejaba el espíritu estamental y corporativo que los distinguía como grupo. Ver Isabel Cruz, "La cultura escrita en Chile, 1650-1820", en *Historia*, Santiago, 24, 1989, p. 204. Pero más interesante aún es que en 1849, siendo ministro de Instrucción Salvador Sanfuentes, primer Secretario General de la Universidad, derogó la disposición de Egaña estableciendo que el uniforme "quedaría reducido al traje negro común y al sombrero armado llano". Esta medida explica mejor que ninguna otra la intención de hacer de la Universidad una institución burguesa y no una corporación aristocrática, 14 de abril de 1849, *AME.*, Vol. 22, f. 138. Otra medida interesante en esta dirección fue el decreto del Ministro del ramo Antonio Varas en 1845 que establece que los hijos naturales o la "ilegitimidad de cualquier especie" no es impedimento para optar a grados universitarios. El decreto era una respuesta a la duda que había surgido en la Facultad de Leyes sobre cómo debía interpretarse la Ley Orgánica que omitía el tema. 25 de abril de 1845, *AME.*, Vol. 14, f. 93.

manifiesto cultural de la juventud progresista, Lastarria se sintió desilusionado con el discurso de Bello. "Se aguardaba con mucho interés, recordaría algunas décadas más tarde. La vieja y la nueva escuela esperaban su aprobación. Pero el maestro nos dio la mano a todos, sin satisfacer ninguno de los dos bandos, construyendo su obra sobre las dos corrientes encontradas (...). El ilustre rector proclamaba a nombre de la Universidad, doctrinas que venían a contrariar enérgicamente el efecto natural de esta evolución, el cual, según dijimos antes, consistía en que la sociedad se emancipaba de las preocupaciones que, como dogmas, dominaban en la vieja civilización colonial (...). Su magisterio en aquellos momentos era una potencia que tomaba bajo su protección todas las tradiciones añejas que encadenaban el espíritu humano, cuya independencia queríamos nosotros conquistar"<sup>67</sup>.

Ambas posiciones, por distantes que fueran, tenían un espacio legítimo dentro de la Universidad. Tanto Meneses como Lastarria fueron miembros académicos fundadores y describen los límites admisibles. Pero la Universidad fue tajante en señalar las ideas y manifestaciones que transgredían ese límite. Fue el caso de Francisco Bilbao y la publicación de su *Sociabilidad Chilena* en la cual, entre otras cosas, criticaba duramente a la Iglesia. Bilbao fue llevado a los tribunales de justicia, pero además fue expulsado como alumno del IN. Eso no fue todo. El CU suspendió al Dr. Guillermo Blest de su cátedra de medicina por las manifestaciones de apoyo que le había brindado a Bilbao en la Plaza de Armas cuando salió de los tribunales luego de la condenación. Blest tuvo que dar explicaciones para que la suspensión fuese levantada<sup>68</sup>. Ese debate de ideas no era posible en la Universidad. Tampoco lo eran las manifestaciones políticas que pretendían alzarse contra el gobierno constituido. La revolución de 1851, que reunió a antiguos pipiols y jóvenes liberales de nuevo cuño en contra de la candidatura de Manuel Montt a la Presidencia por ser el símbolo del autoritarismo consagrado en la Constitución de 1833, fue vivamente apoyada por algunos estudiantes del IN que se rebelaron contra la prohibición de los inspectores de hacer una manifestación en favor del general José María de la Cruz, jefe de las fuerzas insurrectas del sur que había llegado a Santiago. Ello significó la expulsión de algunos de los estudiantes. Sofocada la revolución, Lastarria fue expulsado de su cátedra de derecho en el IN<sup>69</sup>. El gobierno tomó severas medidas a través del Ministerio en contra de todos aquellos profesores implicados en la revolución<sup>70</sup>. El CU participó en pleno en la misa ofrecida por las víctimas de la revolución<sup>71</sup>.

<sup>67</sup> LASTARRIA, *Recuerdos...*, p. 197.

<sup>68</sup> AME., Vol. 5, f. 362. Tres años más tarde, en 1847, el ministro de Instrucción y el CU aprobaron la petición del padre de Bilbao para que fuera reincorporado al IN. AME., Vol. 20, f. 73. Sobre los límites del consenso que Bilbao transgredía ver Stüven, *op. cit.*, p. 178.

<sup>69</sup> ERRÁZURIZ, *Historia...*, p. XII, Domingo Amunátegui Solar, *Historia social de Chile*, Ed. Nascimento, Santiago, 1932, p. 296. El profesor de latín y griego del IN Antonio Vendel-Heyl, reputado de ser socialista utópico, fue despedido en 1852, probablemente por la misma razón.

<sup>70</sup> Las consultas a los intendentes y las comunicaciones sobre expulsiones de profesores pueden encontrarse en AME., Vol. 37, fs. 32-40. Debo esta información al profesor Nicolás Cruz.

<sup>71</sup> El incidente entre Benjamín Vicuña Mackenna y el decano Juan Francisco Meneses que terminó con la supresión de la Academia de Leves y Práctica Forense se inscribe en esta línea de argumentación. Vicuña se negó a que la Academia felicitara al recién nombrado ministro de Instrucción Máximo Mujica, y Meneses lo expulsó de la sala. El asunto fue tratado en el Parlamento y el CU deslindó responsabilidades. El Ministro, en acuerdo con Meneses, suprimió la Academia. Ver Bulnes, Errázuriz ..., pp. 262-278.

El alineamiento oficialista de la Universidad era evidente, lo cual no significa que su composición representara estrictamente a un sector. Es difícil agrupar por tendencias a sus miembros en la primera década por la fluidez e indefinición de las corrientes políticas aún no constituidas en partidos. Una revisión de los académicos fundadores indica una composición plural dentro de las corrientes existentes. Estaba el sector más tradicionalista representado por los antiguos doctores de la USF y por conservadores como Vicente Bustillos y Miguel María Guemes; antiguos liberales pipiolos como Francisco Antonio Pinto, Ventura Blanco, José Miguel Infante, Melchor de Santiago Concha, Joaquín Campino; el peluconismo moderado representado por el propio Bello, Egaña, Domeyko, Varas y los jóvenes discípulos de Bello como Antonio García Reyes, Salvador Sanfuentes, Manuel Antonio Tocornal, y los más liberales como José Victorino Lastarria, Domingo Faustino Sarmiento y Francisco Bello. También había extranjeros de tendencia liberal como Andrés Gorbea, Guillermo Blest, Tomás Armstrong, Nataniel Cox, Antonio Vendel-Heyl así como eclesiásticos conservadores de nuevo cuño que serían fervientes conservadores ultramontanos, como Rafael Valentín Valdivieso, José Manuel Orrego y José Hipólito Salas<sup>72</sup>.

El conflicto entre el peluconismo y el naciente liberalismo, centrado en las libertades políticas cercenadas por el Poder Ejecutivo y por la Constitución, no incluía como tema en disputa las atribuciones del Estado en materias educacionales. Había divergencias sobre los contenidos de la enseñanza, pero tanto Montt y Bello como Lastarria compartían el principio del Estado docente que encarnaba la Universidad.

Si este consenso no era monolítico en términos doctrinarios, tampoco lo era en términos institucionales. En la misma década de su fundación, la Universidad enfrentó dos embates del Congreso relativos a su financiamiento que reflejan, con menos espectacularidad que el debate ideológico, las diferencias en torno a las formas de institucionalizar el conocimiento.

En 1845, la Comisión de Presupuesto del Senado propuso una reducción del sueldo de los empleados de la Universidad y de sus gastos de secretaría y de premios. A raíz de la discusión del presupuesto de la nación, el tema fue discutido en ambas cámaras aunque el proyecto de ley mismo no lo fue. El argumento esgrimido fue la necesidad de hacer economía fiscal en una institución cuyos cargos rentados eran compatibles con otros cargos fiscales y donde la asignación para secretaría y premios había sido destinada en parte a otras materias. El senador Ortúzar expuso los criterios de la Comisión en el Senado señalando que se proponía reducir en tres mil pesos los catorce mil asignados a la Universidad, reducción que no afectaría las labores que ellos respetaban y compartían. En la Cámara, el diputado pelucón Rafael Larrain Moxó, el mismo que había informado favorablemente el proyecto de Ley Orgánica, defendió la supresión del financiamiento, a lo cual el ministro de Instrucción Antonio Varas respondió que significaba "extinguir la Universidad", que sus funcionarios le dedicarían poco tiempo y que en el futuro podían no tener otras ocupaciones. Bello, quien especificó que se abstendría de votar, pero no de opinar, llevó la defensa en el Senado argumentando que la Universidad no era una institución de puro lujo pues ejercía como superintendencia: "diferente en esto de otros cuerpos literarios del mismo nombre en Europa y América, está encargada de

<sup>72</sup>La lista de los primeros ochenta y cinco nombramientos se encuentra en *AUCH*, 1, 1843-1844, pp. 18-21.

velar sobre la educación religiosa del pueblo” y la dirección de la enseñanza nacional<sup>73</sup>. La superintendencia mandada por la Constitución, debía existir con o sin Universidad y existía dentro de ella porque el gobierno había estimado necesario que esta función se ejerciera colegiadamente por la complejidad del tema. Bello defendió también la renta de los decanos por las funciones anexas que les mandaba la ley.

Detrás de esta discusión estaba en juego, aunque aún en ciernes, el nivel de especialización que requería el proyecto educacional propiciado por el gobierno y por la Universidad. Eso era lo que defendían Varas y Bello y que no era cabalmente comprendido por el conjunto del peluconismo expresado en ambos poderes del Estado. Sin su carácter de superintendencia, la Universidad podía fácilmente ser vista como una academia honorífica, como una institución “de lujo”.

El embate de 1845, sin consecuencias prácticas, fue revivido en 1849 con características más complejas puesto que en esos cuatro años la política chilena comenzaba a tomar otro cariz con el comienzo de la organización de la oposición liberal escindida en gran parte del peluconismo y dirigida por Manuel Camilo Vial, el poderoso ministro del Presidente Bulnes. En 1849 el Congreso ya reflejaba una política competitiva y los argumentos tradicionales se vertieron con mayor nitidez.

Ese año una comisión mixta del Congreso propuso la abolición de los sueldos del rector y de los decanos. La proposición fue defendida en la Cámara por el miembro de la comisión y diputado por Osorno, Manuel Ramón Infante, quien sostuvo que las funciones de superintendencia de estos empleados no debían ser financiadas. Su argumento apelaba a la tradición: “Antes del establecimiento de la Universidad, una junta de beneficencia era la que reglamentaba esos trabajos: esta junta no tenía sueldo, y precisamente estaba servida por los primeros hombres del país, siendo sus funciones perfectamente desempeñadas, sin que el erario se gravase con sueldo alguno... Si ese establecimiento es de gran importancia y si los destinos que en él se desempeñan son de gran honor para sus miembros, por sostener ese mismo honor llevarán adelante sus trabajos”<sup>74</sup>. Para Infante, sólo la universidad docente merecía ser financiada y el día en que lo fuera, sería apoyada. Su argumentación miraba en parte hacia el pasado pues consideraba la superintendencia como una función honorífica y aristocrática, no especializada ni remunerada. El ministro de Instrucción, Manuel Antonio Tocornal, un pelucón moderado y él mismo perteneciente a una familia tradicional, respondió con un argumento esencialmente burgués: “Los hombres de letras son por lo general de escasa fortuna, y no sería posible exigirles el tiempo que tienen que dedicar al cuidado de sus intereses, de los de su familia, para que lo consagren gratuitamente al servicio público. Para esos empleos que se sirven gratuitamente, se buscan personas piadosas, pero acaudaladas: personas que no necesitan del trabajo para asegurar la subsistencia de sus hijos”<sup>75</sup>. Por ello, señalaba Tocornal, la compatibilidad de los cargos universitarios con otros cargos públicos “que tanto ha tratado de impugnar el señor diputado es, a mi modo de ver, una de las cosas más justas, uno de los pasos más liberales, más acertados que se

<sup>73</sup>La discusión del Senado se encuentra en la sesión del 3 de septiembre de 1845. En *SCL*, Senado, 1845, pp. 288-291.

<sup>74</sup>*SCL*, Diputados, 1849, pp. 41-42.

<sup>75</sup>*Ibid.*, p. 40.

ha podido dar en favor de la inteligencia y del trabajo de los hombres de letras<sup>76</sup>. Suprimir los sueldos era suprimir el Consejo Universitario y, por tanto, la labor efectiva y práctica de la superintendencia de educación. El diputado Federico Errázuriz, quien en ese momento era miembro y secretario de la Facultad de Teología y que formaba parte del grupo liberal opositor en el Congreso, fue uno de los autores del proyecto de supresión de los fondos y argumentó que dichos cargos debían ser honoríficos, tanto como lo era ser miembro del Parlamento. No criticaba las labores de la Universidad, pero sostenía que así como las más importantes obras científicas habían sido escritas por académicos que no percibían rentas, de igual forma, la labor de superintendencia tampoco debía percibir las. En la polémica intervino el presbítero José Ignacio Víctor Eyzaguirre, diputado liberal contrario al gobierno y a la sazón decano de Teología. Hizo una sentida defensa del trabajo universitario y consideró que la supresión de sueldos afectaría sensiblemente la eficiencia del trabajo universitario, pero estimaba, junto con su gran amigo Errázuriz, que el trabajo era liviano y que el país necesitaba desesperadamente hacer economías. Propuso entonces la reducción y no la supresión de los sueldos. Su colega en el sacerdocio, en la Cámara, en la Facultad y en la posición política, Francisco de Paula Taforó, se alineó enteramente con Errázuriz insistiendo en que el trabajo universitario debía ser gratuito y honorífico, como era el de los académicos<sup>77</sup>. Finalmente el proyecto de supresión fue aprobado por 20 diputados contra 16 y más tarde fue rechazado por el Senado.

Detrás de esta discusión había móviles políticos de la oposición liberal dirigida por Errázuriz en contra del gabinete. El propio Lastarria más tarde confesaría que votó a favor por disciplina con el grupo liberal al cual pertenecía, pero que no estaba de acuerdo con ella<sup>78</sup>. Aunque este incidente sólo hubiera sido una táctica menor dentro de la estrategia contra el peluconismo, lo cierto es que requería articularse en argumentos plausibles y ellos permiten situar a la Universidad dentro de las tensiones y de los consensos del período. La superintendencia concebida como un cuerpo honorífico y benéfico, era francamente contraria al concepto de sus fundadores y que los liberales compartían, como lo demostraron cuando ocuparon los altos cargos universitarios. La profesionalización de las políticas públicas era un largo y difícil camino, pero la compatibilidad de cargos apuntaba más en esa dirección que su gratuidad, como lo propusieron y votaron connotados diputados liberales. Es un ejemplo, nimio pero elocuente, de que la identificación de lo conservador con lo tradicional y de lo liberal con lo moderno es insuficiente para comprender el desarrollo de la universidad.

Esta discusión revelaba también los consensos. Todos estuvieron de acuerdo en que la Universidad debía ser docente y no pusieron en duda las atribuciones del Estado en educación ni lo benéfica que ella había sido, aunque algunos estimaran que ello se debía más al Ministerio que a la Universidad.

<sup>76</sup>*Ibid.*, p. 95.

<sup>77</sup>La intervención de Errázuriz se encuentra en *Ibid.*, pp. 109 y ss., la de Eyzaguirre en *Ibid.*, pp. 115 y ss., y la de Taforó en *Ibid.*, pp. 111 y ss.

<sup>78</sup>Citado por Bulnes, *op. cit.*, pp. 194-195. Barros Arana llama la atención sobre el hecho de que esta moción tuvo origen en un grupo liberal. Sobre ambos incidentes ver Barros Arana, *Un Decenio...*, tomo 2, pp. 403-406. Encina atribuye estos hechos al carácter no docente de la Universidad y a los móviles políticos de la oposición liberal, *Historia de...*, tomo 12, p. 441.

Para comprender el acuerdo entre el peluconismo en el gobierno y la naciente oposición liberal en torno al Estado docente, es fundamental analizar la posición de la Iglesia Católica que marca el itinerario de la ruptura.

## 7. LA UNIVERSIDAD Y LA IGLESIA

En el período en que se fundó la Universidad, las tensiones entre Iglesia y Estado se hallaban centradas en la inserción que debía tener la Iglesia en la organización jurídica republicana. La Constitución de 1833 había definido el marco: el Estado era católico y ejercía el derecho de patronato. Por ello, en el caso chileno había dos polaridades excluidas: el apoyo eclesiástico al régimen monárquico y la laicización del Estado. Dentro de este marco, más consensual de lo que fue en la mayoría de los países latinoamericanos, se concitaron conflictos, pues la Iglesia chilena, siguiendo la política de Roma, no le reconocía al Estado republicano este derecho heredado de la monarquía española. Sin embargo, la jerarquía eclesiástica aceptó de hecho la intervención del gobierno y trató de restringirla sin entrar en conflictos abiertos<sup>79</sup>.

Debido al carácter católico del Estado, la Iglesia consideró positiva la fundación de la Universidad pues, en cuanto superintendencia, velaría por la educación religiosa y en cuanto academia, velaría por la unidad entre ciencia y fe. La Facultad de Teología era una garantía para su participación en ambos dominios. La enseñanza superior eclesiástica estaba radicada en el Seminario; por tanto, mientras la Universidad se mantuviera dentro de los principios señalados, no la veía como foco de tensión, sino como su aliada. Y esta alianza era útil para la Iglesia pues la Universidad era un foro y una instancia administrativa para luchar contra cualquiera amenaza de que se reprodujeran en Chile los ataques que el liberalismo y el cientificismo en general propagaban en el mundo contra la religión.

Desde un primer momento, los eclesiásticos en la Universidad declararon la guerra al secularismo, asumieron el conflicto universal que vivía la Iglesia y defendieron la subordinación del conocimiento científico a la verdad revelada y la teología como madre de todas las ciencias. Sin ella, la razón humana no podía alcanzar la verdad. "Siempre que la razón fiada en sus propias fuerzas ha desechado la guía de la antorcha divina que la ilumina, su marcha ha sido fluctuar entre la ignorancia y el error, señalaba el decano de Teología Rafael Valentín Valdivieso al inaugurar la Academia de Ciencias Teológicas. Las mismas conquistas ganadas bajo la influencia de la celestial doctrina la ha deslumbrado hasta el extremo de hacerla olvidar el verdadero origen de sus progresos y quererle sublevar contra el brazo omnipotente que la ensalzara; pero bien pronto sus propios extravíos han escarmentado su orgullo y criminal ingratitud". La razón, emancipada de la fe, no lograría la felicidad sino sólo el despotismo, como lo había demostrado la

<sup>79</sup>CARLOS SILVA COTAPOS, *Historia eclesiástica de Chile*, Santiago, 1925; Vergara, "Iglesia...", pp. 319-362; Marciano Barrios, *La Iglesia en Chile*. Colección Histo-Hachette, Santiago, 1987. Sobre el cambio del laicado católico que hacia 1840 asume las tendencias ultramontanas, ver Maximiliano Salinas, "El laicado católico de la Sociedad Chilena de Agricultura y Beneficencia, 1838-1849", en *Anales de la Facultad de Teología*, P. Universidad Católica de Chile, Santiago, Vol. 29, 1978.

Revolución Francesa<sup>80</sup>. La ciencia debía subordinarse a la verdad revelada pues la razón humana por sí misma era limitada en su capacidad de conocer. Aceptar esa limitación no significaba subyugar las potencialidades de la razón humana sino acotar su dominio, siempre parcial, para no hacer de ella un absoluto como lo hacía el materialismo. José Hipólito Salas señalaba ante la misma Facultad: "las leyes, y lo mismo digo de las ciencias, no arreglan sino ciertas acciones; la religión abraza a todas; las leyes no contienen sino el brazo; la religión arregla el corazón; las leyes no se refieren sino al ciudadano, la religión se apodera del hombre; y esta religión, digámosla en gloria suya, no ha usurpado jamás los derechos imperceptibles de la razón humana; anuncia que la tierra ha sido dada en herencia a los hijos de los hombres; abandona el mundo a sus disputas y la naturaleza entera a sus investigaciones; si da reglas a la virtud, no prescribe límite alguno al ingenio. Calumnian los que la atacan como enemiga del juicio y de las instituciones científicas"<sup>81</sup>.

La Iglesia se preocupó, tanto en su discurso como en su práctica educacional, de demostrar que su oposición a la secularización no significaba su oposición al conocimiento científico ni a los avances tecnológicos. "No seremos nosotros, por cierto, señalaba *La Revista Católica*, quienes neguemos los adelantos materiales, ni la perfección a que han llegado en nuestros días las ciencias físicas y naturales. Lejos de esto, somos entusiastas admiradores de los progresos que en este sentido se han hecho, ni nos desagradan las ventajas y comodidades temporales que reportamos de tantos descubrimientos no menos útiles que admirables de la industria moderna. Por más que se nos tache de retrógrados y fanáticos, no somos enemigos de la prosperidad material de los pueblos, ni deseamos menos que nuestros adversarios el engrandecimiento del país que nos vio nacer"<sup>82</sup>. Afirmaba que la civilización no era sinónimo de progreso material sino de orden moral<sup>83</sup>.

La posición doctrinaria de la Iglesia en nada objetaba las atribuciones del Estado y si bien la Universidad no podía considerarse una institución confesional, asumía el carácter católico del Estado. El peligro para la Iglesia no estaba en la Universidad, sino en los brotes de liberalismo en algunos círculos de la opinión ilustrada que contribuían a fortalecer el espíritu ultramontano que comenzaba a imperar en la Iglesia chilena. Es

<sup>80</sup>-Discurso pronunciado por M.R. Arzobispo electo de Santiago, D. Rafael Valentín Valdivieso, a la apertura de la Academia de Ciencias Sagradas en la sesión en claustro pleno que tuvo lugar el día 22 de junio de 1845", *AUCH*, 2, 1845, pp. 67-75.

<sup>81</sup>JOSÉ HIPÓLITO SALAS, "Discurso de Recepción del Presbítero Eugenio Guzmán", *AUCH*, 1, 1843-1844, p. 173. Ver también Fray Francisco Briseño, "Discurso de incorporación ante la Facultad de Teología", *AUCH*, 1, 1843-1844, p. 158; Ramón V. García, "Universidad de Chile", *La Revista Católica*, 131, 9 de agosto de 1847, pp. 646 y ss. (de ahora en adelante citado como *RC*). Francisco de Paula Taforó, "Discurso", *RC*, 141, 6 de diciembre de 1847, pp. 728 y ss. (se refiere con entusiasmo a la labor de la Universidad para el engrandecimiento de la República); Jorge Montes, "Discurso de incorporación a la Facultad de Teología", *AUCH*, 14, 1857, pp. 123 y ss.; José Manuel Orrego, "Memoria para optar al grado de Licenciado en Ciencias Sagradas", *AUCH*, 15, 1858, pp. 18 y ss.

<sup>82</sup>"Las luces del siglo", *RC*, 298, 5 de marzo de 1853, p. 349.

<sup>83</sup>"Si por civilización entienden los adversarios del clero sólo el progreso material con prescindencia absoluta de la fe y de las costumbres, si sólo es civilizado el que sabe construir máquinas, abrir caminos... olvidándose de los principios eternos cuya práctica hace la dicha del hombre racional, sin duda que esta clase de civilización puramente material chocará con las ideas más elevadas y luminosas que el clero se ha formado del bienestar de la humanidad", en "El clero católico y la civilización", *RC*, 297, 26 de febrero de 1853, p. 342.

sintomático que *La Revista Católica*, órgano oficial de la Iglesia de Santiago que encarnaba este nuevo espíritu, fuera fundada en 1843, en una coyuntura crucial de la cultura chilena en la cual se constituye y se expresa una nueva generación cuyas preocupaciones intelectuales no se situaban en el dominio religioso y que se mostraba abierta a la recepción del romanticismo y del liberalismo principalmente de origen francés. Precisamente, la transcripción en *El Progreso* de escritos de Michelet y de Quinet que atacaban la enseñanza religiosa, motivó a *La Revista Católica* a reproducir en sus columnas la posición de los católicos franceses en torno al conflicto de la libertad de enseñanza, criticando de paso a dicho periódico por la parcialidad de los autores que había escogido. La respuesta de *El Progreso* fue elocuente de cómo la polémica francesa era una metáfora anticipatoria de un conflicto que todavía no existía. Era inútil, decía, reproducir toda esa polémica "que no tiene en el país una aplicación práctica, y que no traería por consecuencia sino irritar pasiones que debemos cuidar de adormecer, en cuanto esté de nuestra parte". Manifestaba su deseo "de alejar del país toda discusión inútil y no motivada por los intereses reales de la sociedad", lo que no significaba negar las simpatías que sentían "con los hombres que sostienen la Universidad, el Gobierno y la parte seglar de la Francia. La razón es bien sencilla: no somos clérigos ni jesuitas, y por tanto, no tenemos punto de contacto con el partido clérigo de Francia. Al contrario, Villemain, Cousin, Guizot, Michelet, Quinet y los mil y un escritores comprometidos en aquella cuestión, nos son mucho más conocidos por sus importantes producciones literarias, que no Mr. Affre ni el Conde Montalambert, de quienes no hemos leído jamás dos renglones". Si bien la situación chilena era distinta, advertía, con la misma premonición de su contendor, que las ideas predominantes en Francia "serán las mismas que predominarán tarde o temprano entre nosotros; porque esa cuestión francesa es la que divide hoy a todos los pueblos católicos, y de cuyo desenlace nada puede vaticinarse con seguridad"<sup>84</sup>. El órgano eclesiástico sintió un cierto alivio con la aclaración y presurosamente compartió que la situación chilena nada tenía que ver con la francesa. "En Chile la religión católica, apostólica y romana es la religión del Estado, prohibiéndose por nuestra Constitución el ejercicio público de cualquier otra... En Chile para ser consecuentes las leyes, la universidad y todas las instituciones deben ser católicas; en Francia en todo se ha de hacer sentir la influencia de la libertad de cultos. Así no creemos que en el día tenga entre nosotros una aplicación práctica la cuestión de la libertad de enseñanza que tanto agita los ánimos en Francia". Si había publicado la posición de los católicos franceses era porque "el espíritu de una parte de nuestros diarios, al menos en determinadas épocas, si no ha sido manifiesta y sistemáticamente anticatólica, revelaba con todo tendencias hasta cierto punto hostiles a los intereses del catolicismo"<sup>85</sup>. Se guardaba, claro está, de hacer los vaticinios de la inevitabilidad de esa polémica.

Este episodio es revelador de la posición de la Iglesia frente a la Universidad: en lo formal, nada temía, pero sabía que un posible avance de las ideas liberales haría estallar el conflicto de la libertad de enseñanza en el cual el corazón de las autoridades universitarias no estaría lejos de aquellos a quienes *El Progreso* declaraba admirar. La inevitabilidad del conflicto, sin embargo, no le resta su historicidad. De hecho, el proceso

<sup>84</sup>"Editorial", en *El Progreso*, Santiago, 643, 6 de diciembre de 1844.

<sup>85</sup>"Cuestión de la Libertad de enseñanza", *RC*, 49, 21 de diciembre de 1844, p. 347.

fue lento, suficientemente lento como para que en Chile tuviera consecuencias propias y distintas.

Si a la Iglesia le preocupaba sentar su doctrina en torno a la relación de la ciencia y la fe a nivel doctrinario, con igual o mayor interés le preocupaba que ésta se expresara en el sistema educacional en todos sus niveles. Diversos artículos de *La Revista Católica* llamaron la atención sobre la necesidad de profundizar la enseñanza religiosa como base de todo el curriculum escolar. Veía con temor cómo quedaba relegada a un ramo específico, débilmente enseñado, y no era el sustento de las demás disciplinas entregadas a una suerte de relativismo. La incredulidad estaba avanzando, la fe de la generación de los padres ya no era tan fuerte como la de sus hijos. El Estado debía reforzar la enseñanza religiosa, aunque reconocía que el IN era más sólido en esta materia que muchos otros colegios particulares<sup>86</sup>.

En la década de 1850 esta alianza entre Iglesia y Estado comenzó a sufrir sus primeras trizaduras. Si la Iglesia sintió la primera amenaza en la opinión, la segunda vino del Congreso: el diputado Federico Errázuriz, miembro de la Facultad de Teología, presentó una indicación al proyecto de ley sobre instrucción primaria presentada por Manuel Montt en 1849, que rechazaba la intervención de los párrocos en el régimen interior y en la enseñanza de las escuelas. La mantención del dogma religioso, sostenía, estaba suficientemente garantizada con la aprobación de los textos por parte de la Universidad. "Si notaren (los párrocos) que se enseñan algunos errores, que los preceptores no inculcan a sus discípulos los principios de la sana religión, en este caso darán aviso a la autoridad competente. Darles una intervención directa en la enseñanza, creo que sería funesto, porque nadie ignora que nuestros párrocos son muy ignorantes"<sup>87</sup>. Esta vez, los diputados y sacerdotes Eyzaguirre y Taforó no secundaron a Errázuriz y defendieron los derechos de la Iglesia. Sólo cuatro diputados lo apoyaron<sup>88</sup>. La Iglesia acusó recibo del golpe y defendió su derecho exclusivo de inspeccionar y dirigir la enseñanza religiosa, que no le había sido negada en ningún país católico. "La misión de la Iglesia es salvar las almas por las doctrinas reveladas, y a sus pastores corresponde incuestionablemente el derecho de propagarlas y enseñarlas en los establecimientos públicos, como que son exclusivamente depositarios de ellas"<sup>89</sup>. La educación religiosa era un derecho de la Iglesia y una necesidad social, como lo demostraba la experiencia francesa, donde el relajamiento religioso y el divorcio entre Iglesia y Estado en materias educacionales había formado una generación incrédula e impía que había subvertido el orden social. "...el comunismo nació, creció y se fortificó bajo este régimen de enseñanza, y a despecho de los mismos autores del sistema de monopolio, los amenaza ahora con la barbarie. Quien siembra vientos, recoge tempestades". Ese era el camino que estaba proponiendo Errázuriz: "¡Triste condición la de nuestros hombres nuevos! Siempre dispuestos a aceptar las perniciosas teorías del viejo mundo sin crítica ni discernimiento, no se aprovechan jamás de las terribles lecciones que el día a día nos suministra"<sup>90</sup>. El paralelo con Francia

<sup>86</sup>"Educación", *RC*, 162, 6 de septiembre de 1848, pp. 899 y ss. Continúa en N° 165 del 20 de octubre de 1848 y termina en el N° 169 del 30 de diciembre de 1848.

<sup>87</sup>*SCL*, Diputados, 1850, p. 17.

<sup>88</sup>ERRÁZURIZ, *Historia de...* p. 439.

<sup>89</sup>"Los pastores de la Iglesia y la educación", *RC*, 214, 27 de julio de 1850, p. 356.

<sup>90</sup>*Ibid.* El tema fue retomado en una serie de artículos bajo el título "Instrucción Pública" aparecidos en

empezaba a tomar consistencia y al año siguiente en las calles de Santiago la Sociedad de la Igualdad protagonizaba su propia Revolución del 48<sup>91</sup>.

Los peligros para la Iglesia provenían de escenarios distintos del gobierno que, para estos afectos, seguía siendo su aliado. En efecto, a raíz de los incidentes producidos en el IN por la Revolución del 51, el gobierno de Montt, recién iniciado, decidió reforzar la presencia eclesiástica nombrando al presbítero José Manuel Orrego como rector, quien formó un cuerpo de inspectores con sacerdotes. El ministro del ramo, Fernando Lazcano, conservador muy cercano a la Iglesia, llevó a cabo esta política con la mayor decisión. Sin embargo, la protesta de los alumnos y la oposición a la medida por parte de los conservadores más laicos y regalistas, desató un conflicto político que el presidente Montt consideró preferible evitar. Alberto Edwards considera que precisamente en este incidente comenzó la división del peluconismo<sup>92</sup>. El ministro Lazcano dimitió y Orrego abandonó la rectoría para fundar, al año siguiente, el Colegio San Luis. Para la Iglesia, esta decisión del gobierno había abierto las puertas a las malas doctrinas. Los alumnos perdían su interés por la religión y "sólo les llaman la atención estudios de otra clase, y más que todo, las lecturas de moda para ponerse, como dicen, a la altura de la civilización del siglo... Como no están preparados para esas lecturas con una instrucción sólida, como no han estudiado a fondo los fundamentos en que se apoya la verdad católica y el origen divino de la religión y de la Iglesia, no saben oponer a los especiosos argumentos de la incredulidad las razones que los destruyen..."<sup>93</sup>.

A la penetración del pensamiento laico se agregaba el peligro de las escuelas protestantes en aquellas ciudades con alta población extranjera como Valparaíso, o de reciente colonización como Valdivia. La Iglesia se dirigió al cu para su prohibición, pero ya fuera porque el gobierno no quiso intervenir o porque las denuncias no resultaron posibles de comprobar, no se tomaron severas medidas al respecto<sup>94</sup>. La Iglesia quiso, por tanto, asegurar su control directo de la enseñanza religiosa. El proyecto de concordato propuesto por la Santa Sede al gobierno en 1855 para el reconocimiento del uso del derecho de patronato por parte del Estado, establecía que los obispos y arzobispos

RC, correspondientes a los N° 285, 27 de noviembre de 1852, N° 286, 4 de diciembre de 1852 y N° 287, de 11 de diciembre de 1852. Ver también "Necesidad de la educación religiosa", 291, 8 de enero de 1853. Durante la discusión de la ley orgánica de Instrucción Primaria, aprobada en 1860, el tema volvió a ser tratado y la Iglesia se opuso a que los sacerdotes tuvieran que acreditarse ante la autoridad pública para ejercer el cargo de preceptor. "Discusión del proyecto de ley sobre instrucción primaria", RC, 554, 24 de julio de 1858.

<sup>91</sup>CRISTIAN GAZMURI, *El 48 chileno. Igualitarios, reformistas, radicales, masones y bomberos*, 1ª ed., Ed. Universitaria, Santiago, 1992, pp. 73 y ss.

<sup>92</sup>EDWARDS, *El gobierno...*, p. 125. Ver también Ignacio Domeyko, *Mis Viajes*, Ed. de la Universidad de Chile, Santiago, 1977, tomo II, p. 820; Barros Arana, *Un Decenio...*, tomo 2, p. 166; Domingo Amunátegui Solar, *El progreso intelectual y político de Chile*, Ed. Nascimento, Santiago, 1936, p. 95; Encina, *Historia de...*, tomo 15, p. 233; Guillermo Feliú Cruz, *Ramón Briseño. Vida y obra del primer bibliógrafo chileno, 1814-1910*, Ed. Universidad Católica, Santiago, 1966, p. 47.

<sup>93</sup>"Por qué se extraviaban algunos jóvenes en sus ideas religiosas". RC, 411, 27 de octubre de 1855, p. 1265.

<sup>94</sup>La denuncia sobre las escuelas de Valdivia la presentó el decano de la Facultad de Ciencias Matemáticas y Físicas Vicente Bustillo. El cu pidió al Gobierno que se investigara, pero el tema no volvió a ser tratado. Ver Diego Barros Arana, *El Dr. Rodolfo Armando Philippi*. Su vida y sus obras, Santiago, 1904, p. 87. La denuncia de las escuelas de Valparaíso la hizo el arzobispo Valdivieso al cu. Ver AME., Vol. 44, p. 60, l. 1 y ss. Fue a raíz del incidente de Valdivia que Vicente Pérez Rosales llamó a la Universidad "esa aduana del saber". *Recuerdos del pasado (1814-1860)*, Ed. Andrés Bello, Santiago, 1980, p. 458.

tendrían la completa vigilancia de la educación religiosa en los colegios públicos así como de los textos de estudios, lo que no fue aceptado por el gobierno<sup>95</sup>.

El 1856 se produjo el grave enfrentamiento entre el gobierno y el arzobispo de Santiago a raíz de la llamada "cuestión del sacristán" en la cual miembros del cabildo eclesiástico interpusieron un recurso de fuerza ante la Corte Suprema para que no se cumpliera un dictamen del arzobispo que había apoyado la expulsión de un subordinado del sacristán mayor de la Catedral y que no fue compartida por aquellos miembros del cabildo eclesiástico. La Corte Suprema le dio la razón a los canónigos y el arzobispo consideró que el Gobierno debía intervenir como protector de la Iglesia, pero el presidente Montt se negó aduciendo la independencia del Poder Judicial. Finalmente se logró que los canónigos se desistieran del recurso de fuerza, pero las consecuencias políticas de este incidente eran ya irreversibles. El peluconismo gobernante se dividió entre los ultramontanos y los regalistas con lo cual el conflicto doctrinario entre Iglesia y Estado pasó a ser el eje del alineamiento político. Un sector del peluconismo se transformó en el Partido Conservador, confesional y ultramontano<sup>96</sup>.

Hacia fines de la década de 1850 todavía el debate entre ambos poderes giraba en torno al derecho de patronato más que en torno a la laicización del Estado, diferencia sutil, pero crucial para la posición de la Iglesia frente a las atribuciones educacionales del Estado. En un Estado católico, esas atribuciones eran legítimas, beneficiosas y necesarias. En un Estado laico, ellas coartaban la libertad de la Iglesia. Cuando el liberalismo entró al gobierno con la presidencia de José Joaquín Pérez en 1861, la educación empezó, lentamente primero y con fuerza en la década siguiente, a situarse en el centro del conflicto ideológico y político. Pero durante la República Conservadora, como hemos creído demostrar, existió un consenso, con las tensiones ya descritas, sobre el rol del Estado en educación. Ni el conflicto entre autoritarismo y liberalismo ni la primera fase en las tensiones entre Iglesia y Estado impidieron sino que, al contrario, permitieron que el Estado construyera un sistema de educación nacional.

La historiografía sobre este tema ha mirado la educación excesivamente desde el prisma de los conflictos políticos e ideológicos, de allí que este consenso haya pasado, a nuestro juicio, relativamente desapercibido. Los historiadores liberales del siglo XIX, principalmente Diego Barros Arana y Miguel Luis Amunátegui, defendieron la obra educacional de un régimen conservador que atacaban y para explicar esta aparente contradicción, recurrieron a la figura de Bello, a la política pacificadora del presidente Bulnes y le concedieron a Montt méritos en sus ideas educacionales, a pesar de su autoritarismo. Tras su visión progresista de la historia, veían este período como un antecedente necesario para el advenimiento liberal. En la historiografía liberal del siglo XX, Domingo Amunátegui Solar y Guillermo Feliú Cruz acogieron esa interpretación reconociendo la labor progresista del peluconismo en educación. Pero otros, como

<sup>95</sup>AGUSTÍN EDWARDS, *Cuatro Presidentes de Chile*, Valparaíso, 1932, tomo 1, p. 139.

<sup>96</sup>RENÉ ECHAZ, *Evolución histórica de los partidos políticos chilenos*, Ed. Francisco de Aguirre, Santiago, 1971; Sergio Villalobos R. et al., *Historia de Chile*, Ed. Universitaria, Santiago, 1974, tomo 3, p. 554; Edwards, *La Frontera...*, p. 107; Sergio Guiliastri, *Partidos políticos chilenos*, Ed. Nascimento, Santiago, 1964; Julio Heise G., *Historia de Chile. El período parlamentario 1861-1925*, Ed. Andrés Bello, Santiago, 1974, p. 206 y ss.; Brian Loserman, *Chile. The Legacy of Hispanic Capitalism*, Oxford University Press, New York, 1979, p. 182; Timothy R. Scully, *Los partidos de centro y la evolución política chilena*, CIEPLAN-Notre Dame, Santiago, 1992, p. 53 y ss.

Amanda Labarca, asumen la interpretación de Lastarria y juzgan que la Universidad sobrevivió a pesar de la sorda oposición del ultramontanismo. Ricardo Donoso, desde una perspectiva política, vio la modernización como una obra liberal en contra de los elementos conservadores<sup>97</sup>. Pero esta óptica, más o menos alineada con la pugna doctrinaria del siglo XIX, no podía percibir otros elementos interpretativos como los rasgos modernos de un peluconismo ilustrado, racionalista y liberal, a la vez que gradualista y, por ello, autoritario, así como el consenso en torno al Estado docente que permitió desarrollar una política educacional estable. Este consenso de la fase inicial permitió que los conflictos posteriores pudieran ser absorbidos y procesados dentro de una institucionalidad educacional relativamente sólida. En el caso de Colombia y de México, por señalar los más destacados, el conflicto entre liberales y conservadores, definido tempranamente en torno al eje religioso, dificultó la continuidad de las instituciones educacionales y le otorgó al problema del desarrollo científico una fuerte carga ideológica que le restó apoyo social<sup>98</sup>.

La política educacional en cada país fue en buena medida reflejo del proceso más amplio de configuración del Estado y en el contexto latinoamericano, el caso chileno fue particularmente exitoso<sup>99</sup>.

#### 8. INVERSIÓN PÚBLICA Y COBERTURA EDUCACIONAL

La estabilidad gubernativa iniciada en 1830 permitió desarrollar una política financiera ordenada y sistemática que se vio favorecida por el espectacular aumento del comercio exterior. El ingreso fiscal creció a un promedio anual del 6,2% entre 1830 y 1860, debido a que el comercio exterior creció en el mismo período en un promedio de 7,2%<sup>100</sup>. El aumento del gasto fiscal después de ese período, principalmente por concepto de obras públicas y de defensa, fue progresivamente mayor que las entradas por lo cual se recurrió

<sup>97</sup>Esta interpretación se encuentra en las obras ya citadas de los autores mencionados.

<sup>98</sup>FRANK SAFFORD, *The Ideal of the Practical. Colombia's Struggle to Form a Technical Elite*, University of Texas Press, Austin, 1976; Josefina Vázquez de Knauth, *Nacionalismo y educación en México*, El Colegio de México, México, 1970; Juan José Saldaña, "La ideología de la ciencia en México en el siglo XIX", en José Luis Peset (ed.), *La ciencia moderna y el nuevo mundo*, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid, 1985, pp. 297-326; Weinberg, *Modelos...*; Daniel C. Levy, *Higher Education and the State in Latin America. Private Challenges to Public Dominance*, The University of Chicago Press, Chicago and London, 1986; Tulio Halperin Donghi, *Historia de la Universidad de Buenos Aires*, Ed. Universitaria de Buenos Aires, Buenos Aires, 1962; Simon Schwartzman, "Struggling to be Born: the Scientific Community in Brazil", *Minerva*, Vol. 16, 1978; Clark Gill sostiene que Chile fue el primer país en el continente en establecer un sistema nacional de educación, *Education and Social Change in Chile*, Washington, 1966, p. 14. Gertrude Yeager considera que el proyecto educacional chileno fue el más ambicioso del período en el continente. "Elite Education in Nineteenth Century Chile", en *H.A.H.R.*, Vol. 71, 1, 1991, pp. 73-105 y "Women's Roles in Nineteenth-Century Chile. Public Education Record, 1843-1883", en *L.A.R.R.*, Albuquerque, Vol. 18, 3, p. 149.

<sup>99</sup>MANFRED KOSSOK, *Revolución, Estado y Nación en la Independencia*, Varios Autores, *Problemas de la formación del Estado y la Nación en Hispanoamérica*, Internationes-Bonn, 1984.

<sup>100</sup>El volumen del crecimiento exterior subió de US\$ 13.657,5 en 1844 a US\$ 29.050,2 en 1854 y a US\$ 41.774,2 en 1860. Carlos Humud, *El sector público chileno, 1850-1930*, Universidad de Chile, Santiago, 1969. Memoria, Facultad de Ciencias Económicas, p. 85.

a empréstitos externos y al endeudamiento interno<sup>101</sup>. La tributación interna, por su parte, disminuyó su participación en el total de las entradas fiscales de un 21,3% en 1845 a un 10,7% en 1880<sup>102</sup>.

El gasto público, de acuerdo a la Ley de Presupuestos de la Nación, creció un 478% entre 1845 y 1879, de \$ 3.566.260 (pesos) a \$ 17.072.712 (Cuadro I), en moneda de valor equivalente, pues el peso chileno valía aproximadamente 44 peniques hasta 1875 en que comenzó a declinar<sup>103</sup>. El presupuesto otorgado a educación representó una media del 6,3% del presupuesto nacional y creció en el período un porcentaje más alto que el del presupuesto total, pues en 1845 percibía 168.213 y en 1879, \$ 1.099.158, es decir, creció un 653%. Si se le compara con otros ramos de la administración, el gasto en educación tuvo una importancia relativa ascendente. Si en 1834 sólo el culto tenía un presupuesto inferior al suyo, en 1864 era superior al de relaciones exteriores, beneficencia, caminos, culto, guardia nacional y marina<sup>104</sup>. Como ha demostrado Carlos Humud, el gasto fiscal en funciones sociales fue considerablemente menor que el gasto en administración, defensa y sector financiero, pero dentro de las funciones sociales, educación aumentó progresivamente su participación e importancia.

Estas cifras indican que efectivamente el Estado llevó a cabo una política sistemática en el ramo y que su organización institucional no era una entelequia legal o la manifestación de intenciones, como lo había sido en el período anterior, sino una política con el respaldo financiero que la hacía posible, por limitado que éste haya sido en relación a las necesidades de un país con una red educacional en formación.

Ello significó un aumento progresivo de los índices de alfabetización, de la población escolar y del número de establecimientos. En 1854 el índice de alfabetización era de un 13,5% de la población y ascendió a 28,9% en 1885. Ello era consistente con el aumento de escuelas primarias públicas que si en 1855 comprendían un total de 303 establecimientos con 14.854 alumnos, en 1895 alcanzaban un total de 1.253 establecimientos con 189.991 alumnos (Cuadros IV y V). La educación secundaria, especial y superior creció a un ritmo menor. En relación al sector público y privado, los cuadros VI y VII muestran que hasta 1861 la educación secundaria privada, incluyendo la femenina que el fisco no proporcionaba, era todavía mayor que la fiscal. La información disponible para los años anteriores no permite establecer a qué ritmo creció la educación secundaria privada en

<sup>101</sup>De acuerdo al estudio de Humud, a partir de 1860 el gasto fiscal no se atuvo a las entradas sino que operó como una variable independiente y las entradas no se ajustaban a los gastos. En el período 1860-79 se contrataron 7 préstamos externos que produjeron 9.547.920 libras esterlinas y 20 préstamos internos que produjeron \$ 62.644.774, incluidas dos emisiones de papel moneda por un valor de 26 millones de pesos. *Ibid.*, p. 89.

<sup>102</sup>"Las medidas económicas adoptadas por el sector fiscal a partir de 1830 no incluyeron la implantación de nuevos impuestos internos sino que sólo se limitaron a mantener, y en algunos casos reformar, impuestos que habían sido establecidos mucho antes. Así, se tiene que los únicos impuestos vigentes al comienzo del período eran los de alcabala, peaje, diezmos, papel sellado, timbres y estampillas y patentes fiscales de minas. Todos ellos constituían una herencia del régimen colonial y salvo muy pocas excepciones y la reforma del diezmo, no se implantaron nuevos impuestos internos entre 1830 y fines del siglo XIX". *Ibid.*, p. 149.

<sup>103</sup>ARNOLD BAEUR, "Expansión económica en una sociedad tradicional", en *Historia*, Santiago, 9, 1970, p. 164.

<sup>104</sup>Relación calculada a base de los datos otorgados por "Geografía física y política de Chile", *AUCH*, 31, 1868, p. 454.

CUADRO I  
PRESUPUESTO DE LA NACIÓN

Año	Ttl.Grl	I.Publ	Primar	Sec+In	Esc.Esp	U.Chil	Otros
1845	3.566.260	168.213	36.141	82.650	21.920	14.000	13.500
1846	3.741.072	187.152	43.483	86.150	30.020	14.000	13.500
1847	3.484.204	158.953	39.123	60.950	20.600	14.250	12.500
1848	4.300.245	151.523	37.723	62.950	22.100	14.250	14.500
1849	4.416.359	150.039	42.072	65.250	21.760	14.250	26.307
1850	4.091.031	211.632	48.421	48.350	27.304	14.250	26.307
1851	4.156.654	159.554	59.643	39.050	39.904	14.250	22.307
1852	4.276.756	268.901	69.511	100.550	57.702	14.250	26.487
1853	4.629.348	288.122	76.641	100.750	47.244	14.000	49.487
1854	5.894.229	353.360	107.788	107.202	54.314	14.000	63.636
1855	5.333.233	349.861	137.703	69.602	67.594	14.000	63.012
1856	5.708.058	403.466	170.314	79.113	80.716	14.000	52.643
1857	6.327.433	429.142	179.868	85.138	83.720	14.000	56.136
1858	6.686.813	546.035	186.258	169.452	91.984	14.000	84.270
1859	6.440.545	601.053	206.404	178.438	101.240	14.000	100.970
1860	6.495.619	471.435	208.252	121.834	81.781	14.000	64.570
1861	6.705.243	484.172	210.085	122.408	80.282	14.000	57.696
1862	6.420.349	506.845	228.246	121.296	85.641	14.000	58.744
1863	7.092.441	576.635	275.527	174.564	83.584	14.000	48.960
1864	7.782.419	506.628	240.946	143.430	70.964	12.500	37.788
1865	10.267.261	585.365	276.990	149.320	79.024	14.000	66.131
1866	9.079.936	611.536	290.198	160.000	80.084	14.000	57.637
1867	10.653.461	558.031	269.476	164.000	72.584	14.000	52.770
1868	11.600.199	609.321	296.824	168.000	74.122	14.000	56.475
1869	12.296.876	683.065	322.419	208.800	72.278	14.000	60.568
1870	11.536.349	656.560	262.150	243.020	77.636	14.000	59.760
1871	12.542.493	843.076	405.170	253.770	79.396	14.000	91.140
1872	12.514.808	910.282	467.082	247.350	100.680	14.000	88.170
1873	13.364.450	1.092.968	600.147	274.647	96.394	14.500	97.280
1874	16.609.183	1.212.413	657.150	361.368	99.416	14.500	96.234
1875	1.785.075	1.180.776	672.260	295.242	99.608	14.500	99.146
1876	16.830.402	1.129.471	620.640	300.020	99.704	14.500	87.146
1877	17.337.599	1.123.099	581.540	326.470	99.904	14.500	100.685
1878	17.245.432	1.083.944	572.565	323.820	96.180	12.000	78.879
1879	17.072.712	1.099.158	517.505	354.967	86.552	12.000	74.133

Ttl.Grl. : Total general

I. Pub. : Instrucción pública

Primar : Instrucción primaria

Sec+In : Instrucción secundaria incluido Instituto Nacional

Esc. Esp. : Escuelas especiales

U. Chil. : Universidad de Chile

## PRESUPUESTO EN PORCENTAJES

P. Ip de Tg	Pp de Ip	P. S + In. de Ip	Uch de I. P.	P. Ec de Ip.
4,7	21,5	49,1	8,3	13,0
5,0	23,2	46,0	7,5	16,0
4,6	24,6	38,3	9,0	13,0
3,5	24,9	41,5	9,4	14,6
3,4	28,0	43,5	9,5	14,5
5,2	22,9	22,8	6,7	12,9
3,8	37,4	24,5	8,9	25,0
6,3	25,9	37,4	5,3	21,5
6,2	26,6	35,0	4,9	16,4
6,0	30,5	30,3	4,0	15,4
6,6	39,4	19,9	4,0	19,3
7,1	42,2	19,6	3,5	20,0
6,8	41,9	19,8	3,3	19,5
8,2	34,1	31,0	2,6	16,8
9,3	34,3	29,7	2,3	16,8
7,3	44,2	25,8	3,0	17,3
7,2	43,4	25,3	2,9	16,6
7,9	45,0	23,9	2,8	16,9
8,1	47,8	30,3	2,4	14,5
6,5	47,6	28,3	2,5	14,0
5,7	47,3	25,5	2,4	13,5
6,7	47,5	26,2	2,3	13,1
5,1	48,3	29,4	2,5	13,0
5,3	48,7	27,6	2,3	12,2
5,6	47,2	30,6	2,0	10,6
5,7	39,9	37,0	2,1	11,8
6,7	48,1	30,1	1,7	9,4
7,3	51,3	27,2	1,5	11,1
8,2	55,8	25,1	1,3	8,8
7,3	54,2	29,8	1,2	8,2
6,9	56,9	25,0	1,2	8,4
6,7	54,9	26,6	1,3	8,8
6,5	51,8	29,1	1,3	8,9
6,3	52,8	29,9	1,1	8,9
6,4	47,1	32,3	1,1	7,9
6,3	41,1	30,1	3,6	13,1

Fuente: Adaptación de diversos ítem, *Ley de presupuesto para los gastos generales de la administración pública*, Santiago, 1845-1879.

P. Ip de Tg : Porcentaje Instrucción Pública del total general.

Pp de Ip : Porcentaje Instrucción Primaria de Instrucción Pública.

P. S + In. de Ip : Porcentaje de Instrucción Secundaria incluido Instituto Nacional del Presupuesto de Instrucción Pública.

Uch de I.P. : Porcentaje de Universidad de Chile del Presupuesto de Instrucción Pública.

P.EE de Ip. : Porcentaje de Instrucción escuelas especiales del Presupuesto de Instrucción Pública.

relación a la fiscal, pero el número de establecimientos fiscales, de acuerdo al cuadro IV, superó a los particulares luego de la fecha ya indicada. En la educación primaria, el ritmo de crecimiento de las escuelas fiscales fue espectacularmente mayor que en las escuelas particulares, de acuerdo al cuadro IV. Esto es concordante con los datos del presupuesto donde se muestra que la educación primaria aumentó progresivamente su participación

CUADRO II  
Funcion Social (en porcentaje)

Año	M. Educ	M. Jus	M. Higie	M. Bien	T. Func	Fun-Soc
1842	82,8	17,2	-	-	100,0	6,1
1845	59,3	40,7	-	-	100,0	9,9
1850	45,3	54,7	-	-	100,0	11,1
1855	45,7	54,3	-	-	100,0	10,5
1860	43,4	56,6	-	-	100,0	11,5
1865	41,3	58,7	-	-	100,0	8,8
1870	37,6	62,4	-	-	100,0	8,7
1875	34,3	65,7	-	-	100,0	7,7

Fuente: Humud, *op. cit.*, p. 197.

M. Educ. : Ministerio de Educación

M. Jus. : Ministerio de Justicia

M. Higie. : Ministerio de Higiene

CUADRO III  
Grado de Instrucción de los habitantes de la República,  
según los Censos de 1854 a 1885

Censos	Saben leer			No saben leer			Total		Tanto por ciento de alfabetos			
	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Totales
1854	123.437	70.461	193.898	589.495	655.727	1.245.222	712.932	726.188	1.439.120	17,3	9,7	13,5
1865	183.527	125.782	309.309	722.616	787.298	1.509.914	906.143	913.080	1.819.223	20,2	13,8	17,0
1875	270.908	206.413	477.321	763.066	835.584	1.598.650	1.033.974	1.041.997	2.075.971	26,2	19,8	22,9
1885	400.515	330.748	731.263	863.130	932.027	1.796.057	1.263.645	1.263.675	2.527.320	31,7	26,2	28,0

Fuente: Anuario estadístico, 1916, tomo I, p. 4.

en el sector. El Cuadro I muestra que si en 1845 la primaria participaba con un 21,5% del presupuesto de instrucción, en 1879 era de un 47,1%, superando varios años el 50%. En cambio la secundaria (que para los efectos del presupuesto incluye la superior alojada en el IN) bajó de un 49,1 en 1845 a un 32,3% en 1879, también con varios años que baja del 30%. Si el porcentaje promedio asignado al nivel primario fue de un 41,1%, el de la secundaria y superior fue de un 30,1%. Es decir, en términos absolutos el fisco proporcionó más recursos a la educación primaria que a la secundaria y superior entre 1843 y 1879, aunque, evidentemente, el gasto por alumno fue considerablemente mayor en este nivel dentro del cual, como se verá más adelante, se favoreció fuertemente al IN en detrimento de los liceos de provincia.

Ello revela que las prioridades educacionales del Estado estaban fijadas de acuerdo a la estructura social. Se quiso educar al pueblo en su acepción más amplia, aunque dentro de él se favoreciera a los sectores populares urbanos, y a una clase dirigente formada para ser la elite política y social. Ello era congruente con el concepto, sobre el

CUADRO IV  
Número de Establecimientos Educativos

Año	Educación Primaria			Educación Secundaria y Especial		
	Fiscal	Part.	Total	Fiscal	Part.	Total
1855	303	-	303	-	-	-
1858	450	244	694	16	21	37
1860	512	369	881	18	-	18
1895	1.253	411	1.664	52	6	58
1900	1.553	568	2.121	63	20	83

Fuente: Humud, *op. cit.*, p. 200.

cual se ha insistido, de un sistema educacional que reforzaba la estructura social y que no estaba concebido explícitamente como un vehículo de ascenso social o de fomento de la igualdad de oportunidades. La relación entre el aumento de la educación primaria y la secundaria y superior muestra a simple vista que no estaban vinculadas entre sí. La primaria no era el comienzo de un largo camino educativo, sino un "grado terminal" destinado a los sectores populares con posibilidades mínimas de ascenso. En 1895, en el sector fiscal, había 139.991 alumnos en primaria, 11.524 en secundaria y 1.190 en superior, es decir, un 8,2% y un 0,85% en relación a la primaria, respectivamente.

Es posible concluir, finalmente, que la formación de un sistema nacional de educación, aunque socialmente fragmentado, transformó sustantivamente la estructura de la demanda educacional en relación al período anterior. Si bien, como se indicó en el capítulo anterior, las cifras no permiten hacer una comparación exacta, es evidente que el universo educativo creció y lo hizo a un ritmo levemente mayor que el aumento de la población. El total de alumnos de la secundaria, fiscal y particular, creció de 3.909 en 1854 a 6.371 en 1861 y el total de alumnos de la primaria, fiscal, municipal y particular, creció de 27.550 a 43.368 en los mismos años. La población, en un período prácticamente equivalente, creció de 1.439.000 en 1854 a 1.819.000 en 1865<sup>105</sup>. Es decir, si el total de alumnos matriculados creció en esos años un 57,4 %, la población creció 26,4 % y el porcentaje de alumnos del total de la población en 2,3 %.

El sector privado y el sector público participaron en este crecimiento, pero la participación del Estado fue mayor y fue fundamental para dinamizar ese crecimiento. Si entre la fecha de la Independencia y la fundación de la Universidad de Chile el papel activo del Estado se focalizó en la formación de la clase dirigente y de la nueva elite política, en el período siguiente incorporó a los sectores populares a la vez que estableció un sistema para uniformar el conjunto de la educación. Es en este sentido que desde entonces legítimamente puede hablarse de un sistema nacional de educación.

<sup>105</sup>Los datos de instrucción secundaria están en los cuadros VI y VII. Los datos de instrucción primaria en Luis Galdames, *La Universidad de Chile. Bosquejo histórico*, Santiago, 1934, p. 63. Los datos de población corresponden a los censos de los años respectivos en Markos J. Mamalakis, *Historical Statistics of Chile. National Accounts*, Greenwood Press, Westport, Connecticut, 1978, tomo 2, p. 4. La corrección hecha por Mamalakis de las cifras de los censos dan una población de 1.516.387 para 1854 y de 1.819.223 para 1865.

CUADRO V  
Número de Alumnos en los Establecimientos Fiscales

Año	Educación Primaria	Educación Secundaria	Educación Superior	Total
1855	14.854	-	-	14.854
1858	21.349	1.895	-	23.444
1860	18.262	2.223	-	20.485
1895	139.991	11.524	1.190	152.705
1900	157.330	12.624	1.228	171.182
1905	159.379	21.497	1.549	182.425
1910	258.875	30.731	1.824	291.430
1915	322.434	41.739	3.646	367.819
1920	346.326	49.123	4.502	400.011
1925	439.937	56.648	4.475	501.060
1928	519.100	50.523	2.700	572.323

Fuente: Humud, *op. cit.*, p. 201.

Ello significa un cambio profundo en la historia de Chile. Asumiendo la pregunta de Francois Furet<sup>106</sup> sobre quién quiere la educación y su respuesta: la Iglesia y el Estado por arriba, las comunidades locales por abajo, es posible señalar que, en el caso chileno, el Estado nacional se situó en el centro de la demanda por educación. La Iglesia y las comunidades tenían una red, pero fue la participación del Estado la que transformó principalmente su estructura. Al contrario del caso francés, donde el Estado nacional se situó en un largo proceso de demanda social por educación con una red lentamente construida por la Iglesia y las comunidades locales desde el siglo XVI, en el caso de Chile la participación del Estado nacional fortaleció y amplió esa red, abrió la oferta y le otorgó a la educación un valor social previamente restringido a un pequeño sector de eclesiásticos y letrados. La educación creció porque el Estado aumentó la oferta, y la población que concurrió a ella, por restringida que fuese, la tomó y la aceptó porque la educación fue adquiriendo un valor social, funcional o simbólico. Cómo se activó la demanda "desde abajo" es un tema prácticamente desconocido. El sector privado también participó en el aumento de la oferta, principalmente en la educación secundaria<sup>107</sup>.

El crecimiento del sistema en su conjunto, reiteramos, se debió en gran medida, aunque no exclusivamente, a la participación del Estado, que desarrolló una política sostenida y sistemática en un rubro cuyos resultados no pueden medirse sino en el largo plazo. Esta estabilidad, a su vez, fue posible por el acuerdo de la clase dirigente en que la educación era tanto un deber como un derecho del Estado.

Si la formación de un sistema nacional de educación tuvo un consenso político que lo hizo posible, sus mayores dificultades en este período las encontraría en la realidad social misma. Creemos que estas dificultades, aquellas que apelan a la tensión entre las

<sup>106</sup>FRANCOIS FURET y JACQUES OZOUF, *Lire et écrire*, Les Editions des Minuit, París, 1977, tomo 1, p. 77.

<sup>107</sup>EDUARDO CAVIERES F., "Educación y sociedad en los inicios de la modernización en Chile", en *Dimensión Histórica de Chile*, Santiago, 6/7, 1989-1990, pp. 33-49.

CUADRO VI  
Cuadro general de los Liceos Fiscales y de los patrocinados por el Gobierno  
entre los años 1854 y 1861

Año	Número de colegios			Número de alumnos		
	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total
1854	17	3	20	2.026	132	2.158
1855	15	-	15	1.980	-	1.980
1856	15	-	15	1.980	-	1.980
1857	14	-	14	1.882	-	1.882
1858	16	-	16	2.065	-	2.065
1859	17	-	17	2.140	-	2.140
1860	18	1	19	2.440	50	2.490
1861	18	-	18	2.567	-	2.567

Fuente: Luis Galdames, *op. cit.*, p. 66.

CUADRO VII  
Cuadro general de los Liceos Particulares libres  
y conventuales entre los años 1854 y 1861

Año	Liceos Particulares						L. Convent.	
	Número de colegios			Número de alumnos			Nº de colegios	Nº de alumnos
	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total		
1854	10	15	25	782	969	1.751	5	349
1855	17	24	41	1.159	1.619	2.778	6	253
1856	16	23	39	1.470	1.777	3.247	9	330
1857	17	25	42	1.144	1.444	2.588	6	259
1858	20	24	44	1.527	1.843	2.370	6	210
1859	20	24	44	1.527	1.843	2.370	-	-
1860	23	46	69	1.600	2.256	3.856	-	-
1861	25	38	63	1.810	1.994	3.804	-	-

Fuente: Luis Galdames, *op. cit.*, p. 66.

elites modernizantes y la sociedad tradicional, en los términos de Guerra<sup>108</sup> o entre el sueño pedagógico o el ideal racional y la realidad social, en términos de Branislaw Baczko<sup>109</sup>, permiten situar la educación no sólo como una de las variables del conflicto político, sino como una variable del fenómeno más amplio y complejo de las formas específicas que adquieren ciertos elementos de la modernidad en una sociedad periférica.

<sup>108</sup>Ver nota 3.

<sup>109</sup>BACZKO, *op. cit.*, p. 17.

## LA FORMACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DOCENTE: UN CAMINO HACIA LA ESPECIALIZACIÓN

La Universidad de Chile fue concebida como superintendencia de educación y como academia científica. En cuanto tal, su objetivo era crear una institucionalidad que hiciera posible la creación de conocimiento.

Todas las sociedades han tenido alguna forma de organizar la transmisión del saber con figuras especializadas en su mantención y propagación. En la sociedad moderna, que se caracteriza por la permanente creación de nuevo conocimiento como agente de cambio, la figura especializada es el académico cuya función es la investigación científica<sup>1</sup>.

La universidad moderna ha sido la institución por excelencia encargada de la investigación en la sociedad contemporánea. Pero los inicios de la investigación científica y de su aplicación se dio en sociedades y academias que proliferaron en la Europa del siglo XVIII, porque las universidades eran entendidas como instituciones de conservación y transmisión de conocimiento, es decir, como universidades docentes, cerradas por lo general al cultivo de las ciencias exactas y a la investigación<sup>2</sup>. Fue sólo a comienzos del siglo XIX que estas dos funciones —enseñanza e investigación— comenzaron un lento proceso de reunión en una sola institución que definiría el concepto de universidad moderna como la entendemos hoy.

El modelo que en la segunda mitad del siglo XIX se expandiría al resto del mundo, incluyendo a Estados Unidos y a Japón, fue la Universidad de Berlín fundada por Wilhelm von Humboldt en 1808, caracterizada por la investigación en ciencias puras unida con la docencia, llevadas a cabo por la figura del catedrático, profesor e investigador a la vez, que formaba a sus alumnos en pequeños equipos de investigación<sup>3</sup>. La formación del sistema universitario alemán recibió en sus inicios la influencia francesa tanto en el rol que el Estado debía asumir en la investigación, como en la creación de

<sup>1</sup>HALSEY y TROW, *op. cit.*, p. 31.

<sup>2</sup>HANKINS, *op. cit.*, p. 170.

<sup>3</sup>WOLFGANG J. MOMMSEN, "The Academic Profession in the Federal Republic of Germany", en Burton Clark (ed.), *The Academic...*, p. 87; R. Steven Turner, "University Reform and Professorial Scholarship in Germany 1760-1806", Lawrence Stone (ed.), *The University in Society*, Princeton University Press, London, 1975, tomo 2, pp. 495-531. John Hopkins fue la primera universidad norteamericana que adoptó el modelo alemán e incorporó la investigación, además de la docencia, función tradicional de los colleges. Pero el sistema norteamericano se diferenciaba del alemán y del francés en que el Estado no cumplía un rol regulatorio. El Gobierno federal otorgó grandes espacios de tierras a los estados para que fundaran sus colleges ("land-granted colleges"), pero ni uno ni otro intervenían en su dirección. Walter P. Metzger, "The Academic Profession in the United States", Clark, *The Academic...*, p. 87. Para la influencia alemana en Japón ver James R. Bartholomew, "Japanese Modernization and the Imperial Universities, 1876-1920", *Journal of Asian Studies*, feb. 1978, pp. 251-271.

escuelas de altos estudios destinadas a formar a los funcionarios públicos y a los técnicos<sup>4</sup>. Pero en el sistema francés, estas funciones estaban diseminadas en diversas instituciones altamente especializadas. La Universidad formaba a los profesores secundarios, a los médicos y a los abogados; la investigación pura se realizaba en instituciones como el Instituto de Francia y el Colegio de Francia; la aplicada en la Escuela Politécnica y la formación de académicos en la Escuela Normal Superior. Este sistema requería grandes recursos y, de acuerdo a McClelland, Alemania no pudo seguirlo porque no tenía los medios para separar la investigación de la formación<sup>5</sup>. En un fenómeno análogo a lo que había sucedido con las universidades escocesas respecto de las inglesas en el siglo XVIII, la falta de recursos generó modelos institucionales que, paradójicamente, contribuyeron a la creación de la universidad científica.

La Universidad de Chile se fundó en un período de transición del concepto mismo de universidad. Su concepto fundacional era moderno no sólo por constituirse como superintendencia de educación, sino también porque aspiraba a ser un centro de creación de conocimiento. En cuanto universidad científica, la de Chile inició el lento camino para generar las bases institucionales que hicieran posible la investigación, es decir, crear una tradición científica local en el contexto de la mundialización de la ciencia europea<sup>6</sup>. Para ello debía enfrentar obstáculos que superaban con creces el ámbito específico de su competencia. En un país periférico de los centros de elaboración de conocimiento, la formación de una institucionalidad científica no era fruto de un lento proceso de maduración intelectual, social y económica sino un proyecto que nacía de la voluntad de un sector de la clase dirigente expresada en el Estado<sup>7</sup>.

El objetivo de este capítulo es describir cómo la universidad académica concebida por Bello se transforma en la universidad docente concebida por Domeyko y por qué, a nuestro juicio, ésta representó el mayor nivel de especialización posible de las funciones intelectuales en la realidad chilena del siglo XIX.

## I. LA ACADEMIA DE BELLO Y LAS DUDAS DE DOMEYKO

Andrés Bello fue a lo largo de toda su vida un convencido defensor del valor intrínseco del conocimiento y del cultivo de la ciencia pura, pero fue al mismo tiempo un defensor igualmente convencido de su valor funcional. Su programa científico no estaba diseñado

<sup>4</sup>CHARLES E. MCCLELLAND, *State, Society and University in Germany. 1700-1914*, Cambridge University Press, Cambridge, 1980, p. 5.

<sup>5</sup>*Ibid.*, pp. 101-145.

<sup>6</sup>La expresión es de Xavier Polanco, "Une science-monde: la mondialisation de la science européenne et la création de traditions scientifique locales", Xavier Polanco (ed.), *Naissance et développement de la science-monde*, Ed. La Découverte, UNESCO, 1990, pp. 10-52.

<sup>7</sup>Marcos Cueto ha señalado la importante diferencia entre "ciencia periférica" y "ciencia en la periferia". La primera tiene las limitaciones de la teoría de la dependencia que ignora las reacciones, interacciones, matices y realidad de los actores locales. La segunda quiere hacer resaltar que "el trabajo científico tiene en estos países sus propias reglas que deben ser entendidas no como síntomas de atraso o modernidad, sino como parte de su propia cultura y de las interacciones con la ciencia internacional". Cueto sostiene que no toda la ciencia en la periferia es periférica. *Excellencia científica en la periferia. Actividades científicas e investigación biomédica en el Perú. 1890-1950*, Concytec, Perú, 1989, p. 29.

para un tipo ideal de universidad sino específicamente para la realidad chilena, para sus necesidades y posibilidades, por lo cual definía un camino intermedio entre un pasado que había que superar y un futuro que todavía parecía inalcanzable: "No se trata de aquellos establecimientos escolásticos o de ciencias especulativas —señalaba Bello en el momento en que el Congreso discutía la nueva ley— destinados principalmente a fomentar la vanidad de los que deseaban un título aparente de suficiencia, sin ventajas reales e inmediatas para la sociedad actual; tampoco se ha tenido en vista la idea gigantesca de una de aquellas academias, propias de los países adelantados en saber y riqueza, donde se ostenta el lujo de las ciencias y donde los hombres eminentes en ellas encuentran la recompensa de una larga y laboriosa carrera"<sup>8</sup>. La Universidad de Chile se encontraba en algún punto entre la Universidad de San Felipe y el Instituto de Francia. La diferencia con la primera era que creaba conocimiento y conocimiento significativo en las distintas disciplinas; la diferencia con la segunda era que ese conocimiento estaba restringido a la observación y a las necesidades de la realidad local y sus cultores no gozarían de su prestigio y reconocimiento social.

La Ley Orgánica de 1842, según ya se indicó, separaba la educación superior de las facultades concebidas como academias científicas. Bello las concibió así precisamente como una forma de alejarse de las universidades estrictamente docentes del pasado y abrir un espacio institucional que tuviera a las ciencias como objetivo único. Es probable que Bello tuviera en mente la importancia que las sociedades científicas habían tenido en la Europa del siglo XVIII no sólo por su producción misma, sino porque fueron espacios nuevos que contribuyeron poderosamente a difundir el valor de la ciencia y en generar el prestigio de sus cultores. El sociólogo inglés Lewis Coser, en su obra ya clásica *Men of Ideas* señala dos requisitos para que la vocación intelectual tenga viabilidad y reconocimiento social: una audiencia que sea fuente de reconocimiento, de prestigio y de recompensa económica; y el contacto con los pares a través del cual se adquieren normas comunes de excelencia y de conducta. Este fue el papel que desempeñaron los cafés, los salones, las sociedades científicas y más tarde las revistas académicas en la Europa del siglo XVIII<sup>9</sup>.

En el Chile de 1840 se estaba comenzando a constituir una audiencia en base a la prensa de ideas que floreció en esa década y que fue el vehículo para las polémicas intelectuales surgidas en torno a literatura, historia y gramática<sup>10</sup>. La Sociedad Literaria formada por José Victorino Lastarria el mismo año que la Universidad, indicaba la necesidad de crear nuevos escenarios intelectuales que el desarrollo de la imprenta desde la Independencia en adelante hacía posible. Pero la opinión de la época compartía el diagnóstico de que la vida intelectual chilena no tenía un escenario y que la Universidad venía a llenarlo. La academia, para Bello, permitiría la formación del "hombre de letras y de ciencias" y contribuiría a la valoración social del conocimiento: "Se necesitaba igualmente de una academia en que pudiesen cultivarse y brillar los ingenios nacionales,

<sup>8</sup>"Establecimiento de la Universidad de Chile", en *El Araucano*, Santiago, 621. 17 de julio de 1842 y en *Obras completas*, Santiago, 1884, Vol. 8, p. 277.

<sup>9</sup>LEWIS COSER, *Men of Ideas*, The Free Press, New York, 1965, p. 27 y ss.

<sup>10</sup>Periódicos como *El Semanario de Santiago*, *El Mercurio* de Valparaíso, *El Progreso* y la propia *Revista Católica* fueron fundamentales en la formación de una opinión ilustrada así como en dar a conocer a jóvenes figuras que construían una carrera literaria y política.

que frecuentemente nacen entre nosotros para morir pronto por falta de un teatro aparente y digno, y por falta de aquellos estímulos de honor y gloria que sólo pueden alentar a las almas elevadas y generosas, y que son en todas partes la vida de las ciencias y de las artes liberales. Estas mismas ciencias y artes apenas tienen aplicación entre nosotros; y ninguna carrera segura aparece abierta al joven estudioso que las cultiva con esmero y aprovechamiento, y que se ve obligado por lo mismo a interrumpir el curso de sus penosas tareas para dedicarse a otra vocación ajena. Al cuerpo universitario está reservado presentar un vasto campo de acción en la carrera de los conocimientos humanos, estimular su cultivo y coronar el mérito: él debe poner en honor las ciencias, y demostrar a los hombres industriuosos en particular, como a la comunidad entera, que sin ellas no hay sólidos adelantos, que ellas son el manantial de todas las riquezas"<sup>11</sup>. *El Semanario de Santiago* compartía este juicio y señalaba que hasta ahora los "ingenios nacionales" habían estado "aislados, sin aplausos, en medio del silencio aterrador que guardaban desde la primera autoridad hasta el último individuo de esta sociedad muerta y sin aliento para fecundar la planta del genio"<sup>12</sup>.

La organización institucional, con facultades-academias desligadas de la docencia y compuestas por académicos que desarrollaban una labor honorífica, presuponía que la actividad intelectual la realizaban personas con otras fuentes de financiamiento. La Ley Orgánica apoyaba sólo los concursos anuales que cada facultad debía convocar con 200 pesos para cada premio y una memoria sobre historia de Chile encargada por el rector que debía presentarse en la ceremonia pública donde se daba la cuenta anual de la corporación<sup>13</sup>. Ese era el único fomento a la investigación regulado por la ley. Ello contribuía a crear prestigio y niveles de reconocimiento, pero eran dos incentivos menores para fundar una política científica universitaria.

Esto fue lo que despertó las dudas de Ignacio Domeyko, exiliado polaco que había realizado sus estudios primero en la Universidad de Vilna y luego, debido a su exilio, en la Escuela de Minas de París, donde se recibió de ingeniero. Su permanencia en Francia le había permitido asistir a innumerables conferencias del Collège de France donde exponían connotados científicos franceses, pero sus intereses intelectuales eran más amplios que su sólida formación profesional. Era un ingeniero con vocación científica y un científico preocupado del rol de las ciencias y de la religión en la formación del orden social. Su militancia nacionalista en Polonia y su profundo catolicismo contribuyeron a ello. Domeyko llegó a Chile en 1838 contratado por el gobierno como profesor de química y mineralogía en el Colegio de Coquimbo, zona esencialmente minera<sup>14</sup>. Su primer viaje a Santiago en 1842 coincidió con la discusión parlamentaria del proyecto de ley de la Universidad de Chile. Su experiencia docente en La Serena ya le había suscitado reflexiones sobre la organización de la instrucción en Chile y se las comunicó al entonces ministro de Educación y su gran protector Manuel Montt, quien se interesó particular-

<sup>11</sup>BELLO, "Establecimiento de la ...", p. 278.

<sup>12</sup>"Universidad de Chile", *El Semanario de Santiago*, 3, 28 de julio de 1841. En su edición N° 15 del 13 de octubre de 1842, en un artículo con el mismo título, también señalaba que la Universidad "va a ser un campo abierto a la emulación en donde los hombres de genio irán a recoger honrosos laureles".

<sup>13</sup>Arts. 27 y 28 de la Ley Orgánica de 1842.

<sup>14</sup>La vida de Domeyko ha sido detalladamente narrada por él mismo en sus memorias autobiográficas tituladas *Mis viajes*, tomos 1 y 2.

mente en sus ideas para reorganizar la instrucción secundaria y lo estimuló para que las publicara. Ese fue el origen de su *Memoria sobre el modo más conveniente de reformar la Instrucción Pública en Chile*<sup>15</sup> donde se explayó sobre el papel de la educación en el orden social y la organización que debía dársele a nivel secundario y superior. Sobre esta última, Domeyko sostuvo que las universidades podían tener las más diversas organizaciones dependiendo de la realidad de cada país, pero todas ellas tenían facultades compuestas por catedráticos que enseñaban sus disciplinas en un nivel especializado para alumnos que optaban a grados. Incluso la universidad francesa, destacaba Domeyko, que comprendía a todos los establecimientos de instrucción pública, tenía facultades docentes como era el caso de la Sorbonne. Su modelo era la universidad alemana porque su organización estaba basada en la figura del profesor que formaba a sus alumnos en base a sus propias investigaciones. A la luz de ello, la universidad chilena, organizada como academia alejada de la docencia, le merecía serios reparos. En un país donde se quería fomentar la instrucción con muy pocas personas dedicadas exclusivamente a la carrera literaria, era de temer que el cargo de académico fuera un título honorífico que incitara "un cierto orgullo y envidia entre los letrados, sin obligarlos a la perseverancia y al trabajo continuo. Los socios de la Universidad deben ser profesores... El destino de profesor no sólo es útil a la juventud que estudia, sino también al profesor mismo: la enseñanza es la verdadera vida del hombre de letras"<sup>16</sup>. Tras esta identificación, establecía la diferencia entre el profesional del saber y el hombre culto. "Un hombre ilustrado, señalaba, dotado de mucho talento y capacidad para las ciencias, pero distraído en sus ocupaciones literarias, metido en los negocios del mundo, con dificultad podría entrar en competencia con otro, que llevando una vida de profesor tiene que tratar y volver a tratar todos los días los diversos ramos y las diversas materias de su estudio, meditar en esto y seguir los procesos de la ciencia misma, para no quedarse atrás con sus alumnos, en medio de tantas nuevas ideas e invenciones, que aparecen todos los años en el mundo literario y científico"<sup>17</sup>. En síntesis, en la institucionalización de la creación de conocimiento, la figura especializada era el profesor.

Bello y Domeyko compartían el objetivo de una universidad científica; divergían, sin embargo, en el tipo social sobre el cual ella descansaba. Bello, a nuestro juicio, temía una universidad docente por las reminiscencias del pasado y porque probablemente veía en el "hombre público" una mejor vía para la valoración social de la vida intelectual y su fomento. Domeyko, por su parte, aspiraba a la formación del académico profesional, inexistente en Chile. Sin embargo, ambas visiones no fueron contradictorias. La Universidad de Chile comenzó una lenta labor para organizar institucionalmente la vida intelectual y ese sistema se fue sustentando progresivamente en la figura del profesor. De hecho, la labor científica realizada por la Universidad fue, en buena medida, obra del Consejo Universitario y de los profesores, más que de las facultades como tales.

De acuerdo a la ley, los primeros 30 miembros de las cinco facultades debían ser designados por el gobierno y las vacantes debían ser llenadas por elección de los académicos. Se intentó que el cuerpo universitario tuviera credenciales que avalaran su

<sup>15</sup>Fue publicada en *El Semanario de Santiago*, 26 y 27 del 29 de diciembre de 1842 y el 5 de enero de 1843, respectivamente. Fue reproducida en *SCJ*, 1842, pp. 477-488, que es la versión aquí citada.

<sup>16</sup>*Ibid.*, p. 485.

<sup>17</sup>*Ibid.*

especialización, por lo cual los miembros elegidos debían ser licenciados o, en caso contrario, debían obtener las cuatro quintas partes de los votos de la Facultad. La exigencia de ese grado académico era, sin embargo, un requisito alto para una sociedad escasamente profesionalizada. Baste señalar que el propio Andrés Bello no lo tenía y que figuras tan prominentes del desarrollo posterior de la Universidad, como Miguel Luis Amunátegui o Diego Barros Arana, tampoco. En 1858 el *CU* propuso reformar la Ley Orgánica y reducir el quórum a las tres cuartas partes de los votos de los miembros presentes<sup>18</sup>.

En 1843 se nombraron 98 académicos de los cuales 13 eran doctores del antiguo claustro incorporados por derecho propio y 85 nombrados por el gobierno el 28 de junio de 1843<sup>19</sup>. De éstos, 48 eran graduados en la *USE* (20 después de 1820), 17 habían estudiado en el extranjero y 8 tenían algún tipo de educación superior, pero se desconoce cuál. Es decir, 73 tenían algún tipo de credencial, lo cual habla de un cuerpo que obedecía a una cierta acreditación formal del saber. Pero no era fácil encontrar a estas personas en el Chile de 1843. De hecho, el gobierno no completó las 150 vacantes y pudo hacer pocos nombramientos en aquellas facultades sin tradición anterior. En *Leyes* y *Teología* nombró 23 académicos, respectivamente; en *Humanidades*, alimentada en parte por la instrucción secundaria del *IN*, nombró 19; y en *Matemáticas y Medicina* nombró 12 y 8, respectivamente, de los cuales 10 eran extranjeros<sup>20</sup>.

El funcionamiento de las facultades no dependía sólo de la acreditación de sus miembros sino también de su nivel de compromiso con las tareas del cargo. Debían constituir las comisiones examinadoras para obtener los grados de sus facultades, de los exámenes de los colegios públicos y privados, que muy luego realizaron sólo los profesores del *IN*, y de los establecimientos públicos de educación vocacional como la Escuela Normal de Preceptores, de Artes y Oficios o la Escuela Militar. Por petición del *CU*, debían también formar parte de las comisiones informantes de textos de estudio o de publicaciones presentadas para ser recomendadas por la Universidad, así como responder a las consultas específicas del gobierno. En el fomento de sus disciplinas, las facultades estudiaban y proponían el programa de estudios profesionales como en el caso de *Leyes*, *Matemáticas y Medicina*, y de los estudios secundarios en el caso de *Humanidades*.

<sup>18</sup>Art. 13 de la Ley Orgánica de 1842. Proposición del *CU* en *AUCH*, 15, 1858, p. 215.

<sup>19</sup>Existe una cierta confusión sobre cuántos y cuáles fueron los doctores de la *USE* que ingresaron a las Facultades de *Teología* y *Leyes*. El decreto de los nombrados por el Gobierno (*AUCH*, 1, 1844-1845, pp. 18-21) incluye muchos graduados en esa universidad y en las listas oficiales aparecen como nombrados directamente por el gobierno. Aquí se ha usado la lista más completa, a nuestro juicio, y la que contiene mayor información corregida publicada en *AUCH*, 54, 1878, p. 6 y ss. A base de ella se ha construido el apéndice incorporando aquellos elegidos el año posterior. Es importante atenerse a este listado porque suelen producirse confusiones entre aquellos que fueron nombrados o elegidos, pero que no se incorporaron y dejaron caducar su nombramiento.

<sup>20</sup>En la discusión del proyecto de ley en la Cámara de Diputados se reparó en esta dificultad. El diputado Cobo señaló que "entre nosotros no es posible encontrar tantos individuos dotados de las aptitudes indispensables para servir con honor un cargo como el que se le confiere, es este inconveniente que expone a prodigar los empleos en hombres los menos a propósito". El ministro Montt aceptó esa dificultad y señaló que se irían nombrando en la medida en que las circunstancias lo permitiesen. No temía, sin embargo, que los cargos fueran dados a personas poco idóneas o que los nombramientos se prestaran para favoritismo pues "no siendo rentados los miembros, no había temor de que aspirasen los que no tuviesen las aptitudes necesarias para merecer una elección que sólo era debida al verdadero mérito y no al favor". *SCL*, 1842, p. 157.

Debían también reunirse para la presentación de estudios de sus miembros, práctica que las Facultades de Matemáticas y Medicina realizaron en conjunto con cierta regularidad, publicando sus resultados en los Anales. También lo hizo la de Humanidades, aunque con menor frecuencia<sup>21</sup>, y Leyes y Teología prácticamente no lo hicieron<sup>22</sup>. Por último, haciendo gala de su calidad de academia, era requisito para el ingreso pronunciar un discurso sobre un tema escogido ad libitum haciendo un recuerdo de su predecesor, los cuales se constituyeron en parte del material científico producido por la Universidad<sup>23</sup>.

Las tareas encargadas a los académicos tuvieron que enfrentar un grave inconveniente: la falta de concurrencia de sus miembros a las sesiones. Juan Francisco Meneses, decano de Leyes, solicitaba en 1849 que el gobierno proveyese las plazas aún vacantes porque "la ausencia de algunos miembros de dicha facultad, y la imposibilidad y ocupaciones de la mayor parte de los otros, ocasionan grandes dificultades para sus reuniones, hasta el extremo de que aún para los exámenes cuesta a menudo sumo trabajo contar con los individuos que exige el reglamento"<sup>24</sup>. Tres años después el mismo decano señalaba que contaba con sólo seis miembros para las múltiples labores "y éstos sumamente recargados de trabajo en el ejercicio de la magistratura y de la abogacía"<sup>25</sup>. Lo mismo sucedía en la Facultad de Matemáticas: "Al escaso número de individuos con que ella cuenta en la actualidad, se agrega que la mayor parte de éstos se encuentran de continuo empleados fuera de Santiago en diversas comisiones; de manera que puede decirse no pasa de cinco el de sus miembros hábiles aún para la simple celebración de sus sesiones". En 1848 el decano de Medicina pidió el nombramiento de 6 nuevos miembros por las mismas razones y lo volvió a hacer en 1852 "a causa de encontrarse ausentes la mayor parte del tiempo muchos de sus miembros"<sup>26</sup>. El decano de Humanidades informaba en 1860 que sólo había podido "echarse mano" de dos de sus miembros para tomar exámenes en las escuelas de Santiago<sup>27</sup>. El gobierno hizo efectivamente nuevos nombramientos, pero muchos de ellos no cumplieron el requisito de pronunciar el discurso, por lo cual no pudieron incorporarse. El gobierno reaccionó molesto criticando la "poca voluntad" de los elegidos de pertenecer al cuerpo universitario. Por

<sup>21</sup>Tanto es así que en 1859, su decano Salvador Sanfuentes, propuso que su Facultad siguiera el ejemplo de las otras dos facultades y presentara trabajos literarios que luego fueran publicados en los Anales. En forma significativa, señaló que esta iniciativa podía tomar como ejemplo al recién creado Círculo de Amigos de las Letras donde se habían realizado interesantes conferencias. En 1860 la Facultad acordó celebrar una sesión mensual para el fomento de sus materias abiertas al público. Ello indica que las disciplinas de esa facultad tenían otros circuitos de circulación distintos de la Universidad, cuestión que resultaba más difícil para las facultades de ciencias exactas. De igual forma, Teología tenía circuitos propios en el ámbito eclesiástico.

<sup>22</sup>Estas presentaciones eran publicadas en los Anales, de las cuales se desprende la carencia de sesiones científicas en ambas facultades.

<sup>23</sup>El reglamento de ingreso a las facultades se estableció el 23 de octubre de 1843. Ver *AME*, Vol. 14, f. 16.

<sup>24</sup>3 de septiembre de 1849. *AME*, Vol. 23, f. 155. Meneses recomendaba seis nombres: Antonio Varas, Antonio García Reyes, Máximo Mujica, Fernando Lázcano, Ramón Briseño y Salvador Sanfuentes. El Gobierno no nombró a ninguno de ellos. Los dos primeros fueron elegidos por la Facultad en 1851 y 1852, respectivamente.

<sup>25</sup>15 de diciembre de 1852. *AME*, Vol. 44, f. 4.

<sup>26</sup>*AFM*, Vol. 1, f. 43 y *AME*, Vol. 33, f. 246. Copia de la comunicación del decano de Medicina en oficio dirigido al ministro de Instrucción el 18 de octubre de 1852.

<sup>27</sup>*AUCH*, 17, 1860, p. 124.

ello fijó un plazo de seis meses entre el nombramiento y la presentación del discurso<sup>28</sup>. Sin embargo, el requisito de leerlo ante el claustro pleno resultó insalvable y por petición de los decanos, el claustro elevó una solicitud al gobierno para que el discurso fuera leído privadamente ante los miembros de la propia facultad<sup>29</sup>. Estos detalles son útiles para dilucidar si la labor científica de la Universidad era una tarea colegiada de las propias facultades<sup>30</sup>.

Hubo ocasiones en que efectivamente actuaron como cuerpo al ser consultadas por el gobierno. En 1844, por ejemplo, el Ministerio del Interior solicitó al Protomedicato, cuyo director era el decano de Medicina y que funcionaba en la Facultad, que recogiera información sobre el estado sanitario de la República y ésta envió una circular a todas aquellas ciudades donde hubiera un facultativo recibido<sup>31</sup>. Se le consultó en los casos de pestes y epidemias y se le pidieron normas para las autopsias y entierros<sup>32</sup>. En la Facultad de Matemáticas, el gobierno se comunicaba directamente con sus miembros, muchos de ellos comisionados y contratados por él mismo para diversos estudios. Como cuerpo le hizo algunas consultas tales como un informe sobre el proyecto de pesos y medidas. La relación del gobierno con las facultades dependía en parte de si había interlocutores alternativos. En medicina, el Protomedicato, única voz en la materia, residía en la Facultad; en cambio el Cuerpo de Ingenieros era para el gobierno un organismo consultor independiente de la Facultad de Matemáticas. La relación entre el gobierno y la Facultad de Leyes es difícil de caracterizar por carencia de fuentes adecuadas, pero si ésta hubiera sido estrecha, las fuentes ministeriales lo hubieran mostrado. En el caso, por ejemplo, de la redacción del Código Civil, tres de los cuatro miembros permanentes de la comisión redactora en sus distintas fases fueron académicos; sin embargo, la Facultad como tal no emitió informe ni comentario cuando el proyecto final le fue enviado<sup>33</sup>. Es probable que la causa se deba a que la mayoría de los académicos de Leyes eran altos

<sup>28</sup>El decreto es del 11 de noviembre de 1850. La copia que nosotros citamos se encuentra en *AFM*, Vol. 1, f. 50.

<sup>29</sup>22 de diciembre de 1853, *AME*, Vol. 44, p. 52, f. 1.

<sup>30</sup>Un estudio de las facultades como tales está fuera del alcance de este trabajo. Estudios monográficos sobre ellas pueden encontrarse en Ana Guirao Massif, *Historia de la Facultad de Filosofía y Humanidades hasta la fundación del Instituto Pedagógico, 1843-1889*, Santiago, Vol. 3, 1957 (el último vol. comprende las sesiones de la facultad); Walter Hanisch, S.J., "La Facultad de teología de la Universidad de Chile", en *Historia*, Santiago, 29, 1985, pp. 47-135; Baeza, *op. cit.*; Hernán Espinoza Quiroga, *La Academia de Leyes y Práctica Forense*, Colección de Seminarios e Institutos, Vol. 4, Historia del Derecho, Ed. Jurídica, Santiago, s.f.

<sup>31</sup>*AdelP.*, Vol. 2, f. 3-4 y f. 19. (Al momento de consultar este archivo se estaba realizando su catalogación, por lo cual el número del volumen corresponde al orden cronológico en que están situados). Ver también *AMF*, Vol. 139, 13 de junio de 1844, s.f.

<sup>32</sup>Las fuentes para este tema no están en el Ministerio de Educación porque estaban vinculadas a la salud pública. Por ello se encuentran en aquellos volúmenes rotulados bajo beneficencia en el Archivo del Ministerio del Interior así como en el Archivo del Protomedicato conservado en la Biblioteca Histórica de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile. Diversas comisiones de la facultad realizaron estudios de salud pública que fueron publicados en los Anales de la Universidad de Chile. Antes de su publicación puede verse, por ejemplo, el informe de la Facultad sobre la mortalidad infantil en Valparaíso en *El Araucano*, Santiago, 829, 10 de octubre de 1846, p. 2.

<sup>33</sup>La comisión estaba compuesta por Andrés Bello, Gabriel Palma, Pedro F. Lira y Manuel Montt, los tres primeros académicos de Leyes. Sobre el silencio de la Facultad ver Pedro Lira Urquieta, "Bello y el Código Civil" en Varios Autores, *Estudios...*, p. 102. En la Comisión redactora del Código Penal, tres de sus siete miembros fueron académicos: Alejandro Reyes, José Clemente Fabres y Diego Armstrong, miembro de Medicina.

funcionarios y parlamentarios que emitían sus opiniones desde otras tribunas y el gobierno, por su parte, tenía otros interlocutores como el Poder Judicial o el Consejo de Estado<sup>34</sup>. Muy diferente fue el caso de la Facultad de Humanidades, cuya función específica era la tuición de la educación secundaria y que jugó un papel decisivo en su desarrollo. Como cuerpo académico, sin embargo, fue perdiendo su fuerza hacia la década del 70 en que las memorias históricas y las memorias premiadas perdieron continuidad<sup>35</sup>. Vicuña Mackenna señalaba en 1876 que "en los últimos cinco años no he recibido más noticia de que existiese la Facultad que la citación tardía que sus miembros solemos recibir para nombrar decano cada dos años, o para designar de tarde en tarde un colega que no asistirá nunca a la facultad, en reemplazo de otro que ha desaparecido de la vista sin haber asistido, tampoco, por su parte, sino el día de su incorporación"<sup>36</sup>. Todos estos elementos indican que las facultades eran unidades organizativas relativamente débiles como para ser soportes de la investigación científica.

## 2. LA LABOR CIENTÍFICA DE LA UNIVERSIDAD

La debilidad relativa de las facultades como cuerpos académicos no significa que sus miembros individualmente y el CU en forma colegiada no realizaran una significativa labor en formar una nueva base de conocimiento, labor que estuvo principalmente ligada al sistema educativo. Sin pretender ser exhaustivos, mencionaremos las áreas más importantes.

Una de ellas fue la progresiva importancia que adquirieron los textos de estudio escritos o traducidos en el país. Ello significaba un cambio sustantivo en relación a la educación colonial en cuanto codificaba el conocimiento, fijaba bases comunes para una población amplia, lo despersonalizaba y lo masificaba, es decir, correspondía al proceso que Jacques Le Goff denomina la "expansión de la memoria escrita" propia de los tiempos modernos y que a nivel superior significaba, como lo ha señalado el mismo autor para el caso europeo, una transformación del sistema escolástico universitario basado en la memoria<sup>37</sup>.

La Universidad de San Felipe había utilizado algunos textos editados en España y sólo en la década de 1820 aparecieron dos manuscritos que eran textos de enseñanza para la práctica forense, copiados, pero adaptados a Chile<sup>38</sup>. En 1844 se publicó el primer

<sup>34</sup>José Nicolás Hurtado, en su discurso de incorporación a la Facultad de Leyes en 1870, señalaba la poca presencia de la Facultad en un tema tan candente como el de las reformas constitucionales: "...que cuando en la prensa, en la tribuna, en el club, en el Congreso se dilucida materia de tan alta y vital importancia propio parece, y aun debido, que en el recinto de la Facultad de Leyes y Ciencias Políticas se haga oír alguna voz, aunque modesta, que también la trate, siquiera sea someramente...". *AUCH*, 35, 1870, p. 295. La cita es elocuente sobre cuáles eran los espacios de discusión pública en materias jurídicas y políticas.

<sup>35</sup>El Instituto Nacional era más poderoso que la Facultad pues tenía presupuesto propio, cuerpo docente, gran contingente de alumnos y gran influencia. La Facultad tenía el poder fiscalizador mediado por el CU y el gobierno. Cuando Ignacio Domeyko asumió como rector de la Universidad en 1868 quiso transformarla en una facultad docente "pero no tuvo éxito porque los profesores preferían quedarse en el IN que formar tienda aparte en la Universidad". Domeyko, *Mis viajes*, tomo 2, p. 828.

<sup>36</sup>Citado por Ricardo Donoso, *Vicuña Mackenna*, Ed. Fco. de Aguirre, Buenos Aires-Santiago, 1977, p. 339.

<sup>37</sup>JACQUES LE GOFF, *El orden de la memoria*, Ed. Paidós, Barcelona, 1991, p. 158.

<sup>38</sup>ESPINOZA, *op. cit.*, pp. 61-64, 71-73.

texto sobre procedimientos legales llamado *Prontuario de los juicios, su iniciación, tramitación e incidencias* de Bernardino Vila que se utilizó por varias décadas. Muchos de los textos editados en el país servían como intermediarios entre el conocimiento europeo y la realidad chilena pues eran traducciones que se adaptaban para fines locales. Bello, al señalar su importancia, destacaba que era "un trabajo arduo, porque casi no hay obra alguna elemental que no necesite adaptarse a nuestras circunstancias peculiares y las que corren con aceptación en otras lenguas, exigen no sólo traducciones y aun esto sólo es más difícil de lo que comúnmente se cree, si no se someten a una elaboración que las adapte a nuestras instituciones, creencias y capacidades de todo género"<sup>39</sup>. Fue lo que hizo Ignacio Domeyko en su obra de 1844 *Tratado de ensayes*, traducción del texto del mismo nombre de Berthier, que lo adaptó para los alumnos chilenos incorporando información mineralógica del país. Tuvo tres reediciones y se utilizó hasta fines de siglo. Andrés Antonio Gorbea tradujo el texto *Geometría Descriptiva* de Leroy. Rodolfo Philippi escribió para los alumnos de secundaria sus *Elementos de historia natural* que incluía información sobre la flora, la fauna y la geografía de Chile<sup>40</sup> y para los estudiantes de medicina y farmacia publicó *Elementos de botánica*. También hubo textos originales, como el recién mencionado de Philippi, la *Mineralogía* de Domeyko y aquellos escritos por Bello, Lastarria, Bustillos, Briseño, Barros Arana, Amunátegui y otros<sup>41</sup>.

La Universidad no financiaba su redacción. Como superintendencia, informaba los textos y aquellos escritos llamados "de lectura" que servían de apoyo a la enseñanza<sup>42</sup>. De acuerdo al resultado del informe, rechazaba, sugería modificaciones, recomendaba o decretaba su uso como texto de enseñanza para los establecimientos fiscales. En este caso, corría con los gastos de impresión y una partida de ellos se vendía en la tesorería del IN y esas entradas iban al fondo de impresiones<sup>43</sup>.

Los informes emitidos por la Universidad obedecían en parte a la censura, particularmente en materias religiosas, que existía también para la importación de los libros. Pero no era, a nuestro juicio, el objetivo más importante. Los informes obedecían

<sup>39</sup>Intervención de Andrés Bello en el Senado, sesión del 3 de septiembre de 1845, *SCL*, 1845, p. 289.

<sup>40</sup>Barros Arana relata que siendo Rector del IN pensó traducir algún texto europeo para el estudio de la historia natural y "Philippi me observó con razón que esos libros eran siempre muy deficientes en todo lo relativo a nuestros países, que aún muchas veces contenían sobre ellos numerosos y graves errores, y que para interesar a los estudiantes chilenos, era menester describirles particularmente los animales, las plantas, el suelo de Chile...". Ese fue el origen del texto que él mismo escribió. Barros Arana, *El Doctor...*, p. 142.

<sup>41</sup>Los textos escritos en la década de 1840 así como la producción intelectual relevante del período aparece en Barros Arana, *Un Decenio...*, Apéndice "Movimiento literario durante el segundo período de la administración del General Bulnes. Reseña Bibliográfica", pp. 438-455.

<sup>42</sup>En 1871, la Universidad hizo una lista de 113 textos de enseñanza, no todos de la Universidad, de los cuales 31 eran traducciones. Se señalan también 100 obras útiles para la enseñanza de las cuales 37 eran traducciones. No es clara la calificación de estas listas, pero al menos indica que esas obras circulaban en el país. *AUCH*, 40, 1871, pp. 107 y ss.

<sup>43</sup>La universidad financiaba directamente o a base de suscripciones anticipadas. Por ejemplo, al aprobarse la traducción de José Zegers del texto de Bouillon, *Principios de dibujo lineal*, la Universidad se suscribió a 500 ejemplares, con lo cual se financiaba la impresión. Una partida era vendida en el IN a los estudiantes por 3 reales (*AMER*, Vol. 5, f. 335). De igual forma se suscribió a 150 ejemplares de la *Memoria sobre ortografía* de Domingo F. Sarmiento (*Ibid.*, f. 386). *La Vida de Jesucristo* traducida por Sarmiento para las escuelas primarias fue enteramente financiada por el gobierno. *El Progreso*, Santiago, 694, 3 de febrero de 1845 bajo el título de "Bibliografía".

principalmente a la aspiración de establecer normas fijadas institucionalmente por los pares. Era una decisión colegiada de un cuerpo considerado especializado, un procedimiento objetivo para fijar la calidad de la producción intelectual e introducir elementos de competitividad. Estos informes fueron, por lo mismo, un espacio de conflicto ideológico y de acusaciones de discriminación<sup>44</sup>. Para sus autores o traductores, los textos significaban un nivel de especialización, así como un incentivo en la carrera docente pues se computaban como años de servicio para la jubilación.

Un somero balance de los textos utilizados en la instrucción superior indica la importancia que ellos tuvieron en la labor científica patrocinada por la Universidad. De las 27 cátedras existentes en 1861, 10 utilizaban como texto las lecciones del profesor y 15 utilizaban textos impresos, 4 de autores extranjeros y 11 de autores chilenos o avecindados en Chile e impresos por la Universidad. En 1879, había 40 cátedras, 20 utilizaban las lecciones del profesor y 20 textos impresos, 9 de autores extranjeros, 11 de chilenos o avecindados en Chile incluidos los Códigos<sup>45</sup>.

En la creación de esta nueva institucionalidad la vinculación con los centros científicos internacionales a través de la contratación de profesores extranjeros, la adquisición de instrumentos y la creación de redes bibliográficas fueron de la mayor importancia.

Desde los inicios de la vida republicana y a partir del gobierno de Bernardo O'Higgins, se había mostrado la preocupación por contratar extranjeros que contribuyesen en el área de la educación y de la ciencia<sup>46</sup>. El proyecto más ambicioso fue la contratación hecha por Diego Portales, en 1830, del naturalista francés Claudio Gay, alumno del Museo de Historia Natural y discípulo de Jussieu, para que hiciera un detenido estudio sobre las condiciones físicas, geográficas, geológicas y climáticas del país. El contrato de Gay incluía también la labor docente, que se redujo a un curso de geografía en el Colegio de Santiago. Su obra demoró más de tres décadas en realizarse y fue sin duda el trabajo más gigantesco y enciclopédico realizado nunca en el país. Su costo para el gobierno fue alto. El contrato inicial era por cuatro años, pero no se completó en ese plazo y el gobierno continuó su financiamiento, teniendo que vencer diversos reparos en el Congreso. Según el cálculo de algunos autores, el costo total fue de 50.000 pesos, es decir, 250.000 francos, a lo cual se suma la renta vitalicia que le fue otorgada en 1863 por la suma de 2.000 pesos<sup>47</sup>. Gay fue nombrado académico de la

<sup>44</sup>Sobre los conflictos suscitados a raíz de la aprobación de los textos de historia ver Woll, *op. cit.*, p. 158 y ss. José Victorino Lastarria presentó su texto *Elementos de Derecho Público Constitucional* en 1846 y fue negativamente informado por el presbítero Iñiquez. Bello y Ocampo, los otros designados por la Facultad de Leyes para emitir el informe, lo aprobaron con observaciones y finalmente el rector del IN lo adoptó como texto. Lastarria consideró que la Universidad no era juez imparcial de su obra y no presentó su siguiente texto *Teoría del Derecho Penal* en 1847. Ver Lastarria, *Recuerdos...*, p. 180.

<sup>45</sup>-Estado del Instituto Nacional. Sección Universitaria", *AUCH*, 1862, p. 458 y *AUCH*, 1882. Cuadro N° 6, p. 625.

<sup>46</sup>Una relación detallada sobre los científicos e intelectuales extranjeros en Chile se encuentra en Roberto Hernández, *Sabios extranjeros en el desarrollo cultural de Chile 1810-1860*, Tesis para optar al grado de Doctor en Historia. P. Universidad Católica de Chile, 1986 (inédito).

<sup>47</sup>Sobre Claudio Gay ver: Sergio Villalobos R., "Claudio Gay y la renovación de la agricultura chilena", en Claudio Gay, *Agricultura Chilena*, Edición Facsimilar de la Historia Física y Política de Chile, ICIRA, Santiago, 1973, pp. 9-89; Carlos Stuardo Ortiz, *Vida de Claudio Gay*, Ed. Nascimento, Santiago, 1973, 2 Vols.; Guillermo Feliú Cruz y Carlos Stuardo Ortiz, *Correspondencia de Claudio Gay*, ed. de la Biblioteca Nacional, Santiago, 1962. El cálculo del costo total es de J. P. Blancpain, *Francia y los franceses en Chile*, ed. Hachette, Santiago, 1987, p. 85.

Facultad de Matemáticas, pero ya no estaba en Chile cuando se fundó la Universidad. Sin embargo colaboró tanto en la adquisición de instrumentos y de libros, en la impresión de distintas publicaciones, así como en guiar a los estudiantes becados por el gobierno en Francia y en otros puntos de Europa. Gay representa, en este sentido, la importancia que tenía para Chile crear lazos, por personas que fuesen, que le permitiesen obtener información y operar en un medio que le era nuevo y desconocido. Es interesante destacar que Gay se entendía directamente con el ministro y no con la Universidad, en buena medida por su falta de presupuesto<sup>48</sup>.

La contratación más importante del período fue la de Ignacio Domeyko, quien permaneció en Chile hasta su muerte en 1889, pues constituye el modelo del rol de los extranjeros como mediadores entre la alta producción científica de los países del centro y su aplicación en una región periférica. Domeyko fue el gran articulador entre la investigación científica, el mundo productivo y el sistema educacional. Ese era el objetivo del gobierno en su política de contratación de extranjeros. Tanto aquellos directamente contratados en sus países, como aquellos que por distintos motivos llegaron a Chile y fueron contratados aquí, debían cumplir la doble misión de realizar investigación aplicada y de ser profesores. Fue el caso de Amado Pissis, contratado en 1848 para realizar el primer levantamiento cartográfico nacional y que asumió también funciones docentes, como lo hizo su ayudante Carlos Moesta, contratado como director del Observatorio Astronómico formado por el gobierno en base a la compra de los equipos de una expedición norteamericana dirigida por James Gillis. Fueron los profesores extranjeros contratados por el gobierno los que también trajeron, como parte de su contrato y con financiamiento estatal, los laboratorios que se usaron con fines docentes y de investigación.

La mayoría de los extranjeros que permanecieron en Chile por un tiempo prolongado o que se establecieron definitivamente, fueron miembros de la Universidad, así como también lo fueron algunos extranjeros destacados en su profesión. Un breve análisis cuantitativo contribuye a evaluar su importancia (Cuadro I). De los 281 académicos nombrados entre 1843 y 1879 que comprende este estudio, 43 eran extranjeros<sup>49</sup>. Su presencia fue mayoritaria en el campo de las ciencias naturales y exactas, las áreas más deficitarias y difíciles de establecer en una sociedad donde las funciones profesionales dotadas de prestigio estaban monopolizadas por la abogacía y donde los estudios clásicos habían constituido el currículo colonial. Fueron 26 los académicos extranjeros pertenecientes a estas disciplinas, 12 en Matemáticas y 14 en Medicina. En Humanidades hubo 12 extranjeros, 4 latinoamericanos, algunos exiliados por razones políticas y 8 europeos, de los cuales sólo Gustavo Courcelle Seneuil fue contratado por el gobierno en Francia para asesorar al Ministerio de Hacienda y dictar clases de economía política en el IN.

La muestra revela asimismo los lugares que eran el centro de las ciencias para Chile: 37 de los académicos extranjeros eran europeos y sólo 6 eran latinoamericanos. No hubo

<sup>48</sup>En esta sección nos interesa hacer un estudio cuantitativo de la presencia extranjera en la Universidad. La obra específica de algunos de ellos es tratada de acuerdo a su participación en los distintos temas tratados.

<sup>49</sup>El cuerpo total de académicos está formado por el número de nombramientos e incorporaciones efectivas en cada facultad. Se han contabilizado nombramientos y no personas, pues 19 pertenecieron a dos facultades y en cada una tenía los mismos derechos y obligaciones. Los 281 académicos corresponden a 262 personas.

CUADRO I  
Académicos extranjeros por Facultad y país de origen

	Humanidades	Leyes	Teología	Matemáticas	Medicina	Total
Francia	2			4	7	13
Alemania	1		1	3	3	8
Reino Unido	3	1			3	7
España	1		1	4	1	7
A. Latina	4	2				6
Otros	1			1		2
Total	12	3	2	12	14	43

ninguno norteamericano en la Universidad, aunque los hubo en el campo profesional de la ingeniería, y no hubo ningún latinoamericano en el campo de las ciencias exactas. Francia y Alemania fueron los principales países de origen, con 13 y 8 académicos respectivamente, seguidos de cerca por 7 provenientes del Reino Unido y 7 de España<sup>50</sup>. Del resto de Europa hubo sólo un polaco, Domeyko, miembro de la Facultad de Matemáticas y de Humanidades.

La presencia de los científicos extranjeros fue la versión decimonónica, en Chile y en América Latina, de las expediciones científicas del dieciocho, pero con la diferencia fundamental, y signo de los tiempos, de que la iniciativa nacía esta vez de los propios Estados nacionales y que su objetivo no era la observación científica producida para los países del centro sino la aplicación de las ciencias al mundo productivo local y su implantación en el sistema educativo<sup>51</sup>.

Otra vía importante de comunicación con la ciencia internacional fue la adquisición de libros y revistas extranjeros por medio de compras y canjes. Inicialmente se realizó a través de la vía diplomática. El Consulado General de Chile en París tenía una cuenta de la Universidad y a partir de 1850 Andrés Bello pidió a todos los decanos que confeccionaran las listas de libros y publicaciones periódicas de su interés<sup>52</sup>. Siendo París el punto

<sup>50</sup>Para facilitar la contabilidad, aunque la nomenclatura no es precisa, hemos incluido en el Reino Unido a Inglaterra, Escocia y también Irlanda de donde venía el Dr. Guillermo Blest, aunque sus estudios los realizó en Edimburgo.

<sup>51</sup>Sobre la importancia de las expediciones científicas europeas en América Latina ver José Luis Peset (ed.) *La ciencia moderna y el nuevo mundo*, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid, 1985, y Thomas F. Glick: "Science and Independence in Latin America (with Special Reference to New Granada)", en *HAHR*, Durham, 71, 2, 1991, pp. 307-334. Lewis Pyenson ha sostenido que la introducción de las ciencias exactas en los países de la periferia se debió principalmente a la iniciativa de los países europeos en el contexto del imperialismo cultural que acompañaba al imperialismo económico ("Cultural Imperialism and Exact Sciences: German Expansion Overseas 1900-1930", *History of Science*, 20, 1982, pp. 1-34). Frank Safford ha rebatido documentadamente esta tesis para el caso de Venezuela y Colombia señalando que se debió a la iniciativa de los gobiernos locales que contrataron científicos europeos y trajeron laboratorios con financiamiento local. Ello es igualmente válido para el caso de Chile. "Acercas de la incorporación de las ciencias naturales en la periferia: El caso de Colombia en el siglo XIX", *Quiqu*, Revista Latinoamericana de la Historia de las Ciencias y de la Tecnología, Vol. 2, 3, sept.-dic. de 1985.

<sup>52</sup>*AUCH*, 1851, p. 15. Bello pidió la suscripción al *Quarterly Review*, al *Foreign Quarterly Review* y al *Edimburg Review*. El decano de Leyes pidió *La Gaceta de los Tribunales* de París, el *Boletín de Legislación* y *La Gaceta de los Tribunales* de Madrid. El decano de Humanidades pidió la *Revista de Ambos Mundos* y *Revista Británica* "cuya adquisición proporcionaría a los miembros un medio fácil de ponerse al corriente del pensamiento europeo"

principal de compra, la Universidad también estableció contactos con otros países del continente. Allí donde había representación diplomática, se hizo por esta vía y en su defecto, a través de contactos personales o de miembros corresponsales<sup>53</sup>. El sistema más formal de circulación de publicaciones al que accedió la Universidad fue su asociación con la Smithsonian Institution de Estados Unidos. El punto de contacto fue también personal. El Director de la expedición astronómica enviada por ese país en 1849 estableció estrechas relaciones con Bello y de vuelta en su patria le propuso que la Universidad enviara anualmente 50 ó 100 ejemplares de los Anales al Smithsonian para ser distribuidos a distintas sociedades científicas o universidades que le enviarían sus propias publicaciones. El costo para Chile era sólo de correo, para lo cual el propio Gillis proponía hacer un convenio postal que reduciría los costos de este "comercio de conocimiento"<sup>54</sup>. En la década de 1870 la Universidad tenía canje con más de 30 academias extranjeras de las cuales recibía, a su vez, libros, anales y mapas; y estaba suscrita a catorce revistas científicas y literarias<sup>55</sup>. Éste se constituyó en el fondo propio

---

(*Ibid.*, p. 245). Ver también *AUCH*, 1853, p. 210. La compra de libros se realizó desde 1858 también a través del Cónsul chileno en Hamburgo Vicente Pérez Rosales. Una lista de estas adquisiciones se encuentra en *AME*, Vol. 74, p. 112, f. 1. La Universidad debía pedir al Ministerio la autorización y el presupuesto; los libros eran enviados a la Biblioteca Nacional que dependía a su vez de la Universidad. Sobre la Biblioteca Nacional ver Sergio Martínez, *El libro en Chile*, Biblioteca Nacional, Santiago, 1982.

<sup>53</sup>En Argentina se le pidió a Juan María Gutiérrez y en Bogotá a Manuel Ancizar (*AUCH*, 16, 1859, p. 699). Lo propio se hizo con Manuel Rivadeneira en España. El Rector le señalaba al Ministro en 1860 que "el Consejo encuentra mucha dificultad por falta de agente a quien dirigirse, para encargar a España libros escritos en nuestra lengua, cuyo número en la Biblioteca Nacional no es el que debiera ser. Habiendo sabido que don Manuel Rivadeneira, el mismo que tan gran servicio ha prestado a la literatura española con la publicación de su Biblioteca y que tanto cooperó con el adelantamiento del arte tipográfico en Chile, aceptaría gustoso el cargo de Cónsul de la República en Madrid, ha acordado solicitar del Supremo Gobierno por conveniente, tenga bien agradecer con el referido empleo al sujeto mencionado para proporcionar así a la Universidad una persona idónea a quien poder hacer sus encargos en España". 12 de abril de 1860. *AME*, Vol. 96, p. 60, f. 1. No pudimos encontrar la respuesta del ministro y no sabemos si Rivadeneira fue nombrado Cónsul, pero es un buen ejemplo de la forma entre personal e institucional en que la Universidad establecía sus redes. Es probable que la Universidad también mantuviera relaciones comerciales con librerías especializadas interesadas en incrementar su mercado. Al respecto, Rodolfo Philippi sometió a consideración del Consejo el ofrecimiento que a través suyo hacía la casa de Brockhaus en Leipzig para encargarse de la compra de libros para la Biblioteca Nacional en Alemania, Francia e Inglaterra. El Consejo aceptó la propuesta, pero sin exclusividad. *AUCH*, 16, 1859, p. 1006.

<sup>54</sup>La copia de la carta de Gillis a Bello se encuentra en el oficio que éste envió al Ministro recomendando la necesidad de ambas medidas. 22 de julio de 1854, *AME*, Vol. 44, p. 75.

<sup>55</sup>En sus memorias autobiográficas, Domeyko señala que junto a los Anales enviaba obras chilenas y documentos oficiales "a diversas universidades, academias y sociedades científicas extranjeras, manteniendo con ellas relaciones por medio de la Institución Smithsonian de Washington. A cambio recibía de más de treinta de estas doctas instituciones, inclusive de la Academia de Ciencias de San Petersburgo, numerosas y valiosas obras, anales, mapas, viajes; además la Universidad estaba suscrita anualmente a catorce diversas revistas científicas y literarias". Domeyko, *Mis viajes*, tomo 2, p. 829. Se sabe que la Universidad mantenía correspondencia con la Universidad de Lovaina, la Sociedad Real Geográfica de Londres, la Sociedad de Anticuarios del Norte (Copenhague), el Instituto de Bolonia, la Universidad Christiana, la Academia de Ciencias de Madrid, la Academia Imperial de Ciencias, Artes y Bellas Letras de Dijon, la Sociedad de Historia Natural y de Medicina de Guiseen y la Academia de Ciencias de San Petersburgo. De acuerdo a una publicación hecha por la Universidad en 1892 titulada *Reparto de los anales de la Universidad de Chile*, Santiago, se enviaban 85 ejemplares a universidades y colleges de Estados Unidos, 19 a universidades hispanoamericanas, a 18 brasileras, 16 a universidades, academias y revistas españolas y portuguesas, 16 a academias y universidades francesas, 17 a

de la Universidad cuya biblioteca comenzó a formarse en 1853 y en 1876 tenía entre ocho mil y diez mil volúmenes, independiente de la Biblioteca Nacional y de la del IN que la propia Universidad había contribuido a formar<sup>56</sup>.

En síntesis, la Universidad de Chile estableció vínculos con la comunidad científica internacional como una forma de crear una institucionalidad intelectual que asumiera los patrones científicos universales en la elaboración de conocimiento nacional. La Universidad se transformó en un espacio de creación intelectual que aspiraba a generar audiencia, prestigio y estándares de calidad. El Gobierno tomó iniciativas y financió obras científicas como la de Gay y la de Pissis ya mencionadas, contribuyó financiando los trabajos en terreno como los de Domeyko o Philippi, financió también instituciones que no tenían fines docentes como el Observatorio Astronómico y el Museo de Historia Natural. Todo ello, personas, instituciones e investigaciones estaban vinculadas a la Universidad, pero ella no diseñaba, ni realizaba, ni financiaba una política de investigación.

A ella le correspondían directamente sólo dos instancias de esta naturaleza: las memorias históricas y las premiadas anualmente por concurso en cada facultad. La importancia que tuvieron las memorias históricas en la formación de la historiografía nacional son suficientemente conocidas<sup>57</sup>. Ellas efectivamente establecieron los parámetros de la disciplina y con justicia se ha señalado que fue la actividad intelectual más original que produjo Chile en el siglo XIX<sup>58</sup>. Pero desde la perspectiva de nuestro argumento, es necesario destacar que la Universidad financiaba sólo su publicación y que el aliciente más importante era el prestigio oficial que otorgaba la Universidad y el gobierno<sup>59</sup>. La "puesta en escena" era fundamental: las memorias eran presentadas, si no

universidades italianas, 11 a universidades inglesas, 19 a universidades alemanas, 8 a universidades suizas, 6 a universidades belgas, 6 a otras universidades europeas y 7 a particulares extranjeros. Citado por Antonia Rebollo, *Consideraciones en torno a los Anales de la Universidad de Chile, 1842-1879*. Biblioteca Central de la Universidad de Chile, 1990, inédito, p. 9.

<sup>56</sup>El número de volúmenes fue indicado por Domeyko al Ministro en oficio del 21 de abril de 1876. Indica que el fondo se ha formado principalmente a través de los canjes, de algunas publicaciones hechas con fondos propios de la Universidad y "otras que los Ministros en ocasiones se sirven remitir". AME, Vol. 290, p. 44, f. 1. Sobre la biblioteca del IN, ver Gertrude Yeager, "Elite...", p. 85 y Patricia Arancibia y M. Eugenia Pinto, *La obra de pensadores europeos en la biblioteca del Instituto Nacional 1861-1890, un estudio cuantitativo*, Pontificia Universidad Católica, Santiago, 1980 (inédita).

<sup>57</sup>WOLL, *op. cit.*, pp. 49-66. Las Memorias sobre historia de Chile presentadas en su período de auge fueron: José Victorino Lastarria, *Investigaciones sobre la influencia social de la conquista y del sistema colonial de los españoles en Chile*, Santiago, 1844; Diego José Benavente, *Las primeras campañas en la Guerra de la Independencia*, Santiago, 1845; Antonio García Reyes, *Primera escuadra nacional*, Santiago, 1846; Manuel Antonio Tocornal, *El primer gobierno nacional*, Santiago, 1847; Salvador Santués, *Chile desde la Batalla de Chacabuco hasta la de Maipo*, Santiago, 1850; Miguel Luis Amunátegui, *La dictadura de O'Higgins*, Santiago, 1853; Domingo Santa María, *Sucesos ocurridos desde la caída de don Bernardo O'Higgins, en 1823, hasta la promulgación de la constitución dictada en el mismo año*, Santiago, 1857; Federico Errázuriz, *Chile bajo el imperio de la constitución de 1828*, Santiago, 1860; Miguel Luis Amunátegui, *Descubrimiento y Conquista de Chile*, Santiago, 1861; Melchor Concha y Toro, *Chile durante los años 1824 a 1828*, Santiago, 1862.

<sup>58</sup>GÓNGORA, "Origin and...", p. 56.

<sup>59</sup>El gobierno mandó imprimir 500 ejemplares de la memoria histórica de Federico Errázuriz a un costo de 480 pesos (Bulnes, *op. cit.*, p. 363). En 1876 el Rector Domeyko pidió fondos al ministro "con arreglo a la práctica establecida desde la fundación de la Universidad" para financiar mil ejemplares de una memoria

su texto completo al menos su introducción, en la ceremonia solemne en que se rendía la cuenta anual de la Universidad con presencia del rector, del ministro y del Presidente de la República. Por lo mismo generaban opinión a través de comentarios y críticas de la prensa. Una somera mirada a sus autores indica que el prestigio intelectual era un recurso en una carrera política ascendente. De los nueve primeros autores, todos ellos fueron posteriormente ministros de Estado y dos fueron presidentes de la República<sup>60</sup>. El tema escogido —historia de Chile— respondía a uno de los objetivos esenciales de la Universidad que era crear una identidad nacional ilustrada y razonada; la “puesta en escena” respondía al objetivo de otorgarle valor social al conocimiento y de dotar de prestigio a sus cultores.

Las memorias premiadas por las facultades tenían el mismo objetivo, aunque con menos despliegue público y abiertas a todas las disciplinas. Si bien ellas produjeron algunos trabajos importantes, particularmente en los temas designados por la Facultad de Humanidades sobre la organización de la educación<sup>61</sup>, estos premios no se constituyeron en un incentivo permanente de investigación. De hecho, como lo señaló Domeyko en 1868, nunca se otorgaron todos los premios ya fuera por ausencia de postulantes o por la calidad de los trabajos presentados<sup>62</sup>. La retribución, económica y de prestigio, demostró en esta ocasión no ser suficiente. El diputado Alejandro Reyes, miembro de la Facultad de Humanidades, señalaba en el Congreso que “el premio era tan nimio e insignificante, que era imposible que nadie se empeñase en realizar trabajo alguno... no se puede ocultar a nadie que cualquiera que quiera realizar un trabajo de mediano aliento, en el costo sólo de escribiente gastaría doscientos pesos. Muchos de los que pueden dedicarse a estos trabajos son jóvenes pobres, y no es posible que se consagren a semejantes trabajos sin más que la simple expectativa de obtener ese premio y en presencia de otros que pudieran disputarlo”<sup>63</sup>.

A pesar de ello, tanto las memorias mencionadas, así como los discursos de incorporación e incluso las memorias para optar al grado de licenciatura contribuyeron a formar

---

histórica: 400 para distribuir entre los académicos, los parlamentarios y los altos funcionarios, 400 para el autor y 200 para el archivo del Ministerio, 13 de enero de 1876, *AME*, Vol. 288, p. 81, f. 1. La edición de la memoria de Amunátegui sobre la dictadura de O’Higgins publicada por la Universidad se agotó y fue reeditada comercialmente por un editor santiaguino, que también se agotó. Diego Barros Arana, *Don Miguel Luis Amunátegui. 1828-1888*, París, s.f., p. 42. La impresión del tercer tomo de la obra de Amunátegui *Los Precursores de la Independencia*, que fue la memoria histórica correspondiente a 1872, costó 1.205 pesos por 800 ejemplares, 31 de marzo de 1873, *AME*, Vol. 206, p. 113, f. 1.

<sup>60</sup>Ver nota 55.

<sup>61</sup>WOLL, *op. cit.*, p. 58 y ss. Los certámenes de la Facultad de Humanidades de los años 1844, 45 y 46 fueron declarados vacantes porque se consideró que ninguna memoria era digna del premio. En 1847 el premio lo obtuvo José Victorino Lastarria con su “Bosquejo histórico de la Constitución en Chile” y los hermanos Amunátegui ganaron los certámenes de 1850, 52 y 53, este último año con una obra de gran relevancia como lo fue “De la instrucción primaria en Chile: lo que es y lo que debe ser”. En esa ocasión se presentaron 7 memorias y el segundo lugar lo obtuvo Domingo F. Sarmiento. El Gobierno no siempre financió la publicación de estas memorias porque tenía un premio en dinero. Barros Arana señala que los hermanos Amunátegui financiaron la publicación de la memoria premiada en 1851 con el dinero del premio, *Don Miguel Luis...*, pp. 34-35.

<sup>62</sup>23 de octubre de 1868, *AME*, Vol. 125, p. 205, f. 1. Estos fondos contribuyeron a formar el pequeño capital de la Universidad que utilizaba para compra de libros o para edición de textos, lo que fue criticado por el Congreso.

<sup>63</sup>*SCI*, Diputados, 1869, 3 de diciembre 1869, p. 111.

ciertas normas de calidad juzgadas por sus pares o superiores y también fueron un espacio oficial de pensamiento crítico<sup>64</sup>.

Ya mencionamos anteriormente la importancia que en Europa habían tenido las revistas académicas para el desarrollo de las ciencias. Ellas permitían una comunicación especializada sobre cuya base la investigación avanzaba en forma acumulativa y crítica, a la vez que contribuían a la formación de una comunidad científica. La creación de los *Anales de la Universidad de Chile* fue uno de los éxitos más notables de la Universidad. Reunía toda la información disponible en el país sobre materias educacionales y científicas, circuló profusamente dentro y fuera de sus fronteras constituyéndose en un instrumento de la uniformidad del sistema educacional y de la circulación de la creación intelectual nacional<sup>65</sup>. Los *Anales* contenían todos los documentos públicos relativos a educación: decretos, leyes, reglamentos, los informes anuales del ministro, del rector y de los directores de las distintas instituciones educacionales. Publicaba las memorias que cada facultad consideraba de interés, todos los discursos de incorporación y, más tarde, incluyó también colaboraciones y reproducción de artículos de revistas extranjeras<sup>66</sup>. Su distribución comprendía a todos los miembros de la Universidad, al Poder Judicial, a las autoridades educacionales de provincia y a los altos funcionarios de los ministerios, más un pequeño número que se ponía en venta<sup>67</sup>. En sus inicios el tiraje fue de 500 ejemplares que en 1858 aumentaron a 800<sup>68</sup>.

Entre 1843 y 1879 se editó un total de 55 volúmenes que contienen 763 artículos de carácter académico. Esta contabilidad no incluye memorias de grado, reseñas bibliográficas, discursos (excepto los de incorporación) ni informes relativos a las distintas instituciones<sup>69</sup>. De los 763 artículos, 560 fueron escritos por académicos<sup>70</sup>. Ello significa

<sup>64</sup>Para señalar sólo algunos ejemplos, las memorias históricas contribuyeron poderosamente en articular una ideología liberal y una crítica al autoritarismo y a la constitución de 1833. El discurso de incorporación de Federico Errázuriz a la Facultad de Teología en 1848 contenía una crítica al papel de los curas párrocos que fue mal recibida por la jerarquía eclesiástica. El discurso de incorporación de Gregorio Víctor Amunátegui a la Facultad de Humanidades en 1857 constituyó la primera crítica al latín en la Universidad. El discurso de Marcial González al recibir a Salvador Sanfuentes en la Facultad de Humanidades en 1861 fue una dura crítica al autoritarismo del gobierno de Montt; en fin, la tesis de licenciatura en leyes de Manuel Bilbao en 1850 fue una defensa de la constitución de 1828 y una crítica a la constitución del 33.

<sup>65</sup>Los *Anales* fueron creados por el art. 29 del reglamento del Consejo Universitario del 23 de abril de 1844. Se comenzó a publicar dos años después y su primer volumen contiene la información de los años 1843-1844. Aunque con algunas interrupciones, los *Anales* se publican hasta el presente y a lo largo de su historia ha tenido cinco series que han modificado su formato.

<sup>66</sup>En 1869 se modificó su estructura y se compuso de dos secciones: el Boletín de Instrucción Pública y Memorias Científicas y Literarias.

<sup>67</sup>Ver Rebolledo, *op. cit.*

<sup>68</sup>*AUCH*, 15, 1858. Sesión del 15 de mayo, pp. 206-208.

<sup>69</sup>En esta clasificación se ha querido separar la producción académica de la administración educacional. El cálculo se ha hecho a base del tomo índice de los *Anales*. El total de entradas bibliográficas por nombre durante el período es de 1.317.

<sup>70</sup>La división del total de artículos académicos por temas y su agrupación según las disciplinas de cada facultad, arroja el siguiente resultado: 94 pertenecían a Humanidades, 44 a Teología, 60 a Leyes, 416 a Matemáticas y 138 a Medicina. Si se hace la misma división de los 560 artículos escritos por académicos, resultan 80 en Humanidades, 43 en Teología, 42 en Leyes, 263 en Matemáticas y 124 en Medicina. La superioridad de las ciencias naturales y exactas es asombrosa y ello podría inducir a concluir que fueron las facultades más productivas. Es probable, sin embargo, que ello se deba a que las disciplinas de las otras facultades tenían otros

que los miembros de la Universidad realizaron una cantidad importante de la producción intelectual del período, pero no fue la Universidad como tal la que produjo esa investigación.

### 3. EL FINANCIAMIENTO DE LA ACADEMIA

El financiamiento es un claro indicador de las débiles bases sobre las que se sostenía la Universidad como academia pues, como tal, no tenía presupuesto asignado por ley. En cuanto superintendencia, la Universidad tenía un financiamiento que se mantuvo prácticamente inalterable en todo el período y que disminuyó sostenidamente en proporción al total del presupuesto de instrucción pública (Cuadro II). La distribución de esos 14.000 pesos fue fijada por la Ley Orgánica de 1842 de la siguiente manera:

Sueldo del Rector	1.500
Sueldo del Secretario General	1.000
Sueldo de los cinco decanos	5.000
Sueldo cinco secretarios de fac.	3.000
Sueldo bedel primero y segundo	500
Gastos Secretaría General	500
Gastos secretarías facultades	3.000
Cinco premios anuales	1.000

Además de este financiamiento otorgado por ley, la Universidad recibía una cantidad movable por concepto de grados y de sello<sup>71</sup>. Con los años, la Universidad juntó un fondo propio a través de los ahorros en gastos de secretaría, los premios que no fueron dados y los grados. En 1857 su capital ascendía a 8.000 pesos invertidos en billetes del Banco Hipotecario y 2.800 en créditos a un interés anual del 8 al 10%<sup>72</sup>. En 1863 esa suma había

---

medios de expresión, desde la prensa hasta la publicación de libros, porque tenían un público también más amplio. Si se considera que autores tan prolíficos como Andrés Bello, Benjamín Vicuña Mackenna y José Victorino Lastarria tienen durante este período 12 entradas bibliográficas los dos primeros y 7 el último, esta explicación parece plausible. Las publicaciones en las ciencias naturales y exactas tenían, en cambio, menos posibilidades de publicar fuera de los Anales. Es probable que la gran superioridad de las ciencias físicas y matemáticas por sobre medicina pueda explicarse en parte por la aparición de una revista especializada como lo fue la *Revista Médica* cuyo primer número es de 1872. Llamo la atención, asimismo, el gran número de artículos pertenecientes a las ciencias matemáticas y físicas de autores ajenos a la universidad, diferencia que no es tan notoria en las otras. Ello se debe, a nuestro juicio, a la gran cantidad de colaboraciones recibidas de observaciones geográficas y astronómicas enviadas desde las provincias por miembros corresponsales o por alicionados, lo que revela un creciente interés por estas materias en círculos ajenos al sistema educacional.

<sup>71</sup>En 1845 se fijó el costo de los grados en \$ 6 el Bachillerato en Humanidades, \$ 17 y 2 reales el grado de Licenciado en las facultades de Humanidades, Teología y Ciencias Matemáticas y Físicas, y \$ 25 la Licenciatura en Leyes y Medicina. Con este fondo debía pagársele un centavo de onza a cada examinador que no fuera miembro de la universidad y \$ 2 al bedel. 2 de julio de 1845, *AME*, Vol. 14, f. 108. El derecho de sello para los diplomas costaba \$ 3 para los bachilleratos, \$ 4 para la Licenciatura en Humanidades, Teología y Matemáticas y \$ 6 para la Licenciatura en Leyes y Medicina. 6 de abril de 1847, *AME*, vol. 20, f. 63.

<sup>72</sup>Un detallado informe sobre cómo se hicieron estos ahorros y los costos reales de las secretarías se encuentra en "Oficio del Rector de la Universidad al Ministro de Instrucción", 7 de agosto de 1858, *AME*, Vol. 74, f. 103.

CUADRO II  
Presupuesto Universidad de Chile de Presupuesto  
de Instrucción Pública

Año	Instrucción Pública	Universidad de Chile	% Universidad de Chile
1845	168.213	14.000	8,32
1846	187.152	14.000	7,48
1847	158.953	14.250	8,96
1848	151.523	14.250	9,40
1849	150.039	14.250	9,50
1850	211.632	14.250	6,73
1851	159.554	14.250	8,93
1852	268.901	14.250	5,30
1853	288.122	14.000	4,86
1854	353.360	14.000	3,96
1855	349.861	14.000	4,00
1856	403.466	14.000	3,47
1857	429.142	14.000	3,26
1858	546.035	14.000	2,56
1859	601.053	14.000	2,33
1860	471.435	14.000	2,97
1861	484.172	14.000	2,89
1862	506.845	14.000	2,76
1863	575.635	14.000	2,43
1864	506.628	12.500	2,47
1865	585.365	14.000	2,39
1866	611.536	14.000	2,29
1867	558.031	14.000	2,51
1868	609.321	14.000	2,30
1869	683.065	14.000	2,05
1870	656.560	14.000	2,13
1871	843.076	14.000	1,66
1872	910.282	14.000	1,54
1873	1.092.968	14.500	1,33
1874	1.212.413	14.500	1,20
1875	1.180.776	14.500	1,23
1876	1.129.471	14.500	1,28
1877	1.123.099	14.500	1,29
1878	1.083.944	12.000	1,11
1879	1.099.158	12.000	1,09

Fuente: *Ley de presupuestos para los gastos generales de la administración pública*, Santiago, 1845-1879.

llegado a 14.000. De su presupuesto y de los intereses dados por su capital sacaba fondos para suscripciones a revistas y periódicos extranjeros, para compra de libros y para correo, encuadernación y compra de muebles para la biblioteca<sup>73</sup>. Los demás gastos eran suscritos directamente por el Ministerio y no tenían un ítem estable. Los Anales de la Universidad, por ejemplo, se financiaban a través del ítem de "imprevistos" del Ministerio.

En 1863, al discutirse el presupuesto del ramo en el Congreso se llamó la atención sobre el capital que tenía la Universidad, lo cual hacía inadmisibles, de acuerdo a la opinión de la mayoría de los diputados, que se otorgara presupuesto de secretaría y fue aprobada la moción de suprimirlo<sup>74</sup>. El mismo año el ministro del ramo Miguel María Guemes había propuesto una indicación en el Senado para financiar los Anales, pero no fue aprobada por el mismo argumento esgrimido en la Cámara<sup>75</sup>. Al año siguiente, sin embargo, se aprobó un suplemento por indicación del diputado Miguel Luis Amunátegui que restableció el presupuesto de la Universidad, como puede apreciarse en los años respectivos del Cuadro II<sup>76</sup>. Su financiamiento siguió teniendo oscilaciones. En 1867 el secretario general informaba al CU que apenas había fondos para la publicación de los *Anales* y de las memorias históricas que financiaba el gobierno, pero que debido a la guerra con España, debía financiar la Universidad<sup>77</sup>. Por último, en 1878 el Congreso suprimió la partida destinada a gastos de secretaría de las facultades así como la de los premios<sup>78</sup>.

Ello muestra claramente que la función académica de la Universidad recibió un débil apoyo legislativo. El Congreso estaba dispuesto a financiar la educación más que las ciencias. Salvo contadas excepciones, los académicos que eran parlamentarios tampoco la defendieron porque no veían gran utilidad en la organización de las facultades.

#### 4. ACADÉMICOS VERSUS PROFESORES

A pesar de que la Universidad no pudo llevar a cabo una política de investigación, ella contribuyó significativamente en la formación de una institucionalidad científica al articular, difundir, facilitar, crear escenarios para la producción intelectual que de hecho existía, como lo prueban los Anales. La pregunta obvia es entonces, ¿sobre qué bases institucionales se creó esa producción intelectual?, ¿sobre las facultades como academia o sobre las cátedras de los profesores?

Volvemos entonces a la pregunta inicial de este capítulo. Una breve y somera

<sup>73</sup>No hemos encontrado cifras de estos gastos. Ellos están enumerados en "Oficio del Rector de la Universidad al Ministro de Instrucción", 26 de diciembre de 1856, *AME*, Vol. 74, p. 30, f. 1.

<sup>74</sup>Diputados, *SCL*, 1863, p. 146 y ss. El CU, por su parte, en carta dirigida al ministro, señaló que esa medida era ilegal porque era un financiamiento otorgado por ley que sólo otra ley podía modificar. Hizo además un detallado relato de sus gastos. *AUCH*, 24, 1864, p. 240.

<sup>75</sup>*SCL*, Senadores, 1863, p. 16 y ss.

<sup>76</sup>*SCL*, Diputados, 1864, p. 434 y ss.

<sup>77</sup>*AUCH*, 29, 1867, p. 656.

<sup>78</sup>Ver sesión del CU del 10 de enero de 1878, *AUCH*, 54, 1878, p. 15.

CUADRO III  
Productividad Académica por facultad

	Publicación	Publicación Extranjera	Sociedad Académica	Textos
Humanidades	39	8	14	17
Teología	25	—	3	6
Leyes	32	1	7	4
Matemáticas	38	6	5	16
Medicina	28	1	5	2
Total	162	16	34	45

cuantificación de la producción intelectual de los académicos en el período, contribuye a iniciar una respuesta. El Cuadro III es un índice de productividad de los académicos en base a cuatro elementos: publicaciones, el más elocuente y significativo<sup>79</sup>; la publicación de libros o de artículos en revistas científicas extranjeras; la pertenencia a sociedades académicas internacionales y la publicación de textos de estudio. Los resultados muestran que la producción intelectual tuvo un fuerte carácter local, conclusión bastante obvia si se consideran las condiciones en que ella se realizaba<sup>80</sup>. Pero nuestro interés reside si se comparan la productividad del conjunto de académicos en relación al subconjunto de los profesores y al subconjunto de los profesores de la Universidad. De los 281 académicos que comprende nuestro campo, 162 de ellos tuvieron alguna publicación y de esos 162, 100 eran profesores<sup>81</sup>; 16 académicos publicaron en el extranjero, de los cuales 12 eran profesores; 34 académicos pertenecieron a sociedades académicas internacionales, de los cuales 25 eran profesores; 45 académicos escribieron textos, de los cuales 40 eran profesores. Como lo muestran los cuadros, dentro del universo de los profesores, la mayoría eran docentes del IN en su sección secundaria o superior, a los cuales hemos denominado de la Universidad de Chile para facilitar la nomenclatura. Es decir, el cuerpo de profesores de la Universidad era el sector más productivo dentro de los académicos<sup>82</sup>.

<sup>79</sup>Hemos catalogado como "publicaciones" libros y artículos publicados en medios que no sean de prensa, aunque no contengan aparato erudito y no sean un aporte original a la ciencia, como se le comprende actualmente. Nos pareció que esos criterios no podían ser utilizados para el siglo XIX con el mismo rigor. Se han incluido como publicaciones los textos de estudios y se han excluido los discursos de incorporación como miembros de las facultades que todos estaban obligados a hacer.

<sup>80</sup>Fueron precisamente los extranjeros los que desde Chile publicaron afuera no sólo porque tenían acceso a ciertas redes académicas formadas a partir de sus estudios superiores, sino que también porque sus estándares de investigación eran más altos. De los 16 señalados, 10 eran extranjeros. Los 6 chilenos restantes fueron las cuatro figuras más importantes de la historiografía chilena: Lastarria, Vicuña Mackenna, Barros Arana y Amunátegui. Los otros fueron el Dr. Adolfo Murillo y el ingeniero Ramón Picarte.

<sup>81</sup>De esos 100, 32 eran extranjeros y 25 de ellos fueron profesores de la Universidad. Si se recuerda que el total de académicos extranjeros eran 43, se confirma que éstos fueron contratados en sus países de origen o en Chile, principalmente para cumplir labores docentes.

<sup>82</sup>Si se acepta que los Anales es la fuente más representativa de la producción intelectual de la Universidad y que ella era la mayor institución intelectual del país, es significativo señalar que de los 15 autores que tienen mayores entradas bibliográficas en dicha publicación (lo cual no es equivalente a la contabilidad de los artículos académicos) 12 de ellos eran profesores de la Universidad. Ellos son: Rodolfo Philippi-

CUADRO IV  
Productividad Académicos vs. Productividad profesores

	Publicación		Publicación Extranjera		Sociedad Académica		Textos	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Académicos no profesores	62	38,27	4	25	9	26,47	5	11,11
Profesores	27	16,67	3	18,75	5	14,7	11	24,44
Profesores U. Ch.	73	45,06	9	56,25	20	58,83	29	64,45

Probar este punto no tiene por objeto dilucidar si Bello o Domeyko tenían razón. Probar que los profesores, junto a los miembros del Consejo Universitario<sup>83</sup>, fueron quienes fundamentalmente iniciaron el proceso de creación de una institucionalidad científica, tiene por objeto demostrar que la docencia fue el núcleo de dicha institucionalidad y que el profesor era el tipo social más especializado en la estructura del sistema intelectual del siglo XIX. Por ello, la Universidad debía ser docente.

##### 5. DESARROLLO INSTITUCIONAL DE LA UNIVERSIDAD DOCENTE

La Memoria presentada por Domeyko en 1842 proponía separar la instrucción secundaria y superior, confundidas hasta entonces en el IN. La superior debía depender de las Facultades que se transformarían en docentes, además de examinadoras y otorgantes de grados. Proponía, asimismo, distintos rangos para el profesorado que debía participar en el gobierno universitario por medio de un Consejo o Senado compuesto por los profesores propietarios y eméritos, además de funcionarios nombrados por el Ejecutivo.

La Memoria de Domeyko fue respondida por el joven Antonio Varas, entonces rector del IN<sup>84</sup>. La discusión se centró en la educación secundaria y las proposiciones de ambos se plasmaron en la reforma del plan de estudios de 1843 que fue llevada a cabo por Varas como rector y Montt como ministro del ramo. En lo relativo a la reforma universitaria, Varas defendió las funciones de la Universidad como academia y restó importancia a la ubicación de la educación superior, si en una universidad, un instituto

116, Ignacio Domeyko-60, Diego Barros Arana-45, Carlos Moesta-26, Miguel Luis Amunátegui-24, Adolfo Valderrama-21, Adolfo Murillo-17, Francisco J. Tocornal-17, Ángel Vásquez-17, Fco. Vidal Gormaz-15, Federico Philippi-15, Juan Miquel-14, Florián Lobeck-14, Andrés Bello-12 y Benjamin Vicuña Mackenna-12. Vidal, Bello y Vicuña no fueron profesores de la UCh.

<sup>83</sup>64 de los académicos formaron parte de la CU ya fuera como decano, decano interino, secretario general o miembros conciliares. De esos 64, 36 fueron profesores de la U.

<sup>84</sup>ANTONIO VARAS, "Observaciones a la Memoria sobre Instrucción Pública inserta en los números anteriores", *El Semanario de Santiago*, 28, 12 enero 1843. Se encuentra también en Barros Arana, *Un Decenio...*, pp. 232 y ss. y en Domingo Amunátegui Solar, *El Instituto Nacional bajo los rectorados de don Manuel Montt, don Francisco Puente y don Antonio Varas*, Santiago, 1891, pp. 374-379.

o un ateneo, mientras cumpliera su labor de formar profesionales. Con ello Varas estaba defendiendo la supremacía del IN, que tenía más poder que la Universidad.

Al terminar su contrato en La Serena, Domeyko se dirigió a Santiago a la espera de noticias que le permitiesen volver a Polonia; sin embargo éstas se retrasaron y el gobierno aprovechó su presencia en la capital para nombrarlo miembro conciliario del CU en 1846. Entonces Domeyko volvió a proponer su reforma y se volvió a oponer Antonio Varas, pues, según el relato de Domeyko, "temía emancipar a la juventud que cursaba los estudios superiores de la regla de la escuela, y, como buen español que era, desconfiaba de la Universidad alemana"<sup>85</sup>. A comienzos de 1847 el CU resolvió acoger la reforma de Domeyko, haciendo una suerte de compromiso con la posición de Varas. De acuerdo al nuevo reglamento, el IN se dividiría en dos secciones, una secundaria y otra profesional y científica directamente dependiente del rector de la Universidad y del CU, dirigida por un Delegado Universitario con derecho a voz en el mismo. Así, la sección superior no se llamaría Universidad, como quería Domeyko, sino Delegación Universitaria. Esa era la concesión a Varas. Pero ése no era el punto central, sino la vinculación entre las cátedras y las facultades. De acuerdo al nuevo Reglamento de Instrucción Universitaria las disciplinas que formaban la nueva sección eran filosofía, historia y bellas letras, literatura antigua, matemáticas puras y mixtas, física, química y mineralogía, medicina, derecho y economía política, y teología. Las cátedras de estas disciplinas se vinculaban a la facultad respectiva a través de una comisión formada por el decano, el secretario de la facultad, los profesores académicos designados por el CU y los profesores que no lo fueran. La comisión debía proponer al CU los programas de estudios y opinar en todas las materias vinculadas a la instrucción superior<sup>86</sup>.

La reforma no se implementó de inmediato, en parte por la estrechez física del edificio del IN para separar las dos secciones, lo cual no permitía establecer regímenes disciplinarios distintos<sup>87</sup>, y en parte porque no se encontraba la persona idónea para asumir el cargo de Delegado Universitario. Bello lo rehuía por exceso de trabajo y Domeyko no perdía las esperanzas de volver a Polonia. Fueron los incidentes ocurridos con los estudiantes mayores del IN a raíz de los sucesos revolucionarios de 1851 los que acicatearon su implantación. Nombrado el conservador Fernando Lazcano ministro de Instrucción por el recién elegido Presidente Montt, y urgidos como estaban de introducir reformas disciplinarias en el IN, Lazcano se dirigió a la casa de Domeyko rogándole que se hiciera cargo de la separación de ambas secciones<sup>88</sup>. Luego de los movimientos

<sup>85</sup>Autobiografía de Ignacio Domeyko", *La Revista de Chile*, Vol. 3, 9, 1899, p. 258. En la versión del mismo relato aparecido en *Mis Viajes*, Domeyko agrega mayores detalles y señala que Varas era "violento, porfiado y de trato rudo", tomo 2, p. 798.

<sup>86</sup>Reglamento para la Instrucción Universitaria", 22 de noviembre de 1847, *AUCH*, 4, 1847, pp. 58-66.

<sup>87</sup>AMF, Vol. 23, f. 10. La separación física de ambas secciones era necesaria para establecer distintos reglamentos disciplinarios. Domeyko consideraba que no debía someterse a la misma disciplina a jóvenes que oscilaban entre los 10 y los 17 años y a jóvenes mayores pues la educación secundaria debía formar el carácter, para lo cual la disciplina era fundamental, pero no así en la instrucción superior donde primaba la formación intelectual. Éste era un punto de desacuerdo con Varas. Ver Domeyko, *Mis viajes*, tomo 2, p. 820.

<sup>88</sup>De acuerdo al relato de Domeyko, Lazcano le había dicho "en tono medio amistoso, medio oficial: Ud. sabe que la reforma escolar y universitaria propuesta por Ud. (...) no ha sido hasta ahora puesta en vigor debido a que el enfermizo Rector de la Universidad de Chile, señor Bello, no quiere encargarse de su realización y a que Ud., hasta ahora se negaba por delicadeza a prestarnos sus servicios. Ahora ya no puede Ud. seguir

revolucionarios de 1848 en Europa, Domeyko veía lejana su vuelta a Polonia y se había instalado en Chile en forma más estable. No rehusó y fue al gabinete de ministros a defender su plan donde nuevamente se encontró con Varas, esta vez como ministro del Interior. El desacuerdo entre ambos perduró, pero finalmente se aceptaron las condiciones de Domeyko y en 1852 se hizo efectiva la separación de ambas secciones con sus respectivas autoridades. Compartían el mismo edificio, aunque con distintas dependencias, y compartían la administración financiera.

Domeyko inició de inmediato la reorganización de la instrucción superior comenzando, como era característico en él, por racionalizar los estudios dándoles una sucesión lógica y progresiva, para lo cual elaboró un nuevo programa para medicina y ciencias físicas y matemáticas que sometió a la consideración de las comisiones de cada Facultad, mientras a leyes le pidió que propusiera su propia reforma. Ellas fueron de gran importancia pues establecieron un orden obligatorio de estudios, se crearon nuevas cátedras y se fundaron las ingenierías.

Andrés Bello aprobó desde su inicio la reforma de Domeyko, pero la universidad docente no estuvo en el centro de su pensamiento ni de su preocupación. Demostró un gran interés por la formación profesional, particularmente en derecho, pero en lo sustantivo defendió su visión de una universidad que fuera a la vez superintendencia y academia. Su comentario al reglamento de 1847 es, a nuestro juicio, el pasaje más elocuente sobre la concepción de Bello de la Universidad de Chile, al cual se han hecho ya tantas referencias, pero sobre el que vale la pena insistir. Bello consideró que la reforma era positiva pues vinculaba al cuerpo universitario con la educación superior y la docencia que era un ministerio esencial de las universidades. "Pero la nuestra, agregaba significativamente, no es mera copia de las antiguas corporaciones que tienen este título en las naciones europeas. La primera idea de su creación está en nuestra carta fundamental, que exige la institución de una elevada magistratura, a cuyo cargo corra la inspección de la enseñanza nacional, y su dirección, bajo la autoridad del Gobierno"<sup>89</sup>. La superintendencia podía existir fuera de la Universidad, pero la ley, sabiamente a su juicio, había querido reunirla a un cuerpo que se dedicara no sólo a la enseñanza sino al cultivo de los distintos ramos de estudio. El nuevo reglamento hacía efectiva la labor docente de la universidad conciliándola con su labor de superintendencia. Pero la ley orgánica no había encargado a la universidad sólo la enseñanza, le había encargado que fuera academia y ese encargo no era un lujo artificial en un país como Chile, según lo señalaban algunos, sino una necesidad imperiosa para no estar siempre condenados "a repetir servilmente las lecciones de la ciencia europea, sin atrevernos a discutir las, a ilustrarlas con aplicaciones locales, a darles una estampa de nacionalidad. Si así lo hiciésemos, seríamos infieles al espíritu de esa misma ciencia europea, y le tributáramos un culto supersticioso que ella misma condena. Ella misma nos prescribe el examen, la observación atenta y prolija, la discusión libre, la convicción concienzuda. Es cierto que hay ramos en que debemos, por ahora, limitarnos a oírla, a darle un voto de confianza, y en que nuestro entendimiento, por falta de medios, no puede hacer otra cosa que

---

rehusándose a nuestros requerimientos, el país exige que acepte Ud. el cargo de Delegado Universitario y se ocupe de la reforma del Instituto y la organización de la Universidad". *Ibid.*, p. 821.

<sup>89</sup> "Memoria del Rector de la Universidad de Chile don Andrés Bello", *AUCH*, 5, 1848, p. 164.

admitir los resultados de la experiencia y estudio ajenos. Pero no sucede así en todos los ramos de literatura y ciencia. Los hay que exigen investigaciones locales<sup>90</sup>. Bello entonces se extendió con pasión en todos los campos, desde la física, la medicina hasta la literatura y la historia, en los cuales Chile podía hacer un aporte original.

Bello y Domeyko compartían muchos de los principios en juego<sup>91</sup>. Domeyko defendía una activa participación del Estado en educación como lo había vivido en su nativa Polonia, donde en 1783, antes de la Revolución Francesa, se había formado una Comisión de Educación Nacional. Creyó y defendió permanentemente la estrecha unión entre las ciencias experimentales y los estudios clásicos, que había caracterizado a su "alma mater", la Universidad de Vilna<sup>92</sup>. Él mismo encarnó el programa científico de Bello realizando investigaciones en Chile que significaron una contribución para su disciplina a nivel universal<sup>93</sup>. Pero para Domeyko, con mayor fuerza que para Bello, ese programa no era separable de la docencia. Compartían los mismos principios, pero quizás no compartían los mismos temores: el temor de Bello a una vieja corporación docente y profesionalizante. Domeyko tenía, en ese sentido, menos temores del pasado. Su gran admiración por el modelo alemán lo llevaba a no establecer jerarquías, como lo hacía el sistema francés, entre ciencias y docencia, convencido de que se alimentaban mutuamente. Pero ésta no era una discusión entre modelos. Lo esencial era cómo establecer en Chile una universidad moderna y si Bello temía la docencia pura desarraigada de la ciencia, Domeyko temía una academia honorífica desarraigada de la docencia y, por tanto, también de la ciencia.

La Universidad de Chile en este período se construyó en base a la complementación de la visión de ambos y si bien su función de superintendencia fue preponderante, también se gestó la universidad docente que definiría su etapa posterior<sup>94</sup>.

## 6. EL CARÁCTER DE LA UNIVERSIDAD DOCENTE

El tipo de universidad docente que se gestó entre 1852 y 1879, con toda la ambigüedad que tiene el término en el período, era estrictamente profesional y preparaba para la

<sup>90</sup>*Ibid.*, p. 165.

<sup>91</sup>Bello y Domeyko trabajaron armónicamente. Una vez constituida la delegación, según relata este último, Bello no se inmiscuyó en sus tareas y la pudo realizar con bastante autonomía. *Mis viajes*, tomo 2, p. 823.

<sup>92</sup>Testimonio de ello fue su discurso al inaugurar sus clases de química en el IN y su discurso de incorporación a la Facultad de Humanidades, elegido en reemplazo del propio Bello. "Introducción al estudio de las ciencias naturales". *AUCH*, 4, 1847, p. 147 y ss. y "Ciencias, literatura y bellas artes, relación que entre ellas existe". *AUCH*, 29, 1867, pp. 3-23. Sobre los estudios de Domeyko y la situación educacional en Polonia ver Bogumil Jasinski, "Discurso pronunciado en el homenaje a d. Ignacio Domeyko", *AUCH*, 1943, Número Commemorativo del Centenario de la U. de Chile, pp. 389-396.

<sup>93</sup>Domeyko publicó más de 40 artículos sobre mineralogía, fruto de sus investigaciones en Chile, en los *Annales des Mines de Paris*.

<sup>94</sup>De acuerdo a la versión de Lastarria, Bello muy luego se habría sentido desilusionado del curso tomado por la Universidad, no por la reforma de Domeyko, sino por el fracaso de su programa científico, por la excesiva dependencia del poder ejecutivo y por su politización. No hay fuentes para probar si efectivamente fue así. Es probable, y razonable, que la Universidad no estuviera a la altura de las expectativas de Bello, principalmente en lo relativo a la investigación, pero este relato lo escribe Lastarria en 1873, el momento más duro y conflictivo

abogacía, la medicina y las ingenierías. El adjetivo “profesionalizante” es difícil de aplicar a una universidad con atribuciones tan diversas. Sin embargo, lo era en el sentido de que sólo preparaba para grados académicos que habilitaban para títulos profesionales y las asignaturas impartidas preparaban estrictamente para las profesiones, bajo el supuesto que la educación general se recibía en la secundaria. La tensión entre la educación general y la especializada también estuvo presente a nivel superior. El reglamento de 1847 incluía entre las asignaturas superiores la literatura y la filosofía, pero no fueron impartidas a pesar de las múltiples indicaciones de Bello, quien insistía en que no sólo los teólogos y los juriconsultos requerían de la filosofía, sino también los médicos e ingenieros, puesto que todos necesitaban ejercer el raciocinio y especialmente la lógica. Pero la mayoría del *CU* estimó que bastaba con la filosofía que se estudiaba en el colegio pues el corto tiempo de los estudios profesionales debía concentrarse en las asignaturas propias. “Vendrá sin duda un tiempo —señalaba uno de sus miembros— en que pueda sin inconvenientes extenderse para toda clase de estudiantes el aprendizaje de todas las partes de la filosofía, como con fines elevados y justos lo desea el señor Bello, pero todavía ese tiempo no ha llegado para Chile, donde estando aún tan poco difundida la dedicación a las ciencias médicas, físicas y matemáticas aplicadas, conviene allanar para ellos el acceso cuanto sea posible a los jóvenes, en vez de suscitarles nuevas dificultades; y contentarse con que se aprendan con la posible perfección los ramos indispensables y de aplicación más inmediata”<sup>95</sup>. El origen de una educación superior “profesionalizante” era una adaptación a la realidad de los hechos: era necesario atraer rápidamente alumnos a las nuevas profesiones en base a ofrecerles resultados en el menor tiempo posible.

Los criterios para definir los estudios o profesiones que debían pertenecer a la Universidad docente no fueron explícitos y dependieron en parte de la tradición, en parte de los recursos, y en parte de la necesidad de otorgar prestigio. Las cinco facultades iniciales eran las clásicas en la mayoría de las universidades europeas, pero su relación con las profesiones admitía múltiples posibilidades. Las facultades, en el caso chileno, otorgaban los grados de bachiller y licenciado en todas las facultades, pero se impartían cátedras sólo en las que conducían a títulos profesionales. Los grados no conducentes a título fueron escasos porque en general no se requerían para ningún desempeño laboral<sup>96</sup>. Demás está decir que no era necesario ser licenciado en humanidades para ser historiador, escritor o filósofo, aunque en principio se requería para ser profesor en estas disciplinas, requisito que no era cumplido<sup>97</sup>. La licenciatura en teología no tuvo mayor demanda y fue otorgada a diecinueve personas en el período. La docencia de teología, además, estaba radicada en el Seminario. Leyes y medicina, por tradición, otorgaban grados para títulos profesionales. Distinto fue el caso de las ingenierías que no requerían de la licenciatura para el título. Podrían haber estado, como en otras experiencias, en

---

de la Universidad y tiene mucho de las críticas y de los planteamientos del mismo autor. “Recuerdos del Maestro”, Guillermo Feliú Cruz (ed.), *Estudios sobre Andrés Bello*, Fondo Andrés Bello, Santiago, 1966, tomo 1, p. 11.

<sup>95</sup> *AUCH*, 9, 1852, pp. 518-519.

<sup>96</sup> Ver Cuadro III, Capítulo IV.

<sup>97</sup> *AUCH*, 19, 1861, p. 376, hubo sólo un Licenciado en Humanidades en todo el período, que fue Vicente Fidel López.

escuelas técnicas fuera de la Universidad. De hecho, Domeyko planteó la posibilidad de crear un Colegio de Minas, pero ello no fue posible por razones económicas ya que los laboratorios y los profesores estaban en el IN y porque su vinculación a la Universidad contribuía a otorgarles prestigio<sup>98</sup>. Algo semejante ocurrió con la sección de Bellas Artes que reunía a la Escuela de Pintura y al Conservatorio de Música, incorporada a la Delegación Universitaria en 1858 para darles “el interés e importancia a que están llamadas”<sup>99</sup>. Al contrario de las ingenierías, no requerían estudios secundarios para su ingreso y sus cátedras no estaban vinculadas a ninguna facultad. Esta sección no tuvo peso específico ni en la Delegación ni en el CU y fue un apéndice relativamente marginal en la Universidad.

La Universidad mantuvo la barrera de las jerarquías sociales, razón por la cual la Escuela Normal y la Escuela de Artes y Oficios no fueron parte de ella, pero no pretendió establecer una barrera jerárquica entre las ciencias puras, las ciencias aplicadas y las artes porque era necesario aunar recursos económicos y docentes, así como otorgar prestigio a toda aquella enseñanza que contribuyera a satisfacer las necesidades más apremiantes del país<sup>100</sup>. Por ello la universidad no se cerró a la educación técnica y artística, lo cual ayuda a explicar por qué la tradición universitaria chilena incorporó después carreras profesionales de tan diversos niveles. El secretario general señalaba en 1849 que la separación entre ciencias puras, ciencias aplicadas a la industria y las artes era “una valla funesta, trazada tal vez en una preocupación indigna del siglo en que vivimos, (que) desaparecerá entre nosotros y será nuestra Universidad la que dé este ejemplo saludable. Ella ennoblecerá a las artes, haciéndolas entrar con las ciencias en un comercio recíproco y mutuamente ventajoso”<sup>101</sup>.

La universidad docente se forjó así principalmente en base a las cátedras de leyes, medicina y ciencias matemáticas y físicas que conducían a los títulos profesionales, pero su inserción en la Universidad seguía siendo ambigua. La reforma de 1852 y la separación física del Instituto y la Universidad en 1866 constituyó un avance significativo en su formación, así como la elección de Domeyko como Rector de la Universidad en 1867, cargo que ejerció conjuntamente al de Delegado Universitario. Pero resolvía sólo parcialmente el problema de fondo que era la vinculación entre los estudios profesionales y las facultades, es decir, si el poder de las facultades debía residir en sus miembros académicos o si los profesores debían tener atribuciones en ella<sup>102</sup>. Las comisiones ideadas por el

<sup>98</sup>IGNACIO DOMEYKO, “Memoria sobre la necesidad de fundar un Colegio de Minería, ensayador general e ingenieros de minas”, en *Gaceta de los Tribunales y de la Instrucción Pública*, Santiago, 16 de noviembre 1844, pp. 3-4.

<sup>99</sup>Decreto del 30 de agosto de 1858, en *AUCH*, 15, 1858, pp. 139-140.

<sup>100</sup>El curso de arquitectura también se planteó dentro de la Universidad, pero con malos resultados por la falta de alumnos y de estabilidad en la docencia. Sólo se recibieron dos arquitectos vinculados a una facultad. En 1872 se estableció en la Universidad un curso de agricultura que se separó en 1876. Ver Abraham Magendzo, *A Historical Review of the Development of Vocational Education in Chile*, University of California, Los Angeles, 1969, (Tesis doctoral inédita), p. 56. Estos cursos desligados de las facultades están fuera del ámbito de nuestro estudio.

<sup>101</sup>“Memoria del Secretario General de la Universidad”, *AUCH*, 6, 1849, pp. 147-148.

<sup>102</sup>En 1866 la Delegación Universitaria y el CU se trasladaron a su propio establecimiento en la Alameda, actual sede de la Casa Central. La separación física, por relevante que fuera, no significaba el establecimiento

reglamento, que tendían hacia una solución, funcionaron en forma más bien nominal, como lo señaló el propio rector en su Memoria de 1854.

En los hechos, los estudios profesionales se organizaron a base de la coordinación de esfuerzos de Domeyko, de los profesores y del cu. No hubo conflictos entre la calidad de académico y de profesor pues solían coincidir. Al fundarse la Universidad, esta relación entre académicos y profesores no fue gravitante por el carácter que quería dárseles a las facultades y porque el cuerpo de profesores estaba aún débilmente formado<sup>103</sup>. Dos décadas más tarde, debido a la progresiva formación de un cuerpo de profesores graduados de la propia universidad, ambas categorías tendieron a confluir. En 1861 se impartían 28 cursos en la Delegación Universitaria, incluidas las prácticas, a cargo de 22 profesores, de los cuales 21 eran académicos, 10 fueron nombrados profesores antes de ser académicos, 8 después, 2 el mismo año y 1 no se sabe<sup>104</sup>. En 1879 se impartían 40 cursos por 37 profesores de los cuales 29 eran académicos<sup>105</sup>. Ello indica que la mayoría de los profesores eran académicos y que no había una carrera jerárquica implícita entre ambos cargos. Un cálculo aproximado del total de personas nombradas como profesores en la instrucción superior en el período arroja 52, de las cuales 41 eran académicos<sup>106</sup>. El problema no residía tanto en la necesidad de incorporar profesores excluidos de las facultades, cuanto en la cantidad de académicos que significaban un peso muerto y que participaban en la elección del gobierno universitario. De los 281 académicos del período, 56 fueron profesores en la instrucción superior<sup>107</sup>.

definitivo de la universidad docente, como lo ha señalado Amanda Labarca y otros después de ella, puesto que el verdadero núcleo del problema no estaba tanto en su relación con el IN como en la vinculación entre cátedras y facultades. Por ello es un error señalar 1866 como la fecha clave en este proceso. Labarca, *op. cit.*, p. 112.

<sup>103</sup>Un artículo publicado en *La Gaceta de los Tribunales* y reproducido por *El Mercurio* de Valparaíso el 27 de mayo de 1847 bajo el título "Universidad" hizo una interesante defensa del carácter no docente de las facultades porque éstas estarían encargadas de dirigir la educación nacional y esa era una tarea para la cual los profesores chilenos no estaban preparados.

<sup>104</sup>Calculado a base de la memoria Anual aparecida en *AUCH*, 18, 1861, pp. 370-393. El cálculo no comprende las tres cátedras de la sección de Bellas Artes que no estaba vinculada a una facultad.

<sup>105</sup>Calculado a base del cuadro respectivo aparecido en los *AUCH*, 62, 1882, cuadro N° 6, p. 631.

<sup>106</sup>Este cálculo es aproximado porque se ha hecho en base al conjunto de memorias presentadas por el Delegado Universitario en el período y no en base a un cuadro confeccionado por la Universidad como los de las notas 80 y 81. Se calculan los nombres porque los nombramientos recaen varias veces sobre una misma persona para ramos distintos o para el mismo ramo en distintos momentos. Por lo tanto, la suma de las personas no es equivalente al total de cátedras impartidas. Un cálculo equivalente para el IN arroja una relación mucho menos estrecha. De las 53 personas nombradas, 13 eran académicos. El número menor de personas en el IN se debe a que cada profesor impartía una o varias cátedras desde el primero hasta el último año del ciclo de las humanidades. De todas formas, confiamos más en la relación que estas cifras arrojan que en su precisión numérica.

<sup>107</sup>Facultad de Humanidades - 6, Teología - 4, Leyes - 9, Matemáticas - 16, Medicina - 24. Es natural que las facultades vinculadas a profesiones tuvieran mayor número de profesores, pero es interesante destacar que Medicina y Matemáticas nuevamente aparezcan con los mayores índices, ahora de profesores. Ello se debe a que constituían un grupo relativamente pequeño y en formación, al contrario de Leyes, y que estas facultades fueron más especializadas y menos honoríficas que las otras.

## 7. LA FORMACIÓN DE UN CUERPO DE PROFESORES

En las cuatro décadas de este estudio, no sólo creció ostensiblemente el número de cátedras y de profesores<sup>108</sup>, sino que se hizo un esfuerzo por establecer un cuerpo docente profesionalizado, estable, con incentivos y sueldos competitivos como base de una cierta carrera docente. La Ley Orgánica, recogiendo una antigua tradición, estableció en su artículo 20 que las cátedras del IN provistas por concurso público, tendrían por jurado una comisión de la facultad respectiva nombrada por el decano, junto al rector del IN. El gobierno tenía la facultad de nombrar profesores sin necesidad de concurso y la mayoría de los profesores del período fue nombrada por esta vía, ya fuera porque se trataba de profesores extranjeros, de nombramiento de interinos o suplentes, o porque la Universidad recomendaba al gobierno un nombramiento que estimaba idóneo. Cuando en 1839 quedó vacante la cátedra de legislación en el IN, Lastarria le manifestó al rector Manuel Montt su intención de concursar y Montt le respondió que ya había pedido su nombramiento al gobierno<sup>109</sup>. Cuando Courcelle Seneuil partió a Francia en 1863, quiso mantener su nombramiento de profesor y recomendó como suplente a su discípulo Manuel Miquel, quien efectivamente lo reemplazó en la cátedra de economía política<sup>110</sup>. Ignacio Domeyko sugirió permanentemente al ministerio los nombramientos de profesores de la Delegación Universitaria<sup>111</sup>. Antonio Varas señalaba en la Cámara de Diputados en 1874 que sólo dos de los profesores de la instrucción superior habían obtenido sus cátedras por oposición<sup>112</sup>.

Hubo, sin embargo, algunas oposiciones notables. En 1853 se abrió concurso para la cátedra de patología y clínica interna a la cual se presentaron cuatro médicos que fueron sometidos a un examen oral, a una memoria escrita sobre un tema asignado por la comisión y luego a una clase práctica en el hospital. Fue escogido el Dr. Juan Miquel y su triunfo le otorgó un reconocido prestigio<sup>113</sup>.

Si bien la competencia para obtener cátedras no logró establecerse, se formalizaron progresivamente las credenciales exigidas a los profesores. Para ser profesor de la instrucción superior era necesario ser licenciado o tener el título profesional de la respectiva disciplina. Ello puede parecer elemental; sin embargo era la máxima acreditación exigible en el sistema educacional chileno y significaba, particularmente en las nuevas profesiones, la lenta formación de profesores nacionales formalmente certificados. Los chilenos que impartieron esas cátedras en la década del 30 sólo tenían una formación práctica como fue el caso de Pedro Morán y Vicente Bustillos en Medicina. De los 37 profesores de la Delegación Universitaria en 1879, tenemos certeza que al menos 33 poseían el título profesional en la carrera que enseñaban y es probable que

<sup>108</sup>En la instrucción superior las cátedras aumentaron de 10 en 1842 a 40 en 1879.

<sup>109</sup>LASTARRIA, *Recuerdos...*, p. 61.

<sup>110</sup>12 de febrero de 1863, *AME*, Vol. 133, p. 9, f. 2.

<sup>111</sup>Los ejemplos son muchos. Señalamos sólo algunos: a Ángel Vásquez para la cátedra de química orgánica (*AME*, Vol. 40, f. 166). A Esteban Chamoux para la clase mecánica, a Uldaricio Prado para explotación de minas (*AME*, Vol. 133, p. 56, f. 1). A Ignacio Valdivia para la clase de mecánica (*AME*, Vol. 133, p. 57, f. 1).

<sup>112</sup>*SCJ*, Diputados, 1874, p. 51.

<sup>113</sup>Los detalles de esta oposición, la única que hemos encontrado para la instrucción superior con competencia entre varios candidatos, se encuentran en *AME*, Vol. 40, f. 71.

también lo tuvieran los otros cinco. De esos 33, 30 eran titulados en Chile. Ello muestra que el cuerpo de profesores se fue formando y alimentando a través de la formación de las profesiones, que permitió disminuir progresivamente el número de profesores extranjeros<sup>114</sup>.

Si el desarrollo de las profesiones explica en parte una cierta tendencia hacia la profesionalización de la docencia, entendida como la existencia de una acreditación formal de conocimiento definida por el título profesional, también contribuyó a este proceso una cierta "carrera docente" con sueldos competitivos y beneficios por antigüedad y productividad. La reforma de los sueldos llevada a cabo por el *cu* en 1845 muestra la clara intención de formar un cuerpo de profesores. El objetivo era elevar sus remuneraciones en base a reunir en menos personas mayor número de cátedras para asegurar su permanencia en el *IN*, así como establecer un sistema de premios que distinguiera jerarquías entre las distintas cátedras y discriminara de acuerdo a la productividad<sup>115</sup>. Las cátedras superiores del programa de humanidades pasaban a gozar una renta de entre 800 y 900 pesos anuales, mientras las principales de la instrucción superior subían su renta a 1.000 pesos anuales, siendo los catedráticos de ambas elegibles para premios<sup>116</sup>. Si un profesor tenía más de una cátedra, percibía la renta completa de una y tres cuartas partes de la otra. El premio consistía en una cuarentava parte del sueldo que se otorgaba anualmente después de cumplir seis años en el cargo. Se otorgaba también por publicaciones y traducciones aprobadas por el *cu*, el que determinaba cuántos años de servicio adicionales se computaban por obra<sup>117</sup>. A los treinta años de servicio se podía jubilar en las mismas condiciones que los demás empleados públicos. Como lo señalaba el secretario general de la Universidad, la reforma pretendía "hacer de la enseñanza una carrera

<sup>114</sup>No puede hablarse de un cuerpo profesional de profesores, entrenados para la enseñanza, como sucedía en otros países en la educación secundaria. Domeyko en la Memoria de 1842, tantas veces citada, propuso la creación de una escuela para profesores secundarios, que anticipó la creación del Instituto Pedagógico en 1889. Pero para la instrucción superior, su profesionalización, en el sentido contemporáneo del término, habría requerido de grados académicos superiores.

<sup>115</sup>La reforma fue decretada el 14 de enero de 1845 y en sus considerando señalaba: "1. Que las rentas de los profesores y de algunos otros empleados del *IN*, son insuficientes para compensar sus trabajos, lo cual ocasiona frecuentes variaciones en los individuos que sirven esos destinos, y por consecuencia graves perjuicios a la enseñanza. 2. Que los premios asignados por decreto de 10 de mayo de 1834, a más de ser excesivos, no están en proporción con la mayor o menor laboriosidad e importancia de cada uno de dichos empleos, a propuesta del Consejo de la Universidad...". El decreto fue publicado en la Sección Oficial del diario *El Progreso*, Santiago, el 3 de febrero de 1845. También está como apéndice en la memoria del Ministro de Instrucción al Congreso en *SCJ*, 1845, Documento 1, p. 371 y ss.

<sup>116</sup>El aumento de la renta en las cátedras de instrucción superior alcanzaba en algunos casos a un 100%. *AME*, Vol. 5, f. 108. Las cátedras con renta de 1.000 p y derecho a premios en la instrucción superior eran: teoría de la legislación, derecho de gentes, derecho civil, matemáticas superiores puras o mixtas, anatomía, fisiología e higiene, patología y clínica interna, patología y clínica externa, y el curso superior de ciencias físicas. En cambio, el profesor de derecho canónico percibiría 800 y el de economía política y farmacia 550. Art. 3 y art. 8 del decreto de 14 de enero de 1845.

<sup>117</sup>La asignación de estos premios tuvo una cierta ambigüedad en su aplicación. Lastarria ha relatado que su texto de derecho penal no fue admitido para premio bajo el pretexto de que él no era profesor de esa asignatura. Un decreto del 14 de septiembre de 1849 estableció que el art. 12 del decreto del 14 de enero de 1845 debía interpretarse como textos o traducciones para los cursos que desempeñaba el mismo profesor. Sin embargo, no siempre se aplicó así. En 1863, Bello le señalaba al ministro que los decretos aludidos no habían sido aplicados al pie de la letra. 6 de noviembre de 1863, *AME*, Vol. 125, p. 6, f. 1.

apetecible que contando en el número de sus candidatos personas de un mérito reconocido, proporcione al Instituto profesores que le den garantías de progreso para los alumnos y den crédito al establecimiento<sup>118</sup>.

La reforma significaba un aumento total de 8.000 pesos que debía ser aprobado por el Congreso. Antonio Varas defendió el proyecto: "El profesor de la parte más elevada del derecho, el profesor de derecho civil, tiene un sueldo menor que el del último oficial de planta de un ministerio. ¿Se cree que un profesor que debe haber hecho estudios especiales de lo que enseña, que debe tener una posición social, pueda mantenerse decentemente con menos de lo que gana un escribiente?"<sup>119</sup>. La partida fue aprobada, aunque con alguna oposición. La más interesante fue la del Diputado Gandarillas, quien sostuvo que el Estado debía financiar la instrucción primaria y la superior debía ser financiada principalmente por los padres de familia, cuyos hijos recibían un beneficio económico. Varas y Montt consideraron este argumento casi como una herejía. En un país donde había escasez de personas ilustradas y la instrucción superior era poco concurrida, obligar a los padres a financiarla era un obstáculo para su promoción. Si todos los alumnos consiguieran empleos públicos, señalaba Montt, sería la mejor apología de la política educacional del gobierno. Contraponer la inversión en educación primaria a la superior era una falacia porque ésta constituía la base sólida de todo el sistema<sup>120</sup>. El argumento de Gandarillas no volvió a oírse hasta la década de 1870 cuando los conservadores argumentaron que la educación superior gratuita era un subsidio a los ricos y que la carrera docente en la educación pública obligaba a la educación particular a una competencia desleal.

Efectivamente, la remuneración de los docentes era competitiva en el mercado de servicios. La docencia no fue un cargo honorífico ni estuvo en manos de personas sin acreditación que no tuvieran acceso a otras fuentes laborales. Ella estuvo a cargo en su mayor parte de profesionales para quienes este servicio constituía una parte importante de sus rentas. Ya volveremos sobre este punto. Lo que nos interesa destacar por ahora es que ser profesor era ser empleado público con las garantías que ello implicaba y con la ventaja de que ocupaba sólo parte de la jornada de trabajo y era compatible con otros desempeños laborales<sup>121</sup>.

<sup>118</sup>"Memoria del Secretario General de la Universidad de Chile", *AUCH*, 2, 1845, p. 112.

<sup>119</sup>*SCJ*, Diputados, 1845, p. 265.

<sup>120</sup>*Ibid.*, p. 266.

<sup>121</sup>Las reformas mencionadas apuntaban también a disciplinar a los profesores exigiéndoles licencia para ausentarse y plazos máximos, antes de nombrar a un suplente. La indisciplina a nivel docente es elocuente de cómo funcionaba el sistema y las reformas a las que aspiraban las autoridades. En 1854 Domeyko propuso al ministro diversas medidas al respecto: "Entre los profesores que actualmente enseñan en la sección del Instituto Nacional destinada a los estudios universitarios, hay algunos que suelen dar lecciones de 20 a 25 minutos, otros de poco más de media hora, otros de una hora poco más o menos, y hay también profesores cuyas lecciones duran hora y media. Rara vez los profesores entran a sus clases a la hora fijada, sucede que el profesor hace esperar a sus alumnos y no viene, sin haber dado aviso a nadie de la causa de su inasistencia. En general, bastante frecuentes han sido hasta ahora las faltas de algunos profesores, y exceptuando uno que otro caso cuyo recuerdo conservo, no han acostumbrado justificar los motivos de sus inasistencia, ni los participan al Delegado. No menos perjudicial al buen orden (...) ha sido la práctica que hasta ahora observan los más profesores de no venir a sus clases los días de mal tiempo, salvo todos, cuando en la hora de la clase llueve o acaba de llover, de manera que en estos días los alumnos tampoco vienen o faltan muchos de ellos (...)". "Oficio del Delegado Universitario al Ministro de Instrucción", 17 de abril de 1854, *AME*, Vol. 40, f. 98.

Desde la perspectiva de la Universidad, la docencia, al contrario de la academia, sí tuvo un crecimiento estable, sostenido y creciente. No es posible establecer un cuadro sobre su financiamiento porque su presupuesto estaba incluido en el IN. Pero es posible establecer para algunos años el costo de la docencia, sin los gastos en infraestructura que fueron considerables por la construcción del edificio de la Universidad, gastos de mantención, etc. El cuadro VI muestra aquellos en que hemos encontrado las cifras diferenciadas<sup>122</sup>.

El cuadro muestra una tendencia hacia el aumento del porcentaje de gasto en docencia en el presupuesto total del IN y dentro de aquél, un aumento mayor en la docencia universitaria.

La información anterior indica que la universidad docente se fue formando en los hechos, a pesar de su ambigua inserción institucional. Por lo mismo, la organización original de las facultades parecía cada vez más anómala y ello no pasó desapercibido para el Congreso y la prensa que criticaron la ineficiencia de las facultades así como la excesiva dependencia de la Universidad del Poder Ejecutivo. Universidad docente y autonomía fueron temas que se hicieron presentes en la discusión pública hacia fines de la década de 1860.

Como siempre a raíz de la dictación del presupuesto, la polémica se desató en la Cámara cuando el diputado Manuel Antonio Matta fundamentó su sistemático rechazo al presupuesto de la Universidad que definió como "híbrida", una extraña mezcla entre las corporaciones escolásticas de la Edad Media que pretendía ser una autoridad superior en materias de instrucción pública y la Academia francesa, sin parecerse en lo más mínimo a ella. La superintendencia la había ejercido realmente el Ministerio y como academia no existiría si no hubiera sido por la presencia de los más grandes hombres de letras y ciencias de la República. Criticaba que ella no fuera un cuerpo docente y autónomo como lo eran las universidades alemanas y por ello pedía su supresión. Los diputados Vergara y Concha y Toro defendieron la labor de la Universidad en el progreso de las ciencias y de las letras, como lo hizo el ministro del ramo Joaquín Blest Gana, pero ninguno defendió su organización y concordaron en que debía ser un cuerpo docente dotado de mayor autonomía<sup>123</sup>. El 12 de abril de 1869 el mismo ministro dictó un decreto que liberaba al CU de consultarle diversas materias administrativas ampliando el radio de su autonomía. En su memoria al Congreso de ese mismo año, se hizo cargo de las críticas vertidas desde el Congreso y la prensa. El tema de la autonomía adquirió mayor importancia porque se la acusaba de sectarismo político. Destacó la importancia de la labor realizada y reconoció que en algunas facultades "poco o nada se ha hecho por el desarrollo de los ramos que representan; como es igualmente cierto que por lo general sus tareas carecen de actividad"<sup>124</sup>.

<sup>122</sup>-Estado general que manifiesta las entradas y salidas que ha tenido la caja del Instituto Nacional en el año de 1869", *AUCH*, 33, 1869, pp. 103-165. "Memoria del Rector del Instituto Nacional", *AUCH*, 39, 1871, p. 247. "Tesorería del Instituto Nacional", *AUCH*, 47, 1875, p. 340. G. Yeager da información para más años sobre el presupuesto de la sección preparatoria y la universitaria en el IN, pero nuestro interés específico es el costo de la docencia, "Elite...", p. 82.

<sup>123</sup>*SCJ*, Diputados, 1867, pp. 218 y ss.

<sup>124</sup>Instrucción Pública en Chile. Su actual estado según la Memoria del Señor Ministro del ramo presentada al Congreso Nacional en agosto de 1869", *AUCH*, 33, 1869, pp. 48-49.

CUADRO V  
Nómina de profesores, Cátedras y Sueldos de la  
Delegación Universitaria en 1882  
(Fuentes: Anales, 1882, Cuadro 6)

Nombre	Cátedra	Sueldo
<b>LEYES</b>		
J. B. Lira	Práctica Forense	1.000
A. Reyes	Código Penal	1.000
M. Amunátegui	Código de Comercio	1.000
J. Huneeus	Derecho Público	1.000
C. Fabres	Código Civil 2	1.000
E. Cood.	Código Civil 1	1.000
C. Cobo	Economía Política	1.000
C. Errázuriz	Derecho Canónico	1.000
C. Campillo	Derecho Romano	1.000
M. Varas	Derecho de Gentes	1.000
J. A. Lira	Derecho Natural y de minas	1.000
<b>MEDICINA</b>		
A. Orrego	Anatomía Descriptiva	1.000
J. J. Aguirre	Anatomía Descriptiva	1.000
A. Valderrama	Patología externa	1.000
D. Miquel	Patología interna	1.000
F. Puelma*	Patología general	1.200
V. Saldías	Fisiología	1.000
E. Philippi	Botánica	1.500
A. Vásquez	Química orgánica y farm.	1.200
F. R. Martínez	Terapéutica	800
M. Semir	Flebotomía	400
A. Murillo	Partos y clínica	1.000
F. J. Tocornal	Higiene y enter. de niños	1.000
E. Mazzei*	Oftalmología	1.200
N. Rojas	Clínica ext. y cirugía op.	1.200
W. Díaz	Clínica interna	1.200
G. Schneider	Clínica	1.200
P. Zorrilla	Medicinal Legal	1.000
<b>MATEMÁTICAS</b>		
A. Bruna	Geometría descrip.	1.000
F. Solar	Topografía	1.000
R. Solar	Cal diferencial e integ.	1.000
G. Vieytes	Mecánica	1.000
A. Montauban	Dibujo de máquinas	400
I. Domeyko	Docimacia	1.200
I. Domeyko	Miner., geol. quim. anal.	666
W. Lastarria	Metallurgia	1.200
U. Prado	Explot. y mensura minas	1.200
V. Martínez	Puentes y Calzadas	1.000
R. Fernández	Resistencia de materiales	1.000
L. Zegers	Física	1.200

\*Nombrados después de 1879.

CUADRO VI  
Costo de Docencia

Año	Gasto IN	Sueldos IN	Sueldos DU
1869	135.178	35.090	20.232
1870	149.021	38.425	36.277
1874	184.398	66.623	50.650

El campo parecía bastante abonado para que la Universidad avanzara hacia la reforma. enero de 1872, pocos días antes de que el ministro de Instrucción Abdón Cifuentes dictara el polémico decreto de la libertad de exámenes, Domeyko presentó al *cu* un nuevo reglamento para la instrucción profesional en la Delegación Universitaria donde, entre otras medidas, se modificaba la composición de las comisiones docentes creadas por el decreto de 1847 incluyendo en ellas a los profesores en propiedad, a los suplentes e interinos, a los jubilados y a los profesores "docentes", equivalente al profesor libre de la universidad alemana, que hubiesen adquirido autorización para hacer un curso especial por un tiempo determinado. El decano pasaba a ser el director de estudios de la respectiva profesión en conjunto con la comisión de su facultad<sup>125</sup>. El proyecto no significaba una mayor innovación sino que más bien intentaba darle vida a las comisiones, pero no llegó a discutirse porque estalló el conflicto de la libertad de exámenes. Domeyko no abandonó su tema y volvió a abordarlo en su extensa memoria de 1872 que revivía los argumentos de la de 1842: el profesor era el universitario por excelencia, era quien reunía las mejores condiciones intelectuales, anímicas y económicas para el desarrollo de las ciencias y de las profesiones. "El medio más seguro, el más eficaz que tendría la Universidad para la dirección de la enseñanza superior, sería sin duda convertirse en universidad docente, enseñar ella misma conforme a los planes y métodos acordados, tener a sus miembros de profesores y directores de los establecimientos nacionales, dejando a los establecimientos libres, privados o particulares, la libertad de organizarse como mejor les convenga"<sup>126</sup>. Agregaba con orgullo que 26 académicos eran profesores de los cursos superiores de la instrucción secundaria y profesional; uno de sus miembros era Rector del IN y otro del Liceo de Concepción; algunos miembros correspondientes eran profesores en liceos de provincia. Esa era la Universidad que quería Domeyko.

Tres décadas después de su reforma de la instrucción superior de 1847, Domeyko todavía proponía "dar a la actual organización universitaria del Instituto una organización semejante a la de las universidades alemanas: supresión del empleo de delegado, que hasta ahora sirve como intermediario entre el Consejo y dicha sección, declarar al rector jefe inmediato de ella, a los decanos jefes inmediatos de las respectivas ramas de enseñanza y formar de los profesores un verdadero cuerpo universitario con sus respectivas atribuciones"<sup>127</sup>.

<sup>125</sup>"Proyecto de reglamento para la instrucción profesional en la Sección Universitaria del Instituto Nacional", *AUCH*, 42, 1872, pp. 10-15.

<sup>126</sup>"Memoria del Rector de la Universidad de Chile, don Ignacio Domeyko", *AUCH* 42, 1872, p. 597.

<sup>127</sup>*Ibid.*, p. 661.

Si bien una reforma universitaria en la línea recién descrita tenía su propia especificidad, en la década del 70 la Universidad pasó al banquillo de los acusados porque se puso en duda el principio que estaba en su origen: las atribuciones del Estado en la educación. A estas alturas la Universidad estaba en el centro mismo del conflicto ideológico y político entre clericalismo y laicismo. La larga discusión parlamentaria tomó el conjunto de los problemas de la Universidad que concluirían con su reorganización en 1879. Esa ley era fruto no sólo de los conflictos políticos del período, sino también del desarrollo específico de la institución que hemos intentado describir.

#### 8. TRADICIÓN Y MODERNIDAD DE LA INSTITUCIONALIDAD INTELLECTUAL: PERFIL SOCIAL DE ACADÉMICOS Y PROFESORES

Mirada en su conjunto, la fundación de la Universidad de Chile contribuyó a la construcción de un espacio institucional para el conocimiento que comenzaba a adquirir ciertas características modernas. En primer lugar, fue una institución secular. Si bien se matuvo dentro del universo católico, como se señaló en el capítulo anterior, ella no respondía a las necesidades de la Iglesia ni en cuanto a su legitimación ni en cuanto a la formación del clero. Más aún, fue un espacio institucional para la generación de ideología, para una reflexión crítica de la legitimidad del orden social y para la generación de proposiciones alternativas tanto del campo liberal como del católico que generaba, aunque marginalmente dentro de ella, un pensamiento contestatario a la crítica liberal.

La Universidad fue reflejo, a la vez que gestora, del proceso de constitución de una sociedad plural, pues en ella compitieron diversas interpretaciones del mundo que pretendían fundarse racionalmente; pluralidad o competencia que al institucionalizarse adquirían su certificado de legitimidad. Ello es inherente a las funciones del conocimiento en el mundo moderno, donde los fundamentos del orden social ya no están garantizados por la revelación sino que son sometidos al escrutinio crítico de la razón. De acuerdo a la definición clásica de Karl Mannheim, los intelectuales son aquellos cuya función específica es proveer a la sociedad de una interpretación del mundo. En las sociedades tradicionales, esa interpretación está monopolizada por una casta, mientras que en las sociedades modernas son un grupo abierto que ofrecen interpretaciones diversas que compiten entre sí<sup>128</sup>.

<sup>128</sup>MANNHEIM, *op. cit.*, pp. 10-12. Académicos e intelectuales pueden o no ser sinónimos de acuerdo a la definición que se emplee. En la sociología empírica sobre intelectuales, los expertos suelen formar parte de la categoría de los intelectuales (Edward Shils, *Los intelectuales y el poder*, Ed. Tres Tiempos, Buenos Aires, 1975; Seymour M. Lipset, *Political Man*, Doubleday Company, New York, 1960). Para Mannheim, la educación es el lazo sociológico que une a los intelectuales, pero éstos no se definen por su escolaridad sino por elaboración de una interpretación significativa del mundo. Los intelectuales en Max Weber están asociados al monopolio de los certificados (*El político y el científico*, Alianza Editorial, Madrid, 1969). Para Antonio Gramsci, los intelectuales no son los expertos sino los que construyen la hegemonía ideológica en el Estado y la sociedad civil (*Los intelectuales y la organización de la cultura*, Ed. Nueva Visión, Argentina, 1972). Para Julien Benda, son los "clérigos" que preservan la alta creación del realismo de las multitudes (*La Trahison des Clercs*, Ed. Grasset, Paris, 1975). Lewis Coser separa tajantemente académicos de intelectuales, considerando a los primeros como expertos y a los segundos como guardianes de los valores morales ajenos a la utilidad práctica del conocimiento (*op. cit.*). Para los efectos de este estudio, el universo de "académicos" está empíricamente definido y muchos de ellos fueron

El reclutamiento de académicos y profesores de la Universidad era abierto en el sentido que no pertenecían a una casta o estamento determinado. Del total de académicos del período, que suman 281, 65 fueron sacerdotes que, en su mayoría, pertenecieron a la Facultad de Teología<sup>129</sup>.

La Universidad también avanzaba en un camino moderno en el sentido de que no sólo conservaba y transmitía conocimiento, sino que también lo producía. Lo producía para la sociedad chilena. Salvo notables excepciones como la obra de Andrés Bello, la investigación científica de Domeyko y Philippi o la historiografía, el trabajo de los académicos no significó un aporte original para el desarrollo interno de las disciplinas a nivel universal, sino que jugaron el rol de mediadores entre la producción de los países del centro y la sociedad local. Decimos mediación y no imitación, porque tenía un carácter creativo en cuanto significaba una adaptación y una proposición para la sociedad local. Corresponde a lo que Eisenstadt ha definido como "intelectuales secundarios", aquellos que toman en préstamo la producción original de otros y "que juegan un rol central en el proceso de construcción y transmisión de la tradición...ellos sirven como canales de institucionalización y posibles creadores de nuevos tipos de símbolos de orientación cultural, de tradición y de identidad colectiva"<sup>130</sup>.

La Universidad, en sus tres funciones, como rectora de la educación, como formadora de profesionales y como creadora de conocimiento, contribuyó a hacer de la vida intelectual una ocupación en sí misma, en la minoría de los casos, o un capital de ascenso social o de acceso a las más altas funciones del Estado. Este es el tema que en realidad nos ocupa. Partimos del supuesto de que los académicos eran un segmento representativo de quienes en su época eran considerados vagamente como "hombres de saber". Si bien no eran todos los que estaban ni estaban todos lo que eran, mirados en su conjunto permiten una cierta caracterización de los intelectuales como grupo a mediados del siglo XIX.

Hemos señalado que su reclutamiento era abierto pues no pertenecían a una casta o estamento. Pero al mismo tiempo, el reclutamiento se hacía dentro de un sector social pequeño con una socialización homogénea. En primer lugar era un grupo urbano principalmente capitalino. De los 281 académicos nombrados entre 1843 y 1879, 113 nacieron en Santiago y 57 en ciudades de provincia (26 del valle central, 16 del sur y 16 del norte); 43 eran extranjeros y de 68 no sabemos su lugar de nacimiento.

---

intelectuales en el sentido de Mannheim y también en el sentido de Gramsci. Pero esa discusión requiere de un estudio de la producción interna de los académicos, que está ajeno a los objetivos de este trabajo. Si algunas veces usamos ambos términos como sinónimos, lo hacemos en el estricto sentido de productores de conocimiento.

<sup>129</sup>Por oposición, hemos encontrado sólo 12 académicos masones en el período, lo cual se explica porque la masonería adquirió fuerza y organicidad a partir de la década de 1860. El período aquí tratado comprende la lenta gestación del cuestionamiento de la hegemonía católica que culminó en la década de 1880. Desde entonces en adelante, los masones tendrían una importante gravitación en la Universidad. Fernando Pinto Lagarrigue, *La Masonería y su influencia en Chile*, Ed. Orbe, Santiago, 1965; Gazmuri, *El "48"*..., pp. 172-184.

<sup>130</sup>S.N. Eisenstadt, "Intellectuals and Tradition", *Daedalus*, Spring, 1972, p. 18. Lastarria tiene al respecto una cita notable. Respondiendo a las críticas de plagio que se le habían hecho a su discurso de inauguración de la Sociedad Literaria en 1842, señala: "Este achaque de los que, pretendiendo ser siempre originales, no comprenden el importante papel que en pueblos atrasados hacen los escritores que reproducen ideas ajenas, las generalizan o vulgarizan (...)", *Recuerdos...*, p. 108.

Si tomamos sólo el grupo de los chilenos, vemos que 113 estudiaron en el IX (34 eran de provincia), 17 en un colegio de congregación religiosa, 19 en el Seminario y 5 en colegios particulares. Y el camino se estrecha más aún en la educación superior: 174 de ellos estudiaron en la única universidad chilena (67 en la Universidad de San Felipe que otorgó grados hasta 1843 y 107 en la Universidad de Chile). Estos datos no son sorprendentes sino que reflejan la escasa diversificación de la sociedad chilena y, por tanto, la homogeneidad en la socialización y reclutamiento de sus "hombres de saber". Pero al mismo tiempo muestran que la acreditación formal del conocimiento, el valor de los títulos, iba en aumento, aunque aún no fuera un requisito indispensable para entrar en esa categoría. No eran un estrato que monopolizara los certificados educacionales para el acceso a los cargos públicos, de acuerdo a la definición de Max Weber, porque el monopolio no estaba formalmente definido, pero avanzaba en esa dirección<sup>131</sup>.

Sobre el origen social de los académicos, nuestros datos no permiten ni siquiera esbozar una caracterización<sup>132</sup>. Pero dada la estructura social polarizada de mediados del siglo XIX, con una clase dirigente pequeña y un país prácticamente analfabeto, la alta escolaridad era ya un indicador de pertenencia al estrato social alto. Sin embargo, dentro de los académicos puede diferenciarse un grupo que no pertenecía al sector propietario para el cual la escolaridad significaba un capital para iniciar una carrera en funciones ligadas a instituciones intelectuales y acceder a los altos cargos del Estado<sup>133</sup>. Manuel Montt es un caso paradigmático<sup>134</sup>. Socialmente estaba vinculado a la clase dirigente tradicional, pero su padre no tenía fortuna. Había sido un minero con poca suerte en la provincia de Petorca y al morir, cuando su hijo era niño, dejó unas minas de poco valor, una casa en el pueblo y también deudas. Tenía un tío abogado y su padrino vivía en Santiago. Entre ambos le consiguieron una beca de seminarista en el IX<sup>135</sup>. Montt, que no conoció la juventud ni la vejez sino que fue siempre adulto, como lo describió agudamente Alberto Edwards, comenzó allí su carrera siendo a los dieciocho años inspector, con lo cual pudo financiar modestamente sus estudios de leyes. Luego fue profesor de derecho romano y civil patrio, vicerrector del IX y muy luego Rector. Ello le abrió paso rápidamente al gabinete siendo ministro del Interior y de Justicia, Culto e Instrucción Pública. En el intertanto fue diputado y ministro de la Corte Suprema, para llegar a ser finalmente presidente de la República. La combinación de una cierta red social, más estudios y empleos vinculados a la instrucción le permitieron forjar su carrera en la cual logró enorme influencia y terminar su vida como propietario. Su mujer heredó

<sup>131</sup>Sobre el valor de los certificados desde una perspectiva sociológica y una visión de la literatura al respecto ver José Joaquín Brunner y Angel Flisfisch, *Los intelectuales y las instituciones de la cultura*. FLACSO, Santiago, 1983, pp. 133-162.

<sup>132</sup>Sólo hemos encontrado que 18 académicos tenían padres profesionales (10 abogados y 8 médicos). 11 eran altos funcionarios; 9 eran militares. En lo que se refiere a propiedad sólo hemos encontrado 6 de los padres con propiedad agraria. 1 industrial, 2 mineros y 5 vinculados al comercio.

<sup>133</sup>Varios autores han señalado la importancia de la educación para elevar a hombres sin fortuna a altos cargos públicos durante la República Conservadora. Ver Eyzaguirre, *Fisonomía...*, p. 114; Feliú Cruz, *Ramón Briseño...*, p. 11; Heise *Años de...*, p. 87; Edwards, *La Frontera...*, p. 41; Woll, *op. cit.*, p. 12; Yeager, "Elie...", p. 90. Sergio Villalobos R., *Origen y ascenso de la burguesía*, Ed. Universitaria, Santiago, 1987.

<sup>134</sup>Técnicamente no forma parte de la muestra porque habiendo sido elegido en 1844, dejó caducar el nombramiento, pero cualitativamente lo es. Espinoza, *Don Manuel Montt*, Edwards, *El gobierno...*

<sup>135</sup>La educación en el IX era gratis, pero los alumnos internos debían pagar el hospedaje y la comida.

alguna fortuna y su padrino le dejó al morir la cuantiosa suma de 100.000 pesos que le permitió comprarse tierras en Melipilla. Pero cuando heredó, ya era presidente. El caso de Antonio Varas es semejante. Nacido en Cauquenes, su padre militar murió siendo él un niño y vivió en gran estrechez económica. También logró una beca en el IN y de allí siguió la carrera: inspector, vicerrector, rector, diputado, ministro de Estado y ministro de la Corte Suprema. José Victorino Lastarria era de una familia de escasos recursos de Rancagua, estudió en el IN y para continuar su carrera de leyes hacía clases en colegios particulares hasta que entró como profesor del IN. Esa fue la base de su carrera como escritor, publicista y político. Si bien nunca logró una sólida situación económica, también la escolaridad y el desempeño en instituciones intelectuales fueron la base de una importante carrera política e intelectual<sup>136</sup>. Miguel Luis Amunátegui era hijo de un abogado y funcionario que murió en la mayor pobreza, y además endeudado, cuando su hijo tenía 14 años. Entró, como los otros, a estudiar en el IN y para mantenerse hacía clases particulares. Entró como profesor a los diecinueve años con un sueldo de 800 pesos, era profesor también en un colegio particular y luego entró a la administración pública, primero como oficial segundo de la Oficina Central de Estadísticas y más tarde como oficial mayor del Ministerio del Interior; también fue diputado, secretario general de la Universidad, ministro varias veces, un prominente político liberal y un connotado historiador<sup>137</sup>. Alejado de la carrera política, pero indicativo de una carrera media en instituciones intelectuales fue Ramón Briseño. También modesto de origen, tuvo relaciones sociales que le permitieron estudiar becado en el IN. Hizo clases en colegios particulares y luego en el IN. Fue secretario de la Facultad de Humanidades, director de los Anales, por algún tiempo oficial mayor en el Ministerio del Interior y finalmente director de la Biblioteca Nacional por varias décadas<sup>138</sup>.

El caso de los extranjeros avocados en Chile también muestra el valor de la educación y del conocimiento como capital inicial. Domingo Faustino Sarmiento no tenía educación formal acreditada, sin embargo sus conocimientos le permitieron forjarse una carrera cuando llegó a Chile exiliado desde Argentina y con una precaria situación económica. Su primer desempeño lo hizo como publicista en el diario *El Progreso* y en *El Mercurio* de Valparaíso donde, según Lastarria, le pagaban 30 pesos mensuales por tres o cuatro editoriales. Pero muy luego fue nombrado director de la recién fundada Escuela Normal de Preceptores con un sueldo de 1.200 pesos anuales, a lo cual agregó por algún tiempo la propiedad de un colegio<sup>139</sup>. El caso de Andrés Bello es bastante notable. Sabido es que llegó a Chile precisamente por su precaria situación económica en Inglaterra. Se vino contratado como oficial mayor de Hacienda con un sueldo anual de 2.000 pesos. A ello fue agregando nuevos desempeños y nuevas rentas. Como colaborador del diario oficial *El Araucano* recibía 600 pesos anuales que en 1850

<sup>136</sup> ALEJANDRO FUENZALIDA, *Lastarria y su tiempo*, Santiago, 1911; Joaquín Rodríguez Bravo, *Don José Victorino Lastarria*, Santiago, 1892.

<sup>137</sup> BARROS ARANA, *Don Miguel Luis...*; Raúl Silva Castro, *Miguel Luis Amunátegui Reyes*, Ed. Jurídica, Santiago, 1951.

<sup>138</sup> FELIC CRUZ, *Ramón Briseño...*; Ramón Briseño, "Autobiografía", *Boletín de la Academia Chilena de la Historia*, Santiago, 68, 1963, pp. 54-109.

<sup>139</sup> En un anuncio aparecido en *El Progreso* el 14 de febrero de 1845 se informa que el colegio El Liceo, dirigido por Sarmiento y Vicente Fidel López, pasaba a la dirección de Francisco de Paula Taforó.

subieron a 1.000 cuando se hizo cargo de su redacción. Por redactar los mensajes presidenciales recibía una onza de oro anual. Hacía clases particulares. Como rector de la Universidad percibía 1.500 pesos anuales, además de entradas extraordinarias como los 20.000 pesos recibidos por la redacción del Código Civil. En 1855 recibió su jubilación por 2.000 pesos<sup>140</sup>. Es decir, a mediados de la década de 1840, Bello debe haber tenido un sueldo anual de alrededor de 4.500 pesos. Bello llegó pobre a Chile, pero al morir el líquido partible de sus bienes ascendía a 48.348 pesos. No era una fortuna, pero el desempeño de Bello en instituciones intelectuales y de administración le permitió vivir en Chile, al menos, de una manera digna<sup>141</sup>. Domeyko también llegó a Chile sin capital y con un contrato por cuatro años con un sueldo de 2.000 pesos anuales. Al contrario de los otros casos mencionados, Domeyko se desempeñó exclusivamente en instituciones intelectuales. Como profesor de dos cátedras en el IN percibía alrededor de 1.800 pesos anuales. Como Delegado Universitario agregó 800 que ascendieron a 1.500 cuando fue rector. Domeyko le comunicó entonces al ministro que deseaba permanecer con las funciones de delegado, pero sin la renta para que ella fuera destinada a becar dos estudiantes a Europa. Es un gesto que por cierto lo enaltece, pero indica al mismo tiempo que podía vivir, aunque sobriamente, con los 3.200 que juntaba como profesor y Rector<sup>142</sup>. Domeyko ejerció también su profesión esporádicamente en el sector privado como árbitro en litigios mineros, pero según su propia confesión, pocas veces aceptó remuneración<sup>143</sup>. Jubiló en 1882 con 2.966 pesos anuales<sup>144</sup>. Rodolfo Philippi vivió fundamentalmente de su desempeño en instituciones intelectuales. Llegó a Chile luego de haber tenido que abandonar su cargo como director de la Escuela Politécnica de Cassel por apoyar a los liberales del 48 en Alemania y atraído por su hermano Bernardo quien, junto con organizar una migración de alemanes a Chile, había comprado tierras cerca de Valdivia. La empresa agrícola no fue exitosa por lo cual se empleó como rector del Liceo de Valdivia con un sueldo de 500 pesos anuales que no le permitía traer a su familia de Alemania. En 1853 fue nombrado profesor de botánica en el IN y director del Museo de Historia Natural recibiendo 3.000 pesos anuales por ambos desempeños. Entonces su familia se vino, pero como era numerosa, tuvieron que partir al campo y volvieron a Santiago en 1857. Philippi jubiló anticipadamente con una renta anual de 1.237 pesos<sup>145</sup>.

Hubo también académicos muy activos que provenían de la clase dirigente propietaria como Diego Barros Arana y Benjamín Vicuña Mackenna<sup>146</sup>. Ambos pertenecieron

<sup>140</sup>FELICRUZ, *Estudios...*

<sup>141</sup>MANUEL SALVAT, "Vida de Bello". Varios Autores, *Vida...*, p. 32.

<sup>142</sup>22 de octubre de 1867. *AME*. Vol. 125, p. 164, f. 1.

<sup>143</sup>Domeyko fue árbitro en importantes juicios de propiedad minera como aquel entre la Mina Candelaria y Manto Mandiola en Chañarillo en 1848 por lo cual recibió 2.500 pesos *Mis viajes*, tomo 1, p. 437.

<sup>144</sup>Hemos encontrado muy pocos expedientes de jubilación de profesores. Sólo podemos señalar que el Dr. Francisco Javier Tocornal, profesor de medicina, jubiló en 1882 con el total de su sueldo de 1.000 pesos anuales. Francisco Basterria, profesor en ingeniería, jubiló el mismo año con 500, la mitad de su sueldo *AME*. Vol. 99, f. 7 y 26.

<sup>145</sup>BARROS ARANA, *El Doctor...*

<sup>146</sup>RICARDO DONOSO, *Barros Arana*, Fd. I libros de México, México, 1967; Antonio Ruiz Urbina, *Barros Arana, educador*. Santiago, 1958, 2 vols.; Gertrude Yeager, *Barros Arana's Historia Jeneral de Chile. Politics, History and National Identity*. Texas Christian University Press, 1981; Donoso, *Vicuña...*

a familias ligadas a la política, a la función pública y al comercio en el caso del primero y a la minería y a la agricultura el segundo. Ambos fueron alumnos del IN, el primero se graduó como bachiller en humanidades y el segundo continuó sus estudios de derecho. Pero hay una diferencia notable. Mientras Barros Arana ligó su producción intelectual al sistema educacional como profesor y rector del IN, con una renta cercana a los 3.000 pesos anuales por ambas funciones, Vicuña la ligó a la prensa, en parte a la agricultura y a altas funciones del Estado. Como secretario y redactor de la publicación de la Sociedad de Agricultura, percibía 2.000 pesos anuales y tuvo los sueldos más altos del periodismo chileno: 4.000 como redactor de *El Mercurio* en 1863 (el doble de lo que se acostumbraba) y 3.000 como colaborador libre de *El Ferrocarril*. Tuvo también ingresos como secretario de la Cámara y como Intendente de Santiago. Pero Vicuña Mackenna es uno de los pocos casos cuya producción intelectual estuvo directamente ligada al mercado a través de la prensa. En 1878 señalaba en forma elocuente: "He logrado después de treinta años de trabajo menesterosamente recompensados, labrarme como simple escritor o *literato*, cual se decía con cierto escarnio de nosotros por los que cosechan trigo en parvas y charqui en líos, un salario (esta es la noble palabra del noble trabajo) que compensa mis vigiliyas y vale tanto como el arriendo de una buena chacra de cuatrocientas cuadras regadas y alfalfadas en Maipo o Quilicura"<sup>147</sup>.

La reflexión de Vicuña Mackenna conduce a la pregunta de cuán competitivo era el desempeño laboral en instituciones intelectuales. Los casos que hemos mencionado demuestran que la docencia y los cargos directivos en el sistema educacional tenían un significado económico. Los sueldos del IN eran los más altos del sistema educacional y equivalían aproximadamente a un cargo medio en la administración pública. El sueldo promedio en la instrucción primaria era de 240 pesos anuales en el período 1840-1855; los profesores de liceo percibían entre 400 y 700 pesos anuales por cátedra<sup>148</sup>. Las rentas de los profesores del Seminario oscilaban entre 500 para la cátedra de teología moral y 200 para la de física<sup>149</sup>. En cambio, los del IN en sus dos secciones oscilaban entre los 800 y los 1.200, según ya se ha señalado. El cargo de oficial mayor en un ministerio variaba entre 1.500 y 2.000 y el secretario de la Intendencia de Santiago, por ejemplo, estaba dotado con 1.200. En el sector eclesiástico equivalía a la renta de los canónigos que era de 1.200<sup>150</sup>.

Las funciones desempeñadas en instituciones intelectuales eran compatibles con otros cargos públicos o privados y la gran mayoría de quienes las desempeñaban eran funcionarios en otras áreas de la administración con lo cual podían duplicar la renta. Ser "intelectual-funcionario" podía ser tan rentable como ser propietario agrícola mediano. Se calcula que hacia mediados del siglo XIX, y de acuerdo a la información del *Catastro Agrícola* de 1854, existían alrededor de 850 propietarios agrícolas que percibían dos tercios de la renta agraria del valle central, entre los cuales 154 percibían más de 6.000 pesos anuales<sup>151</sup>. Ello indicaría que al menos 700 agricultores de la zona agraria más rica

<sup>147</sup>Citado por Donoso, *Ibid.*, p. 355.

<sup>148</sup>YEAGER, "Elite...", p. 86.

<sup>149</sup>20 de julio de 1858, *AME*, Vol. 84, sf.

<sup>150</sup>Por ley del 14 de julio de 1843, las rentas del Obispado de La Serena eran: Obispo-4.000, Dean-1.800, Arcediano-1.500, canónigos-1.200. Silva Cotapos, *Historia...*, pp. 251-252.

<sup>151</sup>SIMON COLLIER, "Chile from Independence to the War of the Pacific", Leslie Bethell (ed.), *The Cambridge History of Latin America*, Cambridge University Press, 1985, Vol. 3, p. 597.

del país generaban una renta menor que se acercaba, sin contar el capital, a la renta de aquellos para quienes el conocimiento constituía su capital. Por otra parte, se ha contabilizado para 1861 un total de 316 grandes propiedades con un ingreso medio anual de 7.498 pesos, y 1.991 propiedades medianas con un ingreso medio anual de 1.200 pesos, es decir, tanto como la renta de una cátedra en la instrucción superior<sup>152</sup>. Si se considera, por ejemplo, que el propietario de la Hacienda Cunaco, una de las más grandes de la provincia de Colchagua, produjo un ingreso de 13.000 pesos en 1847 sin considerar costos y que la renta anual de Andrés Bello ese mismo año debe haber sido de 4.500 líquido, el nivel de vida de ambos no era tan diferente, por diferente que fuera el patrimonio<sup>153</sup>. Andrés Bello es un ejemplo excepcional, pero indicativo del valor de las funciones intelectuales. Ellas permitían, entre otras cosas, formar parte de aquel sector considerado con suficiente renta como para ejercer cargos parlamentarios, que de acuerdo a la Constitución de 1833 en sus artículos 21 y 34, requerían una renta de 500 pesos para ser diputado y de 2.000 para ser senador.

Lo anterior permite afirmar que la formación de una institucionalidad del conocimiento, principalmente ligada al sistema educacional aunque no exclusivamente, llevaba implícito un proceso de profesionalización de la actividad intelectual. Este proceso era incipiente pues la actividad intelectual no era exclusiva, no era una profesión en sí misma. El sociólogo Edwards Shills ha definido siete fuentes de financiamiento de la vida intelectual que pueden darse en forma simultánea, pero que históricamente caracterizan a las sociedades tradicionales y a las modernas. Ellas son: ingreso por herencia; ingreso por actividades no intelectuales; patronazgo; ingreso por el producto de la obra intelectual individual; ingreso por servicios desempeñados en los cuerpos intelectuales; e ingreso por servicios desempeñados en ocupaciones intelectuales prácticas<sup>154</sup>. Shills añade que en la sociedad europea anterior al siglo XVIII, las fuentes de financiamiento más corrientes eran la riqueza heredada y el patronazgo, siéndolo en menor medida los servicios desempeñados en funciones intelectuales como las universidades o en servicios intelectuales prácticos como la administración. La venta de productos intelectuales en el mercado es un proceso que se inicia lentamente a partir del siglo XVIII. En las sociedades modernas desarrolladas, en cambio, el mercado (principalmente para los artistas) y las corporaciones intelectuales (para los académicos) son las fuentes principales de financiamiento de los intelectuales.

Restringiéndonos a nuestro campo de estudio, podría aventurarse que las fuentes de financiamiento de los académicos no estaban restringidas a la riqueza heredada, aunque la había; que el mecenazgo no fue una fuente usual pues al menos no conocemos ningún caso; que las actividades desempeñadas en funciones no intelectuales probablemente fueron una fuente de ingreso, pero que no podemos calificar por falta de información patrimonial. Sólo hemos encontrado que en el sector agrario tenían intereses al menos 10, en el industrial 6, en el minero 8, en el sector financiero 8 y en el comercio 6, habiendo varios de ellos con intereses en más de un sector. Por el otro extremo, la venta

<sup>152</sup>GABRIEL SALAZAR, *Labradores, peones y proletarios*. Ed. Sur, Santiago, 1985. p. 35.

<sup>153</sup>BAEUR. *op. cit.* p. 172.

<sup>154</sup>EDWARDS SHILLS, "Intelectuales", en *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, Aguilar, Madrid, 1975, Vol. 6, pp. 136-149.

del producto individual en el mercado es una fuente más propia de la actividad artística que de la académica aun en la sociedad contemporánea, por lo tanto no la incorporamos como tal<sup>155</sup>. Se puede afirmar con certeza, sin embargo, que las funciones desempeñadas en cuerpos intelectuales o en ocupaciones intelectuales prácticas, incluido el ejercicio profesional, fueron la principal forma de financiamiento de académicos y profesores. El Cuadro VIII muestra que 179 de los 281 académicos fueron funcionarios públicos<sup>156</sup> y que 128 desempeñaron cargos —públicos o privados— directamente vinculados a su profesión, como es el caso del poder judicial, el cuerpo de ingenieros o las obras de infraestructura, los hospitales y los cargos directivos en el sistema educacional. El cuadro muestra que la relación entre académicos y profesores es más o menos equivalente en este punto, al contrario de lo que sucedía con la productividad intelectual. Es decir, los profesores, a quienes hemos considerado el sector intelectualmente más productivo, estaban igualmente vinculados a funciones intelectuales prácticas, lo que equivale a demostrar que la docencia no era una profesión en sí misma, aunque estaba en curso un proceso de especialización puesto que las dos funciones señaladas son más modernas como patrones de financiamiento que la riqueza heredada, el mecenazgo o el desempeño en actividades no intelectuales<sup>157</sup>.

En una sociedad altamente estratificada en lo social y funcionalmente poco diversificada, las funciones intelectuales estaban estrechamente ligadas a la función pública. Señalamos que el 63,7% de los académicos eran funcionarios públicos. Pero es poco decir. Eran altos funcionarios: 78 de ellos pertenecían a la primera categoría en la cual se ha incluido presidentes de la República, ministros de Estado y de la Corte Suprema y obispos; 49 pertenecían a la segunda categoría que incluye intendentes, embajadores, oficiales mayores de ministerios, ministros de las cortes de apelaciones, rectores de la Universidad, del IN y del Seminario, vicarios de diócesis o de órdenes religiosas; 52 pertenecían a la tercera categoría que incluye directores de servicios públicos, funcionarios de ministerios, directores de instituciones educacionales, canónigos, etc.

Los académicos no sólo eran administradores del Estado, eran también políticos y generadores de opinión en la lucha por las ideas: 116 académicos fueron parlamentarios y 80 de ellos fueron publicistas, en el sentido decimonónico del término, es decir, asiduos escritores en la prensa y vinculados a la redacción de periódicos<sup>158</sup>.

<sup>155</sup>Existió un mercado de obras académicas, como las suscripciones que abrió el gobierno para contribuir a financiar la obra de Claudio Gay. Las obras históricas, vimos el caso de Amunátegui, también se vendieron, así como los textos escolares, pero no constituyeron una fuente de financiamiento para sus autores sino en forma muy esporádica.

<sup>156</sup>La docencia en establecimientos públicos no está considerada, aunque sí lo están los cargos directivos en establecimientos educacionales públicos. En esta ocasión se ha incluido a la Iglesia en la categoría de lo público por su unión con el Estado. Pero además porque homologa la muestra al incorporar a los académicos de la Facultad de Teología. De otra forma, la muestra habría quedado muy desequilibrada entre el conjunto de académicos y los que se desempeñan en la vida secular.

<sup>157</sup>Brunner y Flisfisch han señalado que en un sistema tradicional, las escasas actividades de producción de conocimiento se desarrollan por los académicos rentistas o por aquellos para quienes la vida intelectual es un agregado de sus funciones lucrativas, una especie de "hobby" o de "bohemia intelectual". Más especializado, pero aún en un esquema tradicional, estaría el profesor clásico, aquel que se gana la vida en la docencia, *op. cit.*, pp. 193-194.

<sup>158</sup>Gertrude Yeager señala que de los 49 profesores del IN en 1882, 25 tenían activas carreras en el periodismo, "Elite...", p. 90.

CUADRO VII  
Función social de Académicos y Profesores

	Cargos Públicos								Cargo Profesional		Parlamentarios		Publicistas	
	1		2		3		Total		Total	%	Total	%	Total	%
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%						
Académicos	78	27,7	49	17,4	52	18,5	17,9	63,7	12,8	45,5	116	41,3	80	28,4
Profesores	35	25	27	19,3	37	26,4	99	70,7	84	60	61	43,6	45	32,1
Profesores U. Chile	28	20	14	10	23	16,4	65	70,6	60	62,1	46	32,8	29	20,7

Los porcentajes son calculados respecto al total de académicos que son 281, profesores que son 140, profesores de la Universidad de Chile que son 92.

Se demuestra así la estrecha vinculación entre intelectuales o académicos y funcionarios en cuanto a su desempeño laboral. Esta relación, de alguna forma, condiciona su tipo de producción dirigida a los requerimientos ideológicos, políticos, culturales y económicos de una sociedad que se percibía a sí misma en formación y que desde la perspectiva de su modernización, lo era efectivamente. Este cuadro muestra de otra forma algo que ya hemos señalado: que la producción intelectual chilena, por su escasa especialización, no estaba orientada tanto al desarrollo interno de las disciplinas como a generar un conocimiento aplicado tanto en las ciencias vinculadas al desarrollo económico, como a las disciplinas orientadas a generar ideologías, discursos explicativos que encauzaran a esta sociedad en formación. De allí que fueran también los políticos, los publicistas y los hombres de Estado.

Dentro del conjunto de académicos, ser miembro de la Universidad tenía distintos significados<sup>159</sup>. Para algunos era un recurso de prestigio entre muchos otros para una carrera ascendente hacia el poder público. Era el caso, por nombrar sólo a los que fueron presidentes de la República, de Federico Errázuriz, Aníbal Pinto y Domingo Santa María, los tres abogados, para quienes la vida intelectual no era un oficio, pero sí un recurso en la batalla ideológica y política, así como en la función pública. Para otros, ser miembro significaba una plataforma a la vez que un reconocimiento en su carrera intelectual y funcionaria. Eran también los profesores, como es el caso de Diego Barros Arana o Miguel Luis Amunátegui, o de los más especializados como Ignacio Domeyko o Rodolfo Philippi<sup>160</sup>.

Otra variable indicativa de una sociedad escasamente especializada, es el promedio de edad de los académicos al ser nombrados. Los datos son notables si se considera que una academia está generalmente compuesta por personas de trayectoria reconocida. El promedio de edad de los académicos al momento de su nombramiento (se tiene información para 204) era de 37 años siendo el mayor de 74 (José Zañartu de Leyes) y el menor de 21 (Ramón Allende Padín de Medicina). El desglose por facultad muestra claramente las disciplinas que heredaban una tradición de la universidad colonial y aquellas forjadas por el Estado republicano. Las facultades mayores fueron precisamente Leyes y Teología con un promedio de 41,4 la primera y de 41,5 la segunda. En cambio

<sup>159</sup>No hemos encontrado pruebas concluyentes sobre el valor de ser académico para la carrera pública. Es probable que para los jóvenes tuviera un valor de prestigio y reconocimiento, pero para aquellos que ya tenían una carrera consolidada, es probable que no tuviera mayor significación. Manuel Montt dejó caducar su nombramiento en la Facultad de Leyes y no se incorporó nunca. Antonio Varas ingresó cuando ya había sido ministro. Hubo alrededor de veinte nombramientos que caducaron por no cumplir con el requisito del discurso de incorporación. Es probable que en Medicina y Matemáticas, donde el mercado laboral era más estrecho, ser académico tuviera un valor para el ejercicio profesional. De hecho, fueron las facultades donde prácticamente no hubo nombramientos que caducaran. Ver los cuadros por facultad de los miembros académicos de la Universidad en *AUCH*, 54, 1878, enero-febrero, pp. 10 y ss.

<sup>160</sup>Es interesante que una persona como Philippi, extranjero y sin ramificaciones hacia la política o la alta función pública, sintiera una diferencia de medios sociales o, al menos, culturales dentro del sector ilustrado. Según el relato de Barros Arana, de quien fue muy cercano, "aunque por razones de su destino, Philippi tenía que tratar con los hombres de gobierno y con muchas personas de alta posición social, no eran esas relaciones las que prefería. Respetuoso y atento con ellos, Philippi sabía mantener su independencia. Sus amigos más íntimos eran sus compañeros en las tareas de la enseñanza, u otras personas que por su inclinación al estudio y a las ciencias, tenían con él vínculos de confraternidad". Barros Arana, *El Doctor*. . . p. 170.

el promedio en Humanidades fue de 33,5; el de Medicina de 33,4 y el de Matemáticas de 31,5.

La estrecha vinculación entre académicos o intelectuales y el poder político no es una conclusión sorprendente. Ella ha sido profusamente tratada por estudiosos de la sociología de los intelectuales y particularmente destacado para los casos de América Latina y otras sociedades periféricas<sup>161</sup>. Algunas de las explicaciones esbozadas para este continente merecen ser rebatidas. James Morris sostiene que "la primera razón obvia es la de que el estudio por sí mismo tiene un elevado valor en la cultura latinoamericana. Los componentes de la elite ilustrada ascienden a los más altos cargos culturales y políticos por el hecho mismo de ser instruidos y no en virtud de otras pautas de capacidad y desempeño que pudiesen invocarse"<sup>162</sup>. Sin embargo, el valor del estudio en sí mismo es una afirmación carente de historicidad. En el Chile del siglo XVI, el estudio no era una vía significativa de ascenso social. En el siglo XIX esa vía se está construyendo y es sólida solamente para la abogacía. Por otra parte, la educación como una vía de ascenso social no sólo es un fenómeno latinoamericano, sino también europeo o norteamericano pues ha sido característico de toda sociedad que experimenta un proceso de modernización. Por su parte, W. Stokes sostiene que la educación superior en América Latina tiene un status máximo en la sociedad, que la ilustración es considerada un valor en sí mismo y que los símbolos de la educación se ambicionan apasionadamente<sup>163</sup>. Esta línea de argumentación, algo tautológica a nuestro juicio, tiene menos capacidad explicativa que aquella propuesta por John Friedman para comprender la estrecha vinculación entre los intelectuales y el poder político en los países descolonizados. En primer lugar, los intelectuales son los mediadores de los nuevos valores modernos entre el centro y la periferia; en segundo lugar, son los encargados de formular una ideología de reemplazo ante la desintegración del viejo orden; en tercer lugar, son los encargados de forjar una autoimagen, una identidad, una conciencia nacional que solidifique el nuevo orden<sup>164</sup>. A la explicación de Friedman, es necesario agregar la carencia de especialización propia de una sociedad en la cual la autonomía relativa del campo cultural y del campo político era incipiente pues la producción cultural estaba bajo el patronazgo del Estado. Especialización y autonomía son, en este sentido, inseparables. "En sociedades complejas, señala Eisenstadt, en las cuales existe un grado mucho mayor de diferenciación organizacional de las esferas institucionales y simbólicas, la flexibilidad o rigidez se hace evidente en la autonomía institucional de dichas esferas (en términos de sus objetivos específicos) en oposición a un control simbólico o institucional de una esfera central sobre las demás

<sup>161</sup> ALVIN GOULDNER, *The Future of Intellectuals and the Rise of the New Class*, Macmillan, London, 1979; Seymour M. Lipset and Asoke Basu, "The Roles of the Intellectual and Political Roles", Aleksander Gella (ed.), *The Intelligentsia and the Intellectuals*, SAGE Studies in International Sociology, Beverly Hills, California, 1976, pp. 11-150; Harry J. Benda, "Non-western Intelligentsias as Political Elites", *Australian Journal of Politics and History*, 6, nov. 1960, pp. 205-218; Juan Francisco Marsal (ed.), *El intelectual latinoamericano*, Ed. del Instituto, Buenos Aires, 1970.

<sup>162</sup> JAMES MORRIS, *Las élites, los intelectuales y el consenso*, Ed. del Pacífico, Santiago, 1967, p. 42.

<sup>163</sup> W. STOKES, "The 'pensadores' of Latin America", G.B. Huszar (ed.), *The Intellectuals, A Controversial Portrait*, The Free Press of Glencoe, Illinois, 1960.

<sup>164</sup> J. FRIEDMAN, "Intellectuals in Developing Countries", *Kylos*, Vol. 13, 1960, pp. 513-544. Citado por Brunner y Flisfisch, *op. cit.*, p. 93.

esferas"<sup>165</sup>. De ello se deduce que a mayor especialización, mayor autonomía de las actividades intelectuales y de sus instituciones.

Hemos querido así situar en su justo medio el lento inicio de la profesionalización de la función intelectual a través de la nueva institucionalidad creada por el Estado y específicamente de la Universidad en su carácter docente. Situando al académico y al profesor en el conjunto de sus funciones, es posible apreciar que la figura del profesor es la que inicia un lento proceso de profesionalización de la actividad intelectual en una sociedad escasamente especializada y con una débil autonomía del campo político y cultural, acentuada por ser el propio Estado el que impulsó la formación de instituciones para la creación de conocimiento.

<sup>165</sup>EISENSTADT, *op. cit.*, p. 12.

## LA FORMACIÓN DE LAS PROFESIONES: INICIATIVA ESTATAL Y DEMANDA SOCIAL

La formación de una universidad científica como la pensaron sus fundadores, no logró asentarse en el siglo XIX. Sin embargo la formación de una universidad docente fue la obra principal de la Universidad de Chile a nivel superior. El objetivo de este capítulo es describir su papel en la formación de las profesiones "científicas" del siglo XIX: leyes, medicina e ingeniería.

### 1. LA FORMACIÓN DE LAS PROFESIONES MODERNAS

Una profesión puede ser definida genéricamente como un conjunto cerrado de personas que han adquirido un conocimiento y una destreza certificada que las habilita para una ocupación o para la prestación de servicios. A partir de la Revolución Industrial, las profesiones experimentaron una profunda transformación porque aumentaron en cantidad y principalmente porque se transformaron en servicios transados en un mercado anónimo cuyo valor dependía progresivamente de la competencia de conocimientos acreditada por certificados. Fue en el siglo XIX cuando surgieron en Europa movimientos por profesionalizar ciertas ocupaciones y por abrir las profesiones tradicionales a la competencia del mercado, haciendo del conocimiento técnico un elemento competitivo frente al prestigio tradicional<sup>1</sup>.

Las universidades medievales y del Antiguo Régimen habían preparado a un grupo restringido de la elite para el clero, la enseñanza, la abogacía o la medicina<sup>2</sup>. El status cognitivo estaba dado más por los estudios clásicos y el latín que por la especialización en una disciplina o la preparación en una destreza práctica. La elite letrada prestaba servicios a la aristocracia o a la Iglesia que dependían del patronazgo y del prestigio. Por ello, el origen social era más importante en el acceso a ese restringido mercado profesional que la calidad de las destrezas.

La industrialización y la urbanización minaron lentamente las antiguas formas de

<sup>1</sup>Douglas Klegon señala que la primera forma de profesionalización, asociada a la industrialización, fue el cambio entre un profesionalismo de "status" basado en la posición social a un profesionalismo ocupacional basado en la apariencia de conocimientos y servicios especializados. "The Sociology of Professions. An Emerging Perspective", en *Sociology of Work and Occupation*, 5, 1978, p. 271.

<sup>2</sup>En Francia en los siglos XVII y XVIII había grupos ocupacionales para quienes el estudio de las humanidades y de las ciencias era obligatorio: las altas jerarquías de la Iglesia, leyes y medicina. No se podía ser obispo, canónigo de la catedral o dignatario de un colegio eclesiástico sin estudios de teología o derecho canónico. Para pertenecer a una asociación de abogados o actuar como juez real y, desde 1680, señorial, se requerían estudios de derecho canónico y civil. Para pertenecer a una corporación de médicos, que monopolizaban la práctica médica, era requisito un grado en la disciplina de una universidad francesa. Brockliss, *op. cit.*, p. 5. Sobre la relación histórica entre universidades y profesiones ver Perkins, "The Historical...", pp. 17-55.

legitimidad social. El crecimiento de la burocracia del Estado y la progresiva importancia de la ciencia y la tecnología en el desarrollo económico significó la creación de múltiples ocupaciones de alto nivel que exigían entrenamiento específico. La adquisición de conocimiento se transformó paulatinamente en un factor de legitimidad en contraposición al nacimiento y la propiedad. Ella otorgaba la competencia técnica propia de la racionalidad científica y era acreditada por medio de un certificado. Tanto las antiguas ocupaciones que buscaban transformarse en profesiones, como los movimientos internos dentro de las profesiones tradicionales buscaron fundar este tipo de legitimidad burguesa basada en el mérito. La educación y el trabajo pasaron así a ser un capital más accesible que la propiedad<sup>3</sup>.

Las relaciones personales como fundamento del crédito y del prestigio que caracterizaron al pequeño mercado profesional de la sociedad preindustrial, tuvieron que dar paso lentamente a un amplio mercado anónimo que no podía operar en base a legitimidades personales sino al entrenamiento formalmente certificado. Fue por ello que el sistema educacional tuvo un rol central en este proceso: debía acreditar o sistematizar la base cognitiva sobre la cual las profesiones justificaban la exclusividad del ejercicio, así como garantizar y estandarizar los certificados. El Estado, por su parte, también jugó un papel central al regular legalmente el ejercicio profesional bajo el principio de proteger el bien común y defender a los consumidores. Universidades, Estado y mercado de servicios fueron elementos claves en la formación de las profesiones modernas<sup>4</sup>.

La definición de una profesión moderna ha sido largamente debatida por la literatura especializada. Se han enumerado diversas características que determinarían su condición: destrezas basadas en conocimientos teóricos; educación y formación intelectual; certificado de competencia; exclusión de los no calificados; un código de conducta común y un servicio fiduciario<sup>5</sup>. Otros señalan que el requisito esencial es la creación de lazos entre los practicantes traducidos en asociaciones profesionales que buscan establecer un monopolio en el mercado libre del capitalismo<sup>6</sup>. Pero como señala Klegon, el "modelo taxonómico" carece de una perspectiva histórica que contemple el proceso por medio del cual estas condiciones se fueron generando. Por su parte, el historiador

<sup>3</sup>PERKIN, *Professionalism...*, p. 12 y J. J. Brunner y A. Flisfisch, *op. cit.*, pp. 59-60.

<sup>4</sup>Sobre el desarrollo histórico de las profesiones ver: A. M. Carr-Sanders and P. A. Wilson, *The Professions*, Clarendon Press, Oxford, 1933; W. J. Reader, *Professional Men*, Weindenfeld & Nicolson, London, 1966; Alexandra Oleson and John Voss (eds.), *The Organization of Knowledge in Modern America, 1860-1920*, Baltimore, 1979; A. E. Musson and Eric Robinson, *Science and Technology in the Industrial Revolution*, Manchester, 1969; Konrad H. Jaraush (ed.), *The Transformation of Higher Education, 1860-1930*, Stuttgart, 1982; Frederick B. Artz, *The Development of Technological Education in France, 1500-1850*, Society for the History of Technology, Cleveland, 1966; H. M. Vollmer and D. L. Mills, *Professionalization*, Englewood Cliffs, New Jersey, 1966; West, *op. cit.*; Michael Sanderson, *The University and British Industry, 1850-1970*, Routledge and Kegan Paul, London, 1972; Magaly Sarfatti Larson, *The Rise of Professionalism. A Sociological Analysis*, University of California Press, California, 1977.

<sup>5</sup>Estas son las condiciones que la literatura sociológica habría establecido para definir una profesión, de acuerdo a Perkin. "The Academic...", p. 25.

<sup>6</sup>Carr Sanders y Wilson, *op. cit.*, pp. 298-299. Harold Perkin señala que la llave para la profesionalización es el control operacional de la situación de mercado del profesional. "El libre mercado capitalista es el enemigo de la profesionalización y las organizaciones profesionales lo combaten. Por eso, si bien las profesiones son tan antiguas como los sacerdotes astrólogos de Babilonia, la escuela médica de Hipócrates o los mandarines chinos de la dinastía Han, las asociaciones profesionales se multiplican solamente bajo el capitalismo moderno y en los mercados más libres como Estados Unidos y Gran Bretaña". *Professionalism...*, p. 9. (La traducción es nuestra).

Harold Perkin, criticando el conjunto de condiciones estáticas que definirían una profesión, considera que éstas son pasos en un proceso de profesionalización dotado de diversidad histórica<sup>7</sup>. Ésta ha sido la opción asumida para el caso que nos ocupa<sup>8</sup>.

La relación entre las profesiones, las universidades, el Estado y el mercado ha dependido de las diferencias nacionales y temporales. En Inglaterra, por ejemplo, el caso más exitoso de profesionalización en el siglo XIX fue medicina que nació como un movimiento de las ocupaciones inferiores para romper el monopolio aristocrático del Royal College of Physicians, hacia arriba, y para regular la competencia contra aquellos prácticos sin estudios formales, hacia abajo. Imponer el examen como credencial competitiva legitimada por el Estado fue la estrategia de este movimiento y su gran triunfo fue la dictación del Medical Act en 1858 que estableció un solo registro nacional para todos los practicantes que cumplieren los requisitos mínimos de competencia. Las ingenierías, por su parte, lucharon por hacer de un oficio práctico una carrera científica con estatuto universitario y por formar asociaciones profesionales que perfeccionaran el sistema de exámenes para distinguir a los prácticos de los científicos<sup>9</sup>. Es decir, en el caso inglés, el dinamismo de la profesionalización en el siglo XIX fue un movimiento social que presionó sobre el Estado y las universidades para incorporarse ventajosamente a la expansión del mercado propio de la industrialización.

La experiencia de Estados Unidos tuvo rasgos similares. La profesionalización fue un movimiento heterogéneo que buscó darle organicidad a una enorme variedad de instituciones educativas de los más diversos niveles. Esta organicidad se logró menos por la intervención del Estado y más a través de un tipo de universidad científica y profesional que vinculaba la investigación con el mercado de servicios, y por la presión de las asociaciones profesionales para que los estados legislaran en favor de la exclusividad del ejercicio<sup>10</sup>.

Pero hay otras experiencias en las cuales el Estado jugó un papel central como es el caso de Francia, donde se crearon las grandes escuelas profesionales que monopolizaron las credenciales para acceder a los altos cargos públicos y donde las facultades profesionales eran igualmente públicas. Ello no liberaba a las distintas instituciones estatales de competir por recursos, número de alumnos y valor de las credenciales como era el caso de las facultades profesionales frente a las Grandes Ecoles y las facultades de provincia frente a las de París<sup>11</sup>.

Si bien el rol protagónico del Estado no liberaba a las profesiones de competir por

<sup>7</sup>PERKIN, "The Academic...", p. 25.

<sup>8</sup>Es por ello que para los efectos de este estudio se han tomado sólo algunos conceptos de la sociología de las profesiones que nos han parecido pertinentes para el caso chileno. Los autores que nos han sido de mayor utilidad son Sarfatti Larson, Burton Clark, J. J. Brunner y A. Flisfisch, Carr-Sanders y Wilson, Harold Perkin. Los estudios históricos sobre las profesiones en Chile, de los cuales hemos hecho abundante uso, en general carecen de una conceptualización sobre las profesiones y la profesionalización. Dos interesantes excepciones, referidas a la profesionalización de disciplinas académicas son Jacksic, *The Academic...*, y José Joaquín Brunner, *El caso de la sociología en Chile. Formación de una disciplina*, FLAUSO, Chile, 1988. Ver también Edmundo Fuenzalida, "The reception of scientific sociology in Chile", en *Latin American Research Review*, Albuquerque, Vol. 18, 2, 1983, pp. 95-112.

<sup>9</sup>SARFATTI, *op. cit.*, pp. 19-39.

<sup>10</sup>OLESON y VOSS, *op. cit.*

<sup>11</sup>WEISZ, *op. cit.*, p. 37.

insertarse en el mercado, le otorgaba al proceso de profesionalización algunas diferencias significativas como la unificación de la base cognitiva, la validez legal de las credenciales, la regulación del ejercicio y una mayor vinculación entre el desarrollo científico y las profesiones dado por las instituciones estatales.

Para los efectos de este estudio, entendemos por profesionalización el proceso por medio del cual una ocupación logra establecer normas definidas y excluyentes de su ejercicio en base al reclamo de una competencia basada en el conocimiento y en la destreza, para ofrecer un servicio especializado. Todo proceso de profesionalización implica una estrategia para incorporarse ventajosamente al mercado y en ella se van definiendo las condiciones y requisitos para su constitución.

En la formación de las profesiones en Chile en el siglo XIX hemos escogido tres de estas condiciones. Ellas son la constitución de una base cognitiva debidamente certificada que acredite la competencia específica; el reconocimiento social de su valor, que estimula la confianza del público y la demanda por ingresar a ella, al que denominaremos prestigio social o valor simbólico; y la constitución de un mercado que demande ese servicio. Estas tres variables son diferenciables en el plano analítico, pero en la realidad histórica se dan entrecruzadas y con complejas dependencias.

El desarrollo de las profesiones en Chile en el siglo XIX fue paralelo al proceso de profesionalización que se dio en Europa y en Estados Unidos, pero Chile vivió este proceso en la frontera de los fenómenos que la indujeron: la revolución industrial y el desarrollo del conocimiento científico-técnico. Sin embargo, Chile buscaba incorporarse a estos fenómenos al mismo tiempo que vivía un período crucial en la formación de un Estado burocrático moderno que requería de funcionarios especializados.

Nuestra hipótesis es que las profesiones no nacieron de ocupaciones previas sino que fueron una creación netamente estatal albergada en la universidad. Con excepción de leyes, esta creación no fue una respuesta a una demanda social. El Estado se propuso crear esa demanda en una sociedad fundamentalmente agraria para la cual los servicios ligados al conocimiento científico-técnico no tenían valor simbólico ni funcional. El Estado intervino en todo aquello que le pareció de su competencia para la formación de una profesión: constituyó su base cognitiva, monopolizó los certificados, buscó mecanismos para proteger la exclusividad del ejercicio y defender el valor de la acreditación en el mercado; contribuyó con su patrocinio a otorgarle valor simbólico a las nuevas profesiones, pero fue renuente a asegurarles un mercado, lo cual era consecuente con el liberalismo económico imperante. Sin embargo, en los hechos, el Estado también contribuyó a crear ese mercado al ser un importante consumidor de servicios especializados.

Desde mediados del siglo XVIII la sociedad criolla chilena había sentido la necesidad de educar a sus jóvenes en estudios superiores que les abrieran camino, preferentemente hacia la administración. A ello respondió la fundación de la USF. A partir de las reformas borbónicas aumentó el tamaño de la burocracia y la participación de los chilenos en ella no fue despreciable<sup>12</sup>. Sin embargo, la relación entre grados o títulos profesionales

<sup>12</sup>Según ha demostrado Jacques Barbier, los empleados rentados en Santiago y Concepción entre 1772 y 1790 crecieron de 92 a 245. Los empleados con una renta superior a 1.000 pesos subieron de 3 en 1758 a 18 en 1783 y 20 en 1792. Como señala el autor, la verdadera importancia de estas cifras radica en el incremento de las posibilidades de los chilenos de llegar a cargos que por su renta equivalían tanto como a un matrimonio

adquiridos en Chile y el acceso a la burocracia era menos claro y directo de lo que había sido entre las universidades castellanas y la burocracia imperial<sup>13</sup>. De acuerdo a los datos entregados por Barbier, la posición de togado no era la más beneficiosa para los jóvenes chilenos porque los sueldos de los tribunales bajaron en la segunda mitad del siglo XVIII y si en 1758 el 63% de los 16 empleados con una renta superior o igual a 1.000 pesos eran togados, en 1783 sólo representaban el 27% de los 30 de esa condición, disminuyendo su participación en esa categoría de sueldos de un 67% a un 44%<sup>14</sup>. No obstante, es posible que muchos de los chilenos que accedieron a otros sectores de la burocracia tuvieran alguna educación superior. De todas formas, no era fácil para los chilenos alcanzar los cargos más altos de la burocracia, exclusión que fue resentida por la alta sociedad criolla<sup>15</sup>.

Con la Independencia, esta situación se revirtió al mismo tiempo que se incrementaron las necesidades de formar una burocracia local. Durante las dos primeras décadas los gobiernos recurrieron al mejor personal que tenían disponible para los altos cargos, en su mayoría abogados, y le dieron gran importancia a la formación de las nuevas generaciones. Ello explica que, a pesar de la desorganización administrativa propia de un período de guerra y de la difícil situación económica y financiera, los esfuerzos educacionales se concentraran en el Instituto Nacional. El número de graduados se incrementó ostensiblemente entre las últimas décadas de la Colonia y las primeras de la República. Si entre 1755 y 1799 se recibieron 207 bachilleres, entre 1800 y 1843 el número subió a 544<sup>16</sup>.

El período de estabilidad iniciado en 1830 permitió ordenar y reorganizar la administración. Un hito en este sentido fue la dictación de la primera Ley Orgánica de Ministerios en 1837 que, entre muchas reformas, estableció requisitos educacionales para el ingreso a determinados cargos de la administración pública. El ministro del Interior, Diego Portales, señaló como uno de los aspectos más importantes del proyecto "la calificación de las aptitudes que en adelante deben exigirse para el desempeño de las delicadas funciones anexas a estos empleos. Una vez que el Estado proporciona a la juventud chilena medios abundantes de instrucción, parece ya tiempo que sean preferidos para servir los destinos públicos los candidatos que a las circunstancias morales necesarias reúnan el conocimiento de las ciencias legales y políticas, la posesión de la lengua patria y la de los idiomas extranjeros que se enseñan en el Instituto Nacional"<sup>17</sup>.

Ello significaba formalizar el valor competitivo de la educación, aunque no estrictamente de los títulos profesionales que no eran un requisito para ingresar a la administración<sup>18</sup>. La separación entre la educación secundaria y la superior era difusa. Ambas

aristocrático cuya dote solía ascender a 20.000. Barbier, *op. cit.*, pp. 121-122. Sobre la presencia chilena en la burocracia colonial ver también Jaime Eyzaguirre, *Ideario...*, pp. 56-57.

<sup>13</sup>RICHARD L. KAGAN, "Universities in Castile, 1500-1810", Lawrence Stone (ed.), *The University in Society*. Princeton University Press, London, 1975, Vol. 2, pp. 355-403.

<sup>14</sup>BARBIER, *op. cit.*, Cuadro XII, p. 123.

<sup>15</sup>VILLALOBOS R., *Tradición...*, p. 103.

<sup>16</sup>Calculado a base de las listas de graduados en el Apéndice de Medina, *Historia de...*

<sup>17</sup>"Memoria del Ministro del Interior presentada ante el Congreso Nacional", *SCL.*, 1836, p. 164.

<sup>18</sup>A la Ley Orgánica de Ministerios promulgada el 1 de febrero de 1837, se agregó una ley complementaria del 15 del mismo mes que establecía los requisitos educacionales de ingreso fijados según materias o cursos y no según grados o títulos. Los requisitos generales eran: ortografía y gramática castellana, conocimientos de la

formaban parte del término genérico de educación "literaria y científica" que interesaba al Estado para la formación burocrática y para la formación de una clase dirigente que encarnara los ideales de progreso.

El Estado consideraba su deber y responsabilidad inducir la valoración social del conocimiento partiendo del supuesto de que los particulares no podían dinamizar este proceso en una república naciente. El mismo argumento había presidido el apoyo estatal a la creación intelectual con la diferencia que los beneficios que los estudios profesionales reportaban a la sociedad parecían más rápidos y directos que los de la investigación científica. Esta relación era más evidente en el caso de leyes que en las profesiones basadas en las ciencias naturales y exactas. Pero aun en el caso de leyes y, en general, en los estudios humanistas, las autoridades consideraban que su desarrollo estaba muy por debajo de las necesidades del país, por lo cual debían mejorar la calidad de la educación existente y abrirla a nuevas disciplinas y profesiones.

La Universidad de Chile fue la institución encargada de formar la base cognitiva de las profesiones y otorgar las credenciales. Este proceso no fue fácil por la precariedad de recursos materiales y humanos, por la débil respuesta social, y por el tipo de desarrollo económico que vivía el país. Sin embargo, su tarea fue exitosa en el sentido de que logró formar un cuerpo de profesionales chilenos que fueron los mediadores más efectivos entre el desarrollo del conocimiento en los países desarrollados y su influencia práctica en la sociedad local.

La formación de cada una de las profesiones, con sus problemas, periodificaciones y resultados distintos, se dio dentro del marco general de la educación superior, cuyas características centrales es necesario describir para luego insertar a cada profesión en particular.

## 2. CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La fundación misma de la Universidad de Chile no significó un cambio drástico de la instrucción superior que se reducía prácticamente a leyes, puesto que medicina se había formado en 1833 y sus primeros alumnos todavía no egresaban. Sin embargo, significó el primer intento sistemático por ordenarla, elevar las exigencias de los grados académicos y estrechar su vinculación con los títulos profesionales. La Ley Orgánica de 1842, en su artículo 16, señalaba como obligatorio, después de cinco años de promulgada la ley, el grado de licenciado otorgado por la Universidad para el ejercicio de una profesión científica, con excepción de quienes ya estaban legalmente admitidos en una profesión<sup>19</sup>.

Si bien la educación superior estaba radicada en el IN, el CU la dirigía indirectamente

---

Constitución Política y un idioma vivo. Para el Ministerio del Interior, de Relaciones Exteriores y Justicia se exigía adicionalmente filosofía, literatura, legislación, derecho natural y de gentes y derecho civil. Derecho canónico y latín eran también obligatorios para el Ministerio de Justicia. Para Hacienda se requería aritmética, teneduría de libros, reglamentos fiscales, legislación y economía política. Para Guerra y Marina, conocimiento de ordenanzas militares o navales. Germán Urzúa y Ana M. García B., *Diagnóstico de la burocracia chilena 1818-1969*, Ed. Jurídica de Chile, Santiago, 1971, p. 26.

<sup>19</sup>Ley Orgánica de la Universidad de Chile", *AUCH*, I, 1843-1844, p. 9.

en su calidad de superintendencia y las facultades tenían atribuciones para establecer sus programas de estudio. En los hechos, fue el *cu* el que dirigió el desarrollo de la educación superior y su primera labor fue establecer el reglamento de grados en 1844. Para optar al bachillerato en humanidades se requería haber rendido el examen final de los principales cursos de la secundaria (gramática, latín, un idioma vivo, matemáticas y física, principios de cosmografía, geografía, historia, religión, literatura y filosofía) y rendir un examen ante una comisión universitaria sobre la materia de los cursos mencionados, excepto los científicos. Dicho grado era requisito para optar al bachillerato en leyes y medicina, pero no para el bachillerato en ciencias físicas y matemáticas ni teología. Todas las licenciaturas requerían del grado de bachiller en la respectiva facultad, la profundización de algunas materias, un trabajo práctico, una memoria y un examen oral final. Los exámenes válidos para optar a estos grados debían rendirse en colegios nacionales autorizados por el gobierno y los exámenes de grado ante una comisión nombrada por el decano de la facultad compuesta por sus miembros o por licenciados<sup>20</sup>.

Las profesiones que requerían el grado de licenciado eran leyes y medicina. Para ser agrimensor, ensayador general o farmacéutico se requerían cursos, pero no grados. Ello establecía ya una jerarquía entre las profesiones y los oficios. La licenciatura, según explicaba el ministro, se exigía para los estudios de "primer orden" y "las otras, aunque suponen el estudio de ciertas ciencias, son principalmente prácticas"<sup>21</sup>.

El reglamento de grados fue la referencia normativa sobre la cual se irían haciendo las reformas posteriores, pero no reflejaba la realidad de la enseñanza y sus exigencias la sobrepasaban con creces. Muchos de los ramos obligatorios para grados no se daban en el *IN*. Por ese motivo, el requisito del bachillerato en humanidades no pudo cumplirse cabalmente hasta la década siguiente, además de que los estudiantes argüían mil motivos para eximirse de él. El *cu* ocupaba una parte considerable de su tiempo en tratar esos "casos especiales" y su decisión debía ser aprobada por el Ministerio. Por ello, en 1848 se le dio autorización para decidir las dispensas y fue prorrogada en 1852 porque todavía el programa de humanidades no se daba completo en el *IN*.

Desde la perspectiva del *cu*, el reglamento no era extemporáneo pues respondía a su afán normativo y racionalizador. Prefería otorgar múltiples dispensas para no acatar la norma, antes que ceder en la norma y no poder establecer su desacato como transgresión. Esa normativa era un objetivo que lentamente moldearía el sistema educacional. El reglamento fijó los estudios obligatorios para grados y diferenció los cursos de la educación secundaria y superior, con lo cual se introducía un primer criterio mínimo de gradación. Anteriormente había requisitos para ser, por ejemplo, licenciado en leyes; pero no había una gradación que estableciera etapas en el proceso educativo, sino una cantidad de ramos que debían ser cursados. Así, un alumno podía estar cursando el segundo año de latín, el quinto de gramática y cursos de derecho simultáneamente, como otro podía estar cursando la matemática elemental junto a un ramo de agrimensura o de ensayos. El reglamento no establecía un orden obligatorio, como lo haría más

<sup>20</sup>"Reglamento para la Concesión de Grados Universitarios", *AUCH*, 1, 1843-1844, pp. 69-75.

<sup>21</sup>"Memoria del Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública", en *SCI*, 1844, p. 461.

tarde, sino que diferenciaba la educación secundaria y superior y establecía los requisitos de ingreso a la superior, con lo cual controlaba el currículo secundario.

El carácter de la educación secundaria fue el principal tema educacional del período, más central que la formación profesional. Uno de los puntos neurálgicos de las polémicas, de las críticas y de las reformas, era que preparaba exclusivamente para las profesiones y más específicamente para la abogacía, dejando a una gran cantidad de estudiantes con una débil formación general y sin preparación para el trabajo. La reforma llevada a cabo en el IN en 1843, impulsada por Antonio Varas e Ignacio Domeyko, pretendía darle sentido en sí misma a la educación secundaria ampliando las materias de enseñanza —humanistas y científicas— con el fin de que preparara para otras profesiones además de leyes y diera una sólida formación general para cualquier desempeño laboral. Al estudio del latín, la filosofía y la gramática, que conformaban el cuerpo de la enseñanza obligatoria, se agregó un idioma vivo, historia, geografía, matemáticas, historia natural, física y química<sup>22</sup>. Se organizaba un “curso científico de matemáticas” que preparaba para los estudios superiores en esas disciplinas. El ministro de Instrucción, Manuel Montt, explicó ante el Congreso el sentido de la reforma: “En una república donde todos son llamados a tomar parte en las altas funciones de la administración, la ciencia no puede ser un monopolio útil sólo a los que abrazan determinadas profesiones. Necesario es hacerla extensiva y proporcionar a todos los ciudadanos una instrucción que les sirva para cualquier destino que abracen como miembros de la nación. Sólo una enseñanza de esta naturaleza defendida por un pueblo, puede prepararle para gozar sin peligro de toda la libertad que le es lícito apetecer y asegurar su verdadero progreso. (...) Los que se dedican a las profesiones científicas adquieren conocimientos más variados y los que han de seguir otras carreras reportarán siempre provecho de lo que han aprendido, pudiendo aplicar sus nociones al adelantamiento de las artes y de la industria”<sup>23</sup>.

La realización de la reforma no fue fácil en los primeros años por falta de profesores y de preparación de los alumnos. A ello se sumó la reticencia de alumnos y apoderados para aceptar la importancia de los nuevos estudios<sup>24</sup>. Pero hacia comienzos de la década siguiente el programa se había completado, con excepción de química e historia

<sup>22</sup>El objetivo de estudiar un idioma vivo era que los estudiantes universitarios se familiarizaran con la literatura extranjera; sin embargo en 1849 el alumno Antonio Arostegui solicitó dar este examen en idioma araucano. El cu pasó la solicitud al ministro recomendando su aceptación porque el araucano era de gran interés para los chilenos, pero señalaba que la intención del legislador había sido “proporcionar a los que siguen las carreras profesionales nuevos medios de extender sus conocimientos con la lectura de las excelentes obras que sobre toda materia se han publicado en las principales naciones civilizadas” (AME, Vol. 23, f. 149). Arostegui fue autorizado, pero luego se especificó, por medio de un decreto, que el idioma vivo extranjero comprendía inglés, francés, alemán o italiano (AME, Vol. 22, f. 175).

<sup>23</sup>“Memoria del Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública”, *SCZ.*, 1843, p. 275.

<sup>24</sup>El rector del IN Antonio Varas señalaba al ministro que “en aquellos ramos que no conducen a carrera determinada se observa en la mayoría de los estudiantes, cierto grado de desaliento que reduce demasiado el fruto de los esfuerzos de los profesores”, 25 de diciembre de 1844. AME, Vol. 5, f. 414. Diego Barros Arana, estudiante en ese momento del IN, recordaría más tarde “la impresión que produjo esta reforma en los estudiantes y el mayor número de los padres de familia. Lamentaban la obligación de estudiar aquellos ramos que la ignorancia vulgar calificaba de innecesarios (...) decíase generalmente que habiendo en Chile demasiados abogados, el gobierno había ideado esta innovación para reducir el número de jóvenes que llegaran a la posesión de ese título”. Barros Arana, *Don Miguel Luis...*, p. 8.

natural<sup>25</sup>. El área de matemáticas también se estableció con dos años preparatorios y tres científicos que a su vez formaban parte de la educación superior.

Si bien la reforma de 1843 tuvo logros en la ampliación de los estudios, éstos siguieron fuertemente orientados hacia las profesiones, como lo indica el hecho de que al ingresar al IN, entre los 9 y 13 años, el estudiante debía optar por el curso de humanidades que conducía a leyes y medicina, o al de matemáticas que conducía a las ingenierías. En 1858 la Facultad de Humanidades nombró una comisión para reformar el programa. Entre sus conclusiones, que fueron ampliamente debatidas en su interior, se propuso crear un cuerpo de ramos comunes para todos los estudiantes y luego cursos especiales que prepararan para el desempeño laboral o profesional: latín para abogados y médicos, curso científico de matemáticas para ingenieros y un curso comercial con elementos de química y agricultura para quienes no aspirasen a un título<sup>26</sup>. La proposición fue apoyada por el Ministerio, pero no se llevó a cabo y sólo se abrieron algunos cursos sueltos como el de teneduría de libros.

Dichas proposiciones fueron consideradas en la segunda reforma general del programa promulgada en 1863. Para los efectos del tema que nos interesa, dicha reforma mantenía la división de los cursos de humanidades y matemáticas, pero disminuía la diferencia entre ambas áreas. Profundizaba el estudio de las ciencias exactas en las humanidades al hacer obligatorios los cursos de geografía, física, química, historia natural y cosmografía. Se agregaba también el curso de historia de la filosofía y de la literatura. La reforma establecía el orden en que debían rendirse los exámenes, reformaba los textos de estudios y los métodos pedagógicos y designaba profesores especializados para las asignaturas superiores<sup>27</sup>.

Esta reforma fue objeto de una polémica pública, en parte porque obligaba a los colegios particulares a establecer un orden en sus programas acorde con los del IN. El secretario general, Miguel Luis Amunátegui, defendió el derecho del Estado establecien-

<sup>25</sup>El programa de estudios en el IN hacia 1855 era el siguiente:

*Humanidades*

1<sup>ra</sup> clase: latín, gramática castellana, geografía y aritmética, catecismo y dibujo.

2<sup>da</sup> clase: latín, gramática castellana, aritmética, historia antigua, catecismo y dibujo.

3<sup>ra</sup> clase: latín, gramática castellana, historia romana, álgebra, historia sagrada, francés, inglés.

4<sup>a</sup> clase: latín, historia de la Edad Media, geometría, geografía, historia eclesiástica, francés, inglés.

5<sup>a</sup> clase: latín, historia moderna, trigonometría, física.

6<sup>a</sup> clase: filosofía, latín, literatura, historia moderna, matemáticas, fundamentos de la fe.

*Matemáticas*

1<sup>ra</sup> preparatoria: aritmética, gramática castellana, geografía, catecismo.

2<sup>da</sup> preparatoria: álgebra, geometría, gramática castellana, historia antigua, catecismo, dibujo de paisaje.

1<sup>o</sup> científico: aritmética y álgebra, gramática castellana, historia romana, historia sagrada, francés, inglés, dibujo lineal.

2<sup>do</sup> científico: geometría y trigonometría, historia de la Edad Media, historia eclesiástica, francés.

3<sup>o</sup> científico: geometría analítica y secciones cónicas, literatura, historia moderna, cosmografía.

**Fuente:** "Estado del Instituto Nacional", *AUCH*, 12, 1855, pp. 242-257.

<sup>26</sup>Actas de las sesiones que la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile ha celebrado sobre la reforma del Plan de Estudios de la Sección Preparatoria del Instituto Nacional", *AUCH*, 15, 1858, pp. 93-111.

<sup>27</sup>El gran impulsor de esta reforma fue Diego Barros Arana en su calidad de rector del IN. Al respecto ver Donoso, *Barros Arana*, p. 62-64.

do una suerte de doctrina que sería fundamental en la polémica política que se avecinaba: "Algunos padres de familia —señalaba— impacientes tal vez por ver pronto a sus hijos acomodados y en aptitud de ganar la vida, hacen oír reclamaciones ante un sistema semejante que fuerza a éstos a permanecer en los colegios dos o tres años, sin advertir que el Estado tiene el derecho y deber de exigir en beneficio público y privado que los ciudadanos posean cierto grado de instrucción. Pueden imponerse contribuciones de ciencia, como contribuciones pecuniarias"<sup>28</sup>.

Los objetivos de la reforma de 1863 eran en esencia los mismos que los de la de 1843: consolidar la educación secundaria en sí misma, fortalecer la formación general previa a la especialización profesional y revertir la tendencia de alumnos y padres a considerar la educación como un conjunto de requisitos que había que cumplir en el menor tiempo y al menor costo posible para alcanzar un título profesional<sup>29</sup>.

Dicha reforma fue clave en la consolidación del currículo humanista científico de la educación secundaria no sólo en el IN sino en los liceos provinciales cuya reforma se estableció en 1864. En 1865 el nuevo programa se impartía completo en el IN y en 1869 en los liceos de Copiapó, La Serena, Talca, Valparaíso y Concepción, lo cual permitió a alumnos de provincia ingresar directamente a la Sección Universitaria.

La tensión entre educación general y profesional, así como entre la formación teórica y práctica se hizo también presente en la polémica del latín. Generalmente se olvida señalar, al tratar esta polémica, que el latín era sólo obligatorio para el bachillerato en humanidades, requisito para el ingreso a leyes y a medicina. El argumento central de los detractores del latín era que su estudio no tenía utilidad práctica mientras sus defensores sostenían que formaba la inteligencia a la vez que era indispensable para la literatura de ambas profesiones. Para los efectos de nuestro tema, es interesante destacar que todos los participantes en la polémica compartían la necesidad de darle a la educación una orientación más práctica y extender la educación superior hacia profesiones vinculadas al comercio, la agricultura y la industria. Los detractores del latín lo culpaban de desmotivar a los alumnos hacia las carreras prácticas; en cambio, sus defensores culpaban, no al latín, sino a los padres de familia que estimaban como única profesión digna para sus hijos la abogacía, para la cual el latín era obligatorio. Ello revela que una polémica centrada en los estudios secundarios era de hecho una polémica centrada en los requisitos para las profesiones, lo que confirma la orientación de la educación secundaria hacia la superior<sup>30</sup>.

La reforma de 1863, que consolidaba la formación general, no resolvía el problema señalado y en 1871 Diego Barros Arana, como Rector del IN, propuso al CU una reforma que parecía evidente y que retomaba la proposición de la facultad de 1858: crear un ciclo común de tres años formado por los cursos básicos de las humanidades, salvo el latín, y un segundo ciclo de especialización dividido en tres áreas: una de humanidades con tres años de latín que preparaba para leyes y medicina, otra de ciencias físicas y matemáticas que preparaba para las ingenierías, y una tercera denominada Instrucción General para quienes no aspirasen a un título profesional con cursos de contabilidad, dibujo lineal,

<sup>28</sup>"Memoria del Secretario General de la Universidad de Chile", *AUCH*, 25, 1864, p. 723.

<sup>29</sup>Sobre la importancia que apoderados y alumnos otorgaban al recibir el título más que a adquirir conocimientos, ver "Estudios a la ligera", *El Semanario de Santiago*, Santiago, 8 septiembre, 1842.

<sup>30</sup>La polémica en la Facultad de Humanidades se encuentra en *AUCH*, 27, 1865, pp. 35-77.

economía política y legislación civil y comercial. Durante su discusión en el CU, hubo discrepancias en torno a la importancia que debía dársele al latín en el segundo ciclo de humanidades, pero hubo acuerdo en la necesidad de crear un ciclo básico común que permitiera a los alumnos postergar su decisión profesional y crear un área que no preparara para las profesiones<sup>31</sup>. Esta proposición se hizo en el momento en que estallaba el conflicto de la libertad de exámenes. El ministro conservador Abdón Cifuentes compartía también los contenidos de esta reforma que implantó parcialmente. Por medio de un decreto del 27 de enero de 1872, se suprimió el estudio del latín en los primeros cuatro años de humanidades y un decreto del 16 de mayo del mismo año suprimió el área de matemáticas restringiéndola a los dos últimos años. Así, argumentaba el ministro, se permitiría que la masa de estudiantes de la educación secundaria que desertaba, cualquiera fuera el motivo, tuviera una formación que le permitiera desempeñarse laboralmente<sup>32</sup>. Los cursos especiales, sin embargo, no lograron establecerse con solidez en este período.

Es evidente que el mayor problema que planteaba la orientación profesional de la educación secundaria era el mínimo porcentaje que efectivamente entraba a la educación superior. Según el ministro Cifuentes, hacia 1872 sólo un décimo de los que comenzaban la instrucción secundaria concluía una carrera profesional<sup>33</sup>.

La deserción en el propio IN parece haber sido alta. Es difícil tener cifras globales, pues la mayoría de los informes del IN señalan el número total de alumnos, el número de exámenes rendidos, pero rara vez el número que entra a la primera clase de humanidades y el que termina. Algunas cifras parciales pueden dar una idea aproximada. En 1857 el primer año de humanidades tenía 132 alumnos y el sexto 28. De éstos, 20 dieron exámenes finales que los habilitaban para ingresar a la Sección Universitaria. Al primer año de matemáticas ingresaron 109 y ese año terminaron 8. En total, ingresaron 241 y 28 rindieron sus exámenes finales. Según el rector del IN, el alto grado de deserción se debía a que una minoría aspiraba a una profesión, mientras la mayoría sólo aspiraba a estudiar algunos ramos y luego abandonar el establecimiento. De los 587 alumnos del IN en 1857, sólo 324 rindieron exámenes en sus respectivos ramos<sup>34</sup>.

Es probable que la gran mayoría que efectivamente terminaba la secundaria, entrara a la superior. Nuevamente las cifras son inciertas, pero si tomamos a los mismos 28 alumnos que terminaron en 1857 y los comparamos con el número que entró a la Sección Universitaria el año siguiente, veremos que esta cifra es incluso mayor: ingresaron 57 alumnos, de los cuales 47 eran alumnos del IN<sup>35</sup>. Es altamente plausible que la educación secundaria se completara sólo para entrar a una profesión y que su certificado

<sup>31</sup>La discusión se desarrolló entre diciembre de 1871 y enero de 1872 y están reproducidas en las sesiones del Consejo Universitario en *AUCH*, 1871 y 1872.

<sup>32</sup>*AUCH*, 42, 1872, p. 21. La fundamentación de los decretos se encuentra en *Ibid.*, pp. 24-29.

<sup>33</sup>Esta información fue entregada por el ministro en la circular enviada a los rectores de colegios informando el decreto de la libertad de exámenes del 15 de enero de 1872. Esa circular no la encontramos en los Anales ni en el Archivo del Ministerio sino en una reproducción que de ella hizo *RC*, Santiago, 1185, 3 de febrero de 1872, p. 420.

<sup>34</sup>Memoria del Rector del Instituto Nacional de 1857. *AUCH*, 16, 1859, pp. 104-105.

<sup>35</sup>La diferencia tan alta se debe a que medicina e ingeniería abrían el primer curso cada tres años, pero de todas maneras marca claramente una tendencia. "Memoria del Delegado Universitario de 1858", en *AUCH*, 16, 1859, pp. 472-480.

de egreso, el bachillerato de humanidades, no tuviera un gran valor en sí, sino como requisito para los grados siguientes. Ello no significa que cursar ramos no fuera considerado valioso, pues era lo que hacía la mayoría y era congruente con los requisitos, por ejemplo, que la ley exigía para el ingreso a los altos cargos de la burocracia estatal.

No obstante, la educación superior creció a un ritmo mayor que la secundaria en el IN. Entre 1853 y 1877 los alumnos del IN aumentaron de 682 a 1.264, es decir en un 46,1%, mientras los alumnos de la Sección Universitaria aumentaron de 139 a 943, es decir en un 85,3%<sup>36</sup>. Las mismas cifras demuestran que si en 1853 había un alumno en la sección universitaria por 4,7 en la preparatoria, en 1878 esa relación era de 1 a 1,3.

Si bien la mayoría de los alumnos universitarios procedían del IN, su base de reclutamiento se fue ampliando en el período como consecuencia de la consolidación de la educación particular y de los liceos provinciales. La información al respecto es parcial pues no existen las fichas de los alumnos universitarios, pero las memorias del Delegado Universitario incorporaron algunas veces el dato de procedencia (Cuadro I). Si se promedian los años para los cuales tenemos información, los alumnos de liceos provinciales que ingresaron directamente a la educación superior alcanzaron un promedio de 20% del total de ingresos; los seminarios un 12%: los colegios particulares un 18% y el IN un 50%.

El ascenso progresivo de ingreso de alumnos de los liceos provinciales estaba vinculado a la reforma de 1864 y es un signo de movilidad social importante para un período que privilegió la formación de una clase dirigente santiaguina con una socialización extremadamente homogénea. Las provincias tuvieron una participación significativa en la formación de la clase dirigente de la capital. Los datos sobre alumnos del IN son más seguros y completos que los de los universitarios para demostrar este punto. Los libros de matrícula correspondientes a este período que existen en el IN arrojan la suma total de 6.642 matrículas. De ellas, se sabe el lugar de nacimiento de 5.682, de los cuales 3.535 (62,2%) nacieron en Santiago y 2.147 (37,7%) en provincia\*.

CUADRO I  
Procedencia alumnos Sección Universitaria

Año	IN	Escuela Militar	Seminarios	Liceos provincia	Colegios particulares	Total
1857	31 <sup>1</sup>	3	—	4	—	38
1858	47 <sup>2</sup>	1	4	—	5	57
1863	53	—	4	17	24	99
1864	32	—	6	9	13	60
1865	45	—	13	22	6	86
1867	37	—	22	15	15	89

Fuente: Memoria del Delegado Universitario de los años respectivos.

<sup>1</sup>De éstos, 31,7 provenían del Seminario y 5 de colegios particulares que terminaron en el IN.

<sup>2</sup>17 provenían de liceos provinciales que terminaron en el IN.

<sup>36</sup>Datos extraídos de la "Memoria del Ministro de Justicia Culto e Instrucción Pública", en *AUCH*, 54, 1878, pp. 425, 435-436.

\*Libros de Matriculas, *Archivo del Instituto Nacional*. Los tomos existentes para el periodo son: Matrículas 1837-1860, Matrículas Pensionistas 1844-1851, Matrículas Internos 1850-1860, Matrículas Internos 1860-1877.

La centralización de la educación en Santiago, que obligaba a los estudiantes de mayores recursos de las provincias a migrar a la capital, está claramente demostrada en el presupuesto que muestra una diferencia significativa entre los recursos absorbidos por el IN (preparatoria y superior) y el resto de los establecimientos secundarios públicos, todos de provincia salvo el Seminario que recibía presupuesto estatal (Cuadro II). Como puede observarse, a partir de la década de 1860 la relación se hace más equitativa.

La concentración de recursos en Santiago obedecía en buena medida a la precariedad del sistema educacional y en particular de la educación superior. Su situación en provincia merece una breve descripción.

Cuando se fundó la Universidad de Chile, existían 5 liceos provinciales y entre 1842 y 1879 se fundaron otros 11<sup>37</sup>. Todos se regían por los programas del IN, pero se dieron en forma incompleta por un largo tiempo, como se ha señalado anteriormente, por falta de profesores y financiamiento. Por ello, los estudiantes de provincia que aspiraban a entrar a la educación superior debían terminar sus estudios en Santiago, preferentemente en el IN. Hasta la década de 1860, la educación superior en provincia era prácticamente inexistente, con excepción del Liceo de La Serena que abrió cursos de química y mineralogía para formar ensayadores y agrimensores y que Domeyko tomó a su cargo en 1838. En la década de 1840 el Liceo de Concepción daba cursos para la carrera de agrimensor y estuvo autorizado para tomar exámenes a alumnos particulares de derecho hasta 1850, cuando se prohibió tomar exámenes de cursos que no se impartieran en los mismos liceos. En Copiapó se formó una escuela de minería en 1857, con ramos de la secundaria, que en 1864 se transformó en el Liceo de Copiapó<sup>38</sup>.

A partir de la reforma del IN de 1863, se estructuró la enseñanza en los liceos para uniformar los estudios secundarios. Se establecieron dos tipos de liceos. Los de primera clase daban el programa completo de la secundaria en su rama humanista y científica. Fue en ellos donde se establecieron los cursos de instrucción superior para optar a títulos profesionales<sup>39</sup>. Estos cursos nacieron, al contrario que en Santiago, como una demanda de las comunidades locales expresada a través de los vecinos y las autoridades edilicias. El objetivo era resolver un problema delicado lleno de consecuencias para el futuro como era permitir a los alumnos de menores recursos, que no podían trasladarse a la capital, el acceso a una profesión, al mismo tiempo que frenar la migración de la juventud instruida a Santiago<sup>40</sup>.

Ante esta inquietud, el CV veía dos posibilidades. Una era crear todos los cursos de instrucción superior en las provincias más importantes, para lo cual no había recursos

<sup>37</sup>La Serena (1821), Talca (1827), Cauquenes (1837), Concepción (1838) y San Felipe (1838). En el período siguiente se fundaron: San Fernando (1846), Rancagua (1846), Chillán (1853), Valdivia (1853), Valparaíso (1862), Copiapó (1864), Curicó (1867), Los Ángeles (1869), Ancud (1869), Puerto Montt (1873), Linares (1874). Ver William W. Sywak, *Values in Nineteenth Century Chilean Education: The Germanic Reform of Chilean Public Education, 1889-1910*. University of California, Los Angeles, 1977, p. 339. Tesis doctoral inédita.

<sup>38</sup>MAGENDZO, *op. cit.*, pp. 52-53.

<sup>39</sup>En el Liceo de Copiapó, el de ingeniero de minas, en La Serena, ingeniero geógrafo y de minas, en Concepción, ingeniero geógrafo y en Valparaíso un curso especial de comercio como rama de la secundaria.

<sup>40</sup>La Municipalidad de Concepción, por ejemplo, presionó para que el Ministerio no suprimiera su curso de ingeniería y pidió autorización para abrir un curso de leyes que fue aceptado en 1865 y se inició con derecho romano y natural. *AUCH*, 25, 1864, pp. 722-726. Lo mismo sucedió con el curso de comercio en Valparaíso. *AUCH*, 22, 1863, pp. 392 y ss.

CUADRO II  
Presupuesto del IN (preparatoria y superior)  
y establecimientos públicos secundarios\*

Año	IN**	Secundaria (otros)
1845	79.150	3.500
1846	80.650	5.500
1847	55.630	5.300
1848	57.650	5.300
1849	57.630	7.600
1850	39.630	8.700
1851	27.650	11.400
1852	81.150	19.400
1853	81.350	19.400
1854	81.350	25.852
1855	31.350	38.252
1856	40.681	38.432
1857	54.706	30.432
1858	125.150	44.302
1859	125.150	53.288
1860	75.150	46.684
1861	75.150	47.258
1862	75.150	46.146
1863	115.150	59.414
1864	78.000	65.430
1865	82.000	67.320
1866	82.000	78.000
1867	82.000	82.000
1868	82.000	86.000
1869	90.000	118.800
1870	90.000	153.020
1871	90.000	163.770
1872	90.000	157.350
1873	97.499	177.148
1874	110.000	251.368
1875	100.000	195.242
1876	100.000	200.020
1877	140.000	186.470
1878	140.000	183.820
1879	169.567	185.400

**Fuente:** Cifras adaptadas de diversos ítem de la *Ley de presupuestos para los gastos generales de la administración pública*, Santiago, 1845-1879.

\*Lo cambiante de las cifras se debe en buena medida a las inversiones en infraestructura.

\*\*El IN tenía algunos fondos propios, por tanto sus gastos y entradas reales no son exactos al financiamiento estatal.

financieros ni personal docente; la otra era crear un internado en la Sección Universitaria, solución que también parecía muy costosa y que no satisfacía la inquietud de las autoridades regionales de frenar la migración de sus jóvenes. Se optó por una solución intermedia consistente en crear algunos cursos superiores en algunas provincias<sup>41</sup>. Pero cuando cuatro años después el CU evaluó esta reforma, los resultados parecían desastrosos. El promedio de alumnos en los cursos superiores de los liceos de provincia era de 3 a 4 y algunos habían quedado desiertos. Varios miembros del CU estimaron que el fracaso se debía a que no se daba el programa completo, pero montarlo significaba un costo de 19.000 pesos, sin incluir laboratorios, con lo cual el costo por alumno ascendía a 2.000, es decir lo mismo que costaba un profesor extranjero en Santiago. Por otra parte, era difícil encontrar jóvenes titulados que quisieran ser profesores en provincia. Carecía de sentido, a juicio del CU, pretender fundar las ingenierías en provincia cuando el programa estaba incompleto en Santiago por falta de profesores. Era más razonable concentrar los recursos y formar, al menos en la capital, profesionales competentes. Para que los alumnos de menores recursos pudieran terminar los estudios superiores, el CU concluyó que se mantuvieran los cursos de primer año en leyes e ingeniería y que los mejores alumnos fueran becados a Santiago<sup>42</sup>.

El Ministerio no compartió esta solución y propuso disminuir los cursos de matemáticas en algunos liceos provinciales y traspasar esos recursos para fundar en cada lugar la especialidad de ingeniería más acorde con las necesidades de la zona a la vez que aumentar los cursos de leyes<sup>43</sup>. Los cursos superiores en provincia continuaron con una vida lánguida en este período y la descentralización fue más eficaz a nivel secundario que superior precisamente porque ésta se encontraba en su primera etapa de consolidación<sup>44</sup>.

<sup>41</sup>“Memoria del Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública”. *AUCH*, 31, 1868, p. 5.

<sup>42</sup>“Instrucción superior o científica en los Liceos de Provincia”. *AUCH*, 32, 1869, pp. 440-444.

<sup>43</sup>“El ministro atribuyó la escasez de alumnos a la reciente creación de estos cursos, a que los “padres acomodados” seguían prefiriendo mandar sus hijos a Santiago, y a que los estudios de matemáticas carecían de popularidad en todo el país. “Suprimir los estudios superiores sería tal vez introducir una verdadera perturbación en los mismos cursos inferiores, las expectativas de los padres y colocar a muchos jóvenes en la necesidad de suspender sus estudios”. “Memoria del Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública”, *AUCH*, 33, 1869, p. 62.

<sup>44</sup>En 1877 la situación de la educación superior en provincia era la siguiente (el número de alumnos por curso está entre paréntesis). Curso de leyes en el Liceo de Concepción: D. Natural (10), D. Internacional (14), D. Romano (15), C. Civil. 1<sup>er</sup>o (18), C. Civil. 2<sup>do</sup> (13), C. Comercio (9), C. Minería (5), C. Penal (16), D. Const. y Adm. (9), D. Canónico (16), Economía Política (16), Práctica Forense (5). Curso de leyes en el Liceo de Valparaíso (dado por profesores privados financiados por los alumnos): D. Natural (5), D. Internacional (5), D. Romano (7), C. Civil. 1<sup>er</sup>o (6), C. Civil. 2<sup>do</sup> (6), D. Canónico (7). Curso especial de Ciencias Físicas y Matemáticas en el Liceo de Copiapó: Aritmética científica (19), Álgebra científica (4), Geometría científica (4), Trigonometría rectilínea y geometría analítica de dos dimensiones (4), Física (6), Química (8), Álgebra superior (6), Topografía y dibujo (5), Mecánica y Dibujo (5), Metalurgia (5), Análisis de Ensayes (5), Astronomía (3), Geodesia (3). Curso de ciencias físicas y matemáticas en el Liceo de La Serena: Trigonometría rectilínea y geometría analítica de dos dimensiones (4), Mineralogía (6), Geología (7), Docimacia (7), Geometría descriptiva (6), Topografía (7), Dibujo topográfico (7), Explotación y mensura de minas (5), Práctica de laboratorio (7), Geodesia (3), Astronomía (3). Curso de matemáticas superiores en el Liceo de Concepción: Geometría descriptiva (2), Topografía (6), Astronomía esférica (4), Geodesia (6).

**Fuente:** “Instrucción Pública. Su estado en el año último según la memoria ministerial pasada al Congreso Nacional por el Ministro del ramo en 1878”, *AUCH*, 54, 1878, pp. 444-445.

La educación superior era, por cierto, el privilegio de muy pocos. Si bien era gratuita como toda la educación pública, significaba postergar por alrededor de cinco años el ingreso a la vida laboral y traspasar las distintas etapas en un universo escolar pequeño en relación al total de la población. En 1875 la población total del país era de 2.076.000 y en la segunda mitad de la década de 1870, el universo del sistema escolar formal, sin contar las escuelas especiales, bordeaba los 90.500 alumnos, es decir, 1 por 22,94 habitantes<sup>45</sup>. La relación entre la educación superior y secundaria tuvo una media aproximada de 1 a 24,5<sup>46</sup>.

Las dificultades para ingresar en la educación superior estaban vinculadas a la situación económica y social de los alumnos y no a una competencia por el ingreso pues no había un número preestablecido de vacantes. La falta de presión por ingresar da cuenta de una sociedad escasamente escolarizada, con una estructura social polarizada, en la cual la demanda por ascenso social que en las sociedades industrializadas llevaron a cabo los sectores medios a través de las profesiones, era todavía débil. Ello no significa que todos aquellos que accedieran a la educación superior pertenecieran al sector propietario. Leyes, si bien era la profesión más aceptada por los sectores tradicionales, era también un vehículo de ascenso social para quienes no tenían ni casa ni hacienda ni capital e interés, según la clásica frase de Alberto Blest Gana en su novela *Martín Rivas*, que describe este fenómeno con particular agudeza.

Aquello que tratamos de desmostrar en el capítulo anterior en relación a los profesores, no fue posible hacerlo en relación a los profesionales y la historia social de éstos es una investigación pendiente<sup>47</sup>.

La mayoría de los historiadores del período señalan que las profesiones contribuye-

<sup>45</sup>La educación primaria pública y privada en 1877 alcanzaba a 82.934 alumnos inscritos y la secundaria pública incluidos los seminarios era de 5.252. En 1874 la secundaria privada alcanzaba a 1.530 alumnos. Los alumnos universitarios en 1877 eran 943. Datos calculados a base de la Memoria del Ministro de 1878, *Ibid.* Nota 45. La cifra de alumnos secundarios privados está en *AUCH*, 54, 1878, pp. 357-359.

<sup>46</sup>Los datos disponibles no permiten establecer cuadros completos. Si tomamos la información de los Cuadros III y V del Cap. II, y el Cuadro I de este capítulo se puede establecer la siguiente serie:

Año	Alumn. Superior	Alumn. Secundaria	1 por
1854	139	5.258	37,8
1855	211	5.022	23,8
1856	216	5.557	25,7
1857	190	4.729	24,8
1858	206	4.645	22,5
1859	228	4.510	19,8
1860	295	6.346	21,5
1861	322	6.371	19,8

<sup>47</sup>La única información segura recopilable a través de las fuentes universitarias es la lista de bachilleres y licenciados con el año y la facultad, pero al no existir fichas de ingreso con edad, nombre de los padres, lugar de nacimiento, como existen para el IN, un estudio prosopográfico resulta muy incierto. Estudios modelos de este tipo como el realizado por Lawrence Stone para Oxford ("The Size and Composition of the Oxford Student Body 1580-1909", Stone (ed.) *The University...*, pp. 3-110) o el de Rothblatt para Cambridge (*op. cit.*) son posibles porque la ficha de los alumnos incluye incluso la información de la ocupación de los padres. Nosotros intentamos hacerlo cruzando la lista de profesionales, formada a base de recopilaciones ya hechas y

ron a formar una clase media urbana y que fueron un importante camino de ascenso social<sup>48</sup>. Sin embargo cuantitativamente formaban una minoría. Zimmerman, tomando como base el Censo de 1875, agrupa a todas las ocupaciones que podrían clasificar como de clase media urbana sumando un total de 63.053 personas. De ellas, y tomando en cuenta las inexactitudes del censo, sólo 1.401 corresponden a médicos, ingenieros o agrimensores y abogados<sup>49</sup>.

Dentro de los estudiantes universitarios, el nivel de deserción parece haber sido menor que en la secundaria, aunque no es posible establecerlo porque no se sabe el número que ingresó cada año a lo largo del periodo. Nuevamente algunas cifras parciales pueden indicar una tendencia. Según ya señalamos, en 1857 ingresaron 241 alumnos a la sección preparatoria del IS y 28 rindieron los exámenes finales del ciclo. En lo que se refiere a la educación superior, si tomamos la información del Cuadro I el promedio de ingreso de esos años es de 73 alumnos y el promedio de graduados entre 1862 y 1871 es de 58, lo que daría un 20% de deserción. La deserción en este nivel también preocupó a las autoridades, para lo cual propusieron crear cursos para oficios prácticos intermedios. En 1875, Domeyko le señalaba al ministro que "gran número de los alumnos, careciendo de medios para proseguir y terminar sus estudios, abandonan la carrera antes de obtener el diploma". No todos aspiraban a un título sino "servir empleos públicos, dirigir negocios comerciales de gran industria, de contabilidad y de hacienda". Para aprovechar esos años de estudio, Domeyko proponía agregar a los cursos de economía política, derecho comercial y derecho público un curso de contabilidad general y estadística y dar un diploma, es decir, incorporar también a nivel intermedio el valor de la acreditación<sup>50</sup>. Si bien se dieron cursos de esa naturaleza, como el de teneduría de libros, no se emitieron certificados. Sólo en el área paramédica se dieron certificados "no científicos" para farmacéuticos, matronas y dentistas, pero eran oficios establecidos como tales y no fueron instituidos como una forma de aprovechar profesionalmente la deserción.

El pequeño universo que representa la población universitaria, propia por lo demás

---

señaladas en la Bibliografía, con los Catastros Agrícolas, con listas de mayores contribuyentes, con pagos de patentes, etc., y salvo en algunos casos, no se pudo comprobar que la coincidencia de nombres fuera efectivamente una coincidencia de personas. Por ello se descartó incluir en esta investigación una prosopografía de los profesionales. La lista que se confeccionó arrojó un total de 1.908 profesionales titulados en el periodo (no todos alumnos de la Universidad pues hay extranjeros que convalidan el título). Se logró establecer el lugar de nacimiento de 528, de los cuales 299 nacieron en Santiago y 229 en provincia. Se logró establecer que 405 estudiaron en el IS. Ello refuerza el punto ya señalado que la clase dirigente era formada en Santiago, pero reclutada también en las provincias y que este reclutamiento no se restringía al IS, aunque fuera mayoritario. Sobre estas dificultades metodológicas ver el agudo artículo de Lawrence Stone, "Prosopografía", *El pasado y el presente*, Fondo de Cultura Económica, México, 1986, pp. 61-94.

<sup>48</sup>FELIC, BRISEÑO, p. 11; Eyzaguirre, *Fisonomía*, p. 114; Edwards, *Frontera*, p. 82; Heisse, *Años de...*, p. 87; Sergio Villalobos R., *Origen y ascenso de la burguesía chilena*, Ed. Universitaria, Santiago, 1987; Woll, *op. cit.*, p. 12.

<sup>49</sup>DANIEL W. ZIMMERMAN, *British Influence in the Modernization of Chile, 1860-1914*, University of New Mexico, New Mexico, 1977, Appendix D, p. 267-268, Tesis Doctoral inédita. La clasificación comprende las áreas de medicina, educación, artes, ciencias y letras, comercio, finanzas, administración pública, religión, leyes, clero y diplomáticos. Los datos nos interesan por la relación entre el número de profesionales y las demás ocupaciones, más que por la precisión del número de profesionales.

<sup>50</sup>AME, Vol. 290. 12 de marzo de 1875, p. 26, f. 1, 2.

de la educación superior y con cuanta mayor razón en una sociedad como la chilena que comenzaba a vivir un proceso de diversificación, no debe oscurecer la tendencia del período de un continuo crecimiento de la educación superior (Cuadros III, IV y VI). Ello muestra que los títulos universitarios se hicieron progresivamente más valiosos como certificados competitivos dentro de la elite dirigente chilena y que, si bien la abogacía siguió siendo preponderante, las otras profesiones ganaron un nuevo espacio.

CUADRO III  
Grados Académicos otorgados por la Universidad de Chile 1844-1879

Año	Humanidades		Matemáticas		Medicina		Leyes		Teología	
	B.*	L.**	B	L	B	L	B	L	B	L
1844							17	1		
1845		1				1	42	28		
1846						4	30	8		
1847					1	3	36	16	1	
1848					11	5	13	15	1	1
1849						4	19	24	3	
1850	1		2		1	15	14	24	18	
1851			4	1		6	21	9	1	3
1852	3				4	7	11	25		
1853	38	1	4		4	11	28	22	5	
1854	13					4	4	5	1	
1855	27					4	25	31		
1856	15		3		2	5	11	13		
1857	32				2	8	20	20		3
1858	33				2	8	14	13	2	2
1859	40		1		2	6	25	22	2	3
1860	32				4	4	7	21	1	2
1861	24				1	4	13	25		
1862	54				2	5	32	13		1
1863	50				7	1	30	16		
1864	70					2	39	60	1	
1865	66				1	10	30	11		
1866	86				4	2	24	31	1	2
1867	110				4	8	35	21		1
1868	84					5	26	24		
1869	79				10	11	64	48		1
1870	63				2	3	50	71		
1871	94					18	10	63	45	
1872	102				4	9	66	36		
1873	142				31	21	32	31		
1874	125				10	7	69	40		
1875	122				32	33	49	48		
1876	125				8	8	53	42		
1877	202				41	45	57	63	1	
1878	224				22	7	56	47		
1879	148				36	41	58	45		
Total	2.204	2	14	1	226	323	1.183	1.014	38	19

Fuente: *AUCH*, 62, 1882, pp. 683-685.

\*Bachiller.

\*\*Licenciado.

CUADRO IV  
Títulos de Ingeniero otorgados por  
la Universidad de Chile 1856-1879

Año	Ensayador	Minas	Geógrafo	Civil
1856		4	1	
1857	1	1		
1858				
1859	2	1		
1860	1	4		
1861			4	
1862				
1863		3	17	
1864		3		
1865			7	
1866		3	7	
1867	6	1	6	
1868		4	6	
1869	1*	4	7	1
1870		5	1	
1871				
1872		3	8	
1873		2	7	
1874		3	6	
1875		6	3	
1876		2	4	1
1877		4	4	
1878		6	6	2
1879		2	6	
Total	11	61	100	4

Fuente: *Ibid.*, p. 687

\*El título se suprimió y fue incorporado al de ingeniero de minas.

CUADRO V  
Alumnos Educación Primaria

Año	Total alumnos	Relación con los que habrían podido asistir
1853	23.156	1 por 10
1854	27.449	1 por 10
1855	28.822	1 por 9,98
1856	30.613	1 por 9,40
1857	33.251	1 por 8,62
1858	33.701	1 por 8,53
1859	39.657	1 por 7,25
1860	43.368	1 por 6,63
1861	45.219	1 por 6,36
1862	46.731	1 por 6,15
1863	48.510	1 por 5,93
1864	50.807	1 por 5,96
1865	51.294	1 por 7,09
1866	47.966	1 por 7,58
1867	55.167	1 por 6,59
1868	62.124	1 por 5,80
1869	67.759	1 por 5,36
1870	73.926	1 por 4,94
1871	73.131	1 por 4,97
1872	82.162	1 por 4,42
1873	80.607	1 por 4,51
1874	85.442	1 por 4,25
1875	89.505	1 por 4,63
1876	85.838	1 por 4,83

Fuente: Memoria Ministro Instrucción Pública 1877.

CUADRO VI  
Número alumnos Instituto Nacional  
Sección Secundaria y Superior

Año	Secundaria	Superior
1853	682	139
1854	608	211
1855	669	216
1856	663	201
1857	693	190
1858	676	296
1859	688	228
1860	793	295
1861	791	322
1862	825	370
1863	907	425
1864	—	402
1865	908	384
1866	820	347
1867	1.047	374
1868	1.198	383
1869	889	427
1870	944	416
1871	1.007	412
1872	1.162	400
1873	749	572
1874	1.122	674
1875	1.070	730
1876	955	752
1877	1.264	943

Fuente: Memoria de Instrucción Pública, 1878.

## 3. LEYES: LA CARRERA DEL PODER

Leyes había sido la única profesión secolar durante el período colonial y el nuevo orden republicano no hizo sino ensanchar sus posibilidades de expansión y desarrollo tanto en el desarrollo de su base cognitiva, como de su valor simbólico y funcional. La educación superior se había estructurado en torno a ella y al fundarse la Universidad de Chile era la única profesión que contaba con demanda por parte de los alumnos y con un cuerpo docente posible de ser reclutado entre los propios abogados del país. Su tradición le otorgaba un largo prestigio social y la ampliación de la función pública, tanto en lo administrativo como en lo político, expandía su campo laboral. Aunque la exclusividad de su ejercicio se restringía sólo a algunas funciones judiciales o determinadas por el juez y no era obligatorio ser abogado para llevar un juicio, su única competencia estaba en los "tinterillos" que no alcanzaban a amenazar el control de los abogados sobre la profesión. Al contrario de las otras profesiones que se formarían en este período, los temas centrales de su desarrollo en la Universidad no estuvieron ligados a la carencia de profesores, alumnos o campo laboral ni a los problemas de su regulación legal, sino a los contenidos mismos de su estudio, cruzados por tensiones ideológicas, por diferentes conceptos del rol social del abogado y por la necesidad de incorporar la progresiva modernización del ordenamiento jurídico chileno. Preocupó, así mismo, la sobreproducción de titulados en una carrera que por su propia consolidación, aparecía como la vía más expedita para el ascenso social.

Los estudios legales en la USF habían sido de corte tradicional. Al igual que en las universidades españolas y americanas, y aun francesas, ellos consistían en derecho romano y canónico pues las universidades formaban juristas y no abogados litigantes. El derecho vigente se aprendía en la práctica fuera de las aulas<sup>51</sup>. La reforma de los estudios legales impulsada por Carlos III, que incluía nuevas materias como derecho natural, de gentes y patrio, no tuvo mayor eco en Chile donde el derecho patrio, por ejemplo, sólo se estudió a fines del siglo XVIII en la Academia Carolina de Leyes Reales<sup>52</sup>. A pesar de ello, en la última fase del período colonial se formaron los juristas que más tarde se harían cargo de construir un nuevo orden constitucional.

La USF tenía el privilegio de otorgar los grados en derecho, aunque la docencia se impartía también en el Convictorio Carolino y privadamente<sup>53</sup>. La USF no preparaba directamente para el ejercicio profesional, pues el título lo otorgaba la Real Audiencia luego de cumplir los requisitos del bachillerato en leyes y de la práctica forense en la Academia, organismo independiente. Sin embargo, la obligatoriedad del grado establecía un vínculo estrecho entre profesión y universidad<sup>54</sup>.

<sup>51</sup>ROCELIO PÉREZ PERDONO, *Los Abogados en Venezuela*, Monte Ávila Editores, Venezuela, 1981, p. 81. Alamiro de Ávila Martel, "Bello y el derecho Romano", en varios Autores, *Vida y Obra de...*, p. 81. El estudio más completo para el período colonial es Javier González Echenique: *Los estudios jurídicos y la abogacía en el Reino de Chile*, Estudios de Historia del Derecho Chileno, Universidad Católica de Chile, Santiago, s.f.

<sup>52</sup>BAEZA, *op. cit.*, p. 19.

<sup>53</sup>Como señala Alamiro de Ávila, las cátedras de la USF languidecieron en gran medida por problemas graves de financiamiento, pero continuó siendo la única habilitada para tomar los exámenes que conducían a grados. *Ibid.*, p. 82.

<sup>54</sup>ESPIÑOZA Q., *La Academia...*, pp. 70-72.

Con la Independencia y la fundación del IN, los estudios legales se modificaron y ampliaron. El programa que se estableció en 1819 suprimió el derecho romano y estableció el derecho natural, de gentes y economía política como primer curso, y un segundo de leyes patrias, derecho canónico y práctica forense que reemplazaba a la Academia suprimida en 1815<sup>55</sup>. Los especialistas concuerdan en que la verdadera renovación de los estudios legales se dio con la instalación de dos colegios, el Liceo de Chile fundado por el jurista español Jose Joaquín de Mora y el Colegio de Santiago donde era profesor Andrés Bello. El Liceo de Chile incorporó por primera vez el derecho constitucional al programa, restauró el derecho romano y le dio gran importancia al derecho patrio. Bello, por su parte, enseñó legislación universal, donde se estudiaron por primera vez los fundamentos del derecho civil, penal y constitucional, derecho de gentes y derecho romano<sup>56</sup>.

Cuando ambos colegios desaparecieron hacia 1830, el IN incorporó esos avances y estructuró un nuevo programa en 1832 que permaneció por dos décadas y que el propio Bello inspiró en buena medida. Estableció como cátedras separadas asignaturas que estaban reunidas, repuso el derecho romano, fundó la cátedra de legislación universal y bellas letras y el derecho natural pasó a la secundaria. El programa quedó compuesto por las siguientes cátedras: bellas letras o retórica, derecho civil y romano; legislación universal y derecho de gentes; y derecho canónico. Con él se reforzaban los estudios propiamente profesionales, tendencia que se iría profundizando a lo largo del periodo<sup>57</sup>.

La fundación de la Universidad de Chile no cambió el programa de leyes, pero el reglamento de grados de 1844 elevó considerablemente las exigencias de la licenciatura, requisito para el examen ante la Corte de Apelaciones que otorgaba el título profesional<sup>58</sup>. Estas nuevas exigencias despertaron una airada polémica. *El Progreso* publicó una serie de artículos criticándolo antes de su promulgación, en los cuales se puede apreciar la tensión entre las expectativas de quienes componían la "demanda" y quienes componían la "oferta", o dicho de otro modo, entre la "opinión" y la universidad. El argumento central de la crítica era que el nuevo reglamento pretendía formar sabios jurisconsultos que tendrían que emplear muchos años de su vida para recibirse. Sólo lo lograrían unos pocos, los más favorecidos por la fortuna. La abogacía había sido la profesión más favorecida porque era "la única entre nosotros (que promete) fortuna y gloria; dos estímulos capaces de encender el corazón más frío". Los ricos querían recibirse para aumentar su caudal y los pobres para "ponerse al nivel de la primera clase de la sociedad". La formación de muchos abogados había significado para el país un foco de civilización

<sup>55</sup>AMUNÁTEGUI SOLAR, *Los primeros...*, p. 370.

<sup>56</sup>BAEZA, *op. cit.*, p. 63.

<sup>57</sup>Sobre la reforma de 1832 ver *Ibid.*, pp. 74-75 y Amunátegui Solar, *Los primeros...*, pp. 49-563.

<sup>58</sup>El reglamento de grados de 1844 estableció como requisitos para el bachillerato en leyes el de humanidades y las asignaturas de derecho natural, principios de legislación universal, economía política, derecho de gentes, derecho romano, derecho patrio (incluyendo el constitucional) y derecho canónico. El examen del bachillerato podía versar sobre cualesquiera de estas asignaturas. La licenciatura se obtenía mediante dos años adicionales de asistencia a la Academia de Leyes y Práctica Forense, un examen oral y otro escrito, equivalente a una memoria. La Academia había sido restaurada por el rector del IN Juan Fco. Meneses en 1828 y reglamentada en 1834. La Ley Orgánica de 1842 designaba al decano de Leyes como su director. "Reglamento para la concesión de grados en las Facultades de la Universidad de Chile", *AUCH*, I, 1843-1844, pp. 69-75.

por sus aportes al ordenamiento jurídico y político y habían elevado el nivel intelectual de las provincias donde eran los únicos profesionales. El nuevo reglamento comprimía su expansión al establecer una enorme cantidad de asignaturas en la secundaria y en la superior que no eran estrictamente necesarias para un buen desempeño profesional<sup>59</sup>.

Las autoridades universitarias tenían una posición distinta. Al elevar los requisitos, pretendían precisamente aprovechar la demanda para subir el nivel general de los estudios, tal como lo había hecho con las humanidades. El raciocinio implícito era que la demanda por la profesión permanecería y que la Universidad la aprovecharía para fortalecer la calidad del foro, de la administración y del ámbito público en general<sup>60</sup>.

Las exigencias establecidas por la Universidad no contradecían la tendencia a reforzar la formación de los abogados en el derecho positivo. Dentro de esa tendencia, existían distintos matices en la facultad sobre el tipo de abogado que se quería formar: el juriconsulto, el hombre público y el pleitista. Una vez más fue Andrés Bello quien dio la tónica a la discusión. Su ideal de abogado era aquel formado equilibradamente en los aspectos teóricos y prácticos del derecho. Así como defendió encarecidamente la importancia del derecho romano porque formaba el raciocinio del "juriconsulto científico", lo defendió por su utilidad práctica en países cuya legislación era heredera de la latina. Defendió el estudio del derecho público no sólo en su rama constitucional, sino también administrativa<sup>61</sup>. Por su parte, José Victorino Lastarria, profesor de derecho de gentes y legislación universal desde 1839, fue el gran defensor de los estudios de filosofía e historia del derecho, así como del derecho constitucional. Esa fue su más importante bandera para la "regeneración política" y su primera tribuna para la difusión de su pensamiento liberal<sup>62</sup>.

No sólo los liberales criticaron el pragmatismo del currículo. El sacerdote conservador Rafael Fernández Concha criticó el empirismo estrecho de los estudios jurídicos y defendió la necesidad de enseñar la filosofía y la historia del derecho como fundamentos del derecho positivo en uso<sup>63</sup>. Estas críticas nacían de diversas visiones ideológicas, pero en la Facultad había quienes querían obviar esa discusión del todo. Su más extremo representante fue el decano Juan Francisco Meneses, quien defendía un programa exclusivamente orientado hacia la práctica profesional.

<sup>59</sup>"Universidad", *El Progreso*, Santiago, 293, 28 de octubre de 1843. El tema es tratado bajo el mismo título en las ediciones que van del N° 287 del 21 de octubre de 1843 al N° 310 del 17 de noviembre de 1843. Los artículos están escritos con distintos seudónimos y algunos de ellos parecieran ser estudiantes.

<sup>60</sup>El argumento de la Universidad fue compartido por *El Semanario de Santiago* donde no en vano estaban los discípulos de Bello. Al respecto señalaba que el estudiante "si aprovecha como debe (sus estudios) no será un mero abogado, será un hombre inteligente en varios ramos importantes y de los que más conviene cultivar en nuestras circunstancias", 8, 1 de septiembre 1842.

<sup>61</sup>"Memoria del Rector de la Universidad de Chile don Andrés Bello", *AUCH*, 5, 1848, pp. 183-184.

<sup>62</sup>Refiriéndose a su labor docente en la cátedra de legislación universal, que transformó en derecho constitucional, señalaba: "Creíamos que la enseñanza política era la base de la regeneración, porque sin ella ni era posible conocer y amar los derechos individuales y sociales que constituyen la libertad, ni mucho menos era dable tener ideas precisas sobre la organización política, sobre sus formas y sus prácticas, para poder distinguir las que son contrarias de las que son favorables a la república democrática", en *Recuerdos*, pp. 76-77. Baeza, *op. cit.*, pp. 130-131.

<sup>63</sup>RAFAEL FERNANDEZ CONCHA, "Discurso de incorporación en la Facultad de Leyes y Ciencias Políticas", *AUCH*, 14, 1857, pp. 131 y ss.

La reforma de los estudios legales de 1852, que continuaba con la estructura del programa anterior, reflejó esta tensión. Meneses presentó un proyecto que suprimía la asignatura de legislación universal cuyo texto infundía ideas malsanas en la juventud, y la de economía política por innecesaria para el ejercicio profesional. Bello se opuso defendiendo un programa destinado a formar al hombre público. “El plan de estudios legales, según el programa de la Universidad —señaló— tiene por objeto no sólo proveer al país de hábiles juristas, sino de hombres capaces de desempeñar las altas funciones de la administración y de la legislación, y de dirigir la opinión pública. No sólo las ciencias estrictamente legales, sino las políticas y sociales son resortes de la sección universitaria, a que en nuestra ley se ha dado el título de Facultad de Leyes y Ciencias Políticas”<sup>64</sup>.

A pesar de su prestigio e influencia, Bello no pudo imponer enteramente sus criterios y la reforma fue un compromiso entre las dos posiciones. El curso de legislación universal se suprimió, con la esperanza de Bello de que la teoría de la legislación estuviera en la base de la enseñanza de los códigos positivos. Economía política no sólo no se suprimió, sino que fue reforzada con la contratación del francés Gustavo Courcelle Seneuil, quien asumió la cátedra en 1855, porque era importante para el diseño de políticas públicas en materias económicas así como por la progresiva importancia que las materias bancarias y financieras adquirirían en el ejercicio profesional<sup>65</sup>.

Las posteriores modificaciones del programa incorporaron el estudio de los códigos promulgados: civil, penal, minero y comercial. El estudio de los códigos especiales formaba parte del curso de práctica forense, que reemplazó a la Academia de Leyes luego de su supresión en 1850. Al promulgarse el Código Civil en 1857, se transformó en una cátedra individual y en 1859 lo mismo sucedió con los estudios de derecho comercial, público y administrativo. En 1863 se redujo a un año el estudio de derecho romano y en 1866 se aumentó a dos años el curso de derecho civil. Es decir, el programa de estudios continuó profundizando el derecho positivo, tendencia defendida principalmente por los profesores de la Facultad y que el *CU* trató permanentemente de atenuar<sup>66</sup>. Mientras en el Congreso el ministro del ramo y profesor Miguel María Guemes defendía la primera posición, el secretario general de la Universidad informaba que en el *CU*: “Se debatió entre otros puntos la opinión que algunos sostienen que deben enseñarse a los estudiantes de derecho únicamente las disposiciones positivas de los diversos ramos de la legislación, prescindiendo de doctrinas abstractas y científicas. La falta de madurez de

<sup>64</sup>“Discurso del Rector de la Universidad de Chile don Andrés Bello”, *AUCH*, 10, 1853, p. 555.

<sup>65</sup>En 1860 fue aprobado el cambio de programa del curso propuesto por su profesor con lo cual quedaba superada la enseñanza de acuerdo a los textos de Juan Bautista Say. Sobre su importancia en el pensamiento económico chileno ver Sergio Villalobos y Rafael Sagredo, *El proteccionismo económico en Chile. Siglo XIX*, Instituto Blas Cañas, Santiago 1987, p. 61 y ss. Sobre su contratación ver Hernández, *Sabios...*, p. 233.

<sup>66</sup>En la discusión legislativa sobre un proyecto de educación secundaria y superior presentado al Congreso en 1862 y que no se promulgó, el ministro del ramo y profesor de derecho Miguel María Guemes presentó una indicación para que se le agregara la palabra “positivo” a los ramos de derecho administrativo, comercial y penal, de forma que no cupiera la menor duda que “no deberá enseñarse sino el derecho administrativo chileno, y no se entenderá que hayan de enseñarse las dos cosas, el teórico y el práctico administrativo, porque sería recargar demasiado la carrera. Convendría es cierto, los dos estudios, pero si esto no es posible prefiero el segundo: el derecho positivo”. La indicación no fue aprobada por considerarse que restringía la enseñanza y la libertad del profesor. *SC*, Senadores, 1863, p. 274 y ss.

los alumnos y el riesgo de debilitar su respeto a las leyes haciéndolos fijar la atención en los defectos de ellas, que son los argumentos alegados por los defensores de esta opinión, parecieron al Consejo demasiado débiles para consentir el estudio razonado y filosófico de la legislación en un estudio puramente gnómico y práctico<sup>67</sup>.

Estas dos visiones de la enseñanza del derecho no correspondían a una división ideológica tajante. Bello y Fernández Concha, un pelucón moderado y un conservador ultramontano, fueron partidarios de los estudios teóricos. Pero en esta diferencia de criterios había también un conflicto ideológico: era el temor a las consecuencias políticas de un pensamiento crítico, lo que subyacía en algunos defensores de la enseñanza del derecho positivo. Era el caso de un pelucón tradicionalista como el decano Meneses. Por ello, Lastarria fue su opositor y los liberales fueron los principales defensores de la enseñanza del derecho público que finalmente logró imponerse. La descripción del conflicto ideológico subyacente fue descrito por el liberal Joaquín Blest Gana en su discurso de incorporación a la Facultad en 1871, cuando el liberalismo era la fuerza triunfante. “Debemos reconocer en homenaje a la justicia que el estudio del derecho público ha logrado la importancia que le corresponde en un país nuevo cuyas instituciones tienden de día en día a buscar el apoyo de la opinión. En la época no remota en que muchos de mis distinguidos colegas ocupaban como yo los bancos de una clase, puede decirse que la enseñanza de este ramo se sostenía únicamente merced al caluroso entusiasmo y elegante locución de un profesor (Lastarria) a quien debe señalados servicios la enseñanza pública. Entonces, el sistema positivo consideraba como inútil, si no como peligroso, el examen de nuestra constitución, y daba por cumplida la misión de la ciencia con la enseñanza de una teoría más o menos abstracta y del texto desnudo de nuestra ley fundamental. Tal vez, y sin tal vez, se miraba el derecho público como la simiente de peligrosas innovaciones, no faltando espíritus serios que atribuyeran a aquella enseñanza la influencia y el alcance de doctrinas subversivas... Por fortuna, para bien de la instrucción, una sólida experiencia se ha encargado de manifestar que la teoría del derecho público y la discusión de nuestro régimen político no andan reñidas con el respeto a la ley y al principio de estabilidad que constituyen la feliz tradición de esta república. Hoy el alumno puede estudiar sin limitaciones ni recelos las bases de nuestra organización; y el profesor, aplicando las sanas nociones de una teoría despreocupada, siembra el germen racional que más tarde fecundiza la investigación del jurisconsulto y la aplicación del legislador<sup>68</sup>. Ese era el tema de fondo: la formación de un pensamiento crítico y una sólida formación intelectual eran tanto para pelucones moderados como para liberales la mejor garantía del orden.

Había otros intereses y valores que se cruzaban en esta discusión como los expresados en los artículos de *El Progreso* ya citados. El título de abogado era un bien altamentepreciado como camino hacia la fortuna, el poder y el prestigio. Eran muchos los que querían acceder a él y al menor costo posible. La abogacía permitía un amplio abanico de funciones —“los publicistas, los estadistas, los jurisconsultos”, como lo señalaba el

<sup>67</sup>“Memoria del Secretario General de la Universidad”, *AUCH*, 23, 1863, p. 815.

<sup>68</sup>“Discurso de incorporación de Joaquín Blest Gana a la Facultad de Leyes y Ciencias Políticas”, *AUCH*, 39, 1871, p. 398.

destacado abogado Marcial Martínez—<sup>69</sup>. El foro era un escenario privilegiado, aunque no el único, para iniciar una carrera política y de hombre público. Un autorizado testigo de la época, el joven Antonio García Reyes, ejemplo además de este tipo de trayectoria, lo describía de la siguiente manera: “Apenas un joven abogado ha podido atraer hacia su persona la atención de los tribunales y de sus colegas, cuando la administración lo coje y lo arranca de aquel suelo para trasplantarlo a otro más ingrato y duro. La política lo arrebató otras veces en un rabioso torbellino y feliz de él si logra escaparse del torrente devastador, y consagrar a su profesión querida sus fuerzas quebrantadas...”<sup>70</sup>. Ello desalentaba la dedicación al estudio científico del derecho.

En los hechos, la carrera pública era complementaria con la carrera profesional y contribuía a formar prestigio y redes de relaciones que favorecían el ejercicio. Algunos iniciaban esta carrera desde una posición social y económica favorable en la cual el título les permitía mantenerla y acrecentarla; otros necesitaban el título para emprenderla y muchos no llegarían a la cumbre, pero la profesión los situaba en una posición ventajosa para ganarse la vida. Nuevamente sólo una historia social de los profesionales permitiría saber hasta qué punto la abogacía fue un vehículo de ascenso social. Las fuentes del período son claras en señalar que esa era la expectativa de la mayoría, pero indican al mismo tiempo que eran pocos los que lograban el prestigio, el poder y la fortuna que era el imán de esa profesión. “Todos los padres de familia anhelan, como es justo, señalaba José Miguel Infante en 1834, a que sus hijos se formen abogados, porque la ciencia de la jurisprudencia les da influencia en la sociedad, les enseña a expedirse en los negocios de la vida y les asegura una profesión de que subsistir”<sup>71</sup>.

Que la abogacía aseguraba al menos una subsistencia digna era un juicio unánime. Cuando en 1840 una comisión del Congreso impugnó los poderes de un joven diputado elegido por Ancud por dudas de si cumplía los requisitos de renta, se estimó que “era suficiente saber que este caballero era abogado, cuya profesión, además de ser honrada en todas partes del mundo, es sabido que en Chile no puede producir menos de 500 pesos a quien se ponga a ejercerla”<sup>72</sup>. El ejercicio de la profesión podía ser más rentable que la administración pública. Abdón Cifuentes es un buen prototipo del estudiante de provincia cuyo único recurso era la educación. Luego de estudiar en San Felipe logró llegar al IN y mantenerse haciendo clases particulares y luego como profesor de colegio. Ello, según su relato, le permitía vivir y aun ahorrar, pero para casarse estimó que debía terminar la carrera de leyes pues con ello “esperaba crear recursos que no expusieran a mi mujer a descender en la condición social”<sup>73</sup>. Cifuentes no tenía mayores vinculaciones sociales ni políticas en Santiago. De allí que en su carrera fuera fundamental, como lo fue para muchos estudiantes, el bufete donde hiciera su práctica. En 1858 ingresó al de Antonio Varas, lo cual le dio contacto con el ambiente político y profesional que en parte ya conocía como alumno del IN. Pero tal cual como lo había señalado García

<sup>69</sup>“Discurso de incorporación de Don Marcial Martínez a la Facultad de Leyes y Ciencias Políticas”. *AUCH*, 22, abril 1863, p. 124.

<sup>70</sup>“Discurso de incorporación de Don Antonio García Reyes a la Facultad de Leyes y Ciencias Políticas”, *AUCH*, 10, 1853, pp. 195-196.

<sup>71</sup>*El Valdiviano Federal*, 15 de noviembre de 1834, citado por Amunátegui Solar, *Los primeros...*, p. 572.

<sup>72</sup>Citado por Bartos Arana, *Un decenio...* tomo 1, pp. 118-119.

<sup>73</sup>ABDÓN CIFUENTES, *Memorias*, ed. Nascimento, Santiago, 1936, tomo 1, p. 63.

Reyes, destacarse en el foro era el inicio de una carrera múltiple. Cifuentes ganó un juicio y "mi oscuro y humilde nombre adquirió cierta notoriedad que me sirvió mucho para mi profesión de abogado" y también, por cierto, para su carrera política y administrativa. En 1867 era oficial mayor del Ministerio de Relaciones Exteriores y en 1872 ministro de Estado. Un connotado profesional de la época, Gabriel Ocampo, académico, redactor del Código de Comercio y con un importante bufete en Santiago, le advertía que la política y el periodismo, "no daban ni para almorzar", y que le destruirían la fortuna que como profesional podía construir. Efectivamente, su breve paso por el gabinete ministerial entre 1871 y 1873 le significó quedar endeudado en 5.000 pesos, pero al volver a la profesión al año siguiente sus entradas ascendieron a 14.000<sup>74</sup>. Cifuentes no fue un hombre de fortuna, pero fue un connotado político y su profesión le permitió mantener el nivel de vida de la clase dirigente chilena a la cual inicialmente no pertenecía.

Distinto era el caso, por ejemplo, de Manuel Antonio Tocornal, quien sin ser heredero de fortuna, lo era de prestigio social. Hijo de un político admirado y respetado, Joaquín Tocornal, inició su vida profesional sin capital propio y fue el ejercicio de la profesión, que combinó con ser político, ministro y aun rector de la Universidad, la que le permitió hacerse una gran fortuna. Inició su práctica como estudiante con Manuel Montt y su carrera en el estudio de José Antonio Rodríguez Aldea. Al morir éste, heredó el prestigio de su bufete y parte de su clientela. Fue abogado de diversos pleitos en las minas de Copiapó, que le permitieron hacerse minero como parte de sus honorarios. La mina Dolores le dio en 1867, el año de su muerte, ganancias por 80.000 pesos<sup>75</sup>. Tocornal, como Alejandro Reyes, como Ocampo, eran las figuras brillantes del foro, pero los había de menor rango. El propio José Abelardo Núñez, hijo de un profesor, estudió leyes y fue secretario de Tocornal. Ello le permitió iniciar una carrera administrativa que lo transformaría en un destacado educador.

Algunos críticos señalaban que la abrumadora preferencia por los estudios legales no se debía tanto a las posibilidades económicas que abría, sino al antiguo prejuicio aristocrático de ser la única profesión compatible con ese rango. "Es preciso atacar de frente tales preocupaciones, señalaba *El Semanario de Santiago*, bien sea porque deben su origen a la ignorancia y al monopolio de las ciencias que fueron vedadas a nuestros abuelos, bien porque forman un contraste vergonzoso con las instituciones democráticas"<sup>76</sup>.

Las autoridades universitarias vieron con preocupación la concentración del interés en leyes porque iba en detrimento de la demanda por las nuevas profesiones<sup>77</sup>. Si bien la Universidad no intentó controlar unilateralmente la producción de abogados, tampoco la fomentó, particularmente en provincia. En 1850 le fue negada la autorización a un colegio de Talca para abrir un curso de derecho, pues según Bello "siendo tan general

<sup>74</sup> *Ibid.*, tomo 2, p. 93.

<sup>75</sup> EDWARDS, *Cuatro...* tomo 1, p. 217.

<sup>76</sup> "Instrucción pública", *El Semanario de Santiago*, Santiago, 2, 21 julio 1842.

<sup>77</sup> La misma preocupación mostró el Seminario. En el proyecto de reforma del establecimiento presentada al Arzobispo y publicada en 1845 se señala: "Mientras haya en Chile la propensión desatinada a medrar por la abogacía, y se abra en el Seminario un camino para llegar a ella, todas las precauciones no serán bastantes para impedir que una gran parte de las becas que paga la Iglesia, se ocupen por personas que sin vocación al estado, sólo pretenden hacer de un modo económico su carrera", "Seminario Conciliar", *RC*, 55, 22 febrero 1845, p. 45.

la propensión que hay en nuestros jóvenes a dedicarse a la carrera del foro, no conviene fomentarla con perjuicio de otras muchas menos frecuentadas<sup>78</sup>. Y aunque Valparaíso y Concepción lograron establecer parte de la carrera, sólo en Santiago se impartía completa<sup>79</sup>. El secretario general de la Universidad señalaba en 1857 que el aumento de alumnos en leyes probaba “la poca dedicación que hay en Chile a toda profesión que no sea del foro; mal que exige un remedio eficaz y que podría atenuarse otorgando algunos privilegios a los jóvenes que se propongan cultivar las ciencias médicas, físicas y matemáticas”<sup>80</sup>. Por su parte, Barros Arana culpaba al prejuicio de los padres que estaban “imbuidos en la preocupación de que las carreras profesionales, y en particular la de la abogacía, constituyen la educación para la juventud chilena. El ejemplo de uno que otro abogado que en el ejercicio de su profesión ha hecho una fortuna más o menos considerable, ha cegado de tal manera a las gentes que es extremadamente reducido el número de padres de familia que deje de considerar como el fin exclusivo de la educación de sus hijos la adquisición de ese título”<sup>81</sup>.

La Universidad no pensó nunca fijar cuotas de ingreso, más bien trató de elevar el nivel de exigencias y de estimular otras carreras, confiada en que la demanda se regularía libremente. Como señalaba Bello “la superabundancia de aspirantes a los destinos forenses hará menos cuantiosos sus emolumentos y a medida que sea menor el aliciente y mayor el número de esperanzas frustradas en esa ardua carrera, serán más concurridas las otras, y más solicitados por sí mismos los conocimientos de uso general”<sup>82</sup>.

Las “esperanzas frustradas” preocuparon también al CU pues muchos estudiantes modestos invertían tiempo y dinero sin lograr sus objetivos. Ello impedía que la movilidad social se diera a través del aprendizaje de oficios productivos en la agricultura, el comercio o la industria. “Es una verdadera desgracia, señalaba Joaquín Larraín Gandarillas, que queden en cierto modo perdidos, para su país y para sus respectivas familias, tantos jóvenes que, arrastrados por la preocupación general de que se ha hecho mérito, abandonan ciertamente preocupaciones más modestas pero ciertamente más seguras, por consagrarse a la carrera del foro, a cuyo término no alcanzan a llegar, o si llegan, no encuentran allí lo que con tanto anhelo y tan costosos sacrificios habían por largo tiempo buscado”<sup>83</sup>.

Si bien este tema preocupó a las autoridades universitarias y en parte a la prensa, principalmente por el lento crecimiento de las otras profesiones, el mejor índice de que el mercado para los abogados tenía todavía mucho donde crecer, es que no hubo presiones desde la profesión misma para atajar su crecimiento o por poner mayores trabas en las exigencias de su ejercicio que las ya establecidas legalmente.

Durante este período no hubo un movimiento gremial significativo. El único intento

<sup>78</sup> *AUCH*, 7, 1850, p. 414.

<sup>79</sup> Al igual que lo señalado para los alumnos del IN, los estudiantes de leyes lo conformaban la elite santiaguina, pero también la de provincia. De acuerdo a nuestra nómina de abogados recibidos en el período, que suman 1.128, se pudo establecer el lugar de nacimiento de 405, de los cuales 236 nacieron en Santiago y 169 en provincia, 91 en la zona sur, 44 en la zona central y 34 en la zona norte.

<sup>80</sup> *AUCH*, 15, 1858, p. 5.

<sup>81</sup> *AUCH*, 27, julio 1865, p. 61.

<sup>82</sup> “Memoria del Rector de la Universidad de Chile don Andrés Bello”, *AUCH*, 5, 1848, p. 159.

<sup>83</sup> *AUCH*, 27, julio 1865, p. 69.

de organización fue el Colegio de Abogados que se constituyó en 1862 con finalidades de ayuda mutua y también de estudio y opinión sobre la legislación y la jurisprudencia. La iniciativa había nacido en 1856 de algunos abogados y políticos que convocaron a un grupo políticamente amplio para fundar esa institución gremial, pero el gobierno objetó en parte sus estatutos por su intención de ser una opinión institucionalizada sobre la legislación. Temía que, por la mayoría liberal que lo componía, se transformara en un importante foco de oposición. Ante la negativa, renunciaron varios de sus miembros y sólo algunos continuaron con la idea que se materializó en 1862 con Alejandro Reyes como presidente y sin consecuencias significativas para el gremio<sup>84</sup>.

Leyes fue una profesión en continuo aumento. Entre 1843 y 1879 la Universidad otorgó 1.014 grados de licenciatura que habilitaban para el título. Los Censos Generales de la República indican que el número de abogados en 1854 ascendía a 282, en 1865 a 435, en 1875 a 624 y en 1885 a 941<sup>85</sup>. El aumento del número de abogados iba aparejado con el crecimiento de la administración pública que entre 1845 y 1880 pasó de 1.165 a 3.048 cargos<sup>86</sup>. La relación entre abogados y funcionarios fue mayor que en el último período colonial estudiado por Jacques Barbier. Pero es probable que esta relación, por ser tan evidente, esté algo sobredimensionada. No tenemos conclusiones definitivas, pero del total de abogados recibidos en el período, que suman 1.128, hemos encontrado evidencias de que 277 fueron funcionarios públicos de distintos rangos<sup>87</sup>. Es probable que muchos funcionarios hayan aprobado sólo algunos cursos de leyes y que formaran parte del grupo que desertaba y que tanta preocupación causaba a las autoridades universitarias.

El Poder Judicial era la única rama de la administración que exigía el título de abogado y era un importante campo para la profesión, pero su tamaño era pequeño en relación al total de la administración pública así como al total de titulados. En 1850 el número de funcionarios públicos ascendía a 2.211, de los cuales 96 pertenecían al poder judicial que comprendía la Corte Suprema, las Cortes de Apelaciones de Santiago, La Serena y Concepción e incluía los juzgados de letras que tenían funcionarios no titulados.

<sup>84</sup>BULNES, *op. cit.*, p. 328 y ss.; Lastarria, *Recuerdos*, p. 273. Los estatutos se encuentran en *AUCH*, 21, 1862, pp. 174-178.

<sup>85</sup>*Censos Generales de la República*, años respectivos. Los censos clasifican como profesiones a los más diversos oficios y su información no es rigurosa. Sin embargo, es importante destacar que las cifras de abogados dadas por los Censos son las que más se ajustan a los grados y títulos otorgados, en relación a médicos y cirujanos, y a ingenieros y agrimensores. Esto corrobora la afirmación de que leyes era la profesión que tenía menos competencia con los no titulados.

<sup>86</sup>HUMUD, *op. cit.*, p. 179.

<sup>87</sup>El total de abogados es levemente mayor que el de licenciados porque algunas recopilaciones han encontrado ausencias en esas listas comparadas con los que juraron ante la Corte. La diferencia, de todas formas, no hace variar la tendencia. La información sobre los funcionarios es incierta porque no pudimos encontrar fuentes seguras que dieran cuenta de todos los nombramientos. Esa información está recogida de los diccionarios biográficos citados y de una revisión de los volúmenes que contienen decretos de nombramiento en el Archivo del Ministerio del Interior. Pero esta fuente es obviamente incompleta a la luz de las estadísticas del crecimiento de los empleados públicos en el período y de la arbitrariedad en el número de decretos por décadas, siendo por ejemplo numerosos en la de 1860 e ínfimos en 1870. En todo caso, creemos que indican una tendencia. Los volúmenes del Archivo del Ministerio del Interior revisados para estos efectos son: 186, 25 297, 422.

En 1860, de 2.525 funcionarios públicos, 110 pertenecían al Poder Judicial, y en 1880 de 3.048 funcionarios, 138 pertenecían a dicho poder del Estado<sup>88</sup>.

La relación entre la abogacía y la política parece bastante obvia. Pero no es lo mismo señalar que la mayoría de los políticos con estudios superiores eran abogados que señalar que la mayoría de los abogados eran políticos. En efecto, el estudio de Gabriel Marcella logró establecer la profesión de 296 de los 782 parlamentarios chilenos del período 1834-1891, de los cuales 226 eran abogados en contraposición, por ejemplo, a 26 ingenieros y a 14 médicos<sup>89</sup>. En cambio, en nuestra muestra, de los 1.128 abogados recibidos entre 1843 y 1879, sólo 91 fueron parlamentarios. Con ello queremos indicar que leyes fue la profesión predominante en la política y en la administración, pero la profesión en su conjunto fue considerablemente más amplia, lo cual tiende a confirmar que el foro fue efectivamente un espacio de movilidad social basada en el valor de los certificados.

De igual forma, es un lugar común señalar que leyes fue la profesión de la clase dirigente, pero lo significativo de destacar es que ella tuviera una profesión predominante. La clase dirigente terrateniente y comercial tradicional de origen colonial tenía pocos profesionales. A lo largo del siglo XIX se modernizó con la incorporación de un sector industrial y financiero, principalmente extranjero, y también con la presencia de un contingente de profesionales. Insistimos que desde la perspectiva del cambio, el proceso relevante no es que leyes haya sido la profesión de la clase dirigente, sino que la clase dirigente pasaba a tener una profesión<sup>90</sup>.

En síntesis, durante este período leyes contaba con los elementos esenciales de una profesionalización exitosa: la exclusividad del ejercicio estaba regulada; pudo desarrollar una base cognitiva que legitimaba su destreza y tenía los recursos humanos para hacerlo, puesto que dicho conocimiento tenía, y fue teniendo progresivamente, una generación local cuyas vinculaciones al pensamiento jurídico internacional tenían mayor tradición y menos obstáculos materiales que en el caso de las nuevas ciencias. Contaba con una amplia demanda entre los alumnos pues el valor simbólico lo heredaba de una larga tradición y el valor funcional, con la consolidación del nuevo Estado y la relativa modernización de la economía se acrecentaba, aumentando esa demanda.

El abogado se transformó en el prototipo del hombre público del siglo XIX porque el Estado no sólo requería de funcionarios medios y altos, necesitaba también ideólogos que explicaran el nuevo orden y juristas capaces de formularlo legalmente. Necesitaba especialistas en la construcción institucional que fue el espacio político del siglo XIX.

<sup>88</sup>1850: Corte Suprema 13, Cortes de Apelaciones 52, Juzgados de Letras 31. 1860: Corte Suprema 15, Cortes de Apelaciones 50, Juzgados de Letras 50. 1880: Corte Suprema 14, Cortes de Apelaciones 42, Juzgados de Letras 82. Humud, *op. cit.*, cuadro A-12, p. 246, cuadro A-13, p. 247 y cuadro A-14, pp. 248-249.

<sup>89</sup>GABRIEL MARCELLA, *The Structure of Politics in Nineteenth Century Spanish America: The Chilean Oligarchy, 1833-1891*, University of Notre Dame, Indiana, 1973, p. 87. Tesis doctoral inédita.

<sup>90</sup>Es probable que los abogados participaran en múltiples actividades económicas. No tenemos cifras al respecto, pero una carta de Gerónimo Urmeneta al ministro del Interior en 1857 revela el peso de la sociedad agraria sobre el cual se daba el proceso de profesionalización. Defendiendo la necesidad de crear un curso de agricultura en la educación secundaria señalaba: "Efectivamente, las personas que han podido recibirse de abogados, médicos o agrimensores llegan con el tiempo a hacerse agricultores ya por el poco fruto que esas profesiones les presentan o porque adquieren o han adquirido capitales para consagrarse con más lucro a esta industria...", *AMB*, Vol. 84, s.f., 26 de junio 1857.

La abogacía fue la profesión de la continuidad entre el viejo y el nuevo orden. Convivían en ella elementos tradicionales, como ser la única profesión digna de la vieja aristocracia criolla y la importancia del origen social en una carrera exitosa, con elementos más modernos como ser un vehículo de ascenso social que resaltaba el valor de la meritocracia.

Dentro de la Universidad, fue la profesión que menos dificultades tuvo para desarrollarse, pero al mismo tiempo, por ser la profesión de la clase dirigente, estuvo en el centro del debate político e ideológico. El conflicto entre la libertad de enseñanza y el Estado docente en la álgida década de 1870 puso en entredicho el virtual monopolio de la universidad en la formación de los abogados, pues era el gran espacio de reclutamiento de la elite dirigente.

#### 4. MEDICINA: LOS INICIOS DE UNA PROFESIONALIZACIÓN EXITOSA

El desarrollo de la profesión médica en el siglo XIX fue, tanto en Europa<sup>91</sup> como en el caso de Chile, un modelo del tránsito de un oficio tradicional empírico a una profesión moderna basada en el conocimiento científico. Ello le permitió fundamentar el valor de su servicio a base de la confianza del público, extender el mercado de esos servicios y establecer mecanismos legales para la exclusividad del ejercicio. Pero si bien en Europa, como se señaló anteriormente, el proceso de profesionalización nació del desarrollo interno del propio oficio, en el caso de Chile nació como una iniciativa del Estado para revertir la tradición descalificatoria que acompañaba al oficio, formar un cuerpo médico en base a establecer una disciplina casi inexistente y regular el ejercicio. A lo largo del siglo se logró formar un contingente de médicos que a su vez presionarían por definir autónomamente el marco de la profesión, los límites de la competencia y del monopolio, que en algunos aspectos heredados de la regulación colonial, pasó a ser incompatible con el esquema liberal de trabajo.

La formación de la profesión médica es un caso ejemplar para el estudio del intento modernizador del Estado en un ámbito sectorial y las tensiones que generó en los espacios tradicionales que buscaba transformar. También permite apreciar la diversidad de intereses en juego de los actores involucrados que eran el Estado, los médicos y el público interesado en sus servicios.

Cuando en la década de 1830 se planteó la necesidad de establecer un curso médico, contemplado en los programas del IN desde 1813, el único elemento que favorecía un proceso de profesionalización, al contrario del caso de los países sajones, era la regulación estatal del ejercicio. Todo lo demás, como se tratará en las páginas siguientes, conspiraba en su contra.

Chile heredó desde los inicios de la Colonia la institución española del Protomedicato encargada de la policía médica, de otorgar las licencias para el ejercicio del oficio médico y fijar las tarifas de sus servicios a instancias del procurador de la ciudad<sup>92</sup>. Sus

<sup>91</sup>SARFATTI, *op. cit.*, p. 83 y ss.; Michael H. Kater, "Professionalization and Socialization of Physicians in Wilhelmine and Weimer Germany", en *Journal of Contemporary History*, Vol. 20, 1985.

<sup>92</sup>En 1535 Carlos V aplicó en América las leyes de Castilla que regulaban el ejercicio de médicos, farmacéuticos y cirujanos como una forma de detener a los "charlatanes". El Protomedicato se estableció

funciones no tenían relación con los estudios de medicina. En sus inicios, las atribuciones del Protomedicato estuvieron radicadas en el cabildo que examinaba a los aspirantes sin requerir acreditación de estudios formales, por lo cual la licencia dependía de los conocimientos del aspirante juzgado por los miembros del cabildo<sup>93</sup>. Los pocos que adquirieron la licencia en Chile durante la Colonia eran prácticos, aunque hubo también médicos latinos, es decir, que habían realizado estudios clásicos generalmente fuera del país<sup>94</sup>.

Con la fundación de la USF se estableció la primera cátedra de prima en medicina donde se enseñaban los aforismos de Hipócrates. Su nivel fue inferior al de otras universidades americanas<sup>95</sup>, fue ocupada en forma intermitente y tuvo pocos alumnos<sup>96</sup>. Al instalarse esta cátedra, el Protomedicato pasó del cabildo a la universidad cuyo profesor lo presidía, con lo cual se introducía el concepto de que la licencia para el ejercicio debía estar ligada a un aprendizaje formal que lo justificara. El escaso desarrollo de la base cognitiva impidió que la USF fuera el germen de la formación de la profesión, como lo sería la Universidad de Chile.

La mayor dificultad que enfrentaba el establecimiento de los estudios era la carencia de profesores. Hacia fines del siglo XVIII, y principalmente a partir de la Independencia, empezaron a llegar médicos extranjeros con estudios formales y preparación clínica que colaboraron con los nuevos gobiernos en las medidas tomadas para mejorar las condiciones sanitarias del país. En 1822 se formó una Junta de Sanidad compuesta por varios connotados criollos que incluía a dos médicos extranjeros: el inglés Nataniel Cox, con estudios en el Colegio Real de Cirujanos de Londres, y el español Manuel José Grajales, llegado a Chile en 1808 como miembro de la expedición enviada por la Corona para propagar la vacuna en América. A ellos se sumaba la presencia del irlandés Guillermo Blest que había estudiado en las universidades de Edimburgo y Dublín. La Junta no logró resultados por falta de presupuesto, pero los doctores extranjeros comenzaron a adquirir la respetabilidad y la confianza de las autoridades. Grajales había sido encargado de

---

formalmente en América en 1570. John Tate Lanning, *Academic Culture in the Spanish Colonies*, Oxford University Press, London, New York, 1940, pp. 112-113.

<sup>93</sup>La falta de médicos fue generalizada en las colonias americanas del norte y del sur por lo cual éstos se formaban en la práctica, algunas veces con médicos europeos. En Nueva Francia y Nueva Inglaterra, no hubo entrenamiento formal hasta 1780. En Nueva Inglaterra la licencia la daban las sociedades privadas, en cambio en México, la Universidad daba entrenamiento formal y el Protomedicato entregaba la licencia. Ronald L. Numbers (ed.), *Medicine in the New World: New Spain, New Francia and New England*, University of Tennessee Press, 1987.

<sup>94</sup>Vicuña Mackenna señala, con justificada ironía, la calidad que deben haber tenido esos exámenes en latín rendidos frente a hacendados que sabían tanto de latín como de medicina. Benjamín Vicuña Mackenna, *Médicos de antaño*, ed. Francisco de Aguirre, Buenos Aires-Santiago, 1974, p. 32. Durante la colonia fueron muy pocos y en su mayoría extranjeros. A fines del siglo XVIII, había sólo 5 médicos latinos inscritos en el Protomedicato. *Ibid.*, p. 114.

<sup>95</sup>En México y en Perú las cátedras de medicina fueron más numerosas y mejor dotadas que en Chile, incluso realizaron estudios de botánica, de farmacia y de la salud pública en sus regiones que han sido consideradas pioneras en el continente. Lanning, *Academic...*, pp. 130 y ss.; Martha E. Rodríguez, "La enseñanza de la medicina y la cirugía en Nueva España en el siglo XVIII", J. L. Peset (ed.), *La ciencia moderna y el nuevo mundo*, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid, 1985, pp. 11-122.

<sup>96</sup>La USF otorgó 38 grados de medicina en toda su existencia entre 1757 y 1839. Medina, *Historia...* Apéndice.

fundar una cátedra de medicina en el IN, pero propuso un programa irrealizable por la falta de personal docente, instrumentos e infraestructura.

El Protomedicato se sintió avasallado por los extranjeros que no perdieron oportunidad para hacer ver la falta de autoridad científica de la corporación para regular la profesión. Eusebio Oliva, presidente del organismo, se quejaba amargamente: "Crea Ud., le escribía al ministro del Interior en 1823, que el Protomedicato no ha perdido de vista su jurisdicción y sus deberes; pero ha tenido a la vez que ceder a las circunstancias, especialmente con los cirujanos y médicos del extranjero que precavidos de su fuero, de la necesidad y aún de la protección, se han creído una sección separada, cuyo ejemplo alertó a los curanderos, protegidos igualmente, y aun a los profesores que no ven al protomedicato como un Tribunal privativo, dirigiéndose a la supremacía sin conducto y sin necesidad. Es ya escandaloso el desorden... porque desautorizado el Protomedicato, se ha perdido con la ilusión el respeto. Si no se repara el mal en su origen, las providencias serán nulas en sus efectos, como hasta aquí, porque las violan y desprecian los mismos que las reclaman fuera de su tribunal..."<sup>97</sup>.

Al igual que tantas otras instituciones coloniales, el Protomedicato estaba sometido a la tensión del cambio. En 1826 fue suprimido y reemplazado por la Sociedad Médica que debía cumplir las mismas funciones siendo además una academia científica. Tampoco dio resultados y en 1830 Diego Portales restableció el Protomedicato de acuerdo a la legislación antigua de la Novísima Recopilación. Pasaba a depender del Ministerio del Interior y sus autoridades serían nombradas por el gobierno<sup>98</sup>. El verdadero cambio no estuvo en la legislación sino en las personas. Como presidente fue nombrado Guillermo Blest y como vocal el profesor de cirugía, Nataniel Cox, es decir, las dos personas que representaban el más alto nivel de formación profesional en su momento. Esta designación era una señal inequívoca de las autoridades de su intención de fundar la policía médica, y eventualmente los estudios profesionales, sobre la base de una preparación científica acreditada.

Guillermo Blest fue quien mostró mayor preocupación por la formación de la profesión en Chile haciendo un diagnóstico incisivo sobre los factores que lo impedían. No en vano él era un irlandés que había vivido en parte el proceso de profesionalización de su oficio y tenía claridad sobre sus requisitos. La primera dificultad, a su juicio, era que los médicos en Chile eran considerados miembros inferiores de la sociedad porque no se les exigía una educación liberal. Ello reflejaba una dramática ignorancia sobre el valor de la ciencia: "Permítaseme preguntar a aquellos que piensan tan bajamente de los médicos (encantadores o hechiceros) si la medicina no se mirara como una ciencia que abre un vasto e interesante campo, ¿por qué se encuentran dedicados a su estudio los primeros talentos de las naciones? El mirar la medicina como un mero arte y sus

<sup>97</sup>24 de mayo de 1823, AME, Vol. 45, f. 66. Oliva mantuvo diversas disputas con Grajales a raíz de las materias de los exámenes en los cuales reitera su animadversión hacia los médicos extranjeros. Ver *Ibid.*, f. 75 y ss.

<sup>98</sup>El decreto del 27 de abril de 1830 restablecía el Protomedicato con todas "sus atribuciones y reglamentos" con excepción de su composición. Lo formaban un presidente que debía ser doctor en medicina y dos vocales, uno profesor de cirugía y el otro de farmacia, nombrados por el gobierno por tres años. Estos nombramientos recayeron en Guillermo Blest, Nataniel Cox y Vicente Bustillos, respectivamente. *Archivo del Protomedicato*, Vol. 12, f. 399. (De ahora en adelante citado como *Adelp*).

profesionales como miembros inferiores de la sociedad, es demostrar nuestra propia ignorancia y poner nuestras opiniones en oposición a las del mundo". En segundo lugar, señalaba "la falta de un sistema arreglado de educación médica" y tercero, "la mezquina remuneración con que se premia a la asistencia de los médicos"<sup>99</sup>. Con ello Blest introducía elementos nuevos en la concepción de la profesión que serían precisamente los que definirían su formación en las próximas décadas.

El primer paso para fundar una medicina moderna en el país era formar sus estudios a través de los cuales el Estado podía definir un curso de acción que lentamente iría incidiendo sobre los demás obstáculos. En 1833 confluyó la voluntad progresista del gobierno con la disposición de algunos médicos extranjeros residentes para formar el primer curso que contribuiría a desvanecer esa "preocupación vulgar" que había llevado al descrédito de la profesión en el país. El programa sólo pudo llevarse a cabo parcialmente por carencia de profesores<sup>100</sup>. Se establecieron cuatro cátedras: anatomía, a cargo de Pedro Morán quien había realizado algunos estudios en Lima; cirugía y obstetricia, a cargo de Lorenzo Sazié, médico francés contratado por el gobierno para ese efecto; medicina, a cargo de Guillermo Blest, y farmacia a cargo de Vicente Bustillos, chileno, farmacéutico autodidacta, vocal de farmacia del Protomedicato y dueño de una botica en Santiago. De los cuatro, sólo los dos extranjeros tenían estudios médicos formalmente acreditados. Morán murió algunos años después y en su reemplazo fue contratado el médico francés Julio Lafargue. Junto al curso médico se estableció un curso de farmacia en 1833 y al año siguiente uno de obstetricia para matronas a cargo de los mismos profesores. También se trajo de París nuevo instrumental para el estudio de la cirugía.

El curso avanzaba lentamente. De los diez alumnos que ingresaron en 1833, se recibieron los primeros cuatro en 1841. Nueve años demoró formar a los primeros cuatro médicos chilenos. La docencia fue inestable porque los médicos extranjeros la desatendían en favor del ejercicio privado<sup>101</sup>. La necesidad de formar médicos chilenos que se perfeccionaran en el exterior para hacerse cargo de la docencia fue tempranamente sugerido como solución por el propio Bustillos en 1838. Luego de un largo informe al Ministro, terminaba concluyendo en francés: "Des premières explorations ne sont pour l'esprit qu'un jeu de longs et tristes tatonnements" (sic)<sup>102</sup>.

Efectivamente, los inicios serían inciertos. Sin embargo, la voluntad del gobierno era clara y fue refrendada con la fundación de la Universidad de Chile. "Las ciencias médicas, que felizmente empiezan a cultivarse por nuestros ciudadanos, señalaba Bello, necesitan de un centro común de estudio y de fomento, donde reciban el lustre y la popularidad que les corresponde y donde deban hacerse para la generalidad más útiles y benéficas que lo que han sido hasta el presente. La facultad de estas ciencias, creada en la

<sup>99</sup>Discurso de Guillermo Blest pronunciado en 1826 citado por Pedro Lautaro Ferret, *Historia general de la medicina en Chile*, Santiago, 1904, pp. 319-320.

<sup>100</sup>De acuerdo al decreto del 19 de marzo de 1833 el programa de estudios debía durar seis años y comprendía las siguientes asignaturas: anatomía especulativa y práctica, anatomía práctica, fisiología e higiene, principios y práctica de la medicina, materia médica y medicina clínica en los hospitales, principios de cirugía y cirugía clínica, obstetricia y enfermedades de niños. Ver Amunátegui Solar, *El Instituto...*, p. 60.

<sup>101</sup>Al respecto, son interesantes los entredichos entre el gobierno y Blest por sus largas ausencias de la cátedra sin dar el respectivo aviso. Ver *AME*, Vol. 4, f. 9, Vol. 5, fjs. 12, 16, 17.

<sup>102</sup>26 de octubre de 1838, *AME*, Vol. 5, f. 59-63.

Universidad, debe llenar semejantes objetos, estudiar especialmente las enfermedades del país y trabajos en este ramo, así como en los de higiene pública y privada, tan descuidadas entre nosotros"<sup>103</sup>.

La fundación de la UCH introdujo dos cambios importantes. Volvió a ligar el control del ejercicio de la profesión a la formación académica al nombrar al decano de la Facultad presidente del Protomedicato, y definió y elevó los requisitos para el ingreso a la carrera. Para el bachillerato en medicina se exigía el de humanidades, requisito que no logró cumplirse plenamente hasta dos décadas después, y los cursos de química médica, botánica, farmacia, fisiología, higiene y patología interna y externa. Para la licenciatura se agregaban los cursos de clínica interna y externa, operación y vendaje, obstetricia, medicina legal y terapéutica y dos años de práctica en los hospitales<sup>104</sup>. El grado de licenciado era, a su vez, requisito para obtener el título profesional que lo otorgaba el Protomedicato luego de otro examen teórico y práctico. Así, los estudios médicos pasaron a la categoría de "estudios científicos" pues exigían los grados académicos de los estudios liberales y de la especialidad. Era una forma de otorgarle prestigio a la profesión en la dirección señalada por Blest.

En los hechos, en 1842 se enseñaba anatomía, fisiología e higiene, patología y clínica interna, patología y clínica externa, farmacia y un curso de botánica que correspondía a la sección de matemáticas del IN. La enseñanza estaba a cargo de tres profesores, se realizaba en el Hospital San Juan de Dios desde 1839 y el curso se abría cada tres años.

Así como en leyes la orientación del programa fue hacia la enseñanza del derecho positivo, en medicina se quiso profundizar el carácter práctico y experimental de la enseñanza para lo cual se requería aumentar los recursos en docencia, en instrumental e infraestructura, particularmente en el anfiteatro del hospital<sup>105</sup>. En 1845, la Facultad hizo su primer esfuerzo por reformar el programa y racionalizar los estudios fijando un orden obligatorio y extendiendo las materias, pero no pudo realizarse por la carencia e inestabilidad de los profesores, por la ausencia de textos de estudio y porque posteriormente fue considerado demasiado exigente para los alumnos y excesivamente teórico<sup>106</sup>.

Cuando Domeyko asumió como delegado universitario en 1852, pidió a la Facultad una reforma del programa porque a su juicio la escasez de alumnos ya no se debía tanto a la falta de prestigio de la profesión sino a los defectos del programa y a la carencia de recursos para una reforma<sup>107</sup>. El proyecto proponía en lo sustancial abrir el curso cada dos años, incorporar a un cuarto profesor y dividir la carrera en tres períodos. En el primero se estudiaría anatomía y química; en el segundo, fisiología, materia médica y terapéutica y, en el tercero, patología interna y externa, higiene, clínica interna y

<sup>103</sup> Andrés Bello, "Establecimiento de la Universidad de Chile", en *Obras Completas*, Vol. 8, pp. 28-29.

<sup>104</sup> "Reglamento de grados...", *AUCH*, 1, 1843-1844, pp. 69-75.

<sup>105</sup> "Las condiciones higiénicas del anfiteatro eran precarias y los alumnos debían asear la sala y trasladar los cadáveres, lo cual provocó más de un reclamo. En 1844 se logró un pequeño presupuesto adicional para que hubiera un empleado a cargo del aseo. *AME*, Vol. 5, f. 345.

<sup>106</sup> "Memoria del Rector del Instituto Nacional", *AUCH*, 6, 1849, p. 163.

<sup>107</sup> "Domeyko se lamentaba de que "sólo 14 alumnos cuente el estudio de la Medicina, a pesar de que los primeros chilenos a quienes cupo en suerte dedicarse a esta ciencia ocupan hoy día un lugar muy honroso y gozan de buena fama al lado de los más hábiles facultativos venidos de las universidades extranjeras, y a pesar de hallarse muchas poblaciones de la república sin médicos y varios de sus distritos en manos de curanderos", "Memoria del Delegado Universitario don Ignacio Domeyko", *AUCH*, 12, 1855, pp. 140-145.

externa, medicina legal y obstetricia, siendo este período eminentemente práctico. Al momento de la reforma se impartían fisiología e higiene, medicina legal, clínica interna, cirugía operatoria y obstetricia. Es decir, la reforma reforzaba los estudios clínicos<sup>108</sup>. El cuerpo docente estaba compuesto por tres profesores, dos extranjeros, Sazié y Juan Miquel, llegados a Chile a comienzos de siglo y un chileno, Vicente Padin, graduado en la Universidad.

La reforma, como todas, demoró en llevarse a cabo. Sólo en 1860 se aprobó un nuevo programa basado en el proyecto de 1852 en el que se aumentaban a seis los profesores, se abría el curso cada dos años y se incrementaba el instrumental del gabinete anatómico<sup>109</sup>. Esta vez los cambios se llevaron a cabo y la década del 60 se caracterizó por el refuerzo de los estudios clínicos, por el aumento de cátedras, el mejoramiento de la infraestructura y un crecimiento en el número de alumnos. En 1862 se terminó de construir un edificio especial para la carrera, la primera que comenzó a llamarse "Escuela de Medicina", dotada de dos salas de clases, dos para disecciones y otra para el gabinete anatómico que fue provisto con nuevo instrumental traído de París. El nivel de exigencia de los alumnos se elevó y se suprimió la dispensa del bachillerato en humanidades para el ingreso. En 1868 había nueve profesores, auxiliados por disectores y ayudantes de clínica reclutados entre los alumnos. Los 14 alumnos de 1852 ascendían a 78 en 1868. Ese mismo año se dictó un nuevo programa que extendía considerablemente los estudios de patología y de clínica obligando a los estudiantes a asistir al hospital a partir del segundo año<sup>110</sup>. Se instaló la nueva cátedra de enfermedades mentales, que tres años después, en 1871, fue reemplazada por la de enfermedades de niños. Se abrió un segundo curso de anatomía con lo cual el curso de primer año podía abrirse anualmente<sup>111</sup>. Con gran orgullo, el rector Domeyko señalaba en su Memoria de 1872 que la Escuela de Medicina tenía once profesores, nueve de ellos eran egresados de la Facultad, y 150 alumnos cuando treinta años antes tenía tres profesores y diez alumnos<sup>112</sup>.

El cuerpo docente chileno fue reforzado por medio del envío de alumnos becados a universidades europeas a proposición de la Facultad. La iniciativa fue aprobada en 1874 con la obligación de que los becados volvieran a Chile como profesores<sup>113</sup>. De los cuatro estudiantes enviados, tres estudiaron en Francia y uno en Alemania. En 1881 el primero de ellos, Francisco Puelma Tupper, se incorporó como profesor de patología general y

<sup>108</sup>El proyecto y su discusión se encuentra en *AUCH*, 9, 1852, sesión del Consejo del 9 de octubre.

<sup>109</sup>*AUCH*, 17, 1860, pp. 125-127.

<sup>110</sup>*AUCH*, 30, 1868, p. 378.

<sup>111</sup>También en este período se planteó la necesidad de crear un internado anexo al hospital San Juan de Dios para los alumnos que ejercían como practicantes y médicos de guardia. La proposición formulada por la Facultad en 1864 se fundamentaba en la carencia de facultativos para enfrentar enfermedades masivas, pestes y epidemias, que frecuentemente azotaban a la población y que en lugares apartados debían enfrentar los curanderos. Por medio del internado, los alumnos serían becados por el Estado y luego asignados a una zona. La iniciativa no prosperó por falta de presupuesto. *AUCH*, 25, 1864, pp. 521-523.

<sup>112</sup>"Memoria del Rector de la Universidad de Chile don Ignacio Domeyko", *AUCH*, 41, 1872, p. 572.

<sup>113</sup>Ver *AUCH*, 46, 1874, pp. 145-146. Los alumnos becados fueron cuatro: Carlos Sazié en París, Francisco Puelma Tupper en Alemania, quien había partido un año antes, Manuel Barros Borgoño en París, quien también había partido por su cuenta un año antes, y Joaquín Salavera, aparentemente también en Francia. Aparecen recibiendo subvención del gobierno, Julio Schneider en Heidelberg y Máximo Cienfuegos. Los informes que estos estudiantes enviaron al ministro de Instrucción a través del ministro plenipotenciario de Chile en Francia se encuentran en *AME*, Vol. 155, s.f., marzo y abril de 1876.

anatomía patológica. Ello permitía, a su vez, renovar los conocimientos y actualizarlos de acuerdo a los grandes avances de la medicina europea.

En medicina, el objetivo de la universidad también era formar profesionales y no científicos. José Joaquín Aguirre, decano de la Facultad, explicaba con claridad esta opción en 1876: "Aquí, en donde todavía no podemos pretender formar espíritus capaces de integrarse por completo al estudio de la ciencia teórica, donde no hay los elementos suficientes para que un hombre pueda vivir consagrado a las investigaciones científicas, donde la sociedad exige imperiosamente un aumento mucho mayor todavía de médicos consagrados a la práctica, no podemos pensar sino en formar médicos capaces de satisfacer necesidades sociales"<sup>114</sup>.

Dentro de ese espíritu, Aguirre propuso una nueva reforma del programa aprobada en 1878 y que permitió la apertura anual del curso completo de medicina y la especialización de las cátedras y de los profesores. El programa de seis años quedó compuesto por química, botánica, fisiología, dos años de anatomía, dos de patología interna y externa, dos de terapéutica y materia médica, farmacia, dos años de medicina interna, externa y medicina operatoria, dos años de partos y enfermedades de recién nacidos más uno de clínica de niños, higiene y medicina legal<sup>115</sup>. El programa se cumplió integralmente.

El Estado, a través de la Universidad, había atravesado exitosamente ese camino incierto que vaticinaba Bustillos cuatro décadas antes. Se había formado un cuerpo médico, docente y profesional; se había creado una infraestructura y, con ello se había puesto la primera piedra para una exitosa profesionalización. El establecimiento de la enseñanza fue, por cierto, la primera piedra, pero se requerían también otros elementos como la valoración social de la profesión y la formación de un mercado, factores que no dependían sólo del Estado, pero que éste contribuyó a fortalecer. Su permanente apoyo implicó un mayor prestigio y su regulación del ejercicio contribuyó a formar un mercado profesionalizado.

Si el establecimiento de los estudios avanzaba en una dirección claramente moderna pues se trataba de superar el empirismo o la superstición por un conocimiento experimental, en la formación de los otros factores intervinieron tanto elementos modernos como tradicionales. El valor simbólico de la profesión en Chile se constituyó en base a una eficiente fusión de ambos. La modernidad inicial la aportaron los extranjeros con sus destrezas formalmente adquiridas a través de las cuales contribuían a la transferencia del conocimiento médico europeo. Pertenecían a un cuerpo profesional en ascenso que hacía resaltar los valores burgueses de la meritocracia basada en los conocimientos adquiridos y no en el origen social. Ellos hacían ver, como lo reflejaba el diagnóstico de Blest, que el menosprecio tradicional era, a estas alturas del siglo, un signo de ignorancia y no de aristocracia. Estaban dispuestos a hacer respetar su status en una sociedad atrasada y esa sociedad, en cierto sentido ávida de incorporarse a los cambios, no sólo los aceptó sino que les otorgó su confianza porque también para ellos la formación profesional europea era mayor garantía de un buen servicio<sup>116</sup>. De hecho, muchos de los

<sup>114</sup>"Oficio del Señor Decano de Medicina don José Joaquín Aguirre". *AUCH*, 48, 1876, p. 213.

<sup>115</sup>"Plan de estudios de ciencias médicas", *AUCH*, 54, 1878, pp. 242-244.

<sup>116</sup>"El gobierno fomentó inicialmente la presencia de médicos extranjeros dándoles facilidades para que convalidaran sus títulos en Chile y pudieran ejercer, facilidad que más tarde se restringió. En uso de sus facultades extraordinarias, autorizó al encargado de negocios de Francia "para estimular a pasar a Chile a

médicos extranjeros se incorporaron a la sociedad chilena plenamente y en esa incorporación jugaron también elementos tradicionales pues aceptaron incorporarse a la forma de vida de la sociedad chilena aristocrática, se casaron con chilenas de ese medio, y sus hijos se socializaron como miembros de esa clase<sup>117</sup>. Acataron tácitamente sus ritos y fueron los primeros en constituir esa institución propia de una medicina generalista que era “el médico de familia”<sup>118</sup>. Ellos abrieron el camino al prestigio social de la profesión y así quedó en la memoria histórica de sus practicantes. Augusto Orrego Luco, médico de la tercera generación, alcanzó a conocer a los fundadores y su testimonio es elocuente: “Los médicos extranjeros habían conseguido abrirse camino en sociedad. Blest, Armstrong, Cox y más tarde Herizel, Veillon, Hubner, se habían relacionado con algunas de nuestras familias más orgullosas de su alcurnia, pero los médicos chilenos quedaban relegados a una situación secundaria y subalterna. Ningún médico había entrado jamás en un salón. Los médicos de esa generación fueron los primeros y nos dejaron anchas y honrosamente abiertas las puertas de la sociedad más severa y recatada”<sup>119</sup>.

Como bien señalaba Orrego, si los médicos extranjeros abrieron las puertas a los salones, el problema era que la cruzaran los jóvenes chilenos. La escasez de alumnos fue dramática en un comienzo, precisamente por lo mal valorada que estaba la profesión. La llave mágica que, para muchos testigos de la época y para historiadores de la medicina posteriores, abrió la profesión al prestigio social entre los chilenos fue nuevamente un elemento tradicional: el ingreso de los “hijos de”. Al primer curso de medicina ingresaron Francisco Javier Tocornal, hijo de Joaquín Tocornal, ministro del Interior, que fomentó y firmó el decreto que fundó el curso en 1833, y Juan Mackenna, hijo del general Mackenna, héroe de la Independencia. Este hecho forma parte del “mito de los orígenes” de la profesión. Ya en 1860, cuando el programa de estudios recién se afirmaba y los alumnos eran pocos, Miguel Semir, alumno y luego académico y profesor de la Facultad, señalaba que veinte años antes el gran impedimento para ingresar a medicina era el convencimiento de que sólo leyes era una carrera propia y digna de caballeros.

---

algunos facultativos de Europa y prometerles que serían exentos de rendir examen ante el Protomedicato, en caso de presentar ante este gobierno los diplomas y demás documentos de su facultad...”. Fue el caso, por ejemplo del francés Víctor Pretot y del colombiano Francisco Córdova. Ver *AME*, Vol. 4, f. 48, 50, 112. El Protomedicato se había mostrado hostil hacia la autorización de extranjeros. El farmacéutico francés Joseph Miran, a través de sus cartas a su hermano en Francia, recién publicadas, hace un interesante relato sobre sus dificultades para dar el examen en 1842 y la ayuda que había recibido de los franceses residentes. (Centre National de la Recherche Scientifique, *Un français au Chili, 1841-1853*, Ed. du C.N.R.S., París, 1987, p. 28). A lo largo del período tanto el Protomedicato como la facultad no fueron hostiles, pero sí estrictos en la convalidación de los estudios extranjeros y en la obligación de rendir el examen ante al Protomedicato.

<sup>117</sup>Guillermo Blest se casó con María de la Luz Gana, Tomás Armstrong con Micaela Gana. Nataniel Cox con la hermana de Vicente Bustillos, Juan Miquel con Juana Rodríguez, Ildefonso Raventós con Concepción Vildósola, entre los más destacados de la primera generación. Entre los ingenieros, Ignacio Domeyko se casó con Enriqueta Sotomayor Guzmán. Amado Pissis con Emilia Vicuña Toro y lo mismo sucedió con algunos militares extranjeros. Ver Hernández, *Sabios...*, pp. 115 y ss.

<sup>118</sup>Sazié fue el médico de confianza de varias familias aristocráticas, entre ellas la Subercaseaux. Ver Ramón Subercaseaux, *Memorias de 50 años*, Santiago, 1908. Al menos desde 1840 empiezan a aparecer en los documentos del Ministerio de Educación las licencias médicas para justificar la inasistencia de profesores y alumnos. Los nombres de los médicos suelen repetirse: Blest y Sazié, y los primeros chilenos Tocornal, Ballesteros y Mackenna.

<sup>119</sup>AUGUSTO ORREGO LUCCO, *Recuerdos de la Escuela de Medicina*, Santiago, 1922, pp. 28-29.

"Pero se debe al ilustre Ministro Tocornal y a la familia de los Señores Vicuña, el haber desarraigado de la sociedad chilena tan necio como ridículo capricho..."<sup>120</sup>. Vicuña Mackenna, por su parte, destacaba el menosprecio hacia la profesión médica "hasta hace poco en que un honorable Ministro de estado hizo mérito de poner en las manos de su hijo distinguido, el bisturí"<sup>121</sup>. Y así pasó a los médicos que historiaron la profesión. Lautaro Ferrer señala que este hecho "salvó la situación y pudo más que todas las propagandas y ofrendas del gobierno para conseguir alumnos"<sup>122</sup>.

Es evidente que la constitución del valor simbólico sería un proceso largo y complejo, pero es igualmente evidente que este hecho tuvo un carácter paradigmático que fue vivido como un punto de inflexión de la profesión. Ello muestra que la profesionalización se construye también con elementos simbólicos tradicionales tan relevantes como la objetiva y moderna formación de la base cognitiva<sup>123</sup>.

La relación entre la formación de los estudios y la creación del prestigio social fue estrecha. La formación científica permitió a los médicos crear una "imagen corporativa" de ser los "salvadores de la humanidad doliente", como solía decirse en la época, por ser los portadores de un conocimiento especializado que sólo ellos podían administrar. Ese valor intelectual hacía posible aceptar una práctica manual dura para alumnos provenientes de un sector social de hábitos púdicos que rehusaba un contacto físico con la miseria corporal. Miguel Semir, calificado testigo de los inicios de la profesión, señalaba que una de las causas de la falta de alumnos era "la carencia de comodidades y útiles para el trabajo de los ramos de las ciencias médicas. Un joven delicado y acostumbrado a vivir bien y a las comodidades que presentan los estudios de otras carreras, no podía avenirse con los disgustos, la repugnancia y el estado mal sano a que conducen los estudios médicos, tales como se han hecho y se hacen en Chile; ...cuando uno se presentaba por primera vez a presenciar el asqueroso cuadro del anfiteatro, y el destrozo de los miembros humanos, cuya putridez se hallaba encerrada en el mal cuarto en que se verificaba la disección, sin aire que lo ventilase, sin aguas ni paños con que asearse, sin un vestuario a propósito para cubrir el cuerpo de los alumnos, y sin ninguna regla higiénica que los precaviese de los funestos estragos de la putrefacción y de los contagios"<sup>124</sup>. De hecho, en varias oportunidades se señaló que alumnos habían muerto por contagio en su trabajo clínico en el hospital. En este sentido, el mejoramiento en infraestructura y el reforzamiento del sentido científico y profesional fue importante para la transformación de la autoimagen de los médicos.

El Estado podía contribuir sólo de forma indirecta en darle prestigio a la profesión y en darle valor funcional a través de la constitución de un mercado de servicios médicos. Este mercado existía desde los tiempos coloniales y las tarifas estaban reguladas por el Protomedicato. Era corriente el pago en especies, como al médico del Hospital San Juan

<sup>120</sup>MIGUEL SEMIR, "Apuntes para la historia de la enseñanza médica en Chile", *AUCH*, 17, 1860, pp. 748-749.

<sup>121</sup>VICUNA MACKENNA, *Médicos...*, p. 110.

<sup>122</sup>FERRER, *op. cit.*, p. 332.

<sup>123</sup>Las relaciones familiares y sociales, al igual que en leyes, eran también una forma de legitimación profesional. Orrego Luco señala que Tocornal gozó de una privilegiada reputación profesional, sin haber hecho un mayor aporte a la medicina, pero Tocornal aportaba el prestigio de la tradición, que muchos otros, aunque más talentosos, no podían hacer. *Recuerdos...*

<sup>124</sup>SEMIR, *op. cit.*, p. 749.

de Dios que se le pagaba en carne y cereales. El cambio en el siglo XIX fue su expansión y profesionalización. La descripción de este mercado requeriría de un estudio detenido, pero es posible hacer una cierta caracterización general. En primer lugar, era un mercado principalmente privado. Si bien el Estado mostró una cierta preocupación por la salud pública a través de la Universidad, de las Juntas de Beneficencia, de la expansión de la vacuna y del apoyo que brindó a las dispensarias y a los médicos de ciudad para enfrentar las catástrofes de las pestes, no puede decirse que la salud pública haya sido una preocupación estatal del siglo XIX, como lo fue la educación y lo sería la salud en el siglo XX<sup>125</sup>.

Al contrario del caso de los ingenieros, el Estado no fue un importante mercado para los médicos, sino marginalmente con los médicos de ciudad en provincia. El mercado de los médicos fue privado y comprendió principalmente a los sectores acomodados que tenían excedentes para pagar un servicio que progresivamente consideraban más importante de contratar. Por otra parte, el tipo de servicio ofrecido definía también su mercado. Medicina, como leyes y al contrario de ingeniería, tenía la ventaja de ser un servicio directo al consumidor que no requería de grandes capitales y que se vendía y se compraba localmente. Se importaba el conocimiento y el instrumental, pero no el servicio. Si bien estaba ligado al desarrollo económico general, no dependía de grandes inversiones privadas ni públicas.

La constitución de un mercado profesionalizado requería de una regulación del ejercicio, pues los médicos competían y fuertemente con aquellos que tradicionalmente habían ofrecido ese servicio y que iban desde los prácticos, los médicos extranjeros no autorizados, hasta los yerbateros, curanderos, meicas, etc. El Estado fue importante en regular la competencia como lo fue el cuerpo médico que presionó, a veces aliado con el Estado y otras veces en tensión con él. Es éste el aspecto que nos corresponde tratar.

El gobierno, al ligar al Protomedicato con la Facultad, pretendía darle un claro perfil profesional y dotar de autoridad científica al organismo encargado de la policía médica pues su autoridad se hallaba menoscabada, sus atribuciones eran confusas y carecía de medios para ejercer su autoridad, como lo señalaba el ministro de Instrucción al explicar esta medida. Si en Santiago, señalaba, la reglamentación de la profesión estaba algo más controlada, en provincia el funcionamiento de las boticas y el ejercicio ilegal por personas ignorantes se prestaban para los mayores abusos<sup>126</sup>. Se esperaba que el Congreso aprobara una reglamentación global al respecto, pero ello no sucedió y el gobierno dispuso una nueva reglamentación parcial y de carácter transitorio para privilegiar a los titulados. El privilegio debía ser parcial pues en la mayoría de los lugares no había farmacéuticos ni médicos titulados que pudieran asumir los servicios en el área. El decreto del 9 de octubre de 1844 estableció que en aquellos pueblos donde hubiera una o más boticas administradas por farmacéuticos titulados, no podrían abrirse nuevas por

<sup>125</sup>En Santiago, el Hospital San Juan de Dios era público, aunque tenía patrimonio propio. Enrique Laval, *Historia del Hospital San Juan de Dios de Santiago*, Santiago, 1949. Los hospitales San Vicente de Paul y del Salvador fueron fundados en 1871, a base de erogaciones particulares. Encina, *Historia...*, tomo 15, p. 248. Para una visión sobre el débil rol del Estado de la salud en el siglo XIX René Salinas, "Salud, ideología y desarrollo social en Chile 1830-1950", en *Cuadernos de Historia*, Santiago, 3, julio 1983, pp. 99-126.

<sup>126</sup>"Memoria del Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública presentada ante el Congreso Nacional", *SCL*, 1844, p. 461.

quienes no tuvieran el título, aunque podían seguir aquéllas en función. Allí donde no hubiera farmacéuticos titulados, las boticas podrían vender libremente sujetas a una autorización legal previa. Los intendentes eran los encargados de hacer cumplir estas disposiciones<sup>127</sup>. De igual forma, un decreto del 25 de octubre de 1845 reglamentó el ejercicio de la profesión médica. Considerando que no era posible aplicar la legislación vigente en todos los pueblos, se estableció que en aquellas localidades donde hubiera médico titulado por el Protomedicato, no podría ejercer quien no tuviera igual licencia. Los que ejercían con anterioridad al establecimiento de un médico titulado, podían seguir haciéndolo, pero estaban sujetos a ser suspendidos por el intendente. No podrían establecerse nuevos médicos sin título<sup>128</sup>.

Debido al escaso número de profesionales, el gobierno toleró que en ciertas zonas continuaran las prácticas tradicionales. Distinto era el caso de Santiago donde el Protomedicato se encargó de la denuncia sistemática de todos aquellos que ejercían sin título. Sus atribuciones eran confusas, pero en los hechos su forma de operación consistía en hacer la denuncia ante la Intendencia para que notificara a los acusados que debían concurrir al Tribunal, donde eran multados o se les imponían sentencias que debía ejecutar la Intendencia<sup>129</sup>. Los acusados podían hacer sus descargos, aunque no se llevaba a cabo un proceso. En algunas ocasiones, cuando la práctica ilegal había derivado en daños u ocasionado la muerte, la denuncia se hacía ante los tribunales ordinarios<sup>130</sup>. Ante el Protomedicato comparecían parteras, sangradores, curanderos y también yerberos. Uno de ellos, multado en 50 pesos por ejercer ilegalmente, hizo su propia defensa señalando que hacía 24 años que curaba recibiendo a cambio gratificaciones voluntarias. Había ejercido en La Serena, Vallenar y Copiapó con autorización de las autoridades respectivas. Sólo en Copiapó había sido acusado por algunos médicos ante al intendente José Francisco Gana; quien consideró que no podía prohibirle su oficio porque sólo usaba yerbas y no productos farmacéuticos. El acusado dijo haber curado a algunos connotados personajes como Manuel Camilo Vial y Adolfo Ibáñez<sup>131</sup>. La multa, sin embargo, no fue suficiente amedrentamiento, pues años más tarde tuvo que reiterar su defensa ante los Tribunales de Justicia señalando que "si lo expuesto es un crimen es justo que se me castigue, pero al obrar así yo sólo he pensado en servir a mis semejantes".

El tribunal combatió no sólo a aquellos practicantes que en su mayoría procedían de sectores populares como matronas y sangradores, muchos de ellos reincidentes ante el propio Tribunal, sino también y probablemente con mayor éxito a aquellos que ejercían como médicos sin su autorización. El método de control más eficaz era obligar a los boticarios a recibir recetas sólo de aquellos médicos debidamente autorizados. Para ello enviaba circulares, que los farmacéuticos debían firmar al recibir, con la lista de médicos autorizados, y en diversas oportunidades realizó visitas de inspección a las boticas<sup>132</sup>.

<sup>127</sup> *AdelP*, Vol. 12, f. 339.

<sup>128</sup> *AdelP*, Vol. 12, f. 400. *AME*, Vol. 14, f. 128.

<sup>129</sup> de diciembre de 1846, *AdelP*, Vol. 2, s.f.

<sup>130</sup> *AdelP*, Vol. 2, fjs. 32, 34 y ss.

<sup>131</sup> 14 de diciembre de 1860. *AdelP*, Vol. 4, fjs. 446, 447. Nueve años después aparece acusado de ejercicio ilegal de la profesión ante los Tribunales de Justicia haciendo la misma defensa, 13 de octubre de 1863, *AdelP*, Vol. 8, s.f.

<sup>132</sup> *AdelP*, Vol. 1, f. 78. Circular a las farmacias. Este expediente no debe haber sido del todo eficaz pues se reitera en diversas oportunidades.

Aunque el cumplimiento de sus órdenes dependía principalmente de las autoridades a cargo del orden público, el Protomedicato logró algún control sobre el ejercicio ilegal en Santiago, cuya barrera más eficaz, sin embargo, era el progresivo aumento de los médicos titulados<sup>133</sup>. Pero la situación en provincia era distinta pues dependía exclusivamente de la autoridad administrativa. En 1850, el Protomedicato reiteró al gobierno la necesidad de que los intendentes aplicaran el decreto de 1845 y pidió que cada uno de ellos hiciera un catastro de los médicos recibidos ante el Protomedicato en su provincia, de aquellos extranjeros con estudios, pero sin autorización para ejercer, de aquellos autorizados por la autoridad administrativa, de los pueblos sin médicos y de los recursos disponibles. Se pretendía iniciar una política de control a nivel nacional y abrir un campo para los nuevos médicos egresados de la universidad. "Finalmente los jóvenes licenciados que ha producido ya la Escuela Nacional de Medicina, señalaba el Protomedicato al ministro del Interior, deseando trasladarse a las provincias donde sean más necesarios sus servicios, necesitan ser garantidos por las autoridades locales en el ejercicio de su profesión en la forma que las leyes lo permiten, y esta es otra razón para que se trate de extirpar los abusos que se notan en la práctica médica en cuanto sea dable; en lo cual se hallan también comprometidos muy directamente los intereses de la sociedad y de la humanidad misma"<sup>134</sup>.

La jurisdicción del Protomedicato comprendía todo el territorio, pero no tenía instrumentos para hacerla efectiva<sup>135</sup>. Por medio de un decreto del 2 de febrero de 1854, logró que los médicos de ciudad pasaran a ser sus delegados, con sus mismas atribuciones y funciones, con lo cual pasó a tener injerencia en sus nombramientos. El ministro del Interior le pedía nombres de candidatos para el cargo, le consultaba los nombramientos sugeridos por el Intendente o las peticiones hechas por los mismos interesados. Ello le otorgó una presencia al Protomedicato en la profesionalización de los servicios médicos a nivel nacional y una importante herramienta para defender el monopolio de los titulados<sup>136</sup>.

<sup>133</sup>De acuerdo a las citaciones y comparecencias, la Intendencia efectivamente colaboraba con el Protomedicato, pero la policía no estaba en condiciones de realizar una vigilancia permanente. En 1855 Lorenzo Sazié propuso que el Protomédico no fuera el decano sino que lo nombrara directamente el gobierno para que éste asumiera una mayor responsabilidad, pero la moción fue desechada en la corporación por cuatro votos contra uno. "Acta del Protomedicato. Sesión 16 de Noviembre de 1855", *AdelP*, Vol. 3, f. 25. Por otra parte, la reincidencia era alta, según las autoridades médicas. *AdelP*, Vol. 7, f. 4.

<sup>134</sup>13 de julio de 1850. *AMI*, Vol. 139, f. 20, 21.

<sup>135</sup>En 1850, Pedro de Fischer, quien más tarde sería delegado del Protomedicato en Valparaíso, reclamaba ante la corporación que las disposiciones legales no se cumplían en Talca, donde él residía, pues habiendo dos médicos titulados "se tolera a los curanderos poner en práctica los conocimientos que dicen tener en la materia del modo más público y descarado que darse pueda. Y lo que es más escandaloso aún, se les prefiere en la asistencia del hospital de Caridad que existe en esta ciudad, con la tolerancia de las mismas superiores autoridades...", 16 de febrero de 1850, *AdelP*, Vol. 1, f. 269.

<sup>136</sup>A partir de la década de 1860 comienzan a aparecer en los archivos del Ministerio del Interior y del Protomedicato este tipo de consultas. Si bien este último optó la mayoría de las veces por otorgar los nombramientos a los médicos titulados, tuvo cierta flexibilidad para otorgar autorizaciones parciales allí donde no hubiera médico recibido. Ellas podían consistir en otorgar un plazo para que el nombrado diera su examen en el Protomedicato o restringirle la autorización del ejercicio sólo dentro de una localidad. Ver *AMI*, Vol. 369, fjs. 285, 301, 309, 324, 378, Vol. 619, fjs. 35, 131, 150. Vol. 729, fjs. 124, 347. *AdelP*, Vol. 5, f. 9. Vol. 7, fjs. 6, 67. Vol. 8, 29.

El proceso fue lento ya que en los distintos pueblos o ciudades había prácticas arraigadas, prestigios legitimados, intereses de las propias comunidades, conflictos entre médicos titulados y autorizados y una maraña de autorizaciones otorgadas por intendentes y gobernadores que hacían de la profesionalización un fenómeno complejo.

Si bien el Protomedicato y el Estado eran aliados para estos efectos, era el primero, como corporación que representaba los intereses del cuerpo médico, el que ejercía presión sobre el gobierno para que se hiciera efectiva la regulación. José Joaquín Aguirre, fiscal del Protomedicato, hizo una fuerte denuncia en 1863 sobre la impunidad de aquellos que transgredían la ley, y la lenidad de la autoridad para hacerla cumplir. Dicha denuncia es un elocuente testimonio de la argumentación de la medicina científica para exigir la regulación estatal como defensa del bien público.

"Hace tiempo que todos los facultativos deploramos el abandono en que yace la parte de la administración pública que tiene relación con el ejercicio de las profesiones médicas, sin que por parte de dicha autoridad se procure corregir los innumerables abusos, poniendo coto a los graves males que produce el charlatanismo más repugnante, como la sed de especular de ciertos hombres, hasta con lo más sagrado, la salud...

"Es verdad, sin embargo, que la legislación vigente, bien observada por los encargados de hacerla cumplir, ofrece el conveniente correctivo; pero en desuso unas veces, mal interpretada no pocas por las autoridades locales, ha contribuido, sin duda, lejos de extirpar el mal que se propuso el legislador, a que se incrementa, tomando graves proporciones, y de aquí esa plaga de curanderos e intrusos en la profesión... que infesta la sociedad atentando impunemente contra la salud pública e individual... Además esa nube de específicos, de remedios secretos que se anuncian con tanta osadía, prometiendo curarlo todo, hasta las enfermedades mortales; ese padrón de ignorancia formulado en cada anuncio de que se encuentran plagados todos los periódicos de nuestra capital y que leídos con avidez por el que padece, obedeciendo al instinto de conservación, las más de las veces usan de sustancias de las cuales son víctimas cuando esperan recobrar la salud... No es posible tolerar por más tiempo el charlatanismo que tantos males produce a la sociedad, ni dejar oprobriar la medicina secular cuyo ejercicio está confiado al profesor digno por sus estudios y capacidad"<sup>137</sup>.

Los médicos ya no sólo tenían por competencia la medicina tradicional, sino nuevas prácticas basadas en la farmacopea, entre otras la homeopatía, también rechazada por el Protomedicato, que utilizaba formas modernas de promoción<sup>138</sup>. Cualquiera fuera el origen de la medicina ilegal, el Protomedicato estimaba que su capacidad para controlarla era precaria. Para reforzarla acudió a la legislación, y al año siguiente pidió al ministro del Interior, en una muy fundada comunicación, que derogara los decretos de 1844 y 1845 por ser un resquicio utilizado por aquellos que ejercían sin título. Su objetivo era sustraer de la autoridad administrativa su atribución para autorizar el ejercicio y que quedara exclusivamente en manos del cuerpo médico. El argumento de fondo que daba el Protomedicato era precisamente el desarrollo de la base cognitiva de las profesiones

<sup>137</sup> 7 de septiembre de 1863, *AdelP*, Vol. 7, fjs. 54-57.

<sup>138</sup> Sobre la denuncia de práctica ilegal de un médico homeópata en Valparaíso y la opinión del Protomedicato, de la Universidad y del Gobierno, ver *AMI*, Vol. 729, s.f., comunicaciones de diciembre 1877 y enero 1878.

médicas y paramédicas. Si dos décadas atrás tales decretos se justificaban para proteger a las provincias, ahora conspiraban contra ellas porque muchos jóvenes recibidos no estaban dispuestos a competir con facultativos tolerados por la autoridad y por la credibilidad de los vecinos. Dichos decretos, finalmente, se oponían a las leyes de la Novísima Recopilación (4<sup>ta</sup> y 5<sup>ta</sup>, tit.10) que prohibía el ejercicio a quienes no hubieren sido examinados por el Protomedicato. El gobierno acogió la petición y por decreto del 25 de abril de 1866 derogó los dos decretos anteriores, estableció que sólo podían ejercer quienes fueran titulados y dio plazo hasta el 1 de enero de 1869 para que aquellos autorizados, pero sin título, pudieran ejercer. Los intendentes y gobernadores debían velar por el cumplimiento del decreto<sup>139</sup>.

Era un gran triunfo del Protomedicato, pero su cumplimiento sería difícil<sup>140</sup>. Algunas autoridades hicieron ver que no podían cumplirlo por falta de médicos titulados. El gobernador de Ovalle señalaba que en su departamento, de 50.000 habitantes, había sólo uno y estaba contratado por las minas en el interior. Sólo quedaban tres prácticos, que de suprimirlos, la ciudad se quedaba sin servicio médico ni farmacéutico<sup>141</sup>. El gobernador de Melipilla señalaba que en su departamento había prácticos con largo ejercicio en la zona que contaban con el aprecio de la comunidad. Aunque se les había conminado a no ejercer, eran igualmente solicitados "porque muchos tienen más fe en los conocimientos de éstos y sus recetas que en los del médico de ciudad cuando lo hay. De aquí es que la autoridad se ve contrariada y hasta impedida de extirpar este abuso"<sup>142</sup>. La Municipalidad de Osorno pidió una prórroga de cinco años para que el médico de la comunidad se recibiera legalmente porque contaba con la confianza y el aprecio de todo el pueblo. "Debe también prevenirse que es el único médico que hay en el departamento y que si se le prohibiera medicinar, tendrían que sufrir los numerosos enfermos a quienes no sería dable privarles de los recursos de la ciencia"<sup>143</sup>.

Si en algunas localidades, de acuerdo a las autoridades o a los propios interesados, el decreto los perjudicaba, en otras dio motivo para agudizar los conflictos entre los médicos ilegales y titulados y entre éstos y las autoridades. El caso más notorio fue el de Valparaíso donde la competencia para los titulados no estaba solamente en los curanderos, sino en médicos no autorizados, muchos extranjeros, que contaban con la confianza del público. El delegado del Protomedicato, Germán Schneider, académico de la Universidad y más tarde profesor, tuvo un duro altercado con el intendente por considerar que no hacía cumplir la ley. Uno de los puntos conflictivos era la situación del hospital inglés, francés y americano que atendían a los tripulantes de los barcos de sus nacionalidades y a los chilenos que pagaban. Sus médicos debían tener autorización del Protomedicato, pero Federico Cooper, dueño y médico del Hospital Naval Británico no la tenía

<sup>139</sup>La comunicación del Protomedicato al Ministro, de fecha 13 de julio de 1864, se encuentra en *AdelP*, Vol. 7, fjs. 20, 21. Aparece reproducida como antecedente en la publicación del decreto en *AUCH*, 28, 1866, pp. 312-314.

<sup>140</sup>A partir de 1868, ante la inminencia del plazo, el Protomedicato otorgó autorizaciones parciales para ejercer en determinados puntos del territorio a aquellos no titulados que habían tenido buen desempeño y eran un beneficio para la localidad, prorrogándoles el plazo para que dieran examen. *AdelP*, Vol. 8.

<sup>141</sup>*AdelP*, Vol. 8, f. 219.

<sup>142</sup>*AdelP*, Vol. 12, f. 209.

<sup>143</sup>*AdelP*, Vol. 8, f. 221.

y le fue prohibido el ejercicio, pero, según reclamaba Schneider, no había acatado la orden<sup>144</sup>.

Conflictos similares sucedieron en localidades más pequeñas que permiten apreciar la complejidad de la lucha por estrechar los márgenes de la competencia. En 1872, el delegado del Protomedicato en Constitución, Ignacio Fatigatti, hacía una dramática descripción del ejercicio ilegal en la ciudad, a pesar del decreto de 1866. "Podríase creer, señala elocuentemente, que al invitar a la observación de los decretos referidos, lo hiciera impulsado de un egoísmo personal, pretendiendo el monopolio de mis intereses. Lejos de mí tan mezquina idea, pues rechazo toda situación privilegiada que lastime o tienda a embozar el derecho de propiedad". Por el contrario, su intención era noble pues quería que el ejercicio de la medicina se sometiera al dominio de la ciencia para beneficio de la humanidad. Eso era lo que había pedido al gobernador a raíz de que una curandera le había dado una pócima a una recién parida causándole la muerte y no se le había permitido hacer la autopsia para confirmarlo. Tan impune era la práctica ilegal, señalaba, que lo habían llamado a junta de médicos con algunos de ellos, asistencia a la que, por cierto, él se había negado. A todos sus reclamos, el gobernador había respondido lacónicamente que haría consultas al gobierno sobre la legalidad vigente. Fatigatti entonces relató estos hechos al Protomedicato quien hizo el reclamo pertinente al ministro del Interior. Pero la versión del gobernador era distinta: Fatigatti no era titulado, sólo tenía el decreto que lo nombraba médico de ciudad "princiando su carrera con exigir una crecida retribución por sus visitas, la que unido a sus desgraciados aciertos profesionales, le ha traído el divorcio de una gran parte del vecindario...;podría dársele sin justa alarma el monopolio del oficio?". El decreto de 1866 no era aplicable porque ninguno de los facultativos era titulado. El ministro pidió informe al intendente de Maule que agregó más antecedentes. En Constitución había tres médicos, ninguno titulado, pero dos de ellos, asentados en el vecindario, le hacían la competencia a Fatigatti. Su reclamación no tendía sólo "a prohibir el ejercicio de la medicina a los curanderos y curanderas de baja ley que explotan la credulidad y la ignorancia de las clases ménesterosas, sino también a los caballeros aludidos, que se han abierto paso para practicar la medicina entre las clases más ilustradas de Constitución". Por último, un vecino denunció a Fatigatti ante el Protomedicato de haberse comprado una botica junto a otros socios y estar tramitando la clausura de la otra botica de la ciudad para quedarse con el monopolio de la venta de remedios, cuando la profesión de boticario y de médico eran incompatibles<sup>145</sup>. Este caso, y muchos otros que podrían citarse, es demostrativo de la compleja red de intereses involucrados en los cuales todos los implicados levantaban la ciencia como bandera. Lo mismo hacían los vecinos cuando querían cambiar al médico de ciudad. En 1877, los vecinos de La Ligua pidieron al gobernador que se cumpliera el decreto de 1866 porque el médico de ciudad no era ni siquiera bachiller en

<sup>144</sup>La comunicación de Schneider al Protomedicato, del 5 de diciembre de 1868 se encuentra en *AdRP*, Vol. 8, f. 249 y ss. El intendente de Valparaíso dictó un decreto el 17 de mayo de 1869 prohibiendo el ejercicio a Gareaud, Batard, Martínez Rozas, Cooper y Walker. En 1874, Cooper entró nuevamente en conflicto con la autoridad y pidió autorización para ejercer sólo dentro de su hospital, lo cual significaba que no había acatado el decreto anterior. *AMJ*, Vol. 619, f. 327-332. La defensa del intendente se encuentra en *AdRP*, Vol. 8, fjs. 89-91.

<sup>145</sup>Las diversas comunicaciones se encuentran en *AdRP*, Vol. 12, fjs. 135 y 174-182. Fatigatti efectivamente no era recibido, pero se tituló en 1878.

humanidades. Señalaban que el título era “una garantía para el doliente que confía su vida a las manos de un médico, y para su familia un dulce consuelo, ver al paciente pendiente su existencia de la ciencia...”. Pero el médico de ciudad llevaba diez años allí y se sorprendió de este “novísimo proceder” por medio del cual los vecinos le pedían que acreditara el desempeño de su destino “como los profesores de escuela” (médicos titulados). Lo cierto es que Cipriano Quintero había entrado en conflictos judiciales con distintos vecinos de la zona<sup>146</sup>. Los vecinos de Llanquihue, por su parte, señalaron que la mortalidad en su ciudad iba en aumento “haciendo ineficaces los recursos de la ciencia, en la razón que la ciencia no existe en el actual médico de plaza, que a más de no haber sido recibido, carece de la confianza del pueblo”. Por ello, juntando 427 firmas y haciendo uso del derecho de petición, pedían que se nombrase médico de ciudad a un joven oriundo de la zona y recién recibido<sup>147</sup>. En Melipilla, 113 vecinos levantaron una solicitud para que se autorizara a un médico no titulado que llevaba algún tiempo en la zona, para que pudiera ejercer en el departamento pues el médico de ciudad no daba abasto para las 32.000 personas que comprendía y para las visitas al campo. Los vecinos pedían que la autorización fuera condicional hasta que llegara un médico recibido. El médico de ciudad se opuso a esta petición<sup>148</sup>.

La competencia del médico de ciudad con los otros médicos en una misma localidad, fue motivo para múltiples reclamos y conflictos frente a los cuales las autoridades y las comunidades tomaron diversas posiciones, según se ha mostrado<sup>149</sup>. La competencia tenía distintas direcciones, hacía abajo y hacía el lado. Los médicos titulados, principalmente en provincia, tenían que luchar despiadadamente pues la competencia de los ilegales o curanderos podía ser fatal en la formación de su clientela<sup>150</sup>.

El médico de ciudad, institución muy poco estudiada, fue un vehículo por medio del cual el Protomedicato y el Estado llevaron a cabo un lento proceso de profesionalización en provincia<sup>151</sup>. Las autoridades universitarias vieron allí un campo laboral para los

<sup>146</sup>La primera comunicación del gobernador de La Ligua al Ministro del Interior referido al cambio de médico de ciudad es del 29 de mayo de 1877. La comunicación firmada por 77 vecinos no tiene fecha, *AMI*, Vol. 817, sin foja.

<sup>147</sup>10 de octubre de 1873, *AdelP*, Vol. 13, f. 59 y ss.

<sup>148</sup>17 de abril de 1877, *AMI*, Vol. 817, sin foja. Ver comunicaciones del 2 de mayo y del 12 de julio, *Ibid*.

<sup>149</sup>Ver por ejemplo el conflicto suscitado en Quillota en 1860 y que se prolonga hasta 1863 *AdelP*, Vol. 4, f. 434, *AMI*, Vol. 369, f. 249. *AdelP*, Vol. 5, f. 5 y Vol. 6, f. 4. El conflicto en Nancagua en 1860, *AdelP*, Vol. 4, f. 453 y en Valdivia en 1876, *AdelP*, Vol. 13, f. 94, *AMI*, Vol. 816, 818, 859, s.f.

<sup>150</sup>Wenceslao Hidalgo, médico de Melipilla, reclamaba en 1865 que los curanderos dañaban su reputación y que el gobernador nada había podido hacer. *AdelP*, Vol. 7, f. 143. Emilio Vicencio, médico de la ciudad de Illapel, señalaba en 1869 que los curanderos le hacían una guerra sorda desacreditándolo ante los pacientes “por esta razón es que los pocos enfermos que hay los llaman a ellos y yo no tengo más ocupación que el hospital, ni más entrada que el miserable sueldo que se me paga”. Igualmente reclamaba contra el gobernador que no hacía cumplir el decreto de 1866. *AdelP*, Vol. 8, f. 257.

<sup>151</sup>No nos fue posible encontrar el origen de esta institución ni su reglamentación. Por medio de algunos nombramientos y reglamentos para hospitales, es posible deducir que era el médico del hospital de la localidad o de la dispensaria. Cuando era médico de un hospital debía recibir a los enfermos y asignarles la sala correspondiente según el diagnóstico, debía hacer una visita general en la mañana y en la tarde, debía concurrir cuando fuera llamado de urgencia a cualquier hora del día, curar gratuitamente a los empleados del hospital e inspeccionar el cumplimiento de sus funciones, dar el visto bueno a las medicinas pedidas para la botica y decidir cuándo debía otorgarse la extremaunción. “Reglamento para la administración y régimen del Hospital

jóvenes recibidos de la facultad. Es posible constatar una clara tendencia al desplazamiento de los médicos prácticos por parte de los jóvenes titulados. Si bien no ha sido posible reconstruir el total de nombramientos de médico de ciudad cursado en el período, es posible recopilar aquellos que en las fuentes del Ministerio del Interior aparecen ocupando ese cargo<sup>152</sup>. Como puede apreciarse en el cuadro adjunto, éstos aparecen mayoritariamente en la década de 1870. De las 101 personas detectadas como médico de ciudad, 57 eran recibidos, es decir, habían dado su examen ante el Protomedicato ya fuera como licenciados de la Universidad de Chile o como extranjeros que convalidaban el título. De éstos, sólo uno se recibió en la década de 1840, 17 se titularon en la década de 1850, 8 en la década de 1860 y 31 en la década de 1870. De los titulados, sólo 7 lo hicieron después del nombramiento.

Junto con mostrar la tendencia hacia la profesionalización, esta lista indica que, antes de ella, existía una oferta de servicios médicos de muy variada índole, desde curanderos, prácticos empíricos y extranjeros, que no debe ser menospreciada. Es decir, el servicio profesional acreditado por una base de conocimiento científico vino a suplantarse una oferta y una demanda ya existentes de tipo tradicional. Sin embargo, no fueron quienes ejercían este oficio los que impulsaron la profesionalización sino que se encontraron con la competencia de un cuerpo médico formado por la universidad. De allí que la eliminación de la competencia haya sido un proceso lento que requería no sólo de regulación legal, sino también y muy principalmente del reconocimiento social de la mejor calidad de ese servicio.

El Estado contribuyó a este proceso por las diversas vías ya mencionadas, entre ellas, la creación de una cierta red nacional de salud presidida por los médicos de ciudad. Éstos eran financiados originalmente por la Municipalidad y luego el gobierno contribuyó progresivamente a su sostenimiento, pero no estaban contemplados en el presupuesto y no tenían estatuto de empleados públicos<sup>153</sup>. En 1877 había un médico financiado por el Estado en casi todos los departamentos del país con sueldos que oscilaban entre los 1.000 y 400 pesos anuales<sup>154</sup>. El interés por el cargo residía principalmente en que era

---

de San Camilo en la ciudad de San Felipe". *AMI*, Vol. 396, f. 124. Diversos documentos atestiguan que también atendían las cárceles y emitían los informes que les pedían las autoridades administrativas o judiciales.

<sup>152</sup>La lista fue construida en base a decretos de nombramiento o a las comunicaciones con el Ministerio. La fecha sólo indica que ese año ejercía el cargo. Cuando aparece más de uno el mismo año en la misma localidad se debe a renunciaciones o a nombramientos en calidad de interino.

<sup>153</sup>Los sueldos de los médicos de ciudad otorgado por el Gobierno eran considerados un auxilio a las municipalidades y se fijaban arbitrariamente. No tenía un ítem propio y se imputaba a los gastos extraordinarios. Las fuentes atestiguan múltiples reclamos de médicos de ciudad por el atraso en el pago de sus honorarios.

<sup>154</sup>Los sueldos de los médicos de ciudad, hospitales y dispensaria fueron detallados por el ministro del Interior en una comunicación al Protomedicato en 1877. Éstos eran: Hospital de Chañarillo-\$500, Hospital de Caldera-\$800, Hospital de Vallenar-\$500, Hospital de Coquimbo-\$300, Hospital de La Serena-\$500, Hospital de Ovalle-\$1.000, Hospital de Elqui-\$600, Hospital de Illapel-\$600, Dispensaria de Petorca-\$400, Dispensaria de Putaendo-\$400, Hospital de La Ligua-\$500, Hospital de San Felipe-\$400, Hospital de Los Andes-\$400, Sanidad de Valparaíso-\$800, médico de Quillota-\$900, Dispensaria de Casablanca-\$300, Dispensaria de Melipilla-\$1.000, de la Victoria-\$600, de Rengo-\$1.000, de Curicó-\$800, Hospital de San Fernando-\$800, médico de ciudad de Talca-\$500, médico de ciudad de Linares-\$600, médico del Hospital de San Carlos-\$400, médico del Hospital de Vichuquén-\$600, médico de Parral-\$600, médico de la dispensaria de Cauquenes-\$700, médico de Constitución-\$900, médico de Quirihue-\$600, médico de la dispensaria de Chillán-\$500, médico de Tomé-\$600, médico de Yumbel-\$1.000, médico de Los Ángeles-\$900, médico de Valdivia-\$800.

CUADRO VII  
Médicos de ciudad

Nombre	Ciudad	Fecha	F. Título
Aguirre, Tristán	San Felipe	1874	1857
Antúnez, Anastasio	Linares	1872	1867
Antúnez, Anastasio	Caldera	1876	
Arancibia, Pedro	Parral	1877	1873
Aranda, Ricardo	San Bernardo	1873	
Barazante, Rafael	Ancud	1862	
Barazante, Rafael	Vallenar		
Barros, Pedro	Linares	1873	1870
Barros, Pedro	Combarbalá	1873	
Barros, Pedro	Illapel	1875	
Bianchi, Luis	Valdivia	1878	1877
Blanan, Víctor	Chiloé		
Bourgeois, Eleodoro	Petorca	1876	1858
Brown, Alejandro	Cauquenes	1860	
Burr, Antonio	Ancud	1877	1877
Camus, Daniel	Rancagua	1875	1873
Cañas, Manuel	Parral	1877	
Cortínez, Eulogio	Putendo	1878	1869
Cortínez, Eulogio	Chillán	1867	
Couthures(?), Bernardo	Nacimiento	1877	
Dávila, Ricardo	Freirina	1875	1875
De la Fuente, Juan	San Carlos	1874	1873
Del Piano, Alberto	Melipilla	1875	1875
Donoso, José	Rancagua	1875	1871
Donoso, Mateo	Talca	1863	1859
Fatigattí, Ignacio	Constitución	1872	1878
Fernández, Elías	San Felipe	1874	1873
Fischer, Pedro	Talca	1863	1847
Fischer, Pedro	Valparaíso	1871	
Francois, Luis	Los Ángeles	1856	1856
Fredes, Pedro	Rengo	1871	
Fredes, Pedro	Illapel	1873	
Fredes, Pedro	Quirihue	1875	
Fredes, Pedro	Itata	1878	
Gálvez, Ignacio	Parral	1877	
Gallardo, Luis	Combarbalá	1873	
Gana, Domingo	Parral	1875	
Goubler, Antonio	Curicó	1865	
Guerrero, José	Nacimiento	1875	
Gumckel, Eduardo	Osorno		
Gumckel, Eduardo	Llanquihue	1873	
Guzmán, Mariano	Ancud		
Hantelman, Germán	Los Ángeles		1851
Hantelman, Germán	Valdivia		
Hessling, Eduardo			

Nombre	Ciudad	Fecha	F. Título
Hubner, Albert	Illapel	1865	
Isla, Ramón	Melipilla	1873	
Johnston, R.	Caldera		
Lacourt, Juan	Concepción		
Legiffe, Mauricio	Elqui	1880	1877
Letelier, José	Vallenar	1875	1872
Letelier, Santiago	Talca	1874	1873
López, Francisco	Constitución	1878	
Luna, José	Melipilla	1872	
Maberly, Samuel	Illapel		1854
Mackman, Guillermo	San Fernando		
Martín, Carlos	Ancud	1877	1859
Martínez de Rosas, Juan	Limache	1873	
Martínez, Francisco	Carrizal	1872	1879
Mayheure, Eduardo	Illapel	1871	
Meneses, José	Los Andes	1875	1850
Meza, Francisco	San Fernando		1879
Meza, Francisco	Cauquenes	1875	
Middleton, Guillermo	Ancud		1865
Moena, Félix	Tomé	1872	
Moena, Manuel	Nacimiento	1875	
Montenegro, Benicio	Linares	1873	1880
Moya, Eduardo	Rengo	1872	
Nardući, Luis	San Felipe		1855
Navarrete, Ciriaco	Melipilla	1869	
Navarrete, Ciriaco	Vallenar	1871	1878
O'Regan, José	Casablanca	1875	
Orestes, Manuel	Combarbalá	1878	
Ossandón, Eduardo	Vallenar	1876	
Oviedo, Juan	Ovalle	1874	
Penther, Adolfo	Cauquenes		
Pérez, Ramón	San Felipe	1876	1875
Perry, Francisco	Ovalle	1875	1875
Pertucio, Domingo	Curicó	1858	
Pierroni, Oscar	Molina	1874	1858
Pugnín, Emilio	Valdivia	1874	1873
Rauch, Teodoro	Tomé	1872	
Roa, Bernardo	Chañarcillo	1878	1877
Rodríguez, Fidel	San Fernando	1865	1865
Rodríguez, Rupercio	Copiapó	1876	1875
Rojas, Bernabé	Vichuquén	1879	1879
Rojas, Santos	Vallenar	1875	
Saldías, Juan José	Carrizal	1873	
Saldías, Valentín	Talca	1865	1850
Saldías, Antonio	Quirihue	1874	
Saldías, Antonio	Itata	1878	
Saldías, Antonio	Cobquecura	1878	

Nombre	Ciudad	Fecha	F. Título
Sánchez, Pedro	Cauquenes	1877	1876
Sanford, Arturo	Parral	1875	
Sanhueza, Miguel	Quillota	1862	1853
Sanhueza, Miguel	Rancagua		
Sanhueza, Miguel	Linares	1872	
Sanhueza, Rosendo	San Fernando	1878	
Santander, Fernando	Combarbalá	1875	
Santander, Fernando	Petorca	1878	
Schneider 2º, Germán	Rengo	1878	1877
Schneider, Germán	Valdivia		
Schneider, Germán	San Fernando	1857	1853
Schneider, Germán	Valparaíso	1868	
Sepúlveda, Manuel	Santiago	1874	1873
Sierra, José	Melipilla	1873	
Silva, Olegario	Vallenar	1864	1853
Solís, Manuel	Choapa		
Soto, Agustín	Molina	1876	1875
Sotomayor, Olegario	Cauquenes	1862	1862
Trumbell, Santiago	Talcahuano	1877	1855
Turenne, Ernesto	San Carlos	1877	1880
Ugarte, Jacinto	Valdivia	1877	1873
Valenzuela, Benjamín	San Fernando	1878	1876
Valenzuela, Ramón	Melipilla	1872	
Valenzuela, Ramón	Caldera	1874	
Vergara, Agustín	La Serena	1872	1867
Vicencio, Emilio	Copiapó	1876	1869
Vignaux, Eugenio,	Linares	1872	
Whipple, Juan	Curicó	1857	1857
Whipple, Juan	Illapel		
Whittaker, Antonio,	Caracoles	1878	
Yungue, Enrique	Illapel	1860	1857
Yuraszek, Matías	La Ligua	1878	
Zamora, Enrique	Vallenar		
Zúñiga, Alejandro	Cauquenes	1872	1865
Zúñiga, Alejandro	Maule	1877	
Zúñiga, Alejandro	Cauquenes	1878	

médico de Osorno-\$ 1.000, médico de Llanquihue-\$ 1.200, médico de Chiloé-\$ 3.000, médico de ciudad San Felipe-\$ 400, médico de ciudad Casablanca-\$ 200, médico de ciudad Limache-\$ 600, médico de ciudad Lontué-\$ 1.000, médico de ciudad Talcahuano-\$ 500, médico de ciudad Nacimiento-\$ 240, médico de ciudad de Valdivia-\$ 400. *AdeP*, Vol. 13, fjs. 19-21. La lista es confusa y utiliza diversas nomenclaturas, pero al menos señala los lugares donde hay aporte fiscal a la salud.

una buena plataforma para establecer una clientela privada. De allí sus esfuerzos por eliminar la competencia ilegal. El diputado Blanco señalaba en la Cámara, en 1873, que "los médicos que van a las provincias son siempre jóvenes que desde el primer día tratan de hacerse conocer por todos los medios a fin de adquirir relaciones y llegar por este camino a obtener una posición ventajosa para venirse enseguida a Santiago, donde los emolumentos están en razón de la competencia que manifiesta la persona que ejerce esta profesión"<sup>155</sup>.

El aumento de alumnos recibidos significó una mayor oferta de servicios especializados y acreditados, la cual estimuló a su vez una demanda de las comunidades locales por dichos servicios. En 1864 el contador mayor informaba al ministro del Interior que los fondos fiscales disponibles no permitían "acceder a las solicitudes hechas por muchos departamentos donde no existe ningún facultativo...a fin de poder dotar a un individuo de esta clase que vaya a residir en ellos"<sup>156</sup>. Diversas autoridades locales pidieron al Protomedicato que les enviara médicos, señalando las posibilidades del lugar para el ejercicio privado de la profesión<sup>157</sup>. Pero había localidades que no podían prometer ese incentivo y pedían al gobierno que financiara un médico. Los vecinos de Nacimiento se quejaban de la gran cantidad de muertes "en la clase pobre y no pocas entre las familias distinguidas, en medio del mayor desamparo por lo que hace a los recursos de la ciencia para los últimos y de la medicina para las primeras". Pedían un médico dotado con 1.500 pesos pues seguramente no lograría otra entrada<sup>158</sup>.

Por todos los aspectos antes descritos, es posible señalar que la formación de los estudios médicos tuvo una progresiva repercusión en la demanda social por una salud basada en la ciencia que reemplazara la tradicional. La alianza entre el gobierno, la Universidad y el Protomedicato, que era la alianza entre el Estado y el cuerpo médico, tenía por objeto racionalizar hábitos, creencias y costumbres tradicionales sobre la base de la aplicación de la ciencia en todos los niveles, primero en la clase dirigente para formar a los profesionales y luego a los distintos sectores sociales. Hemos visto cómo se fue generando una respuesta de parte de las comunidades locales, representadas generalmente por sus vecinos más prominentes. La llegada a los sectores populares sería más tardía y tendría estrecha relación con la capacidad y voluntad de crear una política de salud pública. Algunos especialistas han calculado que Chile tenía el récord de mortalidad infantil en el continente durante el siglo XIX y que sólo el 4% de la población era

<sup>155</sup>*SCL*, Diputados. 1873, p. 730.

<sup>156</sup>18 de octubre de 1864, *AMI*, Vol. 639, f. 314.

<sup>157</sup>Ver, por ejemplo, la petición del intendente de Atacama en 1867 de un médico para el Hospital de Juan Godoy al cual se le ofrecían 550 pesos asignados por el gobierno, 1.000 pesos del propio hospital, 1.000 pesos que los propietarios mineros pagaban por atender a sus operarios "aparte de los emolumentos eventuales que percibiría del vecindario y cuyo mínimo se puede calcular en 1.500 pesos" *AdelP*, Vol. 8, f. 51. Era una oferta ventajosa y el gobierno designó a Anastasio Antúnez. El mismo ofrecimiento se hacía desde Tomé en 1872. La asignación fiscal era de 600 pesos, que la Municipalidad podía subir a 800, más el ejercicio privado. "En la situación actual, los vecinos tienen que trasladarse a Concepción o tienen que pagar a los médicos de alguna ciudad sumas fuertes que no bajan de 100 pesos y suelen exceder los 500, por lo que debe tenerse presente que el médico de ciudad, tendría en las visitas profesionales de los campos y del pueblo una buena fuente de entradas", *AdelP*, Vol. 12, f. 172.

<sup>158</sup>*AMI*, Vol. 816, sin foja ni fecha. Está inserta en comunicaciones de 1877.

cubierta por los hospitales<sup>159</sup>. La medicina fue un servicio fundamentalmente privado destinado a aquellos sectores con excedentes para pagarlo<sup>160</sup>. A pesar de ello, hubo algunas iniciativas públicas como los médicos de ciudad, algunos hospitales, las dispensarías y principalmente la expansión de la vacuna por las sucesivas pestes y epidemias. Hacia 1880 había al menos un vacunador en cada departamento con un sueldo de 360 pesos anuales<sup>161</sup>.

La alianza entre el Estado y el cuerpo médico para combatir creencias y costumbres tradicionales encuentra un caso notable en un suceso, pintoresco pero elocuente, ocurrido en Copiapó en 1875. Según el relato del intendente al ministro del Interior, desde hacía algún tiempo mucha gente de la ciudad concurría al matadero para beber sangre de buey pues se creía que curaba muchos males. Esta práctica se había hecho permanente y estaban concurriendo 600 personas diariamente que bebían la sangre sin siquiera usar taza. Las enfermedades intestinales aumentaban cada día. La Municipalidad convocó a los médicos de Copiapó para consultarlos y concluyeron que era urgente intervenir pues era dañino para la salud. Uno de los médicos señaló que la sangre de buey podía ser benigna en muy poca cantidad pues fortalecía a los débiles, pero que era evidente "que la mayoría de la gente civilizada preferiría siempre un buen beefsteak con una copa de buen vino a una copa de sangre caliente". Las autoridades publicaron estos informes para que los concurrentes desistieran, pero como no obtuvieron resultados, se prohibió tomar la sangre del matadero. Ello generó "multiplicadas reclamaciones de personas de todas condiciones para que se les permita continuar administrándose la sangre". Para tomar medidas más drásticas se requería la aprobación del Ministerio. Éste, por su parte, consultó al Protomedicato que estimó, como los médicos de Copiapó, que debía prohibirse y ésa fue la orden del ministro aunque tuviera que usarse la fuerza pública<sup>162</sup>. Estado y cuerpo médico se aliaban en nombre de la ciencia en contra de las costumbres tradicionales.

<sup>159</sup>Rigoberto García, *Incipient Industrialization in an 'Underdeveloped' Country. The Case of Chile, 1845-1879*, Institute of Latin American Studies, Stockholm, 1989, p. 57.

<sup>160</sup>El Protomedicato fijaba las tarifas, que no siempre se respetaban. En 1823 se fijó un "plan de honorarios" "según la costumbre que tiene fuerza de ley". La visita diaria dentro de la población costaba 4 pesos, y fuera de ella aumentaba 1 peso por cuadra de distancia y 18 pesos por la legua. En horas extraordinarias, después de las 10 PM subía al doble. Se dejaba libertad al facultativo y al paciente según lo extraordinario de las circunstancias y los deberes que exigía la caridad. *AMI*, Vol. 45, f. 72. El Protomedicato era frecuentemente consultado por los tribunales de justicia en juicios sobre honorarios. Por ejemplo, una autopsia en Concepción en 1858, que incluía la del difunto y la de su perro, tuvo un costo de 500 pesos, pero el Protomedicato estimó que valía 300. *AdelP*, Vol. 4, fjs. 340-345. Dos médicos de Santiago relativamente conocidos, Jorge Petit y Nicanor Rojas cobraron 1.500 pesos en 1866 por ir a curar a un enfermo de urgencia a Talca, lo cual le había ocupado tres días. Ante la consulta del juez, el Protomedicato estuvo de acuerdo con los honorarios cobrados. *AdelP*, Vol. 8, f. 128. En Santiago, la visita ordinaria se calculaba entre 1 y 2 pesos en 1856. *AdelP*, Vol. 4, s.f., y en Quillota, 2 pesos en 1875. *AMI*, Vol. 731, s.f., pero es probable que aumentara más tarde pues Vicuña Mackenna señala que en 1875 una visita a los suburbios costaba 150 pesos. En 1874 el Protomedicato fijó los aranceles de los médicos como auxiliares de los Tribunales de Justicia, *AdelP*, Vol. 15, f. 119.

<sup>161</sup>*AMI*, Vol. 35, s.f. La labor de los vacunadores a veces encontraba resistencia en los sectores rurales. La Junta Central de Vacuna informaba al ministro del Interior el éxito que se había logrado en detener la viruela, pero señalaba que "desgraciadamente nuestra gente de campo está imbuida en el error sobre la vacuna, que apenas saben hallarse el vacunador en el territorio que ellos residen en el acto se ausentan...". *Ibid.*

<sup>162</sup>10 de abril de 1875, *AMI*, Vol. 731, s.f. En este volumen se encuentran todas las comunicaciones de quienes intervinieron en el caso.

Hacia la década de 1870, la política de formar un cuerpo médico chileno ya comenzaba a dar sus frutos. Es difícil establecer con precisión el número de médicos existente en el período. La cifra más confiable es el número de licenciados por la Universidad que alcanzó 290 entre 1842 y 1878<sup>163</sup>, pero los que ejercían efectivamente debieron ser más numerosos. De acuerdo al Censo General de la República, en 1854 figuran como médicos y cirujanos un total de 129 personas; en 1865, ascienden a 239; en 1875 a 259 y en 1885 a 625, de las cuales 12 eran mujeres<sup>164</sup>. Las listas que aparecen en el Protomedicato son parciales. Sabemos, por ejemplo, que la nómina de médicos autorizados por el Tribunal y que ejercían en la provincia de Santiago en 1864 alcanzaban a 32 para una población que en 1865 alcanzaba a 259.159 habitantes. Es decir, había un médico autorizado por cada 8.098 habitantes<sup>165</sup>.

Hacia 1870 hay síntomas claros que indican el fortalecimiento del cuerpo médico. Los dos más significativos, a nuestro juicio, son, en primer lugar, que los médicos comenzaron a resentir los costos de la regulación estatal y aspiraron a ser una profesión libre regulada por las leyes de los códigos fundamentales y los principios de la Constitución, y no por disposiciones propias de los gremios del período colonial<sup>166</sup>. En segundo lugar, está el surgimiento de una entidad gremial autónoma del Estado— de la Universidad y del Protomedicato— como lo fue la Sociedad Médica fundada en 1869.

A la compleja reglamentación proveniente de la Novísima Recopilación, se agregaban algunos decretos de los inicios de la República que habían establecido, junto al privilegio del monopolio a los autorizados, ciertas obligaciones como la de atender a cualquier enfermo que lo solicitase cualquiera fuera su condición y circunstancia bajo amenaza de multa o de cancelación de la autorización, y cumplir turnos de noche. Ya en 1844 el Protomedicato manifestó que los médicos rechazaban el trabajo obligatorio nocturno y que era preferible establecer ciertos turnos debidamente indemnizados por la Municipalidad. Éste se estableció en 1846, pero no fue bien recibido por los médicos<sup>167</sup>. En 1857 el doctor Emilio Veillon pidió al Protomedicato ser retirado de la lista de médicos autorizados porque no estaba dispuesto a "satisfacer todas las exigencias que nos impone la ley de este país". Un sábado en la noche, estando con visitas en su casa, irrumpió un juez que lo obligó a visitar a un enfermo. Él se había negado, pero el Intendente le había confirmado que el juez actuaba legalmente lo cual era un atropello a sus garantías individuales<sup>168</sup>. En 1864 un grupo de médicos y farmacéuticos hizo un

<sup>163</sup>Al contrario de los abogados, una parte importante eran extranjeros que convalidaron su título. De los 51 licenciados existentes entre 1854 y 1870, 23 estaban en esa categoría. "Memoria del Rector don Ignacio Domeyko", *AUCH*, 41, 1872, pp. 568-572. Las recopilaciones sobre médicos en Chile (ver bibliografía) señalan un total de 311 titulados entre 1842 y 1879. De ellos, 104 tienen apellido de origen extranjero.

<sup>164</sup>La clasificación de los Censos no es rigurosa. Es probable que en esa categoría se incluyan oficios relacionados con la salud de muy diversa índole que se autodenominaban médicos y cirujanos.

<sup>165</sup>La lista se encuentra en *AdelP*, Vol. 7, fjs. 15, 16. Sobre la población de Santiago ver Zimmerman, *op. cit.*, p. 33.

<sup>166</sup>Kater, al describir la profesionalización de la medicina en Prusia, señala que el Estado contribuyó a consolidar el cuerpo médico al elevar los estándares de acreditación y separar a los titulados de los no calificados, "pero los médicos también comenzaron a resentir su dependencia de órganos estatales y presionar por ser una profesión libre, como leyes. La práctica médica se emancipó del control burocrático y se estableció como un comercio libre en 1869-71", *op. cit.*, p. 678 (la traducción es nuestra).

<sup>167</sup>*AdelP*, Vol. 2, fjs. 23, 31.

<sup>168</sup>*AdelP*, Vol. 4, f. 201.

reclamo formal por un decreto de la Intendencia de Santiago que establecía los turnos de noche para ambos. El intendente dijo que el reclamo "importa un desconocimiento completo del derecho que en todos tiempos se han atribuido las autoridades de la república para reglamentar el ejercicio de ciertas profesiones en obsequio del bien común"<sup>169</sup>. Lo mismo sucedió en provincia con las obligaciones que las autoridades imponían al médico de ciudad<sup>170</sup>. Los médicos no protestaban por el pago de patentes profesionales, que consideraban justas, sino por la obligatoriedad en el ejercicio<sup>171</sup>.

Estas reclamaciones esporádicas adquirieron un carácter colectivo y gremial en Valparaíso en 1871 cuando el intendente reiteró en un decreto del 11 de octubre la obligación de asistir a los enfermos siempre que éstos lo solicitasen, de concurrir a los turnos fijados por las autoridades bajo pena de una multa de 50 pesos, y otras medidas como reunirse en conferencias para tratar los problemas de salud de la ciudad, responder los informes que pidiera la autoridad y dar aviso público cuando se dejara de ejercer la profesión. El cuerpo médico reaccionó enardecido. Dicho decreto, según señalaban en su comunicación al Protomedicato, "no sólo impone al médico cargas a que ninguna ley nos somete, siendo por el contrario libre el ejercicio de nuestra profesión, como lo acredita la patente que pagamos para gozar de esa inmunidad, sino que, también, se nos pone bajo el dominio de la policía conminándonos con multas y hasta suspensión de nuestra industria si no nos sujetamos a lo ordenado. Los que suscribimos, señor, conocemos perfectamente nuestras obligaciones con relación a la sociedad y a la autoridad, como las leyes que debemos obedecer y que respetamos altamente; pero no permitiremos jamás que se quiera pisotear nuestros derechos, atropellar nuestras garantías y arruinar nuestros intereses". El cuerpo médico de Santiago solidarizó públicamente con sus colegas y ambos concordaron en buscar todos los medios "para sostener la independencia de nuestra profesión, su libre ejercicio y su dignidad vejada"<sup>172</sup>. El conflicto se presentaba entre la regulación legal del ejercicio y la libertad de trabajo. Los médicos sostenían, y fue la posición del Protomedicato ante el conflicto de Valparaíso, que tanto el art. 149 de la Constitución como el art. 2118 del Código Civil anulaban los decretos que establecían esas obligaciones pues ninguna ley los obligaba a acatar decretos antiguos ya derogados ni nuevos que eran ilegales<sup>173</sup>.

<sup>169</sup>El intendente citaba a su favor el decreto del 15 de febrero de 1814 que establecía la obligación de asistir a los enfermos en cualquier circunstancia, obligación que había sido confirmada por los decretos del 28 de noviembre de 1831, 1 de septiembre de 1832 y 16 de diciembre de 1846, 3 de enero de 1864, *AdelP*, Vol. 8, fjs. 38-41.

<sup>170</sup>Ver, por ejemplo, incidente entre el médico de ciudad de Melipilla y el gobernador en 1869. *AdelP*, Vol. 8, f. 254.

<sup>171</sup>En ciudades como Santiago y Valparaíso, la obligación de pagar patente para el ejercicio profesional, según una ley dictada en 1866, no tuvo oposición de los médicos porque ayudaba a un mayor control. Una ley del 22 de diciembre de 1866, art. 13, establecía el pago de patente como requisito para el ejercicio profesional. A partir de 1869, tanto el Ministerio de Hacienda en Santiago como la Factoría General de Valparaíso envían al Protomedicato la lista de los profesionales que han cancelado su impuesto, para que sólo a ellos se les permitiera el ejercicio profesional. *AdelP*, Vol. 8, f. 268 (Lista de Valparaíso) y Vol. 8, f. 228 (Lista de Santiago).

<sup>172</sup>19 de octubre de 1871. *AdelP*, Vol. 12, f. 342. Las distintas comunicaciones relativas al caso se encuentran en fjs. 318, 336 y 341.

<sup>173</sup>*AdelP*, Vol. 5, f. 71. El primero señala: "No puede exigirse ninguna especie de servicio personal o de contribución, sino en virtud de un decreto de autoridad competente, deducido de la ley que autoriza aquella exacción, y manifestándose el decreto al contribuyente en el acto de imponerle el gravamen", Luis Valencia

Aunque formalmente la discusión podía establecerse entre la vigencia de decretos y la dictación de leyes, se trataba de un conflicto entre la antigua y la nueva legislación, entre el espíritu corporativo del antiguo régimen y el liberalismo de la legislación republicana. Efectivamente el costo del monopolio del ejercicio entraba en contradicción con las ideas de la libertad de trabajo y de comercio. El monopolio podía mantenerse sin esas obligaciones de tipo antiguo. Bastaban las disposiciones constitucionales y legales, incluido art. 491 del Código Penal que establecía las penas por el ejercicio negligente de la profesión de médico y farmacéutico. Esa era la argumentación de los médicos. Dada esta situación, el Protomedicato parecía cada vez más una institución obsoleta tanto para el orden jurídico vigente como para el cuerpo médico. La discusión parlamentaria de la década de 1870 sobre la educación secundaria y superior incluyó el problema de la libertad de profesiones, y la ley de 1879 hizo innecesario el Protomedicato que fue finalmente suprimido en 1892.

La formación de asociaciones profesionales ha sido señalada por la mayoría de los especialistas como una etapa distintiva de todo proceso de profesionalización<sup>174</sup>. En el caso de Leyes, como se señaló, creemos que no hubo necesidad de asociación en este período porque la lucha por la dignidad, el prestigio y los mercados de la profesión no parecían amenazados. Sin embargo, en el caso de medicina, la formación de la primera asociación voluntaria obedece a un cuerpo profesional que debe luchar por establecer su prestigio y dignidad en forma autónoma del Estado a través de instancias que representen estrictamente sus propios intereses.

El origen de esta asociación se encuentra en la iniciativa del presidente del Protomedicato y decano de la Facultad, Lorenzo Sazié, en 1857, de congregar al cuerpo médico de Santiago para proponerles formar "un centro en qué apoyar la respetabilidad" de la profesión, la calidad moral de sus integrantes y un fondo de socorros mutuos. A la reunión concurren trece médicos, la mayoría miembros de la facultad. El Protomedicato, sostuvieron Sazié y Armstrong, no podía actuar "de un modo amplio, como podía hacerlo la asociación de los médicos mismos, sino restringido por las leyes que lo regían". Ninguna autoridad ni corporación podía velar por la dignidad de la profesión como una asociación de los mismos interesados<sup>175</sup>. Ella demoró en formarse. En 1863 se fundó la Sociedad de Farmacia, con subvención estatal, que publicó los *Anales de Farmacia*<sup>176</sup>. La Sociedad Médica se fundó en 1869 con objetivos científicos y profesionales. Se preocu-

---

Avaria: *Anales de la República*, Santiago, 1951, Tomo I, p. 182. El segundo señala: "Los servicios de las profesiones y carreras que suponen largos estudios, o a que esté unida la facultad de representar y obligar a otra persona respecto de terceros, se sujetan a las reglas del mandato", *Código Civil*, Libro IV, Título XXIX, Santiago, 1940, p. 320.

<sup>174</sup>Ver Carr Sanders y Wilson, *op. cit.*, pp. 288-289 para el paso del gremio medieval a la asociación profesional en Francia e Inglaterra.

<sup>175</sup>31 de agosto 1856, *AdelP*, Vol. 3, f. 68. En esa oportunidad se acordó nombrar una comisión para que presentara un proyecto de estatutos formada por Sazié, Armstrong, Padín, Miquel, Elguero y Tocornal, todos miembros de la Facultad.

<sup>176</sup>Los farmacéuticos formaron un grupo profesional muy activo durante este período y enfrentaron problemas aún mayores que las del cuerpo médico para establecer una regulación que diera el monopolio a los titulados. Dos años después del decreto de 1866 que los favorecía, se dictó una dispensa de cinco años para los no titulados y se volvió a reglamentar en 1877 (*AMI*, Vol. 729, f. 201). Ver Oscar René Aedo I., *José Vicente Bustillos, Padre de la farmacia chilena*, Academia de Ciencias Farmacéuticas de Chile, Santiago, 1987.

paba tanto de difundir trabajos de médicos nacionales y extranjeros como de los problemas sanitarios del país. En lo profesional, pretendía reunir a los médicos para defender sus prerrogativas y su dignidad. En 1872 se fundó la *Revista Médica de Chile*, de larga vida, que daba cuenta de las actividades de la Sociedad, publicaba sus trabajos y era su vehículo de expresión. Ella demuestra la autonomía alcanzada por el cuerpo médico. Criticaba sin tapujos desde la legislación hasta los programas de estudio universitarios. Su convocatoria fue amplia, más amplia que la Facultad, aunque sus académicos y profesores fueron miembros activos de la Sociedad. En su directorio elegido en 1873, por ejemplo, sólo su presidente, Rodolfo Phillipi, era académico, en cambio no lo era ninguno de los directores<sup>177</sup>. La Revista contaba con una subvención del gobierno y ya en 1874 tenía 170 subscriptores y un promedio de 70 médicos asistían a las sesiones de la Sociedad<sup>178</sup>.

La Sociedad procuró establecer una ética de conducta de la profesión, la libertad en su desempeño y los límites que ésta encontraba en la moral<sup>179</sup>. Reclamó ante las autoridades la ocupación profesional de aquellos cargos vinculados a la salud, como los miembros de la Junta de Beneficencia o los cirujanos del ejército y la marina<sup>180</sup>. Procuró construir, dentro de un pensamiento positivista, una imagen del médico como la versión laica y científica del sacerdote. Si bien la Sociedad quiso ser una asociación ajena a la política y criticó a las diversas autoridades con cierta independencia, su acento liberal era evidente no sólo porque apoyó esta posición en el conflicto de la libertad de exámenes en 1872<sup>181</sup>, sino en un sentido más global de asumir el partido de las ciencias en contra de la religión<sup>182</sup>.

En síntesis, la Universidad de Chile logró efectivamente formar una profesión médica basada en una educación formal y acreditada. Después de cuatro décadas, sus

<sup>177</sup>*Revista Médica de Chile*, Tomo 2, 1873-1874, p. 115. (De ahora en adelante citado como *RMCH*). El vice presidente era Sandalio Letelier y los directores Jerónimo Rosa, Vicente Izquierdo, Benjamin Espinoza Torres, Antonio Burr, Máximo Cienfuegos, T.A. Martínez Ramos, Samuel Ovalle y Ramón Pérez.

<sup>178</sup>*RMCH*, Tomo 3, 1874-1875, p. 39.

<sup>179</sup>Ver por ejemplo "El rol del médico", *RMCH*, Tomo 1, 1872-1873, 2, p. 60, 3, p. 7 y 4, p. 10.

<sup>180</sup>Los conflictos entre los médicos y las autoridades relativos a las instituciones de la salud se manifestaron ya en 1842 entre el Protomedicato presidido por Nataniel Cox y Diego Antonio Barros, administrador del Hospital San Juan de Dios y la Junta Directiva de Hospitales. La polémica se dio en términos de la "ciencia" versus la "filantropía". Ver *AMI*, Vol. 35 y 319 para las sucesivas polémicas. En 1843 la Junta estaba compuesta por cuatro miembros, de los cuales ninguno era médico (Domingo Bezanilla, Santiago Echevers, Ignacio de Reyes y Miguel María Guemes). En 1875 la Junta de Beneficencia tenía 9 miembros, cuatro de ellos médicos (J.J. Aguirre, Ramón Allende, Adolfo Murillo y Adolfo Valderrama junto a B. Vicuña Mackenna, José Manuel Balmaceda, Miguel Dávila, Pedro Errázuriz y Marcial González). Esta composición era un triunfo de los médicos. Sobre los nombramientos en las fuerzas armadas ver *RMCH*, 1874-1875, 3 p. 217.

<sup>181</sup>*RMCH*, Tomo 1, 1872-1873, p. 330.

<sup>182</sup>Una anécdota reveladora fue la invitación que recibió la Sociedad para asistir al centenario de la muerte de Voltaire. El presidente respondió que no asistirían como Sociedad porque no todos eran partidarios de la celebración "pero que asistirían personalmente la mayoría de sus miembros", *RMCH*, Tomo 4, 1878, p. 469. Médicos activos en la Sociedad como Ramón Allende Padín, Sandalio Letelier, Adolfo Murillo o Augusto Orrego Luco fueron fundadores de la Academia de Bellas Letras creada por José Victorino Lastarria en 1873 y una importante expresión del pensamiento positivista en Chile. De los 13 médicos que ocuparon altos cargos ya fueran como ministros o parlamentarios entre 1823 y 1893, sólo uno era conservador y el resto eran liberales. Ricardo Cruz Coke, "Los profesores de la escuela de Medicina y la historia política nacional, 1833-1983", *RMCH*, 11, 1983, p. 381.

estudios estaban establecidos con un cuerpo docente, principalmente chileno, y se había logrado atraer el interés de los alumnos. La regulación legal del ejercicio había contribuido a controlar la competencia para favorecer la formación de un cuerpo profesional. El monopolio de los servicios para los representantes de la ciencia fue difícil de establecer. La legislación contribuyó, pero ella habría sido letra muerta si no se hubiera constituido paulatinamente un mercado para esos servicios con un público que progresivamente brindaba su confianza a la ciencia. La profesionalización de la medicina tendría todavía mucho camino que recorrer, pero en sus cuatro primeras décadas logró establecer la base cognitiva, dotar a la profesión de prestigio social y confianza, ensanchar su mercado y regular el monopolio del ejercicio con el apoyo del Estado. Logró igualmente iniciar su organización gremial. Es decir, construyó los pilares de una profesionalización exitosa.

##### 5. LAS INGENIERÍAS: LA APARICIÓN DE LA RACIONALIDAD CIENTÍFICO-TÉCNICA

De las tres profesiones científicas del siglo XIX, la que tuvo una evolución más lenta y difícil en su proceso de profesionalización fue la ingeniería. Ello no es sorprendente puesto que, a excepción de Francia, en la primera mitad del siglo XIX la ingeniería era un oficio técnico ligado al desarrollo práctico de la revolución industrial y su institucionalización como profesión se inició con la incorporación del método y de la teoría científica a la tecnología<sup>183</sup>. El ingeniero científicamente formado, señala Layton, aparece con la transición de pequeñas a grandes organizaciones donde las capacidades del artesano, del práctico y del empresario ya no eran suficientes. En el caso inglés, por ejemplo, la relación entre la industria y la ciencia fue tardía en el siglo. Los ingenieros eran formados en las propias industrias y los estudiantes de las disciplinas afines se orientaban más bien a la enseñanza que a la empresa<sup>184</sup>. En el caso norteamericano, durante la primera mitad del siglo los ingenieros se formaron en las grandes obras públicas como canales y ferrocarriles y en el último cuarto del siglo la industria norteamericana comenzó a aplicar el conocimiento científico y por tanto a requerir ingenieros formados en las ciencias<sup>185</sup>. En 1849, las ciencias aplicadas y las ingenierías, consideradas demasiado prácticas y plebeyas, comenzaron a ser incorporadas al curriculum de algunas universidades estatales y colleges privados<sup>186</sup>. En Francia, con la creación de la Ecole Polytechnique en 1794, se constituyó un cuerpo estatal de ingenieros científicamente formados que presidieron las grandes obras públicas y estuvieron desde temprano ligados al desarrollo industrial. Ello les valió ser algo así como el gran modelo de la ingeniería decimonónica, modelo que tuvo una gran influencia en Chile.

Si la formación de la profesión de ingeniero estuvo ligada a una fase avanzada de la industrialización en los países del centro, con cuánta mayor razón su formación sería lenta y dificultosa en un país agrario y minero que vivía los inicios de la industrialización. El Estado estimó necesario fomentar los estudios en las ciencias aplicadas para contribuir

<sup>183</sup> EDWIN T. LAYTON, JR., *The Revolt of the Engineers*, The John Hopkins University Press, Baltimore, 1986, p. 3.

<sup>184</sup> ROHBLATT, *op. cit.*, p. 268. Sanderson, *op. cit.*, pp. 6-8.

<sup>185</sup> LAYTON, *op. cit.*, p. 2.

<sup>186</sup> MEIZGER, *op. cit.*, p. 129.

a este fenómeno. Nuevamente nos encontramos ante una profesión que no se formó en base al desarrollo interno de un oficio tradicional sino por la voluntad de la autoridad central. Al igual que en medicina, la participación del Estado fue capital para construir la base cognitiva y, en menor grado, para darle prestigio social, pero al contrario de las otras dos profesiones vistas, el Estado se negó a regular legalmente el ejercicio y por tanto a constituir un monopolio de sus servicios. La regulación sería un fenómeno posterior fruto en parte de la presión gremial de los propios ingenieros. Sin embargo, ingeniería fue la profesión que en mayor grado dependió del Estado para la constitución de su mercado, pues fue el gran demandante de sus servicios.

La formación de las ingenierías tuvo que enfrentar severas dificultades en sus inicios: no tenía una tradición sólida como oficio práctico ni un desarrollo docente, no gozaba de prestigio social y su mercado era, por decir lo menos, precario.

Durante el período colonial y principalmente en el siglo XVIII las obras de ingeniería fueron realizadas por ingenieros españoles y extranjeros contratados para estos efectos, generalmente vinculados a la rama de ingeniería del ejército<sup>187</sup>, como lo estuvieron los pocos ingenieros chilenos<sup>188</sup>. La USF tuvo una Facultad de Matemáticas, pero la cátedra se impartió con intermitencia y largas vacancias. La Academia de San Luis puso su énfasis en estos estudios y logró formar algunos estudiantes con conocimientos de geometría<sup>189</sup>. Con la fundación del IN se regularizaron los cursos de matemáticas en un nivel elemental. Su rector, el presbítero Francisco Puentes, que no tenía entrenamiento formal en la materia, formó a los primeros agrimensores. No fue hasta la llegada del ingeniero español Andrés Antonio Gorbea, exiliado liberal contratado por el gobierno de Chile en Londres en 1826, que se establecieron cursos de matemáticas a nivel superior para formar agrimensores. En 1831 se reglamentó por primera vez la profesión, estableciendo los requisitos para obtener el título que habilitaba para ser nombrado por los Tribunales en la medición de las propiedades<sup>190</sup>. La enseñanza estaba a cargo de Gorbea y de dos chilenos, José Antonio Gatica y Francisco de Borja Solar, alumno y discípulo de Gorbea.

A fines de la misma década se iniciaron los estudios mineralógicos en el norte chico que establecieron las redes con la ingeniería francesa. En 1817 llegó a Chile Carlos Lambert, ingeniero titulado en la Escuela Politécnica francesa, como representante de una compañía minera inglesa en La Serena. Sorprendido por las pérdidas que ocasionaban en Chile las prácticas tradicionales del laboreo de minas y los altos costos de la

<sup>187</sup>En el período colonial se sabe de 50 ingenieros que ejercieron como tal en Chile. 43 de ellos llegaron entre 1700 y 1818, la mayoría españoles del cuerpo regular de ingenieros militares del ejército real. Sergio Villalobos R. (ed.), *Historia de la ingeniería en Chile*, ed. Hachette, Chile, 1990, p. 78. Sobre la ingeniería colonial ver también Ernesto Greve, *Historia de la ingeniería en Chile*, Santiago, 1938-1944, Tomo I y Santiago Marín Vicuña, *Bosquejo histórico de la enseñanza de la ingeniería en Chile*, ed. Nascimento, Santiago, 1935.

<sup>188</sup>MARIN, *op. cit.*, p. 10.

<sup>189</sup>Fue el caso de Vicente Caballero, destinado como Sargento-Mayor a las fortificaciones de Valdivia. Los profesores Agustín Caballero y José Ignacio Santa María pertenecían también al ejército. *Ibid.*, p. 10.

<sup>190</sup>La profesión se reglamentó a raíz de los alumnos de Gorbea. El programa exigía estudios de aritmética, álgebra, geometría especulativa, trigonometría rectilínea, geometría práctica y descriptiva, topografía y dibujo. Después de un año de práctica, el gobierno otorgaba el título de Agrimensor General de la República. Amunátegui Solar, *Los primeros...*, pp. 545-547. El proceso de desvinculación de la propiedad agrícola fue el campo laboral principal de los agrimensores. Ver Villalobos R., "Claudio Gay...", p. 49 y Galdames, *La Universidad...*, p. 77.

fundición del mineral del cobre, introdujo adelantos tecnológicos fundamentales como la instalación de fundiciones de reverbero. Hizo ver al Tribunal de Minería la necesidad de incorporar nuevas tecnologías y formar estudios en el área. El gobierno le encomendó que buscara un profesor para iniciarlos. Lambert, en un viaje a París, se contactó con sus antiguos profesores y fue así como llegó a Domeyko<sup>191</sup>. Éste, por su parte, desilusionado de la actividad política como exiliado polaco en París, se había trasladado a la baja Alsacia contratado por una compañía minera de hierro para descubrir nuevas minas e instalar una fundición por un sueldo de 1.200 francos. Allí recibió una carta de su antiguo profesor de mineralogía Defrenoy ofreciéndole ser profesor de química y mineralogía en La Serena con un sueldo equivalente a 6.000 francos. Domeyko aceptó de inmediato movido principalmente por el interés científico de conocer tierras tan lejanas. Se embarcó a Chile en 1837 con treinta cajones destinados a formar su laboratorio. Llegó directamente a Coquimbo y su sorpresa fue enorme al comprobar las técnicas utilizadas y su total desvinculación de cualquier forma de conocimiento. En Coquimbo no se conocía el arte de los ensayes, relata, había industria y comercio del cobre, pero los dueños de minas vendían el mineral a comerciantes extranjeros o fundidores del país sin conocer su ley. Creían que la mineralogía consistía en buscar filones de plata, oro y cobre y obtener metales puros a través de la fundición de los minerales extraídos. A pesar de su asombro, Domeyko se explicaba esa ignorancia "¿Y qué importa que no conocieran la química, la física, las ciencias naturales? La agricultura les daba abundantes cosechas de trigo; la minería, considerables riquezas en plata y cobre y el comercio libre les abría relaciones con todos los países del mundo"<sup>192</sup>. Domeyko comprendió que su curso debía adaptarse a las condiciones existentes, abandonó su intención de comenzar por los principios teóricos básicos y comenzó directamente por la experimentación para mostrarles no sólo a sus alumnos sino a los dueños de minas cuál era el significado práctico y productivo de los conocimientos científicos. Aunque ese era un "trabajo que no asumiría ningún profesor en Europa", no había otra forma de iniciar la enseñanza con hijos de dueños de minas, de hornos fundidores o de amalgamadoras como eran sus alumnos. Los primeros exámenes fueron rendidos ante las autoridades locales y los apoderados. Domeyko logró su objetivo y los alumnos demostraron la utilidad de sus conocimientos en el ensaye de diversos minerales<sup>193</sup>.

La experiencia de Domeyko en Coquimbo revela muy bien las dificultades que enfrentaban estos estudios en Chile y fue fundamental para su propia concepción de cómo fundarlos. La flexibilidad de Domeyko para adaptar su sólida formación científica a la formación profesional y ligar ésta con la producción fue en cierto sentido el modelo que guió la fundación de las ingenierías. Su primer paso había sido generar adhesión social a estos estudios, pero previendo su inestabilidad por falta de profesores, propuso que el gobierno becara a sus mejores alumnos para estudiar en Europa. En su productivo

<sup>191</sup>VILLALOBOS R., *Historia...*, p. 86, García, *Incipient...*, p. 105, *Ingenieros. Revista del Colegio de Ingenieros de Chile*, 102, 1987, dedicado al origen de los estudios mineros en Chile. Ampuero, *op. cit.*, pp. 43-45.

<sup>192</sup>DOMEYKO, *Mis...* Tomo I, p. 772. El relato de su contratación en Francia se encuentra en Tomo I, pp. 178-179, 355.

<sup>193</sup>Los cursos de Domeyko no otorgaban el título de ensayador general sino certificados que habilitaban para optar al título.

viaje a Santiago en 1842 se lo pidió al ministro Manuel Montt quien lo aprobó. En 1847, dos de los tres becados se iniciaban como profesores en el Liceo de La Serena<sup>194</sup>.

A comienzos de la década de 1840 los estudios de agrimensura y ensayaduría estaban incorporados al sistema educacional y la profesión de ingeniero, aunque el título no existía, adquirió su expresión institucional con la creación del Cuerpo de Ingenieros Civiles en 1842, encargado de la supervisión de las obras públicas privadas y estatales en toda la República, compuesto por un director y seis ingenieros subalternos<sup>195</sup>. Su capacidad real para evaluar los proyectos en curso fue débil por escasez de personal y de presupuesto, pero desde la perspectiva de la profesión, tuvo la importancia de ser inicialmente un centro docente en materias de ingeniería civil y ser una salida profesional para los jóvenes chilenos titulados<sup>196</sup>.

La fundación de la Universidad situó los estudios físicos y matemáticos dentro de un objetivo nacional y su Facultad, como se señaló en el capítulo anterior, contribuyó a darle una cierta institucionalidad a sus cultores. El reglamento de 1844 ordenó el programa de estudio y estableció exigencias menores que en las otras profesiones, pues el ingreso a los cursos superiores de matemáticas no requería del bachillerato de humanidades sino sólo de algunas materias. Estableció los requisitos para el grado de bachiller y de licenciado en ciencias físicas y en matemáticas, grados que casi no se otorgaron por no ser requisito para un título profesional. En los hechos, después de cursar los estudios matemáticos secundarios y superiores en el IN y de realizar una práctica aprobada por el Cuerpo de Ingenieros, se optaba al título de agrimensor.

La primera labor de la Universidad fue establecer los estudios de mineralogía para el título de ensayador general. Para ello, nuevamente vía Claudio Gay, se contrató en París al ingeniero francés León Crosnier, también graduado de la Escuela de Minas, para que dictara la cátedra de química mineralógica en Santiago con un sueldo de 2.000 pesos anuales en 1844. La preocupación de las autoridades era ligar estos estudios con posibles ocupaciones para estimular la demanda de los alumnos. El ministro Montt le pidió a Domeyko que hiciera un proyecto para la formación de ensayadores generales tanto en el IN como en La Serena. El informe de Domeyko proponía la creación de un Colegio de Minas, como el de México o como la Escuela de Minas de París, destinado a formar ensayadores en el aspecto técnico de la mineralogía para el sector privado e ingenieros de minas o peritos facultativos destinados a ser administradores de minas y peritos en litigios. El Estado debía reglamentar sólo esta última, porque sus labores judiciales y

<sup>194</sup>Los alumnos fueron Manuel Osorio, Antonio Alfonso y Teodosio Cuadro, el primero enviado a la Escuela Práctica de Minas de Saint Etienne que no volvió al liceo, y los otros dos a la Escuela Superior de Minas. Claudio Gay era su apoderado en París y relató con detalle el avance de sus estudios a distintas autoridades chilenas. Ver Feliú Cruz y Stuardo, *Correspondencia...*

<sup>195</sup>GREVE, *op. cit.*, T. 2, p. 378.

<sup>196</sup>El Reglamento establecía un programa completo de estudios de ingeniería que no se cursaron, pero Gorbea, como su primer director, enseñó alguno de ellos a quienes ingresaban como ingenieros civiles, pero que eran agrimensores. Luego esa docencia pasó a la Universidad de Chile. Su primer Director fue Gorbea y los ingenieros subalternos eran Francisco de Borja Solar y Agustín Verdugo, ingenieros primeros, José A. Álvarez Condarco y José Pérez, ingenieros segundos, José Antonio Barra y Francisco Velasco, ingenieros terceros, todos chilenos y la mayoría discípulos de Gorbea. Greve, *op. cit.*, Tomo 2, p. 379; Villalobos R., *Historia...*, p. 124; Barros Arana, *Un decenio...*, T. I, p. 264.

administrativas incidían en el bien público y representaban una labor social. El ejercicio de los ensayadores, por el contrario, debía dejarse a la libertad del mercado. Con ello Domeyko planteaba un problema que sería central para la profesión: la obligatoriedad del título para ciertas funciones. Como en el sector privado, sostenía, las relaciones particulares eran mucho más importantes que los certificados, el Estado debía contratar sólo a los titulados y crear ocho cargos públicos para esta profesión<sup>197</sup>. El proyecto no se materializó por falta de recursos, pero se establecieron los cursos para formar ensayadores en el IN. En 1847, renunciado Crosnier, la cátedra fue asumida por el propio Domeyko<sup>198</sup>.

La Universidad pretendía dos objetivos difíciles de conjugar. Por una parte, necesitaba reforzar los estudios, ampliar y profundizar sus materias y, por otra, fomentar el ingreso de alumnos evitando altas exigencias y ofrecer un campo laboral. La tensión entre las dificultades docentes para establecer un programa de estudios científicos y las dificultades para establecer un mercado profesional, marcaron el período. El supuesto que guió la tarea universitaria fue que sólo creando la oferta podría estimularse la demanda. Aunque hubiera pocos alumnos y su destino profesional fuera incierto, la Universidad formaría la mejor base cognitiva posible para fomentar a mediano plazo la demanda de los alumnos y del mercado. Tarde o temprano, Chile necesitaría ingenieros y había que formarlos<sup>199</sup>.

Al comenzar la década de 1850, los estudios matemáticos en el IN<sup>200</sup> tenían seis cátedras, dictadas por cuatro chilenos y dos extranjeros, que preparaban para el título de agrimensor y ensayador general<sup>201</sup>. Ambos títulos parecían insuficientes para las aspiraciones de la Facultad. De allí que junto con la creación de la Sección Universitaria, Domeyko decidió emprender una reforma mayor y fundar las ingenierías en 1853. El nuevo programa comprendía los títulos de ingeniero geógrafo (que reemplazaba al de

<sup>197</sup>La memoria se encuentra bajo el título "Cultivo de las ciencias físicas", *Gaceta de los Tribunales y de la Instrucción Pública*, Santiago, 16 y 30 de noviembre, 1844. Domeyko envió el original al ministro acompañado del reglamento del Cuerpo de Ingenieros de Francia y de la Escuela de Minas de París. *AME*, Vol. 14, f. 46.

<sup>198</sup>De acuerdo a la legislación minera, la mensura de minas debía hacerla un perito facultativo. Desde 1847, ese perito debía ser un ingeniero de minas, pero ese nombre no indicaba necesariamente un título profesional sino una nominación. En 1854 se creó el Cuerpo de Ingenieros de Minas encargado de la vigilancia del cumplimiento de la legislación relativa a las faenas mineras, de la mensura y de la recopilación de información. Sin embargo apenas aparece en la documentación revisada; no tuvo vínculos con la Universidad y no fue mencionado como un cuerpo importante para la profesión. En 1856 Domeyko redactó el arancel de los ingenieros de minas. *AME*, Vol. 40, f. 158.

<sup>199</sup>Sobre la necesidad de reforzar los estudios a pesar de la falta de alumnos ver "Curso de Química en el Instituto Nacional", *El Progreso*, Santiago, 620, 9 noviembre 1844; "Memoria del Rector del Instituto Nacional", *AUCH*, 3, 1846, pp. 206-207; "Comunicación del Ministro de Instrucción al Intendente de Coquimbo", 16 marzo 1849, *AME*, Vol. 22, s.f. (contiene proposiciones de Domeyko sobre curso de minas en La Serena).

<sup>200</sup>Ver Roberto Hernández Ponce, "Chile conquista su identidad con el progreso", en *Historia*, Santiago, 23, 1988, pp. 125-168.

<sup>201</sup>Topografía por el profesor Francisco de Borja Solar, Rector del IN, agrimensor y miembro del Cuerpo de Ingenieros; Álgebra superior y geometría sublime por Ignacio Valdivia, egresado del IN y ayudante de Moesta en el Observatorio Astronómico; Arquitectura por Brunet de Baines, arquitecto francés contratado como arquitecto de gobierno (por lo cual su cátedra fue frecuentemente interrumpida; sobre su contratación, ver *AME*, Vol. 29, f. 22); Botánica por el farmacéutico Vicente Bustillos en conjunto con los alumnos de medicina y física experimental; Química general y manipulaciones químicas por Domeyko.

agrimensor), ingeniero de minas, ingeniero de puentes y caminos, ensayador general y arquitecto<sup>202</sup>. El objetivo de la reforma era establecer la ingeniería civil para incorporar a los chilenos a las grandes construcciones de obras públicas y elevar el estatus académico de las ingenierías para que fueran profesiones propiamente científicas.

La reforma estableció como requisito de ingreso el curso completo de matemáticas en el IN. Ello se contradecía con el artículo 17 de la Ley Orgánica de 1842 según el cual no se podía ejercer una profesión científica sin el grado de licenciado. Bello sostuvo que, debía exigirse grado académico mientras Domeyko defendió la equivalencia del título al grado por el nivel de los estudios y para fomentar el ingreso de alumnos. El gobierno optó por esta posición. Las ingenierías pasaron a ser una profesión científica<sup>203</sup>. Por ello se suprimió el título de agrimensor junto con la reforma y en 1865 el de ensayador general, reemplazado por el de ingeniero de minas. Arquitectura, por su parte, fue en este período sólo un curso y no logró establecerse como profesión<sup>204</sup>.

Las ingenierías ocupaban un rango menor en prestigio que leyes y medicina. De acuerdo a las autoridades universitarias, sus alumnos eran los menos preparados y los de más baja extracción social<sup>205</sup>. Los académicos de la Facultad señalaron en reiteradas ocasiones que sólo leyes era considerada una carrera “decente” digna de caballeros mientras se menospreciaban las carreras industriales<sup>206</sup>. Según el ingeniero Manuel Salustio Fernández el mayor obstáculo para el fomento de las ciencias aplicadas estaba en “las infundadas preocupaciones que existen arraigadas en el corazón de nuestros

<sup>202</sup>El programa comprendía tres años de cursos comunes para las ingenierías en los cuales se estudiaba álgebra superior, trigonometría esférica, geometría de las tres dimensiones, física superior, química general, cálculo diferencial e integral, topografía, geodesia, principios de mecánica y nociones de astronomía. Los ingenieros geógrafos debían además realizar un trabajo práctico en topografía y geodesia, los civiles debían agregar un curso de puentes y caminos, dibujo de máquinas, aplicación de la geometría descriptiva al corte de piedra y madera, arquitectura, nociones de mineralogía y geología y una práctica; los de minas no estudiaban geodesia y cálculo diferencial e integral del programa común y los reemplazaban por docimacia, mineralogía, geología, mensura y laboreo de minas, más la práctica. Para recibir el título se requería dar un examen final teórico y práctico. El título de ensayador general requería estudios de física, química, mineralogía, tratado de ensayos y un año de laboratorio junto a un examen final. El de arquitecto comprendía dos años de estudios no especificados y seis meses de práctica. Decreto 7 de diciembre 1853: *AUCH*, 11, 1854, pp. 601-607.

<sup>203</sup>*AUCH*, 11, 1854, pp. 311-312 y 342-343; “Comunicación de Ignacio Domeyko al Ministro de Instrucción”, 2 junio 1853, *AME*, Vol. 44, s.f.; Decreto 1 septiembre de 1854, *AUCH*, 11, 1854, p. 397. El tema volvió a tratarse en 1865. *AUCH*, 27, 1865, pp. 93-96.

<sup>204</sup>La supresión del título de agrimensor suscitó una discusión reveladora de la política universitaria. Algunos sostuvieron que debía mantenerse pues sus servicios eran más baratos. El *CU* no transigió sosteniendo que si existía alguna demanda por ser agrimensor había que aprovecharla para subir el nivel de la profesión: “Desde que los agrimensores podrían ejecutar casi la totalidad de las operaciones lucrativas que se presentan en el país, serían contados los que se dedicarían a los ramos superiores por afición a la ciencia, y Chile estaría condenado a buscar en el extranjero cada vez que hubiere menester de un individuo que poseyese el conocimiento de estos ramos”, “Memoria del Secretario General de la Universidad de Chile”, *AUCH*, 23, 1863, pp. 815-816.

<sup>205</sup>“Plan de estudios del curso de humanidades”, *AUCH*, 15, 1858, p. 105. Ello era igualmente válido en el Liceo de La Serena. Su Rector señalaba que “el estudio de esas ciencias es emprendido casi exclusivamente por aquellos jóvenes poco acomodados que ven en la carrera que a ellas conducen una perspectiva de lucro y provecho honroso”, *AUCH*, 12, 1855, p. 555.

<sup>206</sup>El estudio de Frank Safford sobre la educación industrial en Colombia trata este mismo tema como una de las dificultades para la formación de las ingenierías. *The ideal...*

hombres, acerca del pobre y humilde origen de las profesiones industriales...<sup>207</sup>. Un estudio realizado en 1860 señalaba que cuatro quintos de los alumnos de matemáticas de la sección preparatoria del IN desertaban por "la escasa fortuna o la naturaleza del trabajo de sus padres"<sup>208</sup>.

El programa de 1853 tuvo serias dificultades para llevarse a cabo por la vacancia de las cátedras de puentes y caminos, dibujo de máquinas y explotación de minas. Esta última fue suplida por textos que permitieron titularse a los primeros ingenieros de minas. No fue el caso de los ingenieros civiles cuyo programa demoró en completarse recibiendo sólo cuatro en este período. La escasez de profesores resultaba crónica pues quienes estaban en condiciones de ser docentes, chilenos o extranjeros, estaban por lo general también ocupados en las minas o en obras públicas fuera de Santiago.

La profesión se hallaba estancada en un círculo vicioso cuyas relaciones de causa y efecto eran discutibles. Por un lado, no tenía un programa de estudios completos que preparara a los alumnos teórica y prácticamente para competir con los extranjeros contratados para las grandes obras. Por otro, tenía muy pocos alumnos debido a su carencia de prestigio social y de mercado y no tenía mercado ni prestigio porque los ingenieros chilenos no estaban suficientemente bien preparados<sup>209</sup>.

Para Domeyko, el problema no residía tanto en la falta de mercado cuanto en la dificultad para establecer los estudios, de allí que a partir de la década de 1860 reforzara su estrategia de contratar profesores extranjeros, becar alumnos chilenos y acentuar el aprendizaje práctico enviando a los alumnos a las grandes obras en construcción, principalmente en ferrocarriles. En 1858, el CU pidió al gobierno la contratación de dos profesores extranjeros para las cátedras de puentes y caminos y explotación de minas<sup>210</sup>. No fue fácil encontrarlos, pues, como señalaba el representante de Chile en Bélgica, "los hombres de algún mérito en estas profesiones encuentran en Europa fácil colocación y muy particularmente en Rusia, Dinamarca y Suecia"<sup>211</sup>. Por medio de un profesor de Berlín finalmente se contrató en 1861 a Adolfo Ballas, 30 años, soltero, prusiano e ingeniero civil, quien aceptó "el cargo menos por el interés del sueldo que por proporcionarse la ocasión de conocer una bella porción del continente americano". El contrato era por cuatro años con un sueldo de 10.000 francos anuales (2.000 pesos) y sus obligaciones eran impartir una cátedra de cuatro sesiones semanales de hora y media en el IN; 35 a 40 "lecciones populares" al año, además de los gastos de transporte y la compra

<sup>207</sup> MANUEL SALUSTIO FERNÁNDEZ, "Memoria sobre la necesidad y medios de fomentar en Chile el estudio de las ciencias físico-matemáticas aplicadas a la industria y artes", *AUCHI*, 1854, pp. 205-206.

<sup>208</sup> "Informe de Francisco de Borja Solar al Rector de la Universidad", *AUCHI*, 18. 1860, p. 491, Gabriel Izquierdo, "Sobre los defectos que se notan en la enseñanza de las matemáticas preparatorias en Chile", *AUCHI*, 13. 1856, pp. 345-359.

<sup>209</sup> Domeyko señalaba en comunicación al ministro en 1863 que las ingenierías eran las carreras que necesitaban mayor estímulo porque "ellas tienen que luchar por ahora contra la competencia que les hacen los ingenieros extranjeros y contra la desconfianza de la gente del país que generalmente no puede todavía acostumbrarse a creer que un joven chileno puede ser tan buen ingeniero como un extranjero. Al propio tiempo, los estudios que exige cada una de estas profesiones son muy vastos y dilatados, y los jóvenes que a ellos se dedican son pobres...", 2 marzo 1863, *AME*, Vol. 133, s.f.

<sup>210</sup> 4 de mayo de 1858, *AME*, Vol. 40, f. 208.

<sup>211</sup> *AME*, Vol. 29, p. 111, f. 316.

de libros e instrumentos que costaron en total 6.657 francos<sup>212</sup>. Ese mismo año se contrató a Luis Larroque, ingeniero de minas de París, para la otra cátedra en condiciones similares<sup>213</sup>. Ambos iniciaron sus clases en el IN, pero el gobierno les encomendó diversas misiones profesionales, Ballas en ferrocarriles y Larroque en las minas de cobre en el norte y de carbón en el sur, que interrumpieron la docencia. Ambos renunciaron en 1865. Algunos alumnos de ingeniería civil alcanzaron a hacer la práctica con Ballas. Ese mismo año el consulado en Bélgica buscó su reemplazante sin éxito y en 1871 el ministro plenipotenciario en París contrató al francés Ernest Anzard, titulado en la Escuela Central de París. Estas búsquedas no fueron fáciles. En algunas oportunidades, cuando los contactos personales no dieron resultados, se pusieron avisos en la prensa y los concurrentes solían no poder “justificar su capacidad”. El gobierno exigía certificados académicos y de desempeño profesional y en 1870 ofrecía como sueldo 15.000 francos, los gastos de transporte e instrumentos, más un viático de 3 pesos diarios en las misiones profesionales oficiales. Según el cónsul en Bélgica, un profesor de primera clase exigía por lo mínimo un sueldo de 5.000 pesos o 25.000 francos<sup>214</sup>.

Luego de la renuncia de Larroque, se nombró como profesor al chileno Uldaricio Prado, con estudios en la Universidad de Friburgo<sup>215</sup> y el contrato de Anzard no fue renovado en 1876 pues la segunda estrategia para consolidar los estudios estaba dando sus resultados: ya había chilenos con estudios en Europa que podían hacerse cargo de la docencia.

Esta estrategia había comenzado con los alumnos de Domeyko en 1842 con resultados relativos. En 1849, no tenemos certeza si enviados inicialmente por el gobierno o financiados una vez que estuvieron allá, aparecen becados en la Escuela Central de Artes y Manufacturas de París Manuel Valdés Vigil, Adriano Silva y Manuel Aldunate con un costo anual por estudiante de 3.936 francos. Sólo el primero obtuvo el título de ingeniero civil, Silva salió mal en un examen y Aldunate se enfermó. Pero lo relevante es que con o sin título, luego de sus estudios hicieron una práctica bajo la vigilancia del ministerio de Trabajos Públicos francés y más tarde Valdés fue enviado a Inglaterra, Bélgica y Holanda para conocer los trabajos hidráulicos, sistemas de esclusas y disecaciones, mientras Silva se dirigió a estudiar los trabajos telegráficos en Francia. La estadía de ambos, según una fuente, duró de 1846 a 1852, todo financiado por el gobierno. La inversión no estaba destinada sólo a formar docentes sino también ingenieros chilenos que pudieran evaluar los contratos públicos con el extranjero y participar en su ejecución. Éste era un aspecto clave de la transferencia tecnológica en la cual la maximización de los beneficios de los contratistas podía tener costos muy altos para la contraparte si no podía evaluar la calidad de los productos ni los costos de la gestión. El representante de Chile en París Francisco Javier Rosales se lo decía al ministro con meridiana claridad cuando le recomendó que contratara a Valdés y a Silva para el estudio del proyecto del

<sup>212</sup> AME, Vol. 29, f. 113, 316; AME, Vol. 84, s.f.

<sup>213</sup> AME, Vol. 29, f. 119. Su traslado y la compra de libros e instrumentos costó 4.092,50 francos.

<sup>214</sup> AME, Vol. 155, s.f. (comunicaciones de la Legación chilena en Bélgica al Ministro de Instrucción 1865, y del Ministro Plenipotenciario en París 1870, 1871).

<sup>215</sup> No fue posible verificar si Prado fue becado por el gobierno o se financió él sus estudios. Sobre su formación profesional ver la petición que Domeyko le hace al Ministro para que nombre a Prado profesor AME, Vol. 133, p. 56, f.1.

ferrocarril de Santiago a Valparaíso: "(ellos) saben hacer estos trabajos, no permita Ud. que los importunen los interesados o concesionarios del camino. Yo veo desde aquí las chicanas, las críticas, los disgustos que van a atraer sobre sí; se quiere que el Gobierno entre a ciegas en una empresa que una vez principiada será preciso continuarla. Los siete millones en que por ahora se estima ese camino por sus ardientes empresarios (sin accionista más que el pobre erario de Chile) se convertirán en quince, cuando no en veinte millones"<sup>216</sup>.

El destino de estos tres becados no fue la docencia y como la contratación de profesores extranjeros era inestable, Domeyko volvió a su idea. En 1867 el gobierno acogió la petición pues había una preocupación compartida con la Universidad por el descenso del número de alumnos en los estudios físicos y matemáticos. Un estudio realizado por Alejandro Andonaegui, académico de la facultad, indicaba que habían aumentado paulatinamente entre 1852 y 1862 y luego descendían, aun contabilizando los estudiantes de Coquimbo, La Serena y Concepción. El promedio de ingreso anual entre 1853 y 1868 era 13. Entre 1854 y 1864 ingresaron 176 alumnos de los cuales 57 se habían recibido. Se volvía a plantear la tensión entre formación profesional y mercado laboral. Andonaegui sostenía que ese mercado existía, pero que estaba ocupado por extranjeros debido a que el programa de estudios no formaba al tipo de ingeniero que ese mercado requería. La falta de alumnos obligaba a fomentar aún más los estudios pues "mientras esto no se realice, transcurrirán muchos años perdidos para nuestro progreso, y no habrá todavía ningún ingeniero civil chileno, o que haya hecho sus estudios en Chile, que pueda dirigir alguno de los muchos trabajos públicos que con tanta frecuencia se inician en el país bajo la dirección de ingenieros extranjeros o de individuos de dudosa competencia. Creo, a este último respecto, que echando una mirada a la historia de las obras públicas ejecutadas desde algunos años a esta parte no sería por cierto muy difícil descubrir los errores en su realización por falta de conocimientos y experiencia profesionales y patentizar con ejemplos si fuese necesario, la imperiosa necesidad que existe de tener ingenieros"<sup>217</sup>. En junio de 1868 una comisión de la facultad compuesta por su decano Francisco de Borja Solar, el propio Andonaegui, Domeyko y Luis Zegers Recasens presentó un proyecto al C.U. que proponía reordenar los estudios, proveer las cátedras vacantes y crear nuevas como construcciones, mecánica aplicada, aplicación de la geometría descriptiva y dibujo en sus distintas aplicaciones; abrir anualmente el ingreso, crear seis plazas de ayudantes, enviar a los mejores alumnos becados y reforzar decididamente la enseñanza práctica<sup>218</sup>. En 1873 se volvió a proponer la misma reforma insistiendo en la creación de nuevas cátedras, en la especialización de la cátedra de mineralogía en química, docimasia, mineralogía y geología y reforzar la ingeniería civil a través de la estereotomía mecánica aplicada<sup>219</sup>.

El presupuesto para enviar estudiantes a Europa no fue considerado urgente por el Senado, aunque fue defendido en la Cámara por el diputado José Ignacio Vergara, uno de los pocos ingenieros que fue parlamentario en este período. "El señor Ministro de Justicia sabe bien, señalaba criticando a Joaquín Blest Gana que no había defendido el ítem en el Senado, que en los cursos relativos a las ciencias disminuye el número de

<sup>216</sup>AME, Vol. 29, p. 64, f. 208. Sobre los chilenos becados ver *Ibid.*, p. 21.

<sup>217</sup>ALEJANDRO ANDONAEGUI, "Discurso de incorporación a la Facultad de Ciencias Matemáticas y Físicas", AUCH, 30, 1868, p. 546.

<sup>218</sup>AUCH, 36, 1868, pp. 750-760 y "Memoria del Decano Universitario", AUCH, 33, 1869, pp. 93-94.

<sup>219</sup>El decano Solar insistía que de no cumplirse este programa, se seguiría dependiendo de los ingenieros extranjeros que tenían un alto costo para el país. AUCH, 42, 1873, p. 147.

alumnos de día en día; sabe que no existe en el país ningún estímulo para los individuos que se dedican a ciertas profesiones, como son las de ingeniero geógrafo, de ingeniero civil y otras, sabe también que la facultad de Matemáticas, no hace mucho tiempo, se ha ocupado precisamente de esta cuestión y ha tratado de buscar los medios por los cuales pudiera cesar esta situación verdaderamente lamentable y triste... Si los que reciben un título profesional no tienen en qué ocuparse porque en nuestros colegios no es posible perfeccionar sus conocimientos, es inútil que continuemos gastando en ellas"<sup>220</sup>. En 1871 se abrió un concurso al que se presentaron cinco postulantes y se escogieron tres para ser becados a Europa. Enrique Fonseca fue enviado a la Escuela de Minas de París, Ricardo Fernández a la Escuela de Puentes y Calzadas y Valentín Martínez a la Universidad de Gante también en la especialidad de puentes y caminos. Los tres hicieron trabajos prácticos, visitaron industrias y laboratorios y viajaron por distintos países de Europa. Cada uno recibía 625 francos al mes, además de los gastos de transporte. El viaje de Fonseca, que duró desde octubre de 1871 a septiembre de 1873, tuvo un costo de 16.247 francos sin contar los 249 francos que costó la comida en honor del director de la Escuela de Minas en el Hotel del Louvre, quien lo había invitado a su casa y había sido muy gentil con los chilenos. La cuenta llegó finalmente al Ministerio<sup>221</sup>.

En 1874 se abrieron las cátedras de explotación de minas, de resistencia de materiales y construcción de ferrocarriles a cargo de Fonseca y Fernández. Martínez se incorporó más tarde como profesor y Fonseca murió poco después. En 1875 se envió a Luis Zegers a París a estudiar física experimental donde tomó cursos en la Escuela de Minas, en el Colegio de Francia y en la Escuela de Artes y Oficios, visitó importantes laboratorios y realizó estudios prácticos<sup>222</sup>. Compró libros e instrumentos de laboratorio para la enseñanza de la física experimental en los liceos y en la facultad por un costo aproximado de 33.000 francos<sup>223</sup>. En 1878 asumió la cátedra de física experimental, reorganizó los laboratorios e introdujo nuevos textos.

Hacia el final del período faltaban los ramos de aplicación de la geometría descriptiva al corte de piedras y a la construcción de máquinas para completar el programa y los estudios dejaban de ser un obstáculo central en el ingreso de los ingenieros chilenos al mercado laboral. Al mismo tiempo, se reforzó la enseñanza práctica tanto en ferrocarriles, construcción de puentes y obras de regadío como en la mensura de minas y en el laboratorio de metalurgia<sup>224</sup>.

La Facultad, como expresión de los intereses profesionales de los ingenieros, tuvo una permanente preocupación por la regulación legal de su ejercicio o dicho de otra forma, para que el título tuviera la exclusividad de algún desempeño, más allá de los informes requeridos en procesos judiciales mineros o agrarios. La profesión no tenía

<sup>220</sup> *SCL*, Diputados, 1868, p. 385. El Ministro, sin embargo, había defendido esta iniciativa en su memoria del año anterior *AUCH*, 33, 1869, pp. 52-53.

<sup>221</sup> 30 agosto 1872, *AME*, Vol. 155, fjs. 1-3. Más adelante y sin fojas se encuentran varias comunicaciones del mismo tenor.

<sup>222</sup> *AME*, Vol. 290, p. 40, f. 1, p. 63, f. 1, p. 65, f. 1, 2. Informes de Domeyko sobre sus estudios y su posterior contratación en Chile.

<sup>223</sup> "Comunicación de Alberto Blest Gana Ministro Plenipotenciario en París al Ministro de Instrucción", 1 junio 1877, *AME*, Vol. 155, s.f. La Legación Chilena solía recibir encargos de compras de libros y de instrumental que aparecen en estos volúmenes. Ese mismo año Blest gastó 13.838 francos en instrumentos de laboratorio para el Liceo de Copiapó.

<sup>224</sup> Sobre la práctica de alumnos ver *AME*, Vol. 40, f. 224; Vol. 133, p. 6, f. 1; Vol. 206, p. 124, f. 4; Vol. 290, p. 62, f. 2.

ningún privilegio legal pues el título no era requisito para ningún empleo, ni siquiera para ser miembro del Cuerpo de Ingenieros. Domeyko, como buen "ancien polytechnicien", consideraba que una de las ocupaciones fundamentales de la profesión era el servicio público. Desde su Memoria sobre la organización de un Colegio de Minas ya citada, propuso la formación de cargos públicos exclusivos para ingenieros y esa petición volvió a hacerse reiteradas veces y con insistencia en los planes de reforma de 1868 y 1873. No sin fundamento el ingeniero Eulogio Allendes señalaba que los estudios de la facultad estaban organizados como la Escuela Politécnica Francesa, pero sin ninguno de sus privilegios pues no garantizaba un destino profesional<sup>225</sup>. Andonaegui, en su informe ya citado, señalaba entre las soluciones para fomentar los estudios la protección legal de la profesión por medio de la exigencia del título para determinados cargos públicos sin que ello significara interferir en el rol del mercado: "Cuando hablo de este género de protección no quiero significar que se establezca a favor de la profesión de ingeniero un sistema de recompensas inusitado; ni es posible ni necesario que se dé a esta carrera una vida artificial, que en realidad no debe ni tiene para qué llevar. Ella puede existir por sí sola con los elementos con que el país cuenta para ejercitar la actividad de ingeniero; y la protección que debe prestársele por parte del estado no es otra que la que se presta a todas las otras profesiones científicas, la cual consiste en la organización administrativa de los ramos del servicio público respectivo en el sentido de encargar esta administración a los que poseen título para ello"<sup>226</sup>. El proyecto de 1868 proponía crear diez plazas en el Cuerpo de Ingenieros Civiles que se proveyesen por concurso entre los jóvenes titulados y la exigencia del título para ciertos cargos como los del observatorio astronómico, oficina de estadísticas, ferrocarriles, telégrafo y la Casa de Moneda<sup>227</sup>. El entonces ministro de Instrucción Joaquín Blest Gana intervino en el debate con una posición distinta: "Sin rechazar esas indicaciones —señaló— ... debe, sin embargo observarse: que la primera condición para llegar a estudiar es la de que las necesidades materiales o intelectuales de nuestra sociedad exijan el servicio de los ingenieros en tal extensión que despierte el interés de los estudiantes. Sin este antecedente la protección que se otorgará, producirá un resultado ficticio y momentáneo; porque las profesiones, como todo servicios, están subordinadas a la ley de la demanda y la oferta..."<sup>228</sup>. El Ministro aprobaba en toda su extensión el apoyo estatal a los estudios, pero consideraba que los servicios profesionales estaban sujetos a fenómenos que escapaban a la protección oficial y que ésta no era capaz de neutralizar.

La fundación de las ingenierías como profesión universitaria fue una iniciativa estatal que no respondió directamente ni al desarrollo interno de un oficio práctico que buscara estatus profesional y científico, como en Inglaterra y Estados Unidos, ni a la formación de una legión de funcionarios encargados de realizar las obras públicas estatales como en Francia. Como en el caso de Colombia, obedecía a una política estatal de reforma educacional para crear una elite formada en los nuevos conocimientos científicos y técnicos destinada a incidir en el desarrollo económico. Si bien era una

<sup>225</sup>EULOGIO ALLENDES, "Matemáticas o ciencias exactas: su marcha y progreso en Chile", *AUCH*, 16, 1859, p. 985.

<sup>226</sup>ANDONEAGUI, *op. cit.*, p. 554.

<sup>227</sup>*AUCH*, 31, 1868, p. 94.

<sup>228</sup>"Memoria del Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública", *AUCH*, 33, 1869, p. 52-53.

reforma “desde arriba” que no respondía directamente a una demanda social, como lo prueba la escasez de alumnos y las dificultades para establecer un mercado laboral seguro, no era por ello una iniciativa extemporánea. Paralelamente al desarrollo de la base cognitiva de la profesión, el país vivía una importante transformación económica a partir de la década de 1860 por su progresiva incorporación a la economía mundial como exportador de materia prima y alimentos. Ello condujo a un desarrollo tecnológico mayor tanto en la minería, en la creación de una infraestructura en puentes, caminos, obras de regadío, puertos y muy principalmente ferrocarriles, que requería de la presencia de ingenieros. Éstos fueron en su gran mayoría extranjeros no sólo porque como contratistas tenían mayor capacidad técnica y eran más confiables para sus clientes públicos o privados, sino porque tenían más vinculaciones con el sector financiero internacional y podían atraer créditos externos con mayor facilidad<sup>229</sup>. El sector minero, que dio el impulso inicial, fue desigual en su desarrollo tecnológico. Sólo las grandes minas, la mayoría de propiedad extranjera, lo introdujeron importando maquinaria y personal que iba desde los ingenieros hasta los operarios<sup>230</sup>. En la construcción de infraestructura pública y privada, el diseño de los proyectos y los ingenieros jefes fueron extranjeros, dejando a los chilenos un rol subalterno<sup>231</sup>. En el desarrollo de la industria, importante a partir de 1860, la presencia de ingenieros era menos necesaria que la de mano de obra calificada, de capataces, mayordomos y empresarios. En una etapa de la industrialización basada en la producción de bienes de consumo, la presencia de los ingenieros, y particularmente de los que producía la Universidad de Chile, era menos importante que en el sector minero y de infraestructura<sup>232</sup>.

La construcción de ferrocarriles fue sin duda el campo laboral más importante para los ingenieros. Hacia 1887 se habían construido más de 2.000 km de líneas férreas a lo largo del país<sup>233</sup>. Tal como lo señalaban las autoridades universitarias, y más tarde lo han corroborado estudios especializados sobre el tema, los ingenieros chilenos tuvieron dificultades para incorporarse competitivamente en este campo tanto por la lentitud con que la ingeniería civil se estableció en la Universidad, como por su desventaja técnica, financiera y de confianza en relación a los ingenieros extranjeros<sup>234</sup>. Al contrario de los médicos y de los abogados, los ingenieros no vendían su servicio directamente al consumidor sino que eran profesionales dependientes de empresas mayores que los contrataban como empleados. Dependían de grandes inversiones de capital en las cuales ellos, en cuanto profesionales, tenían poca incidencia y los inversionistas preferían

<sup>229</sup>WIN CROWTHER, *Technological Change as Political Choice: The Civil Engineers and the Modernization of Chilean State Railways*, University of California, Berkeley, 1973, Tomo I, p. 344. (Tesis doctoral inédita).

<sup>230</sup>VILLALOBOS, *Historia...*, p. 105.

<sup>231</sup>GREVE, *op. cit.*, T. 3, trata la presencia de chilenos y extranjeros en las distintas ramas y obras públicas.

<sup>232</sup>Los trabajos de Oscar Muñoz, *Chile y su industrialización*, CIEPLAN, Santiago, 1986; Luis Ortega, “Acercas de los orígenes de la industrialización chilena, 1860-1879”, *Nueva Historia*, Londres, Año, 2, 1981, pp. 3-54; García, *Incipient...*, han demostrado que la formación de una industria moderna fue más temprana de lo que tradicionalmente se había señalado y que es anterior y no posterior a la Guerra del Pacífico. De estos estudios se infiere, principalmente del de Ortega, que los ingenieros no fueron una pieza central de este desarrollo como lo era una mano de obra calificada.

<sup>233</sup>HUMUD, *op. cit.*, p. 143.

<sup>234</sup>En ello concuerdan Ernesto Greve, Marín Vicuña, Sergio Villalobos R. y Win Crowther. También Hernández, *Sabios...*, p. 186 y ss y Zimmerman, *op. cit.*, p. 192 y ss.

contratar a los extranjeros. El tipo de servicio contribuía en el retraso de la constitución de un mercado para los chilenos. Las obras de ingeniería son proyectos de largo plazo cuyo diseño no requiere ser local. En este caso, no sólo la base cognitiva tenía carácter universal, sino también el servicio.

Estas dificultades no impidieron la conformación de un mercado para los chilenos. Domeyko señalaba en su Memoria de 1872 que la gran mayoría de los titulados de la Universidad habían ingresado al mercado laboral. "Todos, en general, tienen ocupación más o menos lucrativa. Nadie ignora cuán importantes servicios prestan a los agricultores nuestros ingenieros geógrafos, y qué servicios prestaron particularmente en tiempo de la desvinculación de las propiedades; ellos son a los que emplea el Estado para formar su cuerpo de ingenieros civiles en la ejecución de varias obras importantes. Muchos ingenieros de minas y ensayadores generales dirigen los trabajos de los ingenios y minas más importantes del país, y en el famoso y más reciente descubrimiento de Caracoles, son los preferidos de las compañías más acaudaladas de aquel distrito mineral, en fin, conocidos son los servicios que han prestado y continúan prestando los antiguos alumnos de topografía, de geodesia y de los cursos de puentes y caminos en los trabajos actuales de ferrocarriles"<sup>235</sup>.

Domeyko reflejaba con bastante fidelidad la relación entre los títulos otorgados y las oportunidades laborales. Los titulados chilenos fueron predominantes en la agrimensura y la minería. Entre 1856 y 1879 se titularon 100 ingenieros geógrafos, 61 ingenieros de minas, y 4 ingenieros civiles, además de los 11 ensayadores generales que a partir de 1860 se fundió con ingeniería de minas. Quienes se denominaban ingenieros y agrimensores en el período eran más numerosos. Los Censos clasifican en esta categoría a 77 personas en 1854, a 191 en 1865, a 515 en 1875 y a 689 en 1885.

El Cuerpo de Ingenieros Civiles contribuyó a la práctica de los estudiantes e inició a varios en la profesión, pero su contingente era pequeño y sus sueldos muy bajos en relación con lo que ganaban los ingenieros contratistas<sup>236</sup>. En 1877 el senador e ingeniero Manuel Valdés Vigil, ex director de la institución, defendía la necesidad de que el Estado contara con un organismo técnico que coordinara todas las obras públicas y fuera la organización autorizada en la materia pues, si bien los ministros podían ser abogados distinguidos, no tenían competencia para opinar sobre planos y proyectos. El personal del Cuerpo de Ingenieros no podía reducirse a ser mayordomos de peones en la reparación de caminos<sup>237</sup>. Era el argumento clásico en favor de la profesionalización.

En el período aquí estudiado y a pesar de las dificultades reseñadas, se logró formar un cuerpo profesional que una década más tarde presionaría exitosamente para aprove-

<sup>235</sup>"Memoria del Rector de la Universidad de Chile", *AUCH*, 41, 1872, pp. 577-578.

<sup>236</sup>En 1857, su director Adriano Silva señalaba al ministro del Interior que era tanta su escasez de personal que debían destinar un ingeniero para dos y tres secciones lo que resentía considerablemente su eficiencia. *AMI*, Vol. 289, s.f. El director ganaba 2.000 pesos anuales, los ingenieros de primera 1.500 y los de segunda 1.200. Los extranjeros contratados para el Cuerpo de Ingenieros ganaban 2.000 pesos anuales. En 1851 estaba compuesto por 6 ingenieros (*AMI*, Vol. 192, s.f.) pero en 1876 había crecido a 25 con 13 de planta. En 1882 mientras el director seguía ganando 2.000, el superintendente de ferrocarriles de Valparaíso ganaba 6.000 desde 1864. En la construcción del ferrocarril de La Frontera, los ingenieros jefes de comisiones ganaban 7.000 y los ingenieros jefes de brigadas 5.000. Greve, *op. cit.*, T. 4, p. 163.

<sup>237</sup>En 1873 y 1877 se presentaron proyectos de ley para reformar el Cuerpo de Ingenieros, pero no prosperaron. La defensa de Valdés se encuentra en *SCL*, Senado, 1877, p. 386.

char la enorme ampliación de oportunidades que le brindaba la inversión estatal en obras públicas, posible a gran escala, fruto del excedente aportado por las exportaciones del salitre después de la Guerra del Pacífico. El final de la década de 1880 fue altamente significativa para la profesión pues logró dos aspectos claves para iniciar un exitoso proceso de profesionalización: la exclusividad de ciertos cargos claves en el campo y su primera organización gremial.

El vasto proyecto de obras públicas iniciado por la administración del Presidente Balmaceda sobrepasaba la capacidad operativa del Ministerio del Interior y del Cuerpo de Ingenieros de su dependencia. Ello llevó a la creación del Ministerio de Industria y Obras Públicas en 1887 dividido en tres secciones: industria, ferrocarriles y colonización y obras públicas. Para los ingenieros, la sección fundamental fue la Dirección de Obras Públicas creada en 1888, pues aglutinó a la profesión y se transformó en la principal fuente de empleo de la ingeniería chilena. Su función era evaluar, ejecutar y vigilar los trabajos públicos en las áreas de ferrocarriles y telégrafos, puentes, caminos y construcciones hidráulicas, arquitectura, minas, geografía y geodesia<sup>238</sup>. Para ello se continuó recurriendo a ingenieros extranjeros y sólo entre 1888 y 1890 se contrataron 70, tres de ellos como profesores, pero la presencia de chilenos fue también en aumento en los cargos directivos. De los 7 jefes de comisiones de ferrocarriles en 1888, cuatro eran chilenos<sup>239</sup>. Una de las mayores conquistas gremiales fue la exigencia legal del título de ingeniero para ser jefe de oficina. Era un importante paso en la profesionalización del campo en sus aspectos estrictamente técnicos. En los cargos directivos de carácter político, como ministro y subsecretario, tuvieron menos éxito. Ernesto Greve señala que del tiempo transcurrido entre 1887 y 1900, sólo un 8% fue ocupado por ingenieros<sup>240</sup>.

Como señala Crowther, en este período de "chilenización de la ingeniería", los ingenieros lograron establecer el dominio de su área, aunque continuó un fuerte tutelaje extranjero. "El punto era que esta importante actividad económica debía ser profesionalizada. Una vez establecido este punto, era sólo cosa de tiempo para que...el chileno sustituyera al extranjero"<sup>241</sup>.

El mismo año que se fundó la Dirección de Obras Públicas, se fundó el Instituto de Ingenieros, la primera asociación profesional de los ingenieros chilenos. Su objetivo estaba directamente vinculado al vasto campo que se les abría y a la necesidad de que la profesión tuviera una voz autónoma e independiente. La primera convocatoria firmada por 31 ingenieros señalaba: "Hoy que en el país se van a iniciar trabajos de gran importancia, en el que está comprometido el reducido personal de ingenieros nacionales, es cuando más necesitamos de la unión y del estudio para mancomunar nuestros esfuerzos con las luces de la colectividad"<sup>242</sup>. Su primer directorio lo presidía Uldaricio Prado, decano de la Facultad, y Domingo Víctor Santa María, director de Obras Públicas. El Instituto venía a ser así el tercer pilar, junto a la Universidad y a la Dirección de Obras Públicas, en la formación de la profesión y su principal objetivo era ser el interlocutor de

<sup>238</sup> *Centenario del Ministerio de Obras Públicas*, Ministerio de OO.PP., Santiago, 1987.

<sup>239</sup> CROWTHER, *op. cit.*, T. 1, p. 429.

<sup>240</sup> GREVE, *op. cit.*, T. 4, p. 117.

<sup>241</sup> CROWTHER, *op. cit.*, T. 2, p. 483 (la traducción es nuestra).

<sup>242</sup> VÍCTOR SOLAR MANZANO, *Los noventa años del Instituto de Ingenieros de Chile*, Santiago, 1978, pp. 4-5, documento inédito.

la profesión frente al Estado. Al igual que la Sociedad Médica, el Instituto creó su propia revista en 1889, los Anales del Instituto de Ingenieros, a través de la cual opinaba sobre materias como el curriculum universitario, los avances científicos en otros países, la situación de la profesión y los muy diversos proyectos en estudio y ejecución, desde la construcción del alcantarillado hasta los ferrocarriles<sup>243</sup>.

Junto con ser una voz técnica, el Instituto pretendía ser una instancia para fortalecer el prestigio social de la profesión y construir una imagen y un "ethos" corporativo. Como lo revelan diversos testimonios ya citados, la ingeniería no era considerada una ocupación de prestigio. Al igual que en el caso de los médicos, construir ese prestigio tuvo que ver con las oportunidades del mercado así como con la transformación de una mentalidad sobre el valor simbólico de la profesión. Crowther ha señalado que en Chile predominó la imagen francesa del ingeniero, ligado a la aristocracia y a la alta administración, y no la imagen norteamericana del duro "pioneer" orientado hacia la empresa individual<sup>244</sup>. La hegemonía social sin contrapeso de los valores aristocráticos en una sociedad con una estructura social polarizada y escaso desarrollo de los sectores medios hacía inviable, a nuestro juicio, construir el prestigio social de una profesión universitaria en forma autónoma al prestigio que esa misma clase podía otorgarle. Medicina e ingeniería requerían ser aceptadas, respetadas y apreciadas por esa clase para consolidarse, para obtener recursos públicos en su desarrollo académico y ampliar sus oportunidades en el mercado de servicios, así como para constituirse en un vehículo de ascenso social para aquellos profesionales que no pertenecían originalmente al sector propietario. Los "hijos de" vuelven a jugar aquí un importante rol simbólico. El ejemplo más destacado y que forma parte del "mito de origen" de la profesión fue el de Domingo Víctor Santa María, hijo del Presidente de la República, quien conjugaba una sólida formación profesional adquirida en gran parte en Europa con ser miembro de una antigua familia aristocrática y de gran relevancia política. En menor grado, el caso de Aurelio Víctor Lastarria, hijo de José Victorino, ingeniero también formado en Europa, contribuyó a crear lazos entre el mundo de la ingeniería y el mundo de la política y del prestigio social. Anteriormente hubo miembros de la profesión de origen aristocrático, pero los mencionados alcanzaron altos puestos y tuvieron una connotación política y social distinta porque accedieron a esos cargos en el momento en que la profesión vivía su primer gran despegue en la década de 1880.

Así como para los médicos el tema predominante en su primer periodo de profesionalización fue construir el prestigio de la profesión principalmente contra los "de abajo", curanderos, yerbateros, empíricos, el desafío de los ingenieros era construir su prestigio en relación a los extranjeros. Esa fue una de las labores del Instituto en sus primeras décadas. Fue la campaña de los "ingenieros indígenas", como se le llamó a fines de siglo, para demostrar que se podía tener tanta confianza en un ingeniero chileno como en uno extranjero<sup>245</sup>. A comienzos del siglo xx esa campaña había dado sus frutos: los ingenieros chilenos se habían consolidado en la administración pública, a pesar de que muchas de

<sup>243</sup>Sobre ello ver nuestra colaboración "La enseñanza y las instituciones", en Villalobos, *Historia...*, pp. 278-284.

<sup>244</sup>CROWTHER, *op. cit.*, T. 1, p. 399.

<sup>245</sup>CARLOS HOERING, "El ingeniero ante la opinión pública", en *Anales del Instituto de Ingenieros de Chile*, Santiago, 1917. 1, pp. 14-15.

sus reivindicaciones gremiales propiciadas por el Instituto no lograron prosperar, como que el consejo asesor de Ferrocarriles tuviera mayoría de ingenieros y no de abogados. Su segunda fase, ya en las primeras décadas del siglo xx, fue demostrar que los ingenieros, por su propia formación científica, estaban habilitados no sólo para ser constructores de obras sino administradores eficientes de los negocios públicos y privados. Era la imagen del ingeniero como hombre de empresa y sus primeros resultados se expresaron en el gobierno del general Carlos Ibáñez entre 1927 y 1931, donde miembros de la profesión ocuparon cargos claves en la reestructuración del Estado. En la década de 1930 los ingenieros jugaron un papel central en el gran proceso de industrialización iniciado por el Estado y presidido por la Corporación de Fomento fundada en 1939 que sería el pilar de la profesión, como lo había sido la Dirección de Obras Públicas a fines del siglo anterior<sup>246</sup>.

La iniciativa del Estado de formar las ingenierías se transformó en un proceso exitoso de profesionalización cuando el mismo Estado, que se había negado en regular legalmente la profesión y otorgarle el monopolio de ciertas funciones o servicios, se transformó a su vez en el gran mercado de ingenieros. Cuando el desarrollo económico hizo posible la expansión del mercado laboral, había un cuerpo de profesionales formado en Chile dispuesto a presionar por ocupar ese mercado. La Universidad, una vez más, había sido el punto de arranque, el motor inicial de un proceso de profesionalización.

La formación de las ingenierías, desde la perspectiva aquí tratada, no esclarece el problema del desarrollo tecnológico chileno del siglo xix ni las consecuencias que tuvo para el desarrollo económico el tipo de transferencia de conocimientos y de tecnología que entonces se inició. Win Crowther ha propuesto la hipótesis que el tipo de formación profesional de los ingenieros tuvo a largo plazo un alto costo económico para Chile, pues cuando ellos lograron suficiente poder como para tomar las decisiones del área, principalmente en la política ferrocarrilera en el siglo xx, primaron los criterios de excelencia profesional en la evaluación de proyectos, por sobre los de rentabilidad económica y social. Discutir esta hipótesis requiere considerar muchas otras variables que las aquí tratadas, como lo demuestra el propio trabajo citado. Sin embargo, es posible sugerir que los factores culturales, frecuentemente mencionados como uno de los impedimentos históricos para el desarrollo tecnológico chileno o latinoamericano, no fueron una valla insalvable para el arraigo de una educación profesional científico-técnica. La política sistemática del Estado logró formar una elite técnica que actuó como contraparte en el proceso de transferencia tecnológica. Esta elite se formó y actuó orientada hacia el sector público más que hacia la empresa privada y logró consolidarse en la medida en que fue aceptada por la clase dirigente. La formación de una cultura técnica no logró impregnar al resto del sistema educativo y, por tanto, a otros estratos sociales. De hecho, ésta ha sido una de las polémicas más persistentes sobre el sistema educacional en el siglo xx. Si bien durante el siglo xix, y paralelamente a la formación de las ingenierías, el Estado hizo un esfuerzo por establecer una educación técnica, como lo indica la Escuela de Artes y Oficios, los resultados parecen haber sido considerablemente más exitosos en la elite. Ello demuestra que el rechazo cultural de las clases dirigidas a la educación científica-

<sup>246</sup>ADOLFO IBÁÑEZ. "Los ingenieros, el Estado y la política en Chile. Del Ministerio de Fomento a la Corporación de Fomento, 1927-1939", en *Historia*, Santiago, 18, 1983. pp. 45-102.

técnica fue un proceso dinámico sujeto al cambio y no una variable estática que haya conspirado desde sus inicios en contra del desarrollo tecnológico del país, pero demuestra también que sólo con la aprobación de esa clase era posible asentar esa educación a nivel superior.

En síntesis, el objetivo de este capítulo ha sido describir la formación de las tres profesiones del siglo XIX —leyes, medicina e ingeniería— desde la perspectiva de la Universidad, pero intentando al mismo tiempo situar la formación de la base cognitiva dentro de otras variables del proceso de profesionalización. La formación de las profesiones modernas en Chile fue paralela al del resto del mundo occidental. La profesionalización en Europa y Estados Unidos, ya fuera conducido por la iniciativa estatal o privada, respondió a las necesidades de la Revolución Industrial y a la hegemonía creciente de la racionalidad científico-técnica. Las universidades en gran medida respondieron a este proceso, primero adaptándose a él y luego encabezándolo en la producción de conocimiento. En Chile, en cambio, este proceso se inició por la iniciativa del Estado de llevar a cabo una reforma desde arriba. Chile no era un productor de conocimiento científico-técnico por lo cual tuvo que importarlo, así como importó parte de los servicios profesionales. El carácter universal o local de la base cognitiva y del servicio determinaron el ritmo de la profesionalización. Allí donde la base cognitiva era universal, el esfuerzo del Estado tuvo que ser mayor para formarla. Allí donde el servicio era universal, la presión de los profesionales tuvo que ser más activa y fue más difícil consolidar un mercado.

El Estado a través de la Universidad asumió el liderazgo en la transferencia de la racionalidad científico-técnica; su rol fue protagónico en la estructuración intelectual de las profesiones y fue un mercado importante de servicios especializados, propio del proceso de burocratización del Estado moderno. Por ello, también fue un agente importante en la creación de una nueva forma de legitimidad meritocrática propia del *ethos* burgués, que siempre entrelazada con elementos de legitimidad tradicional, fue abriendo paso hacia la formación de una estructura social más compleja.

EL ESTADO DOCENTE EN EL BANQUILLO:  
SUS CONSECUENCIAS PARA LA UNIVERSIDAD

La política educacional llevada a cabo por el Estado desde la fundación de la Universidad de Chile, con sus logros y limitaciones, fue una política estable y sostenida que lentamente avanzó en organizar la educación pública y ampliar su cobertura. Dada la precariedad de recursos humanos, financieros y administrativos, esa estabilidad fue fundamental para la consolidación del sistema y ella fue posible, en buena medida, por el consenso de la clase dirigente tanto en el valor transformador del conocimiento y de la educación, como en el deber y las atribuciones del Estado para conducir su fomento y regulación. Tanto el peluconismo dominante en la década de 1840 y 1850 como el liberalismo en formación, compartían aquello que hemos denominado el afán racionalizador del Estado del espacio social, pero ese consenso tenía ciertos límites y el más poderoso era la secularización de la sociedad.

La ruptura del universo católico compartido por la clase política puso en entredicho las facultades del Estado docente porque la educación dejó de ser entendida sólo como una lucha contra la ignorancia, de una lucha contra los residuos del pasado, para formar parte de una lucha ideológica actual entre dos visiones de mundo que competían entre sí.

El conflicto entre Iglesia y Estado dividió al peluconismo entre los partidarios de un Estado regalista y los conservadores ultramontanos defensores de las prerrogativas de la Iglesia. Éstos encontraron con los liberales una causa común en la oposición al autoritarismo del Ejecutivo, lo cual condujo a la formación de la fusión liberal conservadora que ingresó al poder en 1861 con la presidencia de José Joaquín Pérez. Pero una década más tarde, el conflicto religioso rompió esa coalición realineando a las fuerzas políticas de acuerdo a su orientación laica o clerical. En esta ruptura, uno de los factores predominantes fueron las atribuciones del Estado docente impugnado por los conservadores ultramontanos y por la Iglesia por su carácter laico y monopólico. Este conflicto estalló en 1872 a raíz de un polémico decreto del ministro conservador Abdón Cifuentes —quien ingresó al gabinete con la presidencia del liberal Federico Errázuriz mientras gobernaba la fusión— que sustraía los exámenes de los colegios particulares de la fiscalización del Estado.

El conflicto educacional se daba en el contexto de un conflicto ideológico sobre la secularización del Estado. A mediados de 1860, los liberales habían logrado aprobar una ley interpretativa de la Constitución que permitía a los disidentes ejercer su culto privadamente, ley que a su vez les permitió fundar sus propias escuelas; a comienzos de la década de 1870, radicales y liberales postularon que la enseñanza religiosa a nivel secundario debía ser voluntaria y la jurisdicción de la Iglesia sobre los cementerios fue motivo de controversia a raíz del entierro de un divorciado en el cementerio de Concepción. Pero el golpe final a la fusión fue en 1873 debido a la discusión del fuero eclesiástico

en el código penal y principalmente al decreto de la libertad de exámenes<sup>1</sup>. Los conservadores salieron del gabinete, se rompió la fusión y se formó la Alianza Liberal que continuaría gobernando hasta que el conflicto entre parlamentarismo y presidencialismo se transformara en la fisura predominante y desembocara en la Guerra Civil de 1891.

Es razonable que mirado desde la historia política, el cuestionamiento del Estado docente y el conflicto por el control de los exámenes aparezca irrumpiendo en la década de 1870 como un problema fundamentalmente doctrinario. Por cierto que lo era y muy profundo. Sin embargo, es necesario verlo también desde la perspectiva interna de la organización del sistema educacional desde la cual el problema tiene una distinta cronología, en parte un distinto significado, así como sus propias consecuencias para la organización misma de la Universidad. Este es el argumento que conduce el capítulo final: describir la gestación del control de los exámenes por parte del Estado, instrumento que en sus inicios no fue concebido como un control doctrinario sino como una herramienta fundamental para la racionalización del orden interno del sistema educacional y para la valoración de los certificados, objetivos que fueron compartidos por pelucones, liberales y aun conservadores. Más tarde, este control se transformó efectivamente en un problema doctrinario que impugnó las atribuciones del Estado docente, pero cuando ello sucedió el sistema nacional de educación estaba ya constituido, por lo cual no se quebró sino que tendió a diversificarse. La discusión educacional de esa década no sólo tuvo consecuencias políticas, sino que derivó en una revisión de la organización de la Universidad y en la promulgación de una nueva ley de instrucción secundaria y superior en 1879. La nueva legislación recogía problemas derivados de la historia interna de la Universidad que aquí nos han ocupado: las funciones de la universidad docente y la regulación de las profesiones, así como la autonomía de la Universidad.

#### 1. EL CONTROL DE LOS EXÁMENES: DE LA RACIONALIZACIÓN AL MONOPOLIO

“Nadie ignora que en Chile y en todas partes, el que es dueño de los exámenes es dueño de la enseñanza y árbitro de la cultura nacional” señalaba Valentín Letelier en 1895<sup>2</sup>. Efectivamente, no lo ignoraron los artífices de los sistemas educacionales ni las asociaciones profesionales pues el examen cobró progresiva importancia en la educación moderna como instrumento de control de las ideas y del mercado de servicios<sup>3</sup>. En el caso chileno —como aquellos países donde el Estado regulaba la educación— los exámenes fueron centro de disputas políticas e ideológicas pues fijaban los conocimientos necesarios para la formación de la elite. La validación legal de los exámenes era requisito para acceder a los grados terminales y a las profesiones, por lo cual el Estado fundaba su regulación en la defensa de la calidad del servicio. Por ello el conflicto no se dio en la educación primaria.

<sup>1</sup> HEISE, *Historia...*, p. 41, Ricardo Krebs (ed.), *Catolicismo y laicismo. Las bases doctrinarias del conflicto entre la Iglesia y el Estado en Chile*, Ed. Nueva Universidad, Santiago, 1981, Scully, op. cit., pp. 71-72.

<sup>2</sup> VALENTÍN LETELIER, *La lucha por la cultura*, Santiago, 1895, p. 125.

<sup>3</sup> Una perspectiva aquí no tratada, es la del examen como forma de disciplinamiento social en la escuela, propuesta por Michel Foucault, *Vigilar y castigar*, 8ª ed., Siglo Veintiuno Editores, México, 1983, pp. 189-198.

Como se recordará, el acontecimiento que estuvo en el origen de la fundación de la Universidad de Chile fue el conflicto de competencia entre el IN y la USF por la acreditación de los exámenes para los estudios legales. Esa disputa tuvo ribetes ideológicos pues las autoridades consideraban incompetente a una corporación colonial sumida en la escolástica. Pero una vez fundada la Universidad, el tema de los exámenes no tuvo connotaciones políticas, en el sentido de ser una herramienta de control de un grupo sobre otro, sino que nuevamente nos encontramos con una herramienta de reforma de la realidad social, una forma de exigir mayores conocimientos para adquirir el título y obligar a los alumnos a seguir la lógica interna de una disciplina de acuerdo a un orden determinado y en una periodificación dada. Se pretendía introducir el concepto de gradualidad en el aprendizaje y en los estudios en un régimen que aparecía como caótico. La separación por clases y materias, la gradación de los estudios de acuerdo a niveles de profundidad y a la edad de los estudiantes, fue un largo proceso en las universidades del Antiguo Régimen, como lo ha mostrado Philippe Ariès<sup>4</sup>.

El programa de estudios del IN a comienzos de 1840 no regulaba los requisitos para pasar de un ramo a otro ni de una etapa a otra pues la secundaria y la superior no estaban claramente diferenciadas. La importancia que le dio la Universidad a los reglamentos obedecía precisamente a establecer un orden gradual. Ignacio Domeyko, en su Memoria de 1842, tantas veces citada, decía que le faltaba conocimiento del español para poder expresar debidamente las funestas consecuencias que tenía ese desorden que terminaba en el absurdo de formar abogados que no sabían sumar y agrimensores que no sabían escribir<sup>5</sup>. Es en este "caos" donde se sitúa inicialmente el problema del control de los exámenes<sup>6</sup>.

La Ley Orgánica de 1842 en su artículo 15 establecía que los exámenes anuales de los colegios estatales y particulares de Santiago debían rendirse ante comisiones nombradas por las facultades. Ese era el requisito legal para ingresar a los estudios superiores; *sin embargo un decreto del 27 de octubre de 1843 estableció que los exámenes anuales de los colegios podían rendirse ante los profesores del IN con presencia de algún académico si la facultad lo estimaba conveniente*. Este decreto, dictado inicialmente por conveniencia práctica, se transformaría en gran objeto de polémica porque todos los exámenes pasaron a rendirse en el IN, excepto los del Seminario y los de la Escuela Militar que se rendían en los propios establecimientos ante comisiones nombradas por la Universidad.

El primer problema se creó con los alumnos de provincia. Según el reglamento de 1844, la Inspección de Instrucción Pública debía tomar dichos exámenes, pero debido a su irregular funcionamiento, la práctica habitual fue que el CU nombrara una comisión

<sup>4</sup>PHILIPPE ARIÈS, *Centuries of Childhood. A Social History of Family Life*, Random House, New York, 1962, pp. 155 y ss.

<sup>5</sup>En la educación superior alemana, que Domeyko tanto admiraba, no había un currículum rígido obligatorio por medio de exámenes, pero esa libertad presuponía una sólida formación general en la secundaria.

<sup>6</sup>Aunque la validación de los exámenes para optar a grados universitarios y el privilegio exclusivo de otorgarlos estuvo radicada en la USF durante el período colonial, el Estado republicano fue más centralizador. Los colegios particulares podían rendir exámenes ante sus propias comisiones hasta 1832 en que tuvieron que hacerlo en el IN. Campos Harriet, *Desarrollo...*, p. 71.

ad hoc. Ello generaba dificultades burocráticas para su precaria capacidad administrativa, por lo cual paulatinamente fue otorgando el privilegio de validar exámenes a los liceos de provincias, como fue el caso del Liceo de Valparaíso, San Felipe, San Fernando y Chillán<sup>7</sup>.

Si a nivel secundario el control de los exámenes produjo tensiones con los colegios particulares y los liceos de provincias, a nivel superior se daba con los alumnos privados, principalmente de leyes, que no estudiaban en una institución formal sino que daban sus exámenes anuales en la Universidad. Al organizarse la sección universitaria en 1852, Domeyko llamó la atención sobre sus inconvenientes pues no respetaban un orden lógico en los estudios y alumnos regulares se retiraban para luego dar los exámenes en el orden que les permitiera adelantar ramos. Los requisitos para licenciarse eran los mismos para todos, pero el orden y el tiempo asignados no eran obligatorios para los alumnos privados. Por ello Domeyko propuso la asistencia obligatoria a nivel superior. Bello no estuvo de acuerdo porque afectaba la libertad de enseñanza y tendía al monopolio, pero concordó en que al menos debían matricularse para mantener un contacto más estrecho con la institución.

La Universidad se encontraba en un dilema entre dos principios: la libertad de enseñanza y la racionalización de los estudios en toda la educación sin imponer un programa único, que no podía ni quería establecer. Sus críticas a la educación privada no eran ideológicas sino de orden "técnico". El secretario general señalaba en 1852: "La observancia precisa de un orden conveniente en los estudios, tan útil para que de ellos se reporte todo el provecho apetecible, no debe ceñirse a los alumnos de la Universidad o de los colegios públicos, subsistiendo para los que aprenden fuera de su seno la perniciosa libertad de que han gozado hasta el día, haciéndolos en el orden que más les acomoda, y a veces en el inverso del que indica la razón"<sup>8</sup>. Se resolvió una solución intermedia que obligaba a todos los alumnos a rendir los exámenes en un orden determinado dejando en libertad la duración de los estudios para los alumnos particulares<sup>9</sup>. Pero las críticas a los estudiantes privados de derecho continuaron por parte de profesores que no eran precisamente liberales<sup>10</sup>.

<sup>7</sup>El privilegio se otorgaba más como una forma de facilitar los estudios de provincia que por las garantías académicas que daban dichos liceos. Bello estimó necesario tomar un examen adicional a aquellos mismos alumnos que quisieran ingresar al IN, pero el resto del CU no lo consideró justo. *AUCH*, 11, 1854, p. 190.

<sup>8</sup>*AUCH*, 9, 1852, p. 550. Crescente Errázuriz relata que su madre lo inscribió en el Colegio de Ugalde y ella determinó los cursos que debía estudiar su hijo. Imperaba, según dice, un "completo desorden en los estudios. Cada cual cursaba allí lo que quería". Muy distinta fue su experiencia cuando en 1851 ingresó al Seminario que "era un colegio harto más serio, con plan de estudios fijos, orden y régimen normal". Crescente Errázuriz. *Algo de lo que he visto*, Ed. Nascimento, Santiago, 1934, pp. 12-15.

<sup>9</sup>"Memoria del Secretario General de la Universidad de los años 1855 y 1856", *AUCH*, 14, 1857, p. 316. Los alumnos de colegios particulares debían ser presentados por su profesor y los alumnos privados por un licenciado.

<sup>10</sup>El profesor de leyes Miguel María Guemes, conservador clerical, criticaba en 1857 que los exámenes de dichos alumnos "se resienten siempre de la precipitación con que se hace el estudio que precede a ellos, y lo que es peor, de la falta absoluta de profesor que dirija el estudio. Sabido es que todos o casi todos los estudiantes de que hablo, hacen por sí solos los estudios de la materia de que dan examen, y sólo por mera fórmula o por cumplir con el reglamento de la casa, buscan un bachiller o un licenciado que los presente que, por supuesto, no ha tenido parte ninguna en la enseñanza del alumno y lo presenta por puro favor", *AUCH*, 14, 1857, pp. 72-73. Los documentos no dan cifras sobre cuántos eran estos alumnos y no es posible calcularlos porque si

Hasta mediados de la década de 1850 el tema de los exámenes era interno del desarrollo educacional, pero, congruente con lo que sucedía en otros ámbitos, el conflicto con la Iglesia se haría presente. Como se vio anteriormente, la Iglesia percibía a la Universidad como su aliada en la defensa de un Estado católico en contra de las tendencias secularizantes que veía germinar en ciertos sectores de la opinión. Pero los conflictos de la Iglesia con el Estado derivados del regalismo comenzaron a confundirse con los derivados de la secularización. En 1855 la Iglesia protestó porque la Universidad no le otorgó al Seminario de Concepción el privilegio de validar sus propios exámenes por no tener suficientes profesores. "Nosotros damos importancia a este hecho, señalaba *La Revista Católica*, porque es la causa de la esclavitud del Seminario respecto del Instituto de aquel pueblo...el Seminario es un establecimiento religioso que depende inmediatamente de la autoridad diocesana y como tal no debe sujetársele a una degradante servidumbre asimilándolo a los colegios particulares". Ello contravenía la libertad de enseñanza y, lo que era más grave, daba vigor al espíritu del siglo contrario a la Iglesia que se mofaba de los sacerdotes como ya sucedía en el Instituto de Santiago. No había llegado todavía el momento de luchar contra el monopolio de la enseñanza porque en el CU había hombres respetables y no cabía sospechar de la sanidad de sus ideas<sup>11</sup>. Dos años después, los exámenes saltaron al escenario de la disputa doctrinaria. En un informe emitido por Barros Arana sobre los exámenes de historia moderna en el Seminario, a los cuales asistía en su calidad de académico, criticaba las materias y los textos utilizados. El tema fue tomado por el diario liberal *El Ferrocarril* que entró en una encarnada polémica con *La Revista Católica* sobre el programa de estudios del Seminario, los textos, los profesores, etc.<sup>12</sup>. Una de las muchas acusaciones del periódico liberal era que el Seminario y la Iglesia desconocían las atribuciones de superintendencia de educación que tenía el gobierno. Este fue el único punto en que el órgano católico estuvo de acuerdo pues, basándose en que el Concilio de Trento era ley en un Estado católico, le concedía la tutoría de los seminarios exclusivamente a los obispos. Agregaba que no tenía inconveniente en que los delegados de la Universidad presenciaran los exámenes "porque como sólo por privilegio del Estado producen éstos efectos legales, parece racional el que tengan medios de convencerse de que no se abusa de esa gracia, por más natural e indispensable que ésta sea en un país en que la carta fundamental declara que el catolicismo es la religión del Estado"<sup>13</sup>. Argumentaba en su favor que las autoridades universitarias habían reconocido públicamente en múltiples ocasiones la calidad de los estudios del Seminario. En efecto, el propio Barros Arana en su polémico informe alababa la enseñanza de la historia de Chile.

La primera piedra estaba lanzada, pero la Iglesia seguía considerándose amenazada por la "opinión" y no por la Universidad, aunque había sido explícita en no reconocer doctrinariamente su calidad de superintendencia para los efectos de su propia educa-

bien aparece el número de alumnos y el número de exámenes rendidos, no se sabe cuántos exámenes rendía cada estudiante.

<sup>11</sup>"Privilegio pedido por el Illmo. Obispo de Concepción", *RC*, 1 diciembre 1855, pp. 1306-1307.

<sup>12</sup>El tema ha sido tratado en detalle por Woll, *op. cit.*, pp. 158 y ss.; Donoso Barros Arana, p. 22 y ss. La polémica se encuentra en las ediciones de *El Ferrocarril*, Santiago, 19 y 31 de marzo; 3, 15 y 21 de abril; 2 y 12 de mayo de 1857. En la *RC* en las ediciones del 28 de marzo; 18 y 25 de abril; 2 y 9 de mayo de 1857.

<sup>13</sup>"Estudios del Seminario de Santiago VI", *RC*, 9 de mayo 1857, p. 2258.

ción. Efectivamente, la Universidad no había sido beligerante con la Iglesia. Cuando en 1858 el CU hizo una revisión general de la ley orgánica, Monseñor Orrego, decano de Teología, propuso que se volviera al espíritu original del art. 15 y que las comisiones de exámenes no estuvieran compuestas por profesores del IN sino por los académicos de las Facultades. La moción fue apoyada por Bello, Domeyko y Francisco de Borja Solar, decano de Matemáticas y refutada por Sazié, decano de Medicina. "El principal argumento que aducían (quienes la apoyaron) era el peligro de que se monopolizase la instrucción por un solo establecimiento, estando los profesores de éste encargados de tomar los exámenes de los demás; peligro que se removería totalmente si los exámenes se rindieran ante comisiones universitarias, que serían jueces supremos en la materia, y a cuyo fallo estarían sujetos los exámenes del mismo Instituto Nacional"<sup>14</sup>. La proposición de Orrego finalmente no se aprobó por razones operativas que decían relación con el rol de los académicos: no había cómo remunerar a los examinadores ni cómo obligarlos a desempeñar esa función.

La amenaza para la Iglesia venía desde el Congreso donde el liberalismo iba en ascenso. En 1862, el rector del IN, diputado Santiago Prado, presentó un proyecto de ley para reformar la instrucción secundaria y superior. El proyecto no tenía innovaciones sustantivas sino que más bien incorporaba y ordenaba los diversos decretos y reglamentos publicados incluyendo incluso los planes de estudios. Después de ser debatido por dos años no fue finalmente promulgado, en parte porque la iniciativa no era del Ejecutivo. Sin embargo, allí se prendieron focos de alerta. En lo relativo a los exámenes, el proyecto innovaba en un punto sensible: los del Seminario sólo serían válidos para optar a los grados de teología. El gran defensor del establecimiento eclesiástico fue Manuel Montt, quien sostuvo que la protección estatal no era sinónimo de sumisión y que el Seminario en nada hacía peligrar los principios básicos de la República<sup>15</sup>. De igual forma, se discutió la injerencia de la Iglesia en la determinación de los textos de estudio y en el nombramiento de los profesores de religión y la mayoría de la Cámara se pronunció en favor de reforzar los derechos del Estado sobre la Iglesia. Ello despertó una airada respuesta de *La Revista Católica* en una serie de artículos donde refutó uno a uno a sus detractores y denunció que el objetivo del proyecto de Prado era establecer el monopolio estatal de la educación. Defendió las prerrogativas del Seminario en un Estado católico, la autoridad de los obispos para nombrar sus profesores y escoger sus textos de estudio y los de religión en todos los establecimientos públicos. Defendió la educación particular en base a un argumento que sería clave en la polémica: el principio de la libre concurrencia. Los colegios particulares no podían competir con los estatales porque estaban sujetos a su examinación y debían financiarse con fondos propios. El derecho fiscalizador del Estado, que la Iglesia le reconocía, no le daba derecho a constituir un monopolio<sup>16</sup>.

Por otra parte, el crecimiento de la educación particular y el afianzamiento de los liceos de provincias aumentaban la presión sobre la centralización. Entre 1854 y 1861 el número de colegios particulares masculinos creció de 10 a 25 y el número de alumnos

<sup>14</sup>AUCH, 15, 1858, p. 113. La revisión de la Ley Orgánica no tuvo consecuencias. Se trató más bien de incorporar los decretos emitidos a la ley, pero su discusión no llegó al Congreso.

<sup>15</sup>El proyecto original se encuentra en SCL, Diputados, 1862, pp. 34-37. La discusión citada en SCL, Diputados, 1863, pp. 181-193.

<sup>16</sup>RC, 12, 19 y 26 de julio; 2, 9 y 16 de agosto de 1862; y 27 de junio de 1863.

de 782 a 1.810, entre los cuales los mejor calificados pertenecían a colegios de congregaciones religiosas como el San Ignacio y los Sagrados Corazones<sup>17</sup>.

La reorganización de los liceos provinciales en 1864 permitió descomprimir en parte el control central pues al año siguiente se les confirió la validez de los exámenes a los que impartieran el programa completo de estudios secundarios. También se les permitió tomar los exámenes de los alumnos de colegios particulares o de alumnos privados que hasta entonces debían rendirlos ante comisiones nombradas por la Universidad. Las autoridades estimaron que la medida era beneficiosa para la educación privada cuyo valor e importancia reconocían. El ministro del ramo Federico Errázuriz señalaba: "Ya que el Estado no puede con sus propios recursos proveer en toda su extensión a las exigencias de la enseñanza, provechoso es que proporcione estímulos y facilidades a los establecimientos de educación dirigidos por particulares. Además, siendo sin duda susceptible de mejoramiento el sistema de estudios adoptado por el Estado, conviene que se ensayen otros métodos que pudieran acaso producir mejores resultados y dar ocasión a que se introduzcan reformas saludables en el plan de enseñanza seguido por aquél"<sup>18</sup>.

Las medidas de 1865 zanjaban las tensiones con los liceos de provincias, pero en nada resolvían las tensiones con la educación particular. Desde la perspectiva del CU, el problema seguía siendo la racionalización de los estudios y su dilema era más bien técnico: o se obligaba a los alumnos privados y particulares a ceñirse al mismo orden y "distribución" (duración) que el programa oficial o se les obligaba sólo a seguir el orden lógico de los exámenes. En 1868 le encargó a Barros Arana y a Joaquín Larraín Gandarillas que buscaran una solución definitiva. Larraín se pronunció en contra de la primera moción pues suponía la infalibilidad del programa oficial y restringía la libertad de enseñanza. Barros Arana estuvo de acuerdo en que no debía imponerse un programa único aunque señaló que el del Estado era de superior calidad. Miguel Luis Amunátegui también estuvo de acuerdo con Larraín pues, según señala el acta "obligar a los establecimientos privados a someterse con todo rigor al plan de estudios del IN y los liceos era contrario a la libertad de enseñanza e impedía que se ensayaran nuevos métodos y combinaciones"<sup>19</sup>. En definitiva, hubo acuerdo unánime en que sólo se podía obligar a los alumnos privados o de colegios particulares a rendir los exámenes en orden lógico. Esta vez el gobierno fue más partidario de la descentralización que el CU. Según el ministro, la Universidad debía controlar y exigir los requisitos para la instrucción superior puesto que las profesiones estaban protegidas y reconocidas por la ley, pero sólo debía hacerlo controlando las pruebas finales de la educación secundaria, argumento que había esbozado Larraín en la discusión anterior. "El Estado no tiene ni puede tener el interés de monopolizar la instrucción bajo su tutela, siendo al contrario una ventaja la de estimular el concurso de las empresas particulares. Déjese a éstas que ordenen sus estudios en la forma que más les convenza: que hagan sus cursos del modo que juzguen más útil; que empleen en ellos el tiempo que estimen oportuno; y la Universidad y el Estado sólo tendrán que intervenir para sancionar el resultado definitivo que se obtenga"<sup>20</sup>.

<sup>17</sup>GALDAMES, *Historia de...*, p. 66.

<sup>18</sup>"Memoria del Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública", *AUCH*, 27, 1865, p. 146.

<sup>19</sup>*AUCH*, 30, 1868, p. 754.

<sup>20</sup>"Memoria del Ministro...", *AUCH*, 33, 1869, P. 61.

La atención se centró entonces temporalmente en el bachillerato de humanidades, considerado por el *CU* en 1868 como una mera formalidad, por lo cual propuso una reforma a fines de ese año que incorporaba una prueba escrita que incluía una traducción del latín y una composición en castellano. Las materias del examen se extendían del latín, gramática, filosofía, historia y literatura a los conocimientos básicos de las ciencias exactas. La comisión examinadora debía componerse por miembros de la Facultad y el requisito continuaba siendo la rendición de los exámenes anuales en establecimientos fiscales. El gobierno aprobó la reforma y en un acto de concesión al *IN*, incorporó en la comisión la presencia de profesores fiscales. El nuevo reglamento fue promulgado en julio de 1870 y debía entrar en vigencia en 1872<sup>21</sup>. Como puede apreciarse, se elevaba el nivel del examen del bachillerato, pero no se innovaba en el control de los exámenes.

De lo anterior se desprende que hasta fines de la década de 1860, la discusión sobre los exámenes en la Universidad había sido más curricular que doctrinaria. Es importante destacar que hasta entonces la gran mayoría del *CU* había compartido la necesidad de conciliar la racionalización de los estudios con la libertad de enseñanza, como lo demuestra el acuerdo entre Barros Arana, Amunátegui y Larraín Gandarillas. Es decir, la despolitización de la discusión no se debía a un problema de mayorías o minorías. El cambio de rectorado en 1867 tampoco había cambiado los términos, aunque Domeyko era más cercano a las posiciones conservadoras ultramontanas que Bello. El tema, sencillamente, se había mirado con otra óptica que nacía de los problemas que enfrentaba la organización inicial del sistema educacional. Pero naturalmente el *CU* estaba compuesto por miembros que representaban distintas posiciones doctrinarias y ellas aflorarían necesariamente. Fue así como en 1870 Joaquín Larraín Gandarillas presentó al *CU* una memoria sobre el tema en la cual no sólo se hacía cargo de los antecedentes jurídicos del control de los exámenes y sus dificultades operativas, sino que entraba en el problema de fondo sobre las atribuciones del Estado en la enseñanza particular. Sus argumentos no fueron teológicos, sino que se basaron en el derecho natural de los padres de familia de decidir la educación de sus hijos y en el derecho positivo de la igualdad ante la ley. El monopolio del Estado contravenía ambos. Larraín consideraba beneficioso que el Estado, particularmente en un país nuevo, difundiera la educación pero ello no le otorgaba el derecho de inmiscuirse en la forma que los padres querían educar a sus hijos en los establecimientos que ellos optasen. Por otra parte, la educación privada difícilmente podría crecer si no se guardaba el principio de igualdad ante la ley pues los colegios particulares estaban sometidos a los públicos. La libre competencia haría florecer tanto al sistema privado como al público, y lo único que le competía al Estado era certificar los exámenes de los grados académicos para optar a títulos profesionales. En concreto, proponía dejar enteramente libres los exámenes secundarios y que el Estado nombrara comisiones formadas por profesores fiscales y particulares para el examen del bachillerato que debía tener un alto nivel de exigencia<sup>22</sup>.

<sup>21</sup>*AUCH*, 1870, pp. 90 y ss. La circular explicativa de la reforma a los liceos provinciales se encuentra en pp. 204-206.

<sup>22</sup>JOAQUÍN LARRAÍN GANDARILLAS, "Memoria acerca de la reforma del sistema de pruebas para obtener el grado de Bachiller en Humanidades", *AUCH*, 42, 1873, pp. 112-140. Sobre la posición teológica del propio Larraín y la posición de la Iglesia ante la libertad de enseñanza ver Ricardo Krebs, "El pensamiento de la Iglesia frente a la laicización del Estado en Chile 1875-1885", en Krebs (ed.), *Catolicismo...*, pp. 34-44 y 60-66.

Era primera vez que dentro del *CU* se impugnaba directamente uno de los pilares básicos del Estado docente y se postulaba como antagónico a los intereses de los particulares. Con ello el conflicto político tantas veces latente en la Universidad pero una y otra vez soslayado, hacía su entrada triunfal a las aulas porque en el centro de ese conflicto estaban precisamente las atribuciones del Estado en la enseñanza y la concepción de la Universidad como superintendencia. En este contexto, la Universidad era un actor menor en el conflicto, como lo revelaron los hechos posteriores. Sin embargo, mirado desde ella y principalmente desde una figura como Domeyko, quien siendo conservador, era uno de los principales artífices del sistema educacional, el conflicto doctrinario adquiere sus matices.

## 2. LIBERTAD DE ENSEÑANZA O ESTADO DOCENTE: LA UNIVERSIDAD ENTRE DOS FUEGOS

Federico Errázuriz asumió como Presidente de la República en 1871 apoyado por la fusión liberal-conservadora y una de las condiciones del apoyo conservador era reformar el sistema de exámenes para garantizar la libertad de enseñanza, por lo cual el único ministro en el gabinete de esas filas fue Abdón Cifuentes en la cartera de Justicia, Culto e Instrucción Pública. Si bien Cifuentes había sido alumno de leyes, profesor en distintos colegios y había manifestado preocupación e interés por la educación, no pertenecía al pequeño círculo de los que habían construido la Universidad, no había formado parte del *CU* ni era académico. Era un político católico, ardoroso defensor de la causa de la Iglesia desde el parlamento, desde la prensa y desde distintas organizaciones sociales que él mismo contribuyó a fundar.

Al asumir el nuevo gobierno, según informó el ministro del Interior posteriormente al Congreso, la opinión mayoritaria del gabinete era que el Estado debía ser docente, pero que los colegios particulares no debían estar enteramente sometidos a los profesores fiscales. Cifuentes no compartía el principio del Estado docente y lo aceptaba sólo por las condiciones de la educación chilena. Su proposición era la total libertad de los colegios particulares y la eliminación de la validación legal de los exámenes parciales. Como su posición era minoritaria en el gabinete, se había llegado a una transacción por medio de la cual se mantenían los exámenes anuales como garantía de la seriedad de los estudios, al mismo tiempo que se daba mayor libertad a los colegios particulares<sup>23</sup>. Ese había sido el origen del decreto más polémico de la historia educacional chilena hasta entonces y que tomó enteramente por sorpresa a las propias autoridades universitarias, aunque su secretario general, el entonces presidente de la Cámara de Diputados Miguel Luis Amunátegui, había comentado ante el nombramiento de Cifuentes que se quería llevar al país "al Paraguay de los Jesuitas"<sup>24</sup>. Por ello mismo, según el relato de Cifuentes, el Presidente Errázuriz le había encomendado que postergara el decreto hasta que Barros Arana y los Amunátegui se hubieran ido de vacaciones de verano porque "si ven

<sup>23</sup>SCL, Diputados, 1873, p. 780.

<sup>24</sup>EDWARDS, *La fronda...*, p. 152.

el decreto en los diarios de la mañana son capaces de quedarse y venir a molerme la paciencia y armar grande alboroto"<sup>25</sup>. Efectivamente, el decreto de la libertad de exámenes fue promulgado el 15 de enero de 1873, una semana después que el CU había terminado sus sesiones anuales.

Paralelamente, el tema educacional estaba siendo tratado en la Cámara de Diputados. En el Parlamento elegido en 1870<sup>26</sup>, los conservadores eran una minoría pues tenían 20 de los 99 diputados y en el tema educacional, al contrario de lo sucedido en la reforma electoral, la alianza con los radicales y liberales opositores era más difícil<sup>27</sup>. Pero la preocupación por llevar a cabo una reforma educacional no era sólo de los conservadores. A raíz de la discusión del presupuesto en años anteriores, congresales de distintas tendencias habían manifestado sus críticas al sistema y en 1870 el radical Manuel Antonio Matta pidió que se constituyera una comisión de la Cámara para emitir un informe sobre el Estado de la educación secundaria y superior y su posible reforma. Si el ejecutivo no era capaz de hacerlo, decía, haciendo gala de su carácter opositor, debía hacerlo el Congreso<sup>28</sup>. Su moción no sólo encontró apoyo en sus correligionarios sino también entre los conservadores y fue aprobada por unanimidad. La comisión empezó sus trabajos en enero de 1872, unas semanas antes del decreto de Cifuentes, y emitió informe dividido en junio de ese año dando origen a la discusión de la ley de 1879.

Como puede apreciarse, al comenzar ese año la polémica educacional ya estaba instalada en el poder legislativo, en el ejecutivo y en la Universidad, además, por cierto, en la prensa. Para nuestro argumento, que es seguir el conflicto doctrinario desde el sistema educacional, nos atenderemos a la actuación de la Universidad para luego describir los argumentos principales de la discusión parlamentaria.

De acuerdo al decreto de enero, los exámenes de colegios fiscales y particulares podían rendirse en los propios establecimientos siempre que: los exámenes fueran públicos y anunciados anticipadamente por la prensa; se anunciaran con antelación al CU para que enviara sus comisionados si lo estimaba pertinente; el CU podía rechazar a los examinadores nominados por el establecimiento si no eran académicos o graduados de la Universidad. Los directores de los colegios debían enviar al CU un informe anual con los resultados de los exámenes. Los aspirantes a grados universitarios debían presentar al CU los certificados de exámenes requeridos para el grado y éste debía cotejarlos con el informe anual que el respectivo colegio le había enviado. Los alumnos privados debían rendir sus exámenes en los colegios estatales, mientras los colegios particulares tenían libertad para diseñar sus programas siempre que impartieran los conocimientos requeridos para optar a grados universitarios<sup>29</sup>.

El poder fiscalizador de la Universidad permanecía en las comisiones examinadoras

<sup>25</sup>CIFUENTES, *Memorias*, Tomo 2, p. 22.

<sup>26</sup>Sobre la composición del Congreso y las reformas ver Domingo y Justo Arteaga Alemparte, *Los constituyentes de 1870*, Santiago, 1910; Samuel Valenzuela, *Democratización vía reforma: la expansión del sufragio en Chile*, Ed. del IDES, Buenos Aires, 1985.

<sup>27</sup>De los 99 diputados elegidos en 1870, 59 eran gobiernistas y 40 opositores. Dentro de los gobiernistas había 20 conservadores, 37 liberales fusionistas y 2 radicales independientes. Los opositores estaban computados por 21 liberales, 11 nacionales y 8 radicales. Edwards, *Cuatro...*, tomo 2, p. 92.

<sup>28</sup>SCL, Diputados, 1870, p. 560.

<sup>29</sup>Decreto del 15 de enero de 1872, *AUCH*, 40, 1872, pp. 20-21.

y en el cumplimiento de los requisitos para optar a grados universitarios, pero para hacer efectiva esa fiscalización ella debía triplicar su capacidad burocrática. Cuando el CU volvió a reunirse en el mes de marzo, no discutió el decreto sino que sencillamente lo acató y enfrentó los problemas en la medida en que se fueron suscitando. Los oficios de los directores de colegios particulares con los informes exigidos no se dejaron esperar y el CU los revisaba y corregía minuciosamente, pero se restó de participar en las comisiones porque no tenía personal para hacerlo. Ya en el mes de abril estaba sobrepasado por la cantidad de oficios remitidos.

Los miembros del CU reaccionaron administrativamente, omitiendo cualquier juicio a pesar de que allí estaban representadas las posiciones que se debatían a nivel nacional. Lo componían Domeyko como rector, Miguel Luis Amunátegui como secretario general, Diego Barros Arana como decano de Humanidades, Francisco de Borja Solar como decano de Matemáticas, Gabriel Ocampo como decano de Leyes, José Joaquín Aguirre como decano de Medicina, Joaquín Larraín Gandarillas como miembro conciliar y, a partir de abril, como decano de Teología, Rodolfo Philippi como miembro conciliar y Rafael Fernández Concha nombrado por el gobierno en reemplazo de Larraín. Apoyaban incondicionalmente al ministro Cifuentes, Larraín y Fernández y se oponían Amunátegui, Barros Arana, Aguirre y Philippi. Domeyko, Solar y Ocampo tenían posiciones intermedias. Las primeras opiniones surgieron cuando se constató que alumnos reprobados en el IN aparecían rindiendo exámenes y aprobándolos en otros colegios. El CU resolvió consultar al ministro sobre el tiempo de permanencia requerido en un establecimiento para presentarse a examen y la respuesta fue que se debía estar inscrito el año en que se rendía. Ocampo reaccionó en contra por considerar que induciría a un relajamiento de los estudios<sup>30</sup>. En junio, el mismo decano sostuvo que los alumnos de leyes habían disminuido, pues muchos se habían retirado para dar los exámenes en otros colegios. La libertad de exámenes estaba afectando también a la educación superior. Domeyko consideró altamente peligroso que lo sucedido con alumnos de leyes se extendiera a las otras profesiones para las cuales ningún colegio contaba con infraestructura flocente, peligro que fue corroborado por Barros Arana cuando señaló que ello ya estaba sucediendo. Larraín compartió estas aprensiones, por lo cual volvió a su proposición de elevar la exigencia del bachillerato en humanidades, contra Barros Arana que defendía los exámenes parciales, pero no se tomó ninguna resolución al respecto<sup>31</sup>. Pocos días después, Philippi presentó al Ministro su renuncia a la cátedra de botánica por la indisciplina de los alumnos que por tercera vez consecutiva no llegaban a clases. Denunció ante el CU, apoyado por Amunátegui, que la causa estaba en el nuevo sistema de exámenes pues los alumnos sabían que podían darlos "cuando quisieran, como quisieran y ante quienes quisieran"<sup>32</sup>. Larraín propuso que representantes del CU asistieran a los exámenes de cursos de instrucción superior privada para evitar abusos, pero Amunátegui se opuso pues los informes de sus comisionados no invalidaban los exámenes.

En los meses siguientes, las denuncias continuaron y el CU no sabía cómo reaccionar.

<sup>30</sup> *AUCH*, 40, 1872, p. 70.

<sup>31</sup> *AUCH* 40, 1872, pp. 124-125.

<sup>32</sup> *AUCH*, 40, 1872, p. 131.

Hizo múltiples consultas de carácter administrativo al ministro sobre cómo debía aplicar el decreto a nivel superior, omitiendo cualquier juicio sobre su carencia de facultades resolutorias. Pero llegó un momento en que Aguirre consideró que la situación era insostenible y que el CU "no podía permanecer indiferente en asunto de tanta trascendencia; y ya que carecía de facultades para poner remedio a los males que estaba observando, debía por lo menos, para salvar su responsabilidad, hacer al Ministro de Instrucción Pública una exposición de lo que estaba sucediendo"<sup>33</sup>.

A estas alturas, el conflicto político-educacional había alcanzado proporciones de escándalo. En junio hubo sucesivos desórdenes en el IN que motivaron por parte del rector Barros Arana la expulsión de 58 estudiantes. Se nombró una comisión presidida por Domeyko, pero ajena al CU, para que informara sobre los incidentes y las acusaciones hechas al rector. El informe propuso una reestructuración administrativa, absolviendo de culpas a Barros Arana. Era una coyuntura adecuada para que el ministro Cifuentes intentara una reorganización total del IN y en julio destituyó a Barros Arana como rector nombrándolo Delegado de la Instrucción Media y nombró en su reemplazo al conservador Camilo Cobo<sup>34</sup>. Estos sucesos, que conmoveron a la prensa y a la opinión de Santiago, no fueron tratados por el CU como tal y Barros Arana siguió siendo miembro en su calidad de decano. Pero se fueron acumulando los problemas derivados del decreto de enero: indisciplina de los alumnos en las comisiones examinadoras de la Universidad; disminución de los examinados en el IN; confusión en la nominación de las comisiones (algunos nominados desmintieron el nombramiento); y el más grave, la recepción de oficios de colegios cuya existencia el CU no pudo constatar como fue el bullado caso del Colegio de la Purísima. La impotencia del CU era evidente. Luego de largas discusiones sobre sus atribuciones en relación a las denuncias que le llegaban, llegó a la conclusión, bastante obvia, de que el decreto de enero sólo le permitía mandar un delegado suyo a las diversas comisiones, atribución que de nada servía pues "era imposible encontrar personas competentes que se prestaran a ir a desempeñar gratuitamente una comisión tan pesada; exponiéndose además a los disgustos que podrían ocasionarle los intereses lastimados de las personas sobre las cuales pudieran transmitir informes desfavorables"<sup>35</sup>.

Paralelamente, la Facultad de Humanidades decidió intervenir para restaurar la seriedad de los exámenes que, a su juicio, había sido destruida por el decreto de enero y nombró a una comisión compuesta por Domingo Arteaga Alemparte, Joaquín Blest Gana y Enrique Cood para proponer una reforma. Los resultados fueron entregados al CU en noviembre. En lo sustancial se defendía la vigencia de los exámenes anuales obligatorios validados por la autoridad. Proponía que las comisiones fueran remuneradas por los alumnos y que se disminuyesen los exámenes anuales concentrándose en la fase terminal de la enseñanza de cada disciplina. Los colegios particulares debían tener

<sup>33</sup>AUCH, 40, 1872, p. 166.

<sup>34</sup>Las consecuencias del decreto de la libertad de exámenes en la prensa y en el IN, la destitución de Barros Arana, los incidentes callejeros y el asalto a la residencia del ministro Cifuentes así como la interpelación de que fue objeto en el Congreso han sido suficientemente tratados. Ver Donoso, *Barros Arana...*, pp. 65 y ss.; Yeager, *Barros Arana...*, pp. 34 y ss.; Ruiz Barros Arana..., t. 2, pp. 2-126; Diego Barros Arana, *Mi destitución*, Santiago, 1873; Cifuentes, *Memorias...* T 2, pp. 53 y ss.

<sup>35</sup>AUCH, 40, 1872, p. 347.

total libertad de enseñanza, siempre que cumplieran con las exigencias del programa mínimo establecido por la Universidad. Proponía asimismo que se hiciera efectivo el reglamento para el bachillerato en humanidades que debía regir a partir de 1872 —postergado por Cifuentes— como un examen complementario y no supletorio de los anuales de la secundaria<sup>36</sup>.

El poder para llevar a cabo cualquier reforma, sin embargo, estaba en manos del ministro que tenía opiniones muy distintas a la Facultad. En su memoria anual presentada al Congreso expuso nuevamente los fundamentos de su reforma. La primera era de carácter operativo: se trataba de descentralizar la rendición de exámenes concentrada en el IN que ocupaba la mayor parte del tiempo de los profesores. Pero el fundamento de fondo era de principios: defender la libertad de enseñanza contra la fiscalización estatal. La libertad de enseñanza era un derecho natural de los padres de familia y un derecho político del ciudadano, como todas las libertades públicas<sup>37</sup>. En ese mismo momento, y probablemente no por azar, Domeyko retomó la antigua obligación del rector de la Universidad de presentar una memoria quinquenal de sus actividades, que se había interrumpido luego de la última presentada por Bello en 1854. La acuciosa memoria de Domeyko presentada en octubre de 1872 comprendía los trabajos de la Universidad a lo largo de 17 años, lo cual significaba situar el conflicto dentro del desarrollo global del sistema educacional. Su visión era particularmente relevante, como se ha señalado, pues siendo conservador y católico militante, había participado paso a paso en la construcción de la Universidad y había sido un gran defensor del control estatal de los exámenes. Era, por tanto, una visión "sectorial" dentro de un conflicto ideológico y político. Siguiendo un estilo fuertemente marcado por Bello según el cual el rector era una autoridad dependiente del ministro y la Universidad una agencia estatal respetuosa del poder político, Domeyko fue en extremo cauto para referirse a los acontecimientos de ese año y se limitó a describir los hechos sin emitir juicios. Sin embargo, en el conjunto de su relato de casi dos décadas de vida universitaria, hizo una clara defensa, legal e histórica más que ideológica, de su rol como superintendencia de educación. Ella había sido absolutamente necesaria en un país carente de educación para fomentarla y racionalizarla. Volviendo a sus mismos argumentos de la década de 1840, pero ahora fundamentados por la experiencia, su razonamiento apuntaba a destacar que las atribuciones del Estado en materia de exámenes derivaban de la tensión entre libertad y orden racional más que entre libertad y monopolio. "Es innegable que todo arreglo del orden en que se obliga al alumno a cursar los diversos ramos que requiere la profesión a que se dedica, determinación del tiempo que debe consagrar a cada estudio, restringe la libertad de enseñanza, la libertad de estudiar como se quiere. Pero ¿acaso era posible de otro modo desarrollar, fomentar, dirigir desde el principio la instrucción pública sin sujetarla a métodos que la lógica y la experiencia de las naciones más adelantadas en la ilustración y cultivo de las letras y ciencias demuestran ser más prácticos y más seguros, sin recurrir a ciertos planes de estudios obligatorios que abrazan no solamente los conocimientos de aplicación material, lucrativa, sino también los más esenciales para el verdadero progreso de la civilización moral e intelectual de los

<sup>36</sup>"Reforma del sistema de exámenes presentada por la facultad de Humanidades", *AUCH*, 40, 1872, pp. 140-145.

<sup>37</sup>"Memoria del Ministro...", *AUCH*, 40, 1872, pp. 185-190.

pueblos?"<sup>38</sup>. La fiscalización de la enseñanza secundaria derivaba del control estatal de las profesiones y era este régimen, decía Domeyko citando elocuentemente a Bello, el que había permitido el desarrollo de la educación secundaria y superior en el país. Se hacía cargo, al mismo tiempo, de las dificultades que había engendrado: la desventaja de los alumnos privados para optar a grados universitarios y la imposibilidad material del *IN* para tomar todos los exámenes, pero a continuación se preguntaba: "¿Podía acaso la Universidad anular de una vez toda su obra y dejar a la iniciativa de los particulares todo arreglo de estudios, de exámenes, de grados? ¿Permitíasele su misma institución? El Consejo veía que toda reforma al sistema de estudios y de exámenes obligatorios en la instrucción secundaria debía ser lenta, progresiva, acompañada de reformas esenciales en el sistema de los exámenes de la instrucción superior, y de las que requería el reglamento de grados y de profesiones"<sup>39</sup>. Por ello el *CU* se había abocado al estudio de diversas reformas y mientras estaban en discusión se había dictado el decreto de enero que obligaba a revisar los exámenes de grados para asegurar la calidad de la instrucción superior. Domeyko, como lo recordó más tarde en su autobiografía, compartía el principio defendido por Cifuentes, pero fue muy crítico no sólo de la forma abrupta e inconsulta en que había actuado el ministro, sino de la pertinencia del decreto para una realidad como la chilena en la cual todavía el valor intrínseco de la educación no estaba suficientemente asentado en padres y alumnos que tras la libertad de enseñanza defendían la pronta conclusión de los estudios realizados de cualquier forma. "Yo también estaba en pro de la libertad necesaria para que la juventud recibiera la enseñanza, pero siempre sobre la base de obligarla a conservar cierto método y orden en la enseñanza. Por eso debía al comienzo recurrir a la compulsión..."<sup>40</sup>.

Siguiendo el relato cronológico de los hechos desde la perspectiva de la Universidad, el problema específico se planteaba en la relación entre los estudios secundarios y superiores, pues la fiscalización de aquéllos derivaba de éstos, y había unanimidad sobre el derecho y el deber del Estado de fiscalizar las profesiones. En los avatares de ese año, no había sido claro si el decreto de enero se aplicaba a ambos niveles por igual. Domeyko sostuvo en el *CU* y en su memoria recién citada que debía aplicarse sólo a la secundaria, opinión compartida por los consejeros. Sin embargo consideraron que la letra y el espíritu del decreto parecía comprender también la superior y así fue aplicado. Pero en la medida en que aparecían exámenes de ramos como patología, que evidentemente ningún colegio daba, los reclamos de los decanos se hicieron persistentes<sup>41</sup>. Los consejeros defensores de la libertad de enseñanza no impugnaban las atribuciones de la

<sup>38</sup>Memoria del Rector de la Universidad de Chile don Ignacio Domeyko", *AUCH*, 40, 1872, pp. 561-562.

<sup>39</sup>*Ibid.*, p. 611.

<sup>40</sup>DOMEYKO, *Viajes...*, Tomo 2, p. 824. Sobre Cifuentes señalaba: "Era un ministro excelente, bien dispuesto hacia mí y con quien desde hacía años me unían relaciones amistosas. Previendo las consecuencias de sus decretos, buenos, pero imprudentes y nada prácticos (...) yo le prevenía y le suplicaba que los limitara siquiera provisionalmente a lo indispensable y que los pusiera gradualmente en vigor. La porfía del ministro me produjo no pocos contratiempos porque no tardaron en formarse numerosas escuelitas mantenidas por especuladores (...)". *Ibid.*, p. 831.

<sup>41</sup>Domeyko propuso al año siguiente que se consultara directamente al ministros si la libertad de exámenes comprendía a la educación superior, pero el *CU* no lo estimó necesario por parecerle evidente que la comprendía. Después de varios meses e innumerables reclamos, se decidió consultar al ministro quien en noviembre respondió que no la incluía. *AUCH*, 40, 1873, pp. 523-525, 531-533.

universidad a nivel superior sino secundario, de allí que sus siguientes proposiciones fueran en la dirección de desvincular ambos niveles y mantener la validez legal de los exámenes sólo para el ingreso a cada profesión. En diciembre de ese año, Larrain Gandarillas y Fernández Concha sometieron una nueva memoria al CU donde proponían que el requisito de ingreso a cada profesión no fuera el bachillerato de humanidades, sino un examen general que comprendiera religión, filosofía y gramática, incluyendo el latín para quienes quisieran ingresar a leyes y teología, rendido ante una comisión nombrada por el CU y compuesta por un profesor del IN, otro del Seminario y otro de un colegio particular, mientras cada facultad debía tomar los exámenes específicos de cada profesión. Así se liberaba el control del IN de los exámenes anuales y se protegía el principio del control estatal de la formación profesional<sup>42</sup>. El proyecto se oponía enteramente al propuesto por la Facultad de Humanidades y las facultades docentes también se opusieron pues significaba rebajar el nivel de los estudios preparatorios para las profesiones. Por primera vez había una discrepancia fundamental entre una facultad, la de Teología, y las otras cuatro. El rector entonces intentó asumir una posición de mediador esquivando en lo posible toda discusión doctrinaria y buscando soluciones pragmáticas. A su juicio, la Universidad había perdido en los hechos la capacidad fiscalizadora por lo cual se la debía liberar de la responsabilidad de los exámenes anuales de la educación secundaria; éstos debían dejar de ser un requisito para el ingreso a la instrucción superior y debía elevarse el nivel de exigencia del bachillerato en humanidades y de los exámenes de grados de las otras facultades. El CU no alcanzó a discutir su proposición por el receso veraniego y Domeyko se la presentó a título personal al ministro, quien le pidió un minucioso análisis del CU antes de tomar una resolución.

La discusión, en efecto, fue tan minuciosa que duró ocho meses, entre marzo y octubre de 1873, y si bien comenzó en el plano específico de los exámenes y su incidencia pedagógica, muy luego entró en el campo doctrinario sobre las atribuciones del Estado en educación pues paralelamente se desarrollaba en la Cámara una interpelación al ministro por considerar que el decreto de enero era inconstitucional. Dentro del CU, los márgenes de la discusión eran más estrechos y a la vez más técnicos. Había allí asentada una cierta doctrina afianzada por tres décadas sobre el deber del Estado de organizar un sistema educacional. Por ello Amunátegui, entonces secretario general, en su primera memoria afirmó que podía omitir la discusión de principios ante “personas que admiten la injerencia más o menos lata de la autoridad social para procurar que los estudios sean serios”<sup>43</sup>. Junto a Barros Arana, centró su exposición en la necesidad de los exámenes anuales en contra de un solo examen final para garantizar el nivel de la enseñanza, como lo demostraba la experiencia alemana y la decadencia de la educación francesa luego de su supresión en 1850. La experiencia chilena demostraba, a su juicio, que tanto los padres de familia como los alumnos aspiraban a recibir un título profesional con la menor cantidad de estudios posible y que de no mediar la obligatoriedad de examinación que había imperado hasta entonces, no habría sido posible incluir los ramos de las ciencias experimentales y matemáticas en el currículum. Es decir, defendía los motivos

<sup>42</sup>“Proyecto de reglamento de exámenes en ramos de Humanidades para graduarse en las Facultades de Teología, de Leyes, de Medicina y de Matemáticas, presentado al Consejo Universitario”, *AUCH*, 42, 1873 pp. 17-26.

<sup>43</sup>*AUCH*, 42, 1873, p. 68.

“racionalizadores” que habían estado en el origen del control de los exámenes para las autoridades universitarias. Respecto a las comisiones examinadoras, Amunátegui propuso que se mantuviera el sistema vigente, es decir, que los colegios nacionales y los seminarios tuvieran exámenes válidos y acreditaran a los particulares. Si éstos no querían someterse a ellos, podían rendirlos ante una comisión nombrada por la Universidad. Larraín Gandarillas, que defendió la posición opuesta, no cuestionó la importancia pedagógica de los exámenes anuales, instrumento que también defendió, sino el control estatal de los mismos. Admitía que el Estado debía regular la instrucción profesional y por ello debía validar sólo el examen para su ingreso, pero no debía someter a su tutela la enseñanza de la juventud que correspondía a los padres. A su juicio, la calidad de la enseñanza debía regularse de acuerdo a los resultados medidos por ellos mismos y no por la autoridad central. Había miedo a la libertad en la defensa del Estado docente, miedo que se contradecía con los principios republicanos. Mientras el Estado asumiera la tutela, los padres y los alumnos no asumirían nunca sus propias responsabilidades. Obviando argumentos teológicos, defendió la libertad de enseñanza en base a los principios republicanos y a la libre concurrencia como mejor forma de regulación<sup>44</sup>.

Mientras tanto, la Cámara comenzaba a discutir una ley general sobre instrucción secundaria y superior donde hubo diputados conservadores, principalmente Zorobabel Rodríguez, que sostuvieron posiciones más radicales y negaron de raíz el derecho del Estado a dar enseñanza en esos niveles. Ello llevó a Amunátegui, quien ya se había enfrentado en la Cámara con Rodríguez tanto en la interpelación al ministro como en la discusión de la ley, a defender dentro del *cu* los principios del Estado docente ya no sólo en base a lo que hemos llamado la doctrina de la “racionalización”, sino con nuevos argumentos que hasta entonces no habían sido explícitamente formulados: la rentabilidad social y económica de la inversión pública en educación. La prosperidad de un país, sostenía Amunátegui, no se medía en el tamaño de su territorio ni de su población sino en la instrucción de sus habitantes. Era deber del Estado o del “poder social”, que él usaba como sinónimos, asumir la organización de ese servicio público pues “no puede ni debe dejar exclusivamente al celo de los particulares la gestión de un negocio de tanta magnitud, a cuyo buen o mal éxito está vinculada la suerte de la nación entera”<sup>45</sup>. Pero ese no era el único argumento. Dio otro más poderoso que luego se constituiría en la ideología o en el “ethos” de la instrucción pública y que hasta entonces no lo había sido: el deber del Estado de democratizar la sociedad a través de la educación. Como se vio anteriormente, el sistema educacional en su período de fundación había sido concebido para “reformular” la sociedad dentro de la estructura social existente. Treinta años después, y simbolizando la evolución ideológica del propio liberalismo chileno, Amunátegui sostenía: “Si no se fundan y mantienen escuelas y colegios con fondos públicos provenientes de contribuciones generales o locales, la sociedad queda precisamente dividida en dos clases rivales: la de la gente instruida y la de la gente ignorante, la de los hombres de la civilización y la de los hombres de la barbarie, colocados frente a frente, lado a lado, en actitud amenazante, con una barrera casi insuperable entre las dos, sin que casi nunca sea posible a los individuos de la segunda pasar a la categoría de los de la

<sup>44</sup> *Ibid.*, pp. 79-85.

<sup>45</sup> *AUCH*, 42, 1873, p. 91.

primera, por falta de recursos, aunque tenga voluntad para ello<sup>46</sup>. Suprimir la educación pública era un plan aristocrático, contrario al principio de igualdad ante la ley. Por ello la educación pública había sido y debía seguir siendo gratis para no discriminar entre ricos y pobres. Ese era el pensamiento de los padres de la Independencia y de esclarecidos estadistas gracias a los cuales en Chile se había puesto en práctica lo que podía llamarse el derecho a la instrucción. La educación pública no se contradecía con la privada. Ambas eran colaboradoras de una tarea común. La atribución del Estado sobre ella no era imponerle una doctrina, sino procurar que tuviera el mayor nivel intelectual posible. No negaba el derecho de los padres, pero defendía también el derecho de los hijos a no ser mantenidos en la ignorancia, derecho que debía ser cautelado por el Estado, así como los protegía de la pobreza o de la explotación en el trabajo. Ese era el principio que sustentaba la instrucción primaria obligatoria impuesta en algunos países europeos y Estados norteamericanos. Ello no era aún aplicable a Chile, "... pero hace más o menos medio siglo, señalaba, que se practica con muy buen éxito el sistema de exigir ciertos exámenes como condiciones previas para ejercer ciertas profesiones científicas, procurándose por este arbitrio combatir la desidia de los estudiantes, o la indiferencia de las familias por el estudio"<sup>47</sup>.

El problema de fondo que estaba en juego eran las distintas concepciones ideológicas sobre las relaciones entre Estado y sociedad. Desde la perspectiva de la construcción histórica del sistema educacional, la doctrina "racionalizadora" que había imperado y que había sido compartida, comenzaba a quebrarse. Para los liberales, ella adquiría un nuevo contenido democratizador y para los conservadores, ella era impugnada como monopólica. Sin embargo, dentro de la universidad esta discusión ideológica mantuvo una cierta especificidad que la hacía buscar posiciones más contemporizadoras que las enfrentadas en el Congreso Nacional y en el debate político. Domeyko encarnó esta posición. Si bien su proyecto de reforma de los exámenes estaba más cerca de la posición de Larraín, defendió el rol del Estado en términos que se asemejaban más a los de Amunátegui.

En la larga discusión que ocupó al cu durante 1873, Domeyko se reveló como un gran político. Fue reticente a participar en la disputa doctrinaria y buscó soluciones administrativas y legales que mantuvieran lo esencial del rol histórico de la Universidad a la vez que asumieran la nueva realidad que presentaban las demandas de la educación particular. Aún así, defendió en forma escueta pero elocuente el rol desempeñado por el Estado: "Diré solamente que no soy partidario, ni de que el Estado imponga a la nación un sistema de educación exclusivo y paralice la iniciativa particular, ni de que se niegue al Estado, no solamente el deber sino también la facultad de fomentar la instrucción pública, segunda y superior. Para mí, tan inoportuno sería vender en remate público el Instituto Nacional a una empresa particular, como declarar de utilidad pública y comprar de cuenta del Estado los establecimientos privados de enseñanza"<sup>48</sup>. La fiscalización estatal no había sido un "monopolio ordinario por fuerza o astucia" sino una necesidad histórica para el desarrollo de la educación. Era una respuesta a quienes querían

<sup>46</sup> *Ibid.*, p. 91.

<sup>47</sup> *Ibid.*, p. 94.

<sup>48</sup> AUCH, 42, 1873, p. 191

suprimir el Estado docente, pero convenían en que debía reformarse la forma de fiscalización. Los profesores del IN ya no eran los únicos competentes ni tenían la capacidad material de tomar el creciente número de exámenes de la educación particular, pero el decreto de enero no era solución, pues limitaba al CU a ser un receptor burocrático de miles de oficios sin facultad para evitar los fraudes. No se podía volver al antiguo sistema ni permanecer en el vigente. Por ello defendió su proposición original de liberar los exámenes parciales y concentrar la fiscalización estatal en el examen de ingreso a la instrucción superior. Ella no era compartida por la unanimidad del CU y a lo largo de estos meses de discusión, Domeyko propuso una solución que se acercaba más a la de Amunátegui y que pretendía conciliar la fiscalización del nivel de los exámenes anuales con mayores garantías para los colegios privados: se mantenían los exámenes anuales que debían validarse ante comisiones de colegios nacionales o ante comisiones nombradas por la universidad y se reducían los ramos comprendidos en el bachillerato en humanidades a latín, filosofía, gramática, historia, literatura e idiomas. Larraín, con el apoyo de Domeyko, consideró que religión debía estar entre esos ramos, pero la mayoría del CU se opuso. Esta solución fue aprobada por mayoría con los votos en contra de Larraín y Fernández Concha.

Cuando finalmente el CU presentó su proyecto, el ministro Cifuentes ya había caído. Si bien la interpelación en el Congreso no prosperó, las trizaduras que todo el debate sobre la libertad de enseñanza y el Estado docente generó en la fusión liberal-conservadora que sustentaba al gobierno eran ya irreparables. El presidente Errázuriz rompió con los conservadores y Cifuentes dejó el ministerio en agosto de ese año. En su reemplazo asumió el liberal José María Barceló quien, en enero de 1874, revocó el decreto de la libertad de exámenes y acogió en todas sus partes la proposición del CU dando ciertas garantías a los colegios particulares: reiteró la validez de los exámenes de los Seminarios y autorizó al CU para que propusiera al Presidente de la República con mayoría de dos tercios, una autorización para que aquellos colegios particulares que dieran garantías pudieran rendir los exámenes en su establecimiento con comisiones nombradas por el CU y con la participación de uno de sus profesores<sup>49</sup>. El CU propuso el reglamento para la formación de las comisiones examinadoras que se transformó en decreto el 9 de noviembre de 1874, con el cual se inauguró una nueva etapa de la validación legal de los exámenes que solucionaba en parte el conflicto que había paralizado a la Universidad por dos años. No había innovación en la educación pública sino en la privada. Aquellos establecimientos que impartían el programa secundario completo y contaban con laboratorios de química, física e historia natural, podían tomar los exámenes en su establecimiento por una comisión formada por dos miembros nombrados por el CU y un tercero por el colegio. Los alumnos de colegios particulares que no cumplieran estos requisitos podían dar exámenes ante comisiones nombradas por el CU con la participación de su profesor. Los alumnos privados debían rendir exámenes en los colegios estatales. Este reglamento era transitorio mientras no se aprobara la nueva ley de instrucción en discusión en el Congreso<sup>50</sup>.

<sup>49</sup>Decreto del 10 de enero de 1874. *AUCH* 46, 1874, pp. 18/20.

<sup>50</sup>El gobierno demoró la reforma del decreto de enero en espera de cuál sería la opinión de la Cámara sobre el punto en su discusión de la nueva ley. Las posiciones fueron muy diversas, pero finalmente el artículo

La resolución del problema era un triunfo liberal pues el Estado docente seguía incólume y permanecía la fiscalización sobre la enseñanza particular. Pero al mismo tiempo, los conservadores también habían logrado algunas prerrogativas para la enseñanza particular en relación a su situación anterior a 1872. En el conflicto, no fueron perdedores netos. De hecho, en 1874 varios importantes colegios particulares como los Sagrados Corazones, San Ignacio, San Luis e Ignacio de Reyes obtuvieron autorización para rendir los exámenes en el propio establecimiento. Pero el poder de los conservadores disminuyó considerablemente al salir del gobierno y dentro de la Universidad la única voz propiamente ultramontana era la del decano de Teología, la más débil de las facultades. El avance liberal fue evidente en medidas posteriores de gran sensibilidad ideológica: en 1876 se eximió del examen de religión a los hijos de padres disidentes, con lo cual dejó de ser obligatorio para optar a grados académicos; el latín se transformó en un ramo optativo dentro de los idiomas y en 1877 se autorizó el ingreso de las mujeres a la universidad<sup>51</sup>.

El conflicto en torno al control de los exámenes afectaba directamente a la Universidad en su calidad de superintendencia pero no en su calidad de establecimiento de instrucción superior. Sin embargo, como demostró la discusión parlamentaria, la reorganización de la Universidad significaba revisar todas sus funciones. La más debatida fue la de superintendencia que estaba vinculada a su vez a la regulación de las profesiones, pero también se debatió su organización como centro de estudios superiores, tanto en lo que se refiere a su carácter docente como a su autonomía del gobierno. Son estos temas los que interesa revisar en la larga discusión parlamentaria que condujo a la ley de 1879 que marcó una nueva etapa en la historia de la Universidad de Chile.

### 3. LA REFORMA EDUCACIONAL EN EL PARLAMENTO

Las atribuciones del Estado docente fueron ampliamente discutidas en el Congreso con ocasión de la interpelación al ministro de Educación así como en el contexto de la discusión de las reformas constitucionales donde Zorobabel Rodríguez propuso que la libertad de enseñanza y la libertad de profesiones fueran consagradas como preceptos constitucionales. La primera fue aceptada y promulgada en 1874, mientras la segunda fue desechada. La misma discusión doctrinaria se suscitó paralelamente en la discusión de una nueva ley educacional. La Cámara había encomendado a una comisión especial para que redactara un informe, pero como no llegó a acuerdo se presentaron dos que

---

aprobado estaba en el mismo espíritu del CU y del gobierno, por lo cual éste actuó por vía de decreto. *SCL*, Diputados, 1874, pp. 267 y ss.

<sup>51</sup>La autorización para el ingreso de las mujeres a la universidad suele aparecer como una medida liberal y progresista del ministro Miguel Luis Amunátegui. Por irónico que resulte, ello fue un resultado indirecto del decreto de la libertad de exámenes de Cifuentes. A raíz de él, Antonina Tarragó, directora del colegio Santa Teresa, pidió al CU que sus alumnas fueran admitidas a dar exámenes válidos. El CU consideró que la consulta la debía responder el ministro y éste a su vez pidió un dictamen al CU que respondió por oficio del 17 de noviembre de 1873 señalando que no veía ningún inconveniente en que las mujeres obtuvieran grados universitarios. *AME*, Vol. 206, p. 130, f.l. Pero ello no se tradujo en una autorización explícita hasta que la solicitud fue reiterada y respondida positivamente por el Ministro Amunátegui.

dieron inicio a la discusión en 1872. Uno representaba la tendencia liberal de defensa del Estado docente elaborado por Manuel Antonio Matta, Osvaldo Rengifo, Enrique Cood, Joaquín Blest Gana y Pedro Lucio Cuadra, los tres últimos académicos de la universidad, y el otro representaba la posición conservadora que atacaba el monopolio estatal elaborado por Carlos Walker Martínez<sup>52</sup>. En junio de 1873, se formó una comisión mixta para elaborar un proyecto de ley, que muy luego se disolvió por desacuerdo entre sus miembros. Luego los diputados Joaquín Blest Gana, Manuel Antonio Matta e Isidoro Errázuriz, propusieron un proyecto de ley que sirvió de discusión en la Cámara.

Los dos primeros informes delinearon los elementos sustantivos del debate. El informe liberal sostenía el deber y el derecho del Estado de difundir la instrucción secundaria y superior regulada por una superintendencia, que como cuerpo especializado, mantuviera independencia del poder político. El poder regulador no coartaba la iniciativa individual pues la libertad de enseñanza era un principio distinto a la libertad de profesiones. La primera se garantizaba permitiendo a los particulares organizar la educación de acuerdo a sus propios criterios. El Estado tenía el derecho de garantizar la calidad y el nivel de los grados conducentes a las profesiones, atribución exclusiva de la Universidad de Chile, que no podía hacerse extensiva a los particulares sin decretar la total libertad de profesiones. Para cumplir debidamente su objetivo, la universidad debía dejar de ser un centro académico sin atribuciones propias para transformarse en una corporación docente dotada de autoridad. La autonomía de decisiones de un cuerpo científico y especializado era una garantía para toda la sociedad de que no dominaran los intereses partidistas o de secta pues sería formado en base a concurso por personas de alto nivel y de mayor competencia en la materia que aquellos que se desenvolvían en el "campo general de la política". Dicho cuerpo debía ser fiscalizado por el poder ejecutivo como última instancia en el nombramiento de los empleados públicos y por el Congreso a través de la aprobación del presupuesto. El informe señalaba explícitamente que la Universidad debía transitar del orden académico "sin consistencia ni independencia verdaderas en el profesorado" a una Universidad "docente y autónoma".

El informe de minoría proponía un cambio mucho más radical. Suprimía la calidad de superintendencia de la universidad y la dejaba como un centro de estudios superiores que debía competir con centros privados de la misma naturaleza. Walker reconocía el derecho del Estado para impartir instrucción superior porque tenía elementos para fomentarla y distribuirla, principalmente entre aquellos que no podían costearla por sí mismos. Con ello cumplía con el principio democrático de igualar a las clases sociales, de permitir el ascenso social y hacer del desarrollo intelectual un patrimonio común y no de los más ricos. Su rol en educación era de "protector" y no de "soberano", es decir, debía suplir las falencias que los particulares no podían llenar y por ello le negaba su facultad de constituirse en autoridad única. La libertad de enseñanza consistía en el derecho a otorgar y recibir educación según los reglamentos y programas propios de cada establecimiento y el monopolio de la universidad en el otorgamiento de grados negaba ese derecho. Debían existir universidades libres con las mismas prerrogativas que

<sup>52</sup>-Informe de la Comisión Especial de la Cámara de Diputados sobre la Reforma de la Universidad", *SCZ*, Diputados, 1872, pp. 102-108. "Informe presentado a la Cámara por don Carlos Walker Martínez, miembro de la Comisión Especial de Instrucción Pública", *Ibid.*, pp. 108-119. Están consignadas a continuación las actas de la Comisión.

la estatal, con derecho a otorgar grados tan válidos como los de aquella. Sólo de esa forma, la libertad tendría como fruto la competencia que era “el alma de todo progreso en el mundo económico y social”. En Chile existía libertad para abrir establecimientos, pero no para escoger reglamentos y programas porque el Estado validaba los exámenes constituyendo así un monopolio. Citando numerosos casos de países desarrollados, Walker insistía que aún en aquellos donde imperaba un sistema público de enseñanza superior, como en Alemania, se respetaba el principio de la competencia pues coexistían varias universidades que permitían expresar distintas visiones, como era el caso de las protestantes y católicas. El monopolio chileno sujetaba la educación superior a la política al depender del gobierno de turno. En síntesis, proponía que se reglamentara sólo la educación pública, que se autorizaran universidades privadas con derecho a otorgar grados y que la Universidad de Chile se transformara en un centro docente. En este punto se oponía también a la proposición del informe paralelo de crear una nueva facultad de ciencias políticas y administrativas que sólo aumentaría la presión por ingresar a la administración pública y proponía la supresión de la Facultad de Teología, pues toda la enseñanza religiosa debía quedar supeditada a la Iglesia. De igual forma, defendía la permanencia de la enseñanza religiosa en el sistema público bajo la dependencia de los párrocos, pues constitucionalmente Chile era un país católico.

El campo conservador no tenía una posición monolítica respecto al Estado docente, como no la tenía el campo laico respecto de la libertad de profesiones. Zorobabel Rodríguez, correligionario de Walker, no le reconocía derecho al Estado de impartir educación secundaria y superior aunque sí le reconocía, al igual que el liberalismo clásico inglés en el cual se inspiraba, el deber de otorgar educación primaria. Para Rodríguez, la pregunta fundamental era si debía el Estado, con el dinero de todos los contribuyentes, financiar los otros niveles educacionales. Citando a Adam Smith y a Bastiat, señalaba que la ciencia económica había resuelto ese problema asignándole al Estado aquellas acciones que los particulares por sí solos no podían emprender y éstas eran la seguridad exterior, la administración de la justicia y de la policía y ciertas obras públicas e instituciones que por su naturaleza o niveles de inversión, los particulares no podían asumir y beneficiaban a todos por igual. Ese era el origen del derecho a cobrar impuestos. La educación secundaria y superior implicaba la transmisión de ideas y el Estado no podía determinar cuáles teorías debían enseñarse en una sociedad donde convivían distintas visiones. “Chile ¿es clásico o romántico en literatura? ¿Es alópata u homeópata en medicina? ¿Hegeliano, cartesiano, materialista, espiritualista, ecléctico en filosofía? Luego ¿cómo se quiere sacar por la fuerza a todos los chilenos el dinero para enseñar una teoría?”<sup>53</sup>. Todos los partidos, escuelas y sectas luchaban por imponer una visión y no podía el Estado optar por una con las contribuciones de todos.

Suprimir la acción del Estado, aclaraba, no significaba suprimir el servicio sino a su intermediario, disminuir sus costos y definirlo de acuerdo a los criterios de quienes lo financiaban. La proposición de un Estado docente no interventor no era solución, pues la sola existencia de la educación pública vulneraba la libertad de enseñanza al inhibir la libre competencia. En Chile no existía la libertad de enseñanza porque existía la pública y ésta controlaba a la privada.

<sup>53</sup>SCL, Diputados, 1873, p. 299.

Para Rodríguez, la capacidad democratizadora de la enseñanza pública era falsa pues no se estaba financiando a los más pobres sino precisamente a los ricos. Los hijos de los más pobres, de mendigos y gañanes, no accedían a esa educación por su propia pobreza, pero aun los hijos de los artesanos, de los pequeños comerciantes y pequeños agricultores, tampoco accedían a ella. En los hechos, quienes recibían educación secundaria y superior eran los hijos de padres de regular fortuna y principalmente de los grandes funcionarios, propietarios y capitalistas. El Estado docente no beneficiaba a los pobres sino que era una ventaja de los ricos financiada con el dinero de los pobres<sup>54</sup>.

Esta posición no fue en general compartida por el campo conservador por considerarla extrema. José Clemente Fabres, diputado y profesor de la Facultad de Leyes, defendió junto a Walker y a Cifuentes la permanencia de la educación pública, no por razones de teoría política, sino por consideraciones históricas del nivel de desarrollo de la educación chilena. Fabres sostenía que Chile no había llegado a la virilidad. Era aún un pueblo adolescente "cuyo espíritu público no ha conseguido la plenitud de su desarrollo, y que en la iniciativa individual no ha logrado todas las fuerzas de que es capaz, y, por consiguiente, necesita todavía de estímulos, de la dirección artificial y extraña del Estado"<sup>55</sup>. Ello justificaba que hubiera educación pública, pero en nada justificaba la existencia del monopolio, con profesores contrarios a las ideas católicas y perniciosos para la sociedad chilena. Se pronunciaba por la coexistencia de un sistema público y privado sin interferencias mutuas, para lo cual se requería que el Estado no validara los exámenes ni los grados para las profesiones. Cifuentes, por su parte, concordaba con Rodríguez en que la eliminación del Estado docente era un ideal, pero su hora aún no había llegado pues si bien en algunas partes del país la iniciativa individual era fuerte y no necesitaba el impulso público, en los lugares más apartados y en provincia esa iniciativa era débil. Ello justificaba el papel que había asumido el Estado con la ley de 1842, cuando apenas había enseñanza y era necesario robustecer la autoridad contra la anarquía. Esos tiempos ya habían pasado, la educación se había expandido y se buscaba ensanchar las libertades públicas. Nada justificaba el monopolio estatal en una sociedad que había madurado y que podía ejercer sus derechos sin tutelaje<sup>56</sup>.

Zorobabel Rodríguez no compartía la justificación histórica del Estado docente pues había ahogado la iniciativa individual, había impedido que operaran los criterios de la oferta y la demanda y, por ello, la educación había sido impuesta sin considerar las verdaderas necesidades de las personas. Sólo la libertad haría florecer una educación más flexible y útil como respuesta a la demanda real por educación. Esta diferencia de criterios en el campo conservador no enfriaba su radical oposición al monopolio, sino que indicaba distintas evaluaciones sobre el desarrollo de la demanda social por educación y el papel que había desempeñado el Estado en generarla.

Los liberales, por su parte, también recurrieron a la teoría política y a argumentos históricos para defender tanto la educación pública en sí misma como el derecho del Estado a regular el sistema en su conjunto. Contestando a Rodríguez, Joaquín Blest Gana

<sup>54</sup> *Ibid.*, p. 541. El diputado conservador Máximo Lira sostenía, al igual que Rodríguez, que no era deber del Estado dar educación secundaria y superior pues no estaba obligado a dar a los ciudadanos una ocupación lucrativa ni menos el capital que significaba una profesión. *Ibid.*, p. 448.

<sup>55</sup> *Ibid.*, p. 467.

<sup>56</sup> *Ibid.*, p. 468.

sostenía que la instrucción formaba parte del ámbito de acción del Estado pues era un servicio público, una necesidad nacional, como la policía, el ejército, la justicia o la construcción de obras públicas. Ellas eran financiadas con el dinero de los contribuyentes porque beneficiaban a todos, aunque no todos hicieran uso directo de ellas. El Estado no imponía un sistema de ideas porque dejaba libertad al profesor para exponer distintas visiones y la suya propia, ni patrocinaba un sistema de creencias determinado. El Estado tenía el deber de auxiliar a los más desprotegidos, a aquellos cuyos padres no podían escoger una educación. “Es cierto que el Estado será el padre de los que no lo tengan; es verdad que el desamparado hallará protección en la educación gratuita. Pensamos que esto no es violar la libertad del huérfano”<sup>57</sup>. La protección estatal no contravenía la libertad de enseñanza pues en Chile no había restricciones para enseñar ni para aprender, no se imponían limitaciones en los programas, en los textos, en la duración o en el orden de los estudios. Se ponía una sola limitación: la comprobación de suficiencia, el examen que justificase el estudio. La ley no podía autorizar con su responsabilidad la circulación de moneda falsa. Levantar frente a esta garantía estatal la libertad individual como principio absoluto, era un error pues ciertas limitaciones no significaban negarla. Era el caso de la libertad de comercio y las leyes que la regulaban. Interés individual e interés social no se contraponían sino que coincidían: “El interés nacional se resume en esa entidad moral creada por todos los ciudadanos que se llama Estado. Por eso es que el Estado debe intervenir en todos aquellos actos que se rozan con el interés individual relacionado con el interés social”<sup>58</sup>. Blest Gana hacía también una ardorosa defensa histórica del sistema educacional chileno. Al contrario de Inglaterra que era una nación rica y vieja, Chile era una nación pobre y nueva donde la ilustración no habría podido progresar sin la ayuda del Estado. La iniciativa individual no había sido la que había traído a Chile a los Bello, a los Gorbea, a los Domeyko, a los Sazié; era el Estado el que los había traído para el beneficio de todo el país. En su defensa histórica, volvió al argumento de la democratización: eran muchos los que al amparo del Estado se habían educado sin recursos prestándole un gran beneficio a la patria. Invocar a la figura de Bello, un personaje unánimemente admirado, como el forjador de un sistema que se pretendía destruir, era un argumento poderoso y simbólicamente difícil de contrarrestar en el debate político. Se forjaba así una cierta ideología de la tradición educacional chilena como una tradición patriótica, ilustrada, meritocrática y progresista. En ello también estuvo de acuerdo la mayoría de los conservadores.

La supresión de la Universidad y de los colegios fiscales —la eliminación de todas las facultades incluidas las mentales como ironizaba Matta— fue una posición minoritaria. Distinto era el problema de sus facultades reguladoras. Como se ha indicado antes, la regulación de los exámenes era una cadena que comenzaba con los exámenes parciales, seguía con la obligatoriedad del bachillerato de humanidades para obtener grados académicos y culminaba con la obligatoriedad de los grados de licenciatura para adquirir el título profesional. El objetivo de los conservadores, como reiteradas veces lo argumentó Cifuentes, era suprimir estas aduanas y decretar la libertad de profesiones, desligándolas de la obligatoriedad de los grados académicos oficiales. En este punto, radicales y

<sup>57</sup> *Ibid.*, p. 303

<sup>58</sup> *SCJ.*, Diputados, 1874 y *SCJ.*, Diputados, 1873, pp. 302 y ss.

liberales tuvieron posiciones diversas. Matta propuso desde el primer informe, y lo reiteró con una indicación en la discusión legislativa, que la libertad de enseñanza era un problema distinto de la libertad de profesiones y que la ley en cuestión trataba el primer punto y no el segundo. Hubo acuerdo en que la reglamentación de las profesiones requería una ley especial que considerara el cuerpo de legislación al respecto, tanto en los códigos especiales como en la antigua legislación no derogada. Pero el tema no podía ser enteramente obviado si se pretendía fijar una relación entre la enseñanza y el ejercicio de una profesión.

El proyecto presentado proponía el grado de licenciado como requisito para el ejercicio de la profesión de ingeniero, médico y abogado, con algunas excepciones como los ya autorizados, los ingenieros contratados por empresas particulares y aquellas personas designadas por la autoridad judicial para una función específica. Por su parte, los diputados conservadores Rodríguez, Blanco y Lira presentaron un proyecto para que se decretara la libertad de profesiones. No suprimía el otorgamiento de grados, sino su obligatoriedad y permitía a la autoridad establecer requisitos y examinación para determinados cargos públicos. Los servicios entre particulares debían ser libres y la negligencia debía ser resuelta por los tribunales a petición del afectado.

Nuevamente en este punto, la argumentación conservadora se articuló en torno al principio de la libre competencia. Camilo Cobo sostenía que las profesiones liberales mantenían un monopolio equivalente al de las corporaciones de oficios medievales. Era un legado colonial que declaraba a la población como incapaz para contratar servicios libremente. Dicho monopolio no iba en beneficio del público, como sostenían sus defensores, sino que obedecía al interés de los propios profesionales. Los servicios debían regularlos la oferta y la demanda. En los hechos, la legislación al respecto en Chile era burlada principalmente por los pobres que acudían a curanderos y tinterillos y si estos servicios existían, significaba que eran necesarios<sup>59</sup>. Máximo Lira, por su parte, sostenía que si la justificación del Estado para mantener el monopolio sobre los títulos era defender al público de los charlatanes, ese mismo público se encargaría de desacreditarlos en forma más eficiente y sin necesidad de limitar el derecho al trabajo que era una limitación a la propiedad. "El Estado es para mí gendarme y juez, no Providencia"<sup>60</sup>. Los conservadores insistieron en que los servicios debían tranzarse libremente en el mercado y en respuesta a los liberales, argumentaban que el nivel de los estudios no descendería pues podía mantenerse la acreditación libre y los particulares velarían por la calidad, que no era monopolio del Estado.

En el campo liberal y radical las opiniones se dividieron en este tema. El gran defensor de la libertad de profesiones, que había apoyado a Rodríguez en la discusión de la reforma constitucional fue Jorge Huneeus, quien sostuvo que el proyecto de la comisión mixta era inconstitucional pues el art.151 de la Constitución consagraba que "ninguna clase de trabajo o industria puede ser prohibida a menos que se oponga a las buenas costumbres, a la seguridad o a la salubridad pública, o que lo exija el interés nacional y una ley lo declare así". Es decir, la constitución consagraba el principio de la libertad con algunas excepciones, mientras el proyecto hacía el raciocinio inverso

<sup>59</sup>SCL., Diputados, 1874, p. 159.

<sup>60</sup>SCL., Diputados, 1873, p. 448.

prohibiendo el ejercicio profesional a quienes no tuvieran grados académicos, sin especificar cuál era el interés nacional. Ello era una expropiación que atentaba contra la libertad de trabajo. Huneeus consideraba que los servicios contraídos por los particulares debían ser libres con excepción de los médicos, cirujanos y farmacéuticos, pues el mal que podían ocasionar por negligencia era irreparable. En ese caso, el Estado debía velar por los intereses sociales allí donde no pudieran hacerlo los individuos. En las demás profesiones, un mal servicio era responsabilidad del contratante y no debían existir restricciones a las relaciones entre los individuos. El Estado, sin embargo, podía establecer ciertos requisitos de acreditación para servicios públicos como era el caso del poder judicial. Matta, por su parte, le criticaba a la indicación de Huneeus lo mismo que éste le había criticado al proyecto de la comisión: que las excepciones terminaban por negar el principio. Si bien se declaró partidario de la libertad total de profesiones, la consideraba prematura para la situación chilena. Su posición era desligar enteramente la enseñanza superior del ejercicio profesional, reglamentar las profesiones en los códigos especiales y limitar la autoridad administrativa, que podía llegar a excesos tales como determinar los turnos de los médicos.

Efectivamente, lo que estaba en discusión no era la reglamentación de las profesiones, sino su vinculación a la enseñanza, es decir, la acreditación y el valor legal de la misma. Las distintas tradiciones nacionales habían sido determinantes en la forma de establecer esta relación ya fuera con el Estado como eje regulador o las asociaciones profesionales. En el caso chileno, como se vio anteriormente, el Estado había jugado ese papel en base al principio de que la acreditación legal garantizaba el nivel de los estudios y como consecuencia de ello, la calidad del servicio y el interés de la sociedad. No es casual, entonces, que los principales defensores de esa tradición fueran quienes estaban precisamente más ligados al sistema educacional como Antonio Varas, Miguel Luis Amunátegui y Joaquín Blest Gana.

El centro de su argumentación fue la confluencia o la complementación entre el "interés individual" y el "interés social" representado por el Estado. Varas defendió principalmente la calidad de los estudios que exigía tanto el título profesional como el bachillerato en humanidades y los exámenes parciales. Volviendo a la memoria de Domeyko de 1842, sostuvo que sin esa obligatoriedad en cadena, se estudiarían sólo los ramos estrictamente profesionales en desmedro de la ilustración general, de la "razón ilustrada" que era el gran poder de los pueblos modernos<sup>61</sup>. Si bien no era la universidad la que debía reglamentar el ejercicio, la vinculación de grados académicos con ciertas profesiones era una pieza clave de todo el sistema educacional. Como muchos otros, defendió en este punto la reglamentación de medicina pues se ejercía sobre la vida de terceros y su negligencia no podía ser indemnizada por los tribunales, como en el caso de arquitectura y aun de la abogacía. Amunátegui siguió la misma línea de argumentación defendiendo la coincidencia de la libertad individual y el interés social. De acuerdo a la primera, se debía respetar el derecho a la libertad de trabajo como la libertad de contratar servicios entre particulares, pero al mismo tiempo debía resguardarse el interés social exigiendo un mínimo de conocimientos sin los cuales las profesiones se transformarían en simples oficios pues la práctica había mostrado que sólo se estudiaban los

<sup>61</sup>SCL., Diputados, 1874, p. 243.

ramos obligatorios para las profesiones. Agregaba un argumento antes no esgrimido que históricamente estuvo en el centro del proceso de profesionalización: la posesión de un conocimiento especializado que era exclusivo. Rebatiendo a sus contendores, Amunátegui sostenía que no era lo mismo escoger el servicio de un zapatero, de un sastre o de un arquitecto, para lo cual nadie pedía diploma, que el de un ingeniero, un médico o un abogado puesto que "la justa apreciación de la idoneidad de los individuos que ejercen estas profesiones supone conocimientos de un género determinado que la generalidad de las personas no posee, sobre todo en las naciones en que la ilustración no se halla suficientemente difundida"<sup>62</sup>. Por su parte Blest Gana, complementando los argumentos anteriores, esgrimió nuevamente el elemento democratizador: el título dado por el Estado fomentaba la meritocracia y permitía igualar las oportunidades en la libre competencia. "...no han llevado título de nobleza la mayor parte de los individuos que han logrado abrirse un camino hasta colocarse en la cumbre de la respetabilidad nacional. ¿Y qué sucedería con la aceptación del principio que combato? La libertad de profesiones traería necesariamente el alejamiento del más poderoso estímulo que tienen las clases sociales menos llamadas a adquirir instrucción conveniente si las profesiones pudieran darse sólo por la opinión, si ellas respondieran de las recomendaciones de unos cuantos..."<sup>63</sup>. La ley de la oferta y la demanda era discriminatoria con los humildes. Fue esta posición dentro del campo liberal la que en definitiva imperó.

En lo que se refiere a la organización de la Universidad, el gran tema fue la autonomía que estaba en directa relación a la independencia del cuerpo de profesores. No es del caso detenerse en la discusión reglamentaria. Lo significativo de consignar es que el proyecto de la comisión mixta radicó la mayor autoridad en el Consejo, formado principalmente por las facultades donde los miembros docentes pasaban a tener preeminencia. Restringía la presencia del gobierno, pues el ministro del ramo sólo tendría voz, pero no voto. Dejaba la fiscalización principalmente al Congreso a través de la aprobación del presupuesto y el ejecutivo, si bien dictaba nombramientos y destituciones, debía actuar en base a las recomendaciones del consejo. Esta proposición fue impugnada tanto por los conservadores como por el propio gobierno a través de las indicaciones del ministro Barceló que participó en la discusión.

La tensión estaba en cómo hacer de la superintendencia de educación un organismo público descentralizado y técnico a cargo de especialistas independiente de los intereses políticos y, a la vez, resguardar el principio de la soberanía popular y de la fiscalización de un cuerpo que se autogeneraba y que era dotado de facultades administrativas que parecían omnímodas. Los conservadores, una vez perdida la posibilidad de crear universidades privadas con las mismas prerrogativas que la pública, se pronunciaron en contra de la autonomía porque significaba entregar la superintendencia a un sectarismo sin contrapeso. Al menos, los otros poderes del Estado se generaban por la soberanía popular y estaban sometidos a los juicios de la opinión. En la discusión particular, propusieron la presencia en el consejo de autoridades eclesiásticas, proposición que no prosperó, y la permanencia de la Facultad de Teología si había de persistir el Estado docente. El gobierno, por su parte, argumentó que la Constitución encargaba la super-

<sup>62</sup> *Ibid.*, p. 176.

<sup>63</sup> *Ibid.*, p. 185.

intendencia al poder ejecutivo por lo cual era inconstitucional desconocer su autoridad y repuso el papel del ministro en el consejo y la del presidente en el nombramiento de las autoridades educacionales y en la aprobación de reglamentos y de programas de estudio.

Nuevamente fueron Varas y Amunátegui los grandes defensores de la autonomía y de la profesionalización del cuerpo de profesores en base a su participación en las facultades, en el consejo, y a la existencia de una "carrera funcionaria" con premios, asignación de antigüedad y estabilidad en sus cargos. Varas señalaba, en contra de la posición del ministro, que había múltiples contrapesos para evitar la formación de un espíritu de cuerpo, pero si tenía que optar entre dos extremos "prefiero los males que ese espíritu de cuerpo pueda traer a la enseñanza, pues lo que más haría sería hacer triunfar un sistema dado, a los males muy graves que pueden producir esos trabajos intermitentes de los ministros...para no dejar sentado jamás un sistema uniforme y permanente"<sup>64</sup>. Al argumento del predominio de un sistema de ideas sobre otro, a la entronización del sectarismo como temían los conservadores, respondían que la libertad de cátedra a nivel superior era la mejor garantía. Por otra parte, el mismo Varas propuso una indicación, que fue aprobada, para que se permitiera la existencia de profesores extraordinarios o libres que contribuirían a que las facultades no fueran cuerpos exclusivos ni sectarios. De igual forma, los concursos para dotar las cátedras favorecerían el mérito por sobre la influencia política.

Como consecuencia del tema de la autonomía fundada en el cuerpo de profesores, se debatió la composición de las facultades y la formación de la universidad docente. Sobre este punto hubo menos discrepancias. El conservador José Clemente Fabres propuso que las facultades fueran abiertas y que se ingresara sólo por medio de un examen de excelencia y no por la votación de los pares. Pero ello restaba fuerza al cuerpo docente en la dirección de la enseñanza, que era uno de los objetivos básicos de la reforma. En general hubo acuerdo en que las facultades estrictamente académicas carecían de sentido, pero éste fue el tema menos discutido de la ley.

La discusión en el Senado siguió las mismas líneas argumentales ya reseñadas, pero transformó el articulado aprobado por la cámara buscando posiciones más conciliatorias tanto hacia los conservadores como hacia las prerrogativas del gobierno. El proyecto de ley fue despachado por el Senado y sometido a la ratificación de la Cámara, donde había tenido su origen, en 1877 cuando Amunátegui era ministro de Instrucción y finalmente fue promulgada en enero de 1879 bajo la firma del presidente Aníbal Pinto y de Joaquín Blest Gana como ministro del ramo.

#### 4. LA LEY DE 1879

La nueva ley, en realidad, era menos innovadora de lo que la polémica en torno a ella hacía presagiar. Y es razonable que así fuera pues si bien las críticas a la universidad habían provenido de distintos sectores del espectro político, sólo los conservadores aspiraban a un cambio radical y ellos eran minoría en el Congreso. Las votaciones del

<sup>64</sup> *Ibid.*, p. 145.

articulado no fueron homogéneas por bloques, pero tanto los radicales como los liberales de distintos matices, pretendían hacer reformas dentro del sistema existente. Por ello, la nueva legislación educacional era heredera y no rupturista del sistema hasta entonces construido.

La ley de 1879 mantenía los dos pilares que sostenían al Estado docente: la instrucción gratuita del Estado a nivel secundario y superior y la superintendencia de educación radicada en el ahora denominado Consejo de Instrucción Pública. De igual forma, mantenía la libertad de fundar establecimientos educacionales en ambos niveles con sus propios métodos y textos. La autoridad sólo podía inspeccionarlos en materias de moralidad, salubridad y seguridad de los alumnos. El control de la educación privada se ejercía a través de la validación de los exámenes.

La superintendencia dictaminada por el artículo 154 de la Constitución era encargada al consejo compuesto en la misma forma que el anterior —el ministro que lo presidía, el rector que ahora era representante legal de la Universidad, el secretario general, los decanos de las facultades— y se agregaba el rector del IN, tres miembros nombrados por el presidente de la República por un período de tres años y dos miembros elegidos por el claustro pleno por cuatro años. Sus atribuciones, sin embargo, se modificaban dándole mayor autonomía. Dictaba los reglamentos y planes de la educación pública así como los requisitos para los grados universitarios con la aprobación del presidente, pero era atribución suya resolver cualquier cuestión suscitada sobre la validez de exámenes. Podía administrar libremente sus fondos y pasaba a tener una injerencia considerable en el nombramiento y destitución de los empleados de la instrucción pública, atribución que antes no tenía y que sólo ejercía informalmente. Esta intervención no estaba detallada en la ley, pero el consejo podía determinar las cátedras que se proveyesen por concurso, fijar el reglamento y proveerlas, así como contratar profesores extranjeros. La destitución de algún funcionario requería un informe del consejo presentado al presidente. Todo ello era en la ley anterior del exclusivo resorte del ministro<sup>65</sup>. El consejo debía establecer delegaciones en las provincias que cumplieran sus mismas funciones y dictar su reglamento.

En lo que se refiere a la organización de la Universidad como centro de estudios superiores, se mantenían las cinco facultades incorporando farmacia a la de medicina y bellas artes a la de humanidades. La innovación más importante estaba en su composición que contemplaba tres tipos de miembros: los docentes —profesores propietarios por concurso o por designación de la facultad y profesores extraordinarios que daban cursos con la misma validez legal luego de aprobar un examen ante la facultad—, los académicos —incluía a los ya elegidos y limitaba las elecciones futuras a quince por facultad— y los honorarios, elegidos por las mismas. Los miembros docentes y académicos tenían derecho a voto en la elección de las autoridades. Con ello, el poder de las facultades y del gobierno universitario quedaba en manos de los docentes pues los académicos disminuirían progresivamente. Las facultades quedaban a cargo del nombramiento de comisiones para grados y concursos, la revisión de textos y trabajos científicos

<sup>65</sup>El poder del Consejo de Instrucción en los nombramientos y destituciones de los empleados de la instrucción pública minó el poder del gobierno y más tarde fue resentido por los presidentes Santa María y Balmaceda. Ver Cristián Zegers, *Anibal Pinto. Historia política de su gobierno*, Ed. Universitaria, Santiago, 1969, p. 101.

y el otorgamiento de premios para las obras relevantes de su asignatura. Los miembros docentes tendrían a su cargo la dirección inmediata de los cursos de sus facultades, es decir, la fijación de las materias, el orden y la duración, y tenían libertad de cátedra con la sola restricción de cumplir con el programa mínimo establecido por el conjunto de los profesores. No podían ser despedidos sin un informe del consejo aprobado por los dos tercios de sus miembros.

Los rectores y profesores de la instrucción secundaria eran nombrados por el rector de la Universidad con acuerdo del consejo en base a una terna, y su destitución también requería del informe del consejo. Los demás empleados podían ser contratados y despedidos por los mismos rectores. Estas medidas apuntaban a una mayor autonomía en la formación del cuerpo docente y mayores garantías de estabilidad, así como los premios por obra y el sobresueldo por antigüedad (una cuarentava parte del sueldo anual por cada año a partir del sexto de servicio) eran un incentivo para permanecer en la carrera docente.

En lo relativo a exámenes y grados, no había mayores innovaciones en relación a los estudios superiores. Para obtener la licenciatura se debía ser bachiller en la misma facultad y el bachillerato en humanidades era requisito para el bachillerato en leyes y medicina. Los grados requerían de la examinación por parte de comisiones nombradas por la propia facultad. En el caso de los colegios particulares, debían rendir los exámenes ante profesores de colegios nacionales. Se recomendaba que siempre que fuera posible se adoptara el sistema de pruebas escritas comunes para alumnos de colegios fiscales y particulares, en cuyo caso el profesor del colegio particular del ramo respectivo podía formar parte de la comisión examinadora. Los alumnos privados debían rendir sus exámenes ante comisiones nombradas por el consejo. Los exámenes de los seminarios serían válidos para acceder al bachillerato en humanidades y en teología y el consejo debía aprobar sus programas y nombrar comisionados para la rendición de exámenes. Es decir, en nada se innovaba respecto del decreto de 1874, pero no se menciona el privilegio que aquél le daba a algunos colegios particulares recomendados por el consejo.

Mayores innovaciones había en la relación de los grados académicos con los títulos profesionales. La licenciatura en la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas pasaba a ser equivalente al título de ingeniero geógrafo, civil o de minas. El título de médico cirujano era expedido por la universidad luego de un examen práctico posterior a la licenciatura, función que antes desempeñaba el Protomedicato. El título de abogado lo otorgaba la Corte Suprema y sus requisitos eran la licenciatura y un examen ante los tribunales. Los títulos eran obligatorios sólo para los casos señalados en la ley: para el desempeño de ciertos cargos públicos que requiriesen de la competencia que el título acreditaba según lo determinara la autoridad judicial o administrativa, ya fueran permanentes o temporales. Si eran temporales, los nombramientos serían libres en aquellos lugares donde no hubiera titulados. El título era obligatorio para ejercer como médico cirujano donde hubiera otro titulado y para los actos especiales que las leyes exigiesen la intervención de abogado. No se requería grado para ser farmacéutico y permanecían vigentes los permisos otorgados por el gobierno para ejercer como médico y farmacéutico<sup>66</sup>.

<sup>66</sup>“Ley sobre instrucción secundaria y superior”, *AUCH*, 56, 1879, pp. 17-31.

Como puede apreciarse, la nueva ley no respondía plenamente a las aspiraciones de los grupos profesionales de médicos e ingenieros que, como vimos, aspiraban a un monopolio mayor de los titulados. Los médicos pretendían que los permisos administrativos perdieran su validez, y los ingenieros que hubiera algún monopolio de su ejercicio, cuestión que la ley depositaba en la autoridad administrativa y judicial para la determinación de competencia sobre determinados cargos públicos.

En síntesis, la ley de 1879 recogía los conceptos fundamentales de la de 1842. Actualizaba su articulado al incorporar medidas administrativas ya adoptadas y organizaba en un cuerpo legal los múltiples decretos dictados. En ese sentido, recogía la experiencia de cuatro décadas de funcionamiento del sistema educacional y tendía a consolidarlo. En cuanto superintendencia, el cambio principal era otorgarle a la Universidad una mayor autonomía y especialización, con lo cual profundizaba la profesionalización del cuerpo docente. Como consecuencia de ello, en cuanto centro de estudios superiores, se consolidaba la universidad docente asentada en las profesiones.

## CONCLUSIÓN

La ley de 1879 era la expresión del desarrollo interno del sistema educacional de las décadas anteriores y de su relación con el desarrollo político e ideológico de la sociedad chilena. La confluencia de ambas perspectivas contribuye a situar una historia sectorial en su contexto global y en sus propios espacios de autonomía. Es lo que hemos intentado hacer al estudiar la superintendencia de educación y la formación de la instrucción superior en sus aspectos académico y profesional. La nueva organización de la Universidad es, así, un punto de encuentro de los temas anteriormente tratados que admite dos niveles de reflexión. En primer lugar, el rol de la instrucción superior en la formación de una estructura intelectual moderna y, en segundo lugar, la función que la clase dirigente le asigna al Estado en la formación de un sistema nacional de educación como instrumento para reformar la sociedad.

En el primer punto, gran parte de la historiografía sobre el tema ha destacado que la ley de 1879 transformó a la Universidad en una federación de escuelas profesionales, acentuando así su carácter profesionalizante<sup>1</sup>. En forma más o menos explícita se alude a la tensión entre docencia e investigación científica, señalando que la ley habría ido en detrimento de la segunda. En efecto, esa diferenciación, clave en la universidad contemporánea, lo era menos para el mundo político e intelectual chileno de la década de 1870. El rol de la ciencia en la sociedad adquiriría cada vez mayor relevancia con el avance del positivismo que ya hacia esa década penetraba con fuerza en el mundo laico<sup>2</sup>, pero ello no significó, sino hasta fines de siglo, una preocupación por definir una política de investigación o una "universidad científica" como lo postuló Valentín Letelier, oponiéndose así al carácter profesionalizante de la organización universitaria<sup>3</sup>. De hecho, fue el gran tema ausente en la discusión de la ley de 1879 y la investigación científica propiamente tal no fue tratada sino muy lateralmente en aspectos como la asignación de un presupuesto para obras premiadas por las facultades<sup>4</sup>.

<sup>1</sup>ALAMIRO DE ÁVILA, *Reseña...*, p. 64; Donoso, "De la Universidad colonial a la republicana", *Revista de Educación*, Santiago, 12 oct.-nov. 1942, pp. 7-12; Góngora, "Origen...", p. 57; Brunner, *El caso...*, p. 100 y principalmente Galdames *La Universidad...*, pp. 117, 125.

<sup>2</sup>STEPHEN LOCKART FOGG, *Positivism in Chile and its Impact on Education Development and Economic Thought*, University of New York, New York, 1978 (Tesis doctoral inédita).

<sup>3</sup>LUIS GALDAMES, *Valentín Letelier y su obra*, Santiago 1937; Gonzalo Vial, *Historia de Chile*, 1ª ed., Ed. Santillana del Pacífico, Santiago, Vol. 1, Tomo 1, pp. 150 y ss.; Brunner, *El caso...*, pp. 95 y ss.

<sup>4</sup>En la discusión de la Cámara en 1877, Vicente Reyes insinuó que los estudios profesionales eran el único sustento de la vida científica en el país, relación que en general estuvo ausente de la discusión, "En Chile —decía Reyes— el cultivo de las letras y de las ciencias no ofrece por sí solo expectativas muy risueñas. Alguien ha dicho con mucha propiedad que aquí los literatos no viven de las letras, sino las letras de los literatos. El ejercicio de las profesiones científicas y otros ramos muy poco numerosos, son los únicos capaces de dejar algún provecho a los que los cultivan". *SCL*, Diputados, 1877, p. 641.

Ello se explica en parte, a nuestro juicio, por el propio proceso de especialización en la producción de conocimiento, descrito en los capítulos anteriores, según el cual emerge la figura del profesor como el tipo social especializado, en contraposición al hombre culto. La organización de la Universidad en base a facultades docentes significaba establecer el sistema de cátedras y organizar el trabajo académico en torno a la figura del catedrático. En el sistema alemán, que Amunátegui tanto admiraba y que defendió en la discusión legislativa, la cátedra, identificada con seminarios, era una instancia de investigación tanto para profesores como para alumnos, pero en el caso de Chile ella significaba un paso hacia la profesionalización del profesor como figura encargada de ser "mediador" entre la investigación científica externa y su aplicación profesional en la sociedad local. Difusión y producción de conocimiento eran todavía funciones indiferenciadas.

Desde esta perspectiva, el problema no estaba, como insinúa Galdames, en que la ley de 1879 le diera menor importancia a la ciencia que la de 1842, como si el concepto de universidad de Bello hubiera sido traicionado por un positivismo estrecho y empiricista, sino que dadas las condiciones reales del país, la Universidad sustentada en la formación profesional era un paso decisivo en el camino hacia una universidad científica. La Universidad docente fue fruto de un proceso de especialización en la producción de conocimiento y no un abandono de ese proceso.

Si ello contribuye a una comprensión más adecuada del desarrollo interno de la instrucción superior, contribuye también a comprender sus limitaciones. En efecto, no fue sino hasta mediados del siglo XX cuando la investigación científica se transformó en una política específica dentro del sistema universitario chileno. Sus motivos y consecuencias escapan a este estudio y los factores que lo explican están tanto en el sistema educacional como en el desarrollo económico y en los conceptos, posibilidades y opciones de las elites políticas y profesionales.

En una evaluación general del sistema intelectual construido en el siglo XIX, la investigación científica aparece como su aspecto más deficitario. Sin embargo, fue exitoso en dos aspectos claves: en la formación de una elite dirigente capaz de elaborar una interpretación de la sociedad chilena y de conducir el Estado, y en la formación de las profesiones modernas, principalmente en aquellas disciplinas basadas en las ciencias naturales y físicas. En este sentido, reiteramos, la ley de 1879 fue la profundización de un proceso y no una ruptura con el mismo.

La ley de 1879 es necesario comprenderla también en el contexto del desarrollo de esa clase dirigente y principalmente de la clase política. Nuestra hipótesis central ha sido que la Universidad de Chile y la formación de un sistema nacional de educación fueron fruto del intento modernizador del Estado para racionalizar la sociedad de acuerdo a la estructura social existente y someterla a patrones de comportamiento que incorporaran el desarrollo del conocimiento y su capacidad transformadora. La formación de una estructura intelectual fue producto de una iniciativa estatal centralizada más que de una demanda social de grupos relativamente autónomos que presionaran frente al Estado. Pero al mismo tiempo, ese Estado no era una abstracción jurídica. Representaba a una clase dirigente restringida, de origen terrateniente, comercial, minero y, hacia mediados de siglo, también financiero, heredera del pensamiento ilustrado y mayoritariamente republicana que luego de dirimido el vacío de poder dejado por la Independencia, concordó en que era el Estado el instrumento privilegiado para llevar a cabo esta reforma

“desde arriba”. Aspiraba no sólo a incorporar a los sectores populares a la cultura escrita, sino también a los sectores dirigentes a la producción de conocimiento científico y humanista que se producía en los países del centro. Este consenso modernizador, dijimos también, tenía ciertos límites, siendo el principal de ellos la secularización de la sociedad.

Ese consenso se resquebrajó lentamente hasta romperse en el terreno educacional en la década de 1870. La Iglesia miró con benevolencia a la Universidad mientras no se apartara del dogma católico y no impugnara la autonomía de su propia educación. Pero la progresiva laicización de la clase dirigente chilena, fruto en parte también de la educación, hizo inevitable ese conflicto y la Iglesia, amenazada por la secularización, se organizó políticamente a través del Partido Conservador. Perdida la posibilidad de mantener la unidad del universo cultural católico dentro de una élite que de hecho ya era plural, los conservadores ultramontanos recurrieron a argumentos provenientes de una distinta tradición intelectual que la católica, pero que ensamblaron en un interesante eclecticismo. Eran los argumentos del liberalismo clásico según el cual la libre competencia y la iniciativa individual eran los ejes reguladores de la sociedad y de su progreso en contra de un Estado interventor. La polémica entre las fuerzas laicas y las católicas puso en el centro de la discusión educacional una dicotomía no presente en la década de 1840: el rol del Estado y la iniciativa de la sociedad. Los conservadores de 1870, al contrario de los pelucones de 1840, sostenían, junto a principios de la teoría política, que en la sociedad chilena esa iniciativa existía y que la demanda educacional estaba siendo sofocada por el Estado. Es decir, la polémica planteaba si el eje modernizador de la sociedad se encontraba en el Estado o en la iniciativa privada. Lo que estaba en juego en esta discusión, por paradójal que parezca en una argumentación tan liberal, era la secularización de la sociedad como una fase de su modernización. Esa fase no estaba en la agenda de 1840, como sí lo estaba la racionalización inducida por el Estado. En ese sentido, si bien la ruptura del consenso demostraba la diversificación ideológica y política de la clase dirigente, demostraba también que el Estado seguía siendo concebido por una mayoría de la clase política como el eje modernizador ya no sólo en la introducción del “conocimiento útil” o en “civilizar a la barbarie”, sino también en la secularización de la sociedad.

En este conflicto, el triunfo liberal fue evidente como lo demuestra la ley de 1879. El Estado continuó siendo docente, regulador y uniformador de la educación nacional. Si bien mantenía las prerrogativas educacionales de los seminarios y la autoridad de la Iglesia para aprobar los textos de religión, ésta dejaba de ser un ramo obligatorio para el ingreso a las profesiones y permanecía la regulación estatal de la educación privada. Pero más que la legislación, era la predominancia de los liberales en el sistema educacional el factor determinante en la secularización de la enseñanza. La ley de 1879 obedece no sólo al conflicto entre clericalismo y laicismo, sino también entre parlamentarismo y presidencialismo. La autonomía que adquiría la Universidad era fruto del progresivo cerceamiento de las atribuciones del Poder Ejecutivo<sup>5</sup>. Por tanto, a partir de 1879 la

<sup>5</sup>Gonzalo Vial señala que el triunfo del laicismo transformó a la Universidad en su bastión (*op. cit.*, Vol. I, Tomo I, p. 134). La capacidad de autogeneración y control del Consejo Universitario sobre el cuerpo docente secundario y superior contribuyó a ese predominio liberal. El propio Domeyko, describiendo la nueva ley, señalaba las arbitrariedades que podían cometerse: “La ley recién aprobada por las Cámaras daba al Rector una amplia autoridad sobre todas las escuelas fiscales en la capital y en provincias, era su incumbencia presentar al

Universidad se transformó progresivamente en un cuerpo relativamente autónomo con cierta capacidad de autogeneración, dominado por las fuerzas laicas donde la "racionalización" o modernización de las primeras décadas adquirió dos nuevos contenidos: la secularización y la democratización llevadas a cabo por el Estado.

El Estado, insistimos, seguía siendo concebido como el eje modernizador de la cultura en esta nueva fase, caracterizada por el triunfo de una de las fuerzas contendientes dentro de una clase dirigente más plural y compleja. Ello indujo a las fuerzas católicas a reforzar la organización de su propia educación ya no sólo a nivel secundario sino también superior. Así surgió la Universidad Católica en 1888<sup>6</sup>. La diversificación ideológica llevó a una diversificación mayor de la oferta educativa, propia de una sociedad que se hacía más plural en el marco de un sistema político liberal y competitivo<sup>7</sup>. La diversificación de la oferta educativa no era nueva, pues había existido desde la época colonial y se había desarrollado junto a la educación pública. El cambio reside en que adquirió un carácter ideológico más competitivo que en el pasado. La ruptura del consenso en torno al rol del Estado en educación se produjo cuando el sistema nacional de educación ya estaba consolidado en sus pilares fundamentales y por tanto dicha ruptura no llevó a su destrucción sino a su diversificación. El mundo laico y el mundo católico compitieron por formar a sus elites dirigentes en una competencia que no fue enteramente excluyente una de otra. Si bien en la historia posterior ambas universidades representaron redes sociales y visiones de mundo distintas, ello no impidió la formación de una elite profesional con intereses compartidos que convivían tanto en el ejercicio de la profesión como en fijar estándares comunes, como lo reflejaron más tarde las asociaciones profesionales.

De todas formas, el predominio de la universidad estatal, por su poder político y sus recursos humanos y financieros, fue incontrarrestable por muchas décadas. De hecho, la Universidad Católica no logró una sólida presencia en la instrucción superior hasta que el propio Estado participó en su financiamiento a partir de la década de 1920<sup>8</sup>. Ello prueba que si bien a nivel secundario la iniciativa privada fue progresivamente capaz de construir una educación alternativa al sistema público, aunque siempre minoritario, en la instrucción superior y en la investigación científica el rol del Estado no pudo ser

---

Presidente a los candidatos a docentes, suspender en sus funciones o proponer al Ministro para el despido de los profesores remisos en el cumplimiento de sus deberes, a los ineptos o a los que observaban mala conducta. Yo no disponía de medios para averiguar lo que ocurría en planteles alejados de la capital. A menudo estaba dolorosamente expuesto a cometer una injusticia y a perjudicar personas inocentes a causa de mi ignorancia o de denuncias falsas con motivación política", Domeyko, *Viajes...*, tomo 2, p. 838.

<sup>6</sup>La polémica entre Estado docente y libertad de enseñanza continuó después de la ley de 1879. En la década de 1890 los conservadores volvieron a plantear un proyecto para la libertad de profesiones con el objeto de desligar a las universidades privadas, es decir, a la Universidad Católica, de la examinación fiscal, pero nuevamente sin éxito. Vial *op. cit.*, Vol. 1, Tomo 1, pp. 134 y ss.

<sup>7</sup>Sobre la formación de una política competitiva sustentada en la formación de partidos en la segunda mitad del siglo XIX, ver Arturo Valenzuela, "Chile: Origins, Consolidation, and breakdown of a Democratic Regime", en Diamond, Linz y Lipset, *Democracy in Developing Countries: Latin America*, Lynne Rienner Publishers, Inc., Colorado, Vol. 4, 1989; Valenzuela, *Democratización...*; Scully, *op. cit.*

<sup>8</sup>LUIS CELIS, RICARDO KREBS y LUIS SHERZ, "Historia de los 90 años de la Pontificia Universidad Católica", en *Revista Universitaria*, Santiago 1, 1978, pp. 8-51; Ricardo Krebs, "1888-1988. El paso del primer siglo", en *Revista Universitaria*, Santiago, 24, 1988, pp. 76-79.

suplantado. A lo largo del siglo xx surgieron nuevas universidades tanto públicas como privadas, pero todas ellas fueron financiadas principalmente por el Estado<sup>9</sup>. No fue sino hasta la legislación de 1980 cuando surgieron las universidades propiamente privadas no sólo por su estatuto jurídico sino también financiero.

En la actualidad, la educación superior chilena es un sistema altamente diversificado; sin embargo, la investigación científica continúa siendo financiada principalmente por el Estado a través de una pluralidad de instituciones. En este contexto, la Universidad de Chile ha cambiado sustancialmente su rol histórico del siglo xix.

A lo largo del siglo xx, la Universidad de Chile siguió impulsando, desprendida de su tarea de superintendencia de la educación secundaria, la modernización de la estructura intelectual del país tanto en la producción de conocimiento como en el desarrollo de las profesiones. Ella encarnó el símbolo de la democratización de las elites dirigentes del país, símbolo que le dio un gran poder político y que contribuyó a consolidar su desarrollo científico y profesional.

El problema histórico que surge del estudio de la Universidad de Chile en el siglo xix es, a nuestro juicio, el papel del Estado como eje modernizador de la sociedad en una amplia gama de aspectos que van desde la incorporación de los sectores populares a la cultura escrita, hasta la incorporación del conocimiento científico y técnico; la formación de una elite dirigente y la introducción de la meritocracia como vía de ascenso social; la constitución del conocimiento como una forma de propiedad y el valor de los certificados en el mercado de servicios; la ruptura de la unidad del universo católico, la secularización y la democratización de la sociedad.

No todos estos fenómenos nacieron del Estado: principalmente los dos últimos tuvieron por actor principal a la "opinión" expresada en la prensa, en organizaciones políticas y sociales, en nuevas formas de sociabilidad<sup>10</sup>, pero todos ellos, en algún momento fueron identificados con el Estado. Es probable que sucesivas investigaciones puedan demostrar que el rol de las comunidades fue más importante en el desarrollo educacional a nivel primario y secundario de lo que aquí se ha mostrado para el nivel superior. Sin duda hay todavía mucho que investigar para comprender cuál era la naturaleza de la demanda social por conocimiento y cómo ella efectivamente se articuló con la oferta del Estado, pero creemos que este trabajo demuestra que el Estado tuvo un papel central en incentivarla.

El proceso de modernización llevado a cabo por el Estado plantea preguntas más amplias sobre la naturaleza de la modernidad en Chile y contribuye a comprender por qué a lo largo de su historia republicana la modernización, cualquiera fuera el concepto específico que ella adquiriese en los distintos momentos históricos —ilustración, secularización, industrialización, democratización— tendió a identificarse con una demanda centralizada y encarnada en el Estado. Es esa tendencia la que comienza a revertirse en el último cuarto de este siglo iniciándose una nueva fase de modernización, igualmente impulsada desde el Estado, pero esta vez para desembarazarse de sus funciones tradicionales y depositar el impulso modernizador en el mercado y en la sociedad.

<sup>9</sup>LEVY, *op. cit.*, pp. 66-112.

<sup>10</sup>Ver Gazmuri, *El "48"*...

## BIBLIOGRAFÍA GENERAL

### I. FUENTES DOCUMENTALES

#### I.1. Manuscritos

*Archivo del Instituto de Ingenieros de Chile*, Santiago.

Archivo del Instituto Nacional, *Libros de Matriculas*, 1837-1860, *Matriculas Pensionistas*, 1844-1851, *Matriculas Internos*, 1850-1860, *Matriculas Internos*, 1860-1877.

*Archivo del Protomedicato*, Biblioteca Histórica Facultad de Medicina, Santiago, 1840-1880.

*Archivo Facultad de Medicina*, Biblioteca Histórica Facultad de Medicina, Santiago, 1844-1860.

*Archivo Ministerio de Educación*, Santiago, 1837-1879.

*Archivo Ministerio del Interior*, Santiago, 1830-1879.

Archivo Nacional, *Fondos Varios*, Santiago, s.f.

MEDINA, JOSÉ TORIBIO, Sala Medina, Biblioteca Nacional, *Manuscritos Originales*.

#### I.2. Impresos

Anales de la Universidad de Chile, *Índice general 1843-1850*, Biblioteca Central de la Universidad de Chile, Santiago, 1954.

*Anales de la Universidad de Chile*, Santiago, 1843-1879.

*Anuario Estadístico*, Santiago, 1916.

*Boletín de Leyes y Decretos*, Santiago, 1811-1842.

*Censos Generales de la República de Chile*, Santiago, 1854, 1865, 1875, 1885.

*El Araucano*, Santiago, 1842-1843.

*El Ferrocarril*, Santiago, 1872-1873.

*El Mercurio*, Valparaíso, 1842-1843.

*El Progreso*, Santiago, 1842-1843.

*El Semanario de Santiago*, Santiago, 1842-1843.

*Gaceta de los Tribunales e Instrucción Pública*, Santiago, 1844.

*La Aurora de Chile*, Santiago, 1812-1813.

*La Revista Católica*, Santiago, 1843-1880.

*Ley de Presupuesto para los Gastos de la Administración Pública*, Santiago, 1845-1879.

*Registro General del Catastro Formado en el año de 1852*, Santiago, 1855.

*Repertorio Nacional de la Oficina de Estadísticas*, Santiago, 1850.

*Revista Médica de Chile*, Santiago, 1872-1890.

*Sesiones de los Cuerpos Legislativos*, Santiago, 1811-1879.

### II. BIBLIOGRAFÍA SECUNDARIA

*Abogados recibidos en Chile desde el 13 de diciembre de 1788 hasta 30 de junio de 1907*, Santiago, 1907.

AEDO I., OSCAR RENÉ, *José Vicente Bustillos, Padre de la farmacia chilena*, Academia de Ciencias Farmacéuticas de Chile, Santiago, 1987.

AMPUERO BRITO, GONZALO, "La enseñanza de la minería en La Serena: los inicios (1821-1887)", en Claudio Canut de Bon (ed.), *La Escuela de Minas de La Serena. Derrotero de sus orígenes*, Universidad de La Serena, La Serena, 1987.

- AMUNÁTEGUI, MIGUEL LUIS, *La dictadura de O'Higgins*, Santiago, 1853.
- AMUNÁTEGUI, MIGUEL LUIS, *Descubrimiento y conquista de Chile*, Santiago, 1861.
- AMUNÁTEGUI, MIGUEL LUIS, *Don Ignacio Domeyko*, Santiago, 1867.
- AMUNÁTEGUI, MIGUEL LUIS, *Los precursores de la Independencia de Chile*, Santiago, 1870-1872.
- AMUNÁTEGUI, MIGUEL LUIS, *Don José Joaquín de Mora: Apuntes Biográficos*, 1888.
- AMUNÁTEGUI, MIGUEL LUIS, *Vida de Don Andrés Bello*, Santiago, 1892.
- AMUNÁTEGUI, MIGUEL LUIS, *Salvador Sanfuentes. Apuntes Biográficos*, Santiago, 1892.
- AMUNÁTEGUI, MIGUEL LUIS, *Don Manuel de Salas*, Santiago, 1895.
- AMUNÁTEGUI, MIGUEL LUIS, *Ensayos bibliográficos*, Edición Oficial, Santiago, 1893-1896, 4 vols.
- AMUNÁTEGUI SOLAR, DOMINGO, *Los primeros años del Instituto Nacional 1813-1835*, Santiago, 1880.
- AMUNÁTEGUI SOLAR, DOMINGO, *El Instituto Nacional bajo los rectorados de don Manuel Montt, don Francisco Puente y don Antonio Varas*, Santiago, 1891.
- AMUNÁTEGUI SOLAR, DOMINGO, *La enseñanza del Estado*, Santiago, 1894.
- AMUNÁTEGUI SOLAR, DOMINGO, *El sistema de Lancaster en Chile*, Santiago, 1895.
- AMUNÁTEGUI SOLAR, DOMINGO, *Don José Perfecto Salas*, Santiago, 1896.
- AMUNÁTEGUI SOLAR, DOMINGO, "Don Manuel Montt y el sabio Bello", en *La Revista de Chile*, Santiago, 4, 1898, pp. 100-106.
- AMUNÁTEGUI SOLAR, DOMINGO, *Historia social de Chile*, Editorial Nascimento, Santiago, 1932.
- AMUNÁTEGUI SOLAR, DOMINGO, *El progreso intelectual y político de Chile*, Editorial Nascimento, Santiago, 1936.
- ARANCIBIA, PATRICIA y PINTO, MARIA EUGENIA, *La obra de pensadores europeos en la biblioteca del Instituto Nacional 1861-1890, un estudio cuantitativo*, Pontificia Universidad Católica, Santiago, 1980. (Tesis de Licenciatura).
- ARANCIBIA SALCEDO, RAYMUNDO, *Diccionario biográfico del clero secular chileno 1918-1962*, Editorial Neupert, Santiago, 1969.
- ARIÉS, PHILIPPE, *Centuries of Childhood. A Social History of Family Life*, Random House, New York, 1962.
- ARTEAGA ALEMPARTE, JUSTO y DOMINGO, *Los constituyentes de 1870*, Santiago, 1910.
- ARTEAGA ALEMPARTE, JUSTO, *Nuestros partidos y nuestros hombres*, Santiago, 1866.
- ARTZ, FREDERICK B., *The Development of Technological Education in France, 1500-1850*, Society for the History of Technology, Cleveland, 1966.
- ASENJO, ALFONSO, *Pedro Morán*, Editorial Universidad de Chile, Santiago, 1958.
- BACZKO, BRANISLAV, *Une education pour la démocratie*, Ed. Garnier, París, 1982.
- BAEUR, ARNOLD, "Expansión económica en una sociedad tradicional", en *Historia*, Santiago, 9, pp. 137-235.
- BAEZA MARAMBIO, MARIO, *Historia de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Chile*, Universidad de Chile, Santiago, 1944.
- BALLESTEROS, MANUEL, *Compilación de las leyes y decretos vigentes en materia de instrucción pública*, Santiago, 1872.
- BARBIER, JACQUES, *Reform and Politics in Bourbon Chile 1755-1796*, University of Ottawa Press, Ottawa, 1980.
- BARRIOS, MARCIANO, *La Iglesia en Chile*, Colección Histo-Hachette, Santiago, 1987.
- BARROS ARANA, DIEGO, *Mi destitución*, Santiago, 1873.
- BARROS ARANA, DIEGO, *El Doctor Rodolfo Philippi. Su vida y sus obras*, Santiago, 1904.
- BARROS ARANA, DIEGO, *Un decenio de la Historia de Chile, 1841-1851*, Santiago, 1913, 2 Tomos.
- BARROS ARANA, DIEGO, *Estudios bibliográficos*, Santiago, 2, 1914.
- BARROS ARANA, DIEGO, *Don Miguel Luis Amunátegui*, París, s.f.
- BARROS, RAYMOND S.J., *The "Teaching State"*, in *Early Chilean Legislation*, University of Minnesota, 1968. (Tesis doctoral inédita).
- BARTHOLOMEW, JAMES R., "Japanese Modernization and the Imperial Universities, 1876-1920", en *Journal of Asian Studies*, feb. 1978, pp. 251-271.

- BAYEN, MAURICE, *Histoire des Universités*, Presses Universitaires de France, París, 1973.
- BELLO, ANDRÉS, *Obras Completas*, Santiago, 1881-1893, 15 volúmenes.
- BENAVENTE, DIEGO JOSÉ, *Las primeras campañas en la guerra de la Independencia*, Santiago, 1845.
- BENDA, HARRY J., "Non-Western Intelligentsias as Political Elites", *Australian Journal of Politics and History*, 6 Nov. 1960, pp. 205-218.
- BENDA, JULIEN, *La trahison des clercs*, Editions Grasset, París, 1975.
- BERGERON, LOUIS, *L'épisode napoléonien. Aspects intérieur. 1799-1815*, Ed. du Seuil, París, 1972.
- BETHELL, LESLIE (ed.), *The Cambridge History of Latin America*, Cambridge University Press, Cambridge, Vol. III, 1985.
- BLANCPAIN, J.P., *Francia y los franceses en Chile*, Editorial Hachette, Santiago, 1987.
- BOERO LILLO, ERNESTO, *Crónicas de siglo y medio del Instituto Nacional de Chile*, Ediciones Boletín del Instituto Nacional, Santiago, 1968.
- BOWEN, JAMES, *A History of Western Education*, Methuen & Co., London, 1981.
- BRAVO, BERNARDINO, *Portales. El hombre y su obra: en consolidación del gobierno civil*, Editorial Jurídica - Andrés Bello, Santiago, 1989.
- BRISEÑO, RAMÓN, *Repertorio de antigüedades chilenas*, Santiago, 1889.
- BRISEÑO, RAMÓN, "Autobiografía", en *Boletín de la Academia Chilena de la Historia*, Santiago, 68, 1963, pp. 54-109.
- BRISEÑO, RAMÓN, *Estadística bibliográfica de la literatura chilena*, Editorial Universitaria, Santiago, 1965, 3 volúmenes.
- BROCKLISS, L.W.B., *French Higher Education in the XVII<sup>th</sup> and XVIII<sup>th</sup> Centuries. A Cultural History*, Clarendon Press, Oxford, 1987.
- BRUNNER, JOSÉ JOAQUÍN, *El caso de la sociología en Chile. Formación de una disciplina*, Flacso, Chile, 1988.
- BRUNNER, JOSÉ JOAQUÍN y FLISFISCH, ÁNGEL, *Los intelectuales y las instituciones de la cultura*, Flacso, Santiago, 1983.
- BULNES, ALFONSO, *Eyzaguirre Zañartu. Su vida*, Editorial Jurídica de Chile, Santiago, 1950.
- CALAERT, MONTE A., *The Mechanical Engineer in America, 1830-1910: Professional Cultures in Conflict*, John Hopkins Press, Baltimore, 1967.
- CAMPBELL, MARGARET, "Education in Chile: 1810-1840", en *Journal of Interamerican Studies*, julio 1959, pp. 353-375.
- CAMPOS HARRIET, FERNANDO, *Desarrollo educacional chileno 1810-1860*, Editorial Andrés Bello, Santiago, 1960.
- CAMPOS HARRIET, FERNANDO, *Historia constitucional de Chile*, 6ª edición, Editorial Jurídica de Chile, Santiago, 1983.
- CANUT DE BON CLAUDIO (ed.), *La Escuela de Minas de La Serena. Derrotero de sus orígenes*, Universidad de La Serena, La Serena, 1987.
- CARR SANDERS A.M. and WILSON, P.A., *The professions*, Clarendon Press, Oxford, 1933.
- CASSIRER, ERNST, *Filosofía de la Ilustración*, 2ª edición, Fondo de Cultura Económica, México, 1950.
- CAVIERES F., EDUARDO, "Educación y sociedad en los inicios de la modernización en Chile", en *Dimensión Histórica de Chile*, Santiago, 6/7, 1989-1990, pp. 33-49.
- CELIS, LUIS, *El pensamiento político de don Manuel de Salas*, Santiago, 1954.
- CELIS, LUIS; KREBS, RICARDO y SCHERZ, LUIS, "Historia de los 90 años de la Pontificia Universidad Católica", en *Revista Universitaria*, Santiago, 1, 1978, pp. 8-51.
- Centenario del Ministerio de Obras Públicas*, Ministerio de OO.PP., Santiago, 1987.
- CHAPARRO, VICENTE, *Elogio fúnebre del señor doctor José Alejo Eyzaguirre. Pronunciado el 26 de septiembre de 1850, en las exequias que la comunidad de Santo Domingo celebró en su honor*, Santiago, 1850.
- CIFUENTES, ABDÓN, *Memorias*, Editorial Nascimento, Santiago, 1936.
- CLARK, BURTON R. (ed.), *Perspectives on Higher Education*, University of California Press, Los Ángeles, 1984.
- CLARK, BURTON R. (ed.), *The Academic Profession*, University of California Press, Berkeley, 1987.

- CLARK, BURTON R., *The Academic Life. Small World, Diferent Worlds*, Princeton University Press, New Jersey, 1987.
- COLLIER, SIMON, *Ideas y política en la Independencia chilena. 1808-1833*, 1ª edición, Editorial Andrés Bello, Santiago, 1977.
- COLLIER, SIMON, "The Historiography of the 'Portalian' Period (1830-1891) in Chile", en *Hispanic American Historical Review*, Durham, Vol. 57, 4, 1977, pp. 660-690.
- COLLIER, SIMON, "Evolución política, institucional, social y cultural de Chile entre 1829 y 1865", en *Bello y Chile*, La Casa de Bello, Caracas, 1981.
- COLLIER, SIMON, "Conservantismo chileno 1830-1860. Temas e imágenes", en *Nueva Historia*, Londres, Año 2, 7, 1983.
- COLLIER, SIMON, "Chile from Independence to the War of the Pacific", en Bethell, Leslie (ed.), *The Cambridge History of Latin American*, Cambridge University Press, Cambridge, Vol. III, 1985.
- COMPÈRE, MADELEINE, *Du collège au lycée (1500-1850)*, Ed. Gallimard, Julliard, 1985.
- CONCHA Y TORO, MELCHOR, *Chile durante los años 1824 a 1828*, Santiago, 1862.
- CORTÉS, LIA (et al.), *Diccionario político de Chile 1810-1966*, Editorial Orbe, Santiago, 1967.
- CORTÉS, LIA (et al.), *Diccionario histórico de Chile*, 8ª edición, Editorial Zig-Zag, Santiago, 1984.
- CORTÉS PINTO, RAUL, *Bibliografía anotada de educación superior*, Universidad Técnica Federico Santa María, Santiago, 1967.
- COSER, LEWIS, *Men of ideas, The Free Press*, New York, 1965.
- CRISTI, RENATO, y RUIZ, CARLOS, *El pensamiento conservador en Chile*, 1ª edición, Editorial Universitaria, Santiago, 1992.
- CROWTHER, WIN, *Technological Change as Political Choice: The Civil Engineers and the Modernization of Chilean State Railways*, University of California, Berkeley, 1973. (Tesis doctoral inédita).
- CRUZ BARROS, NICOLÁS (et al.), *Bibliografía de los estudios secundarios en Chile. 1843-1881. Los estudios clásicos en Chile 1843-1881*, DIUC, Instituto de Historia. Universidad Católica de Chile, Santiago, 1990-1992, 3 tomos. (Inédita).
- CRUZ, ISABEL, "La cultura escrita en Chile. 1650-1820", en *Historia*, Santiago, 24, 1989, pp. 107-213.
- CUADRA, GUILLERMO DE LA, *Abogados antiguos 1770-1876*, Santiago, 1948.
- CUADRA, GUILLERMO DE LA, *Origen y desarrollo de las familias chilenas*, Zamorano y Caperan, Santiago, 1948-1949.
- CUETO, MARCOS, *Excelencia científica en la periferia. Actividades científicas e investigación biomédica en el Perú. 1890-1950*, Concytec, Perú, 1989.
- DAVIE, GEORGE E., *The Democratic Intellect. Scotland and her Universities in the Nineteenth Century*, Edinburgh University Press, Edinburgh, 1964.
- DE ÁVILA MARTEL, ALAMIRO, "Bello y el derecho romano", en *Estudios sobre la vida y obra de Andrés Bello*, Ediciones de la Universidad de Chile, Santiago, 1973, pp. 79-97.
- DE ÁVILA MARTEL, ALAMIRO, *Reseña histórica de la Universidad de Chile (1622-1979)*, Ediciones de la Universidad de Chile, Santiago, 1979.
- DE ÁVILA MARTEL, ALAMIRO, *Andrés Bello y los libros*, Fondo Andrés Bello, Santiago, 1981.
- DE ÁVILA MARTEL, ALAMIRO, *Mora y Bello en Chile*, Editorial Universidad de Chile, Santiago, 1982.
- DE ÁVILA MARTEL, ALAMIRO, *Sarmiento en la Universidad de Chile*, Editorial Universidad de Chile, Santiago, 1988.
- DE ÁVILA MARTEL, ALAMIRO, "La Universidad de Chile y los estudios superiores en Chile en la época de Carlos III", En *Estudios sobre la época de Carlos III en el reino de Chile* (varios autores). Ediciones de la Universidad de Chile, Santiago, 1989.
- DE SALAS, MANUEL, *Escritos de don Manuel de Salas y documentos relativos a él y a su familia*, Santiago, 1914.
- DE PUELLES BENÍTEZ, MANUEL, *Educación e ideología en la España contemporánea*, Editorial Labor, Barcelona, 1986.

- DIAMOND, LARRY, LINZ, JUANY LIPSET, S., *Democracy in Developing Countries: Latin America*, Lynne Rienner Publishers, Inc., Denver, 1989.
- DÍAZ VIAL, RAÚL, *Una vida al servicio de la ciencia. El profesor don Wenceslao Díaz 1834-1895*, Publicaciones de la Universidad de Chile, Santiago, 1945.
- DOMEYKO, IGNACIO, "Memoria sobre la necesidad de fundar un colegio de minería, ensayador general e ingenieros de minas", en *Gaceta de los Tribunales y de la Instrucción Pública*, Santiago, 16 de noviembre 1844.
- DOMEYKO, IGNACIO, *Mis Viajes*, Ediciones de la Universidad de Chile, Santiago, 1977, 2 Tomos.
- DONOSO, RICARDO, "De la Universidad Colonial a la republicana", en *Revista de Educación*, Santiago, 12, Oct.-Nov. 1942, pp. 7-12.
- DONOSO, RICARDO, "El Instituto Pedagógico: tres generaciones de maestros", en *Journal of Interamerican Studies*, 8, 1964.
- DONOSO, RICARDO, *Barros Arana*, Editorial Libros de México, México, 1967.
- DONOSO, RICARDO, *Las ideas políticas en Chile*, Editorial Eudeba, Buenos Aires, 1975.
- DONOSO, RICARDO, *Vicuña Mackenna*, Editorial Francisco de Aguirre, Buenos Aires-Santiago, 1977.
- DOUGNAC RODRÍGUEZ, ANTONIO, "Panorama de la ciencia en Chile en el siglo XVIII", en *Cuadernos de la Universidad de Chile*, Santiago, 2, 1983, pp. 43-65.
- ECHAIZ, RENÉ, *Evolución histórica de los partidos políticos chilenos*, Editorial Francisco de Aguirre, Santiago, 1971.
- EDWARDS, ALBERTO, *El gobierno de don Manuel Montt*, Editorial Nascimento, Santiago, 1933.
- EDWARDS, ALBERTO, *La fronda aristocrática*, 10ª edición, Editorial Universitaria, Santiago, 1987.
- EDWARDS, AGUSTIN, *Cuatro presidentes de Chile*, Valparaíso, 1932.
- EISENSTADT, S.N., "Intellectuals and Tradition", en *Daedalus*, Spring, 1972.
- El Bibliófilo Chileno*, año 1, 2, julio 1947.
- ENCINA, FRANCISCO A. *Portales*, Editorial Nascimento, Santiago, 1964.
- ENCINA, FRANCISCO A., *Historia de Chile*, Editorial Nascimento, Santiago, 1951, 20 tomos.
- ENGEL, A.J., *From Clergyman to Don. The Rise of the Academic Profession in Nineteenth-Century Oxford*, Claredon Press, Oxford, 1983.
- ERRÁZURIZ, FEDERICO, *Chile bajo el imperio de la Constitución de 1828*, Santiago, 1860.
- ERRÁZURIZ, ISIDORO, *Historia de la administración Errázuriz*, Santiago, 1935.
- ERRÁZURIZ, CRESCENTE, *Algo de lo que he visto*, Editorial Nascimento, Santiago, 1934.
- ESPINOZA, JANUARIO, *Don Manuel Montt*, Santiago, 1944.
- ESPIÑOZA QUIROGA, HERNÁN, *La Academia de Leyes y Práctica Forense*, Colección de Seminarios e Institutos, Historia del Derecho, Editorial Jurídica, Santiago, s.f. volumen 4.
- EYZAGUIRRE, JAIME, *Ideario y ruta de la emancipación chilena*, Editorial Universitaria, Santiago, 1957.
- EYZAGUIRRE, JAIME, *Fisonomía histórica de Chile*, 3ª edición, Editorial Universitaria, Santiago, 1973.
- FELIÚ CRUZ, GUILLERMO, *La Universidad de Chile, Universidad de América*, Santiago, 1953.
- FELIÚ CRUZ, GUILLERMO (ed.), *Estudios sobre Andrés Bello*, Fondo Andrés Bello, Santiago, 1966.
- FELIÚ CRUZ, GUILLERMO, *Ramón Briseño. Vida y obra del primer bibliógrafo chileno. 1814-1910*, Editorial Universidad Católica, Santiago, 1966.
- FELIÚ CRUZ, GUILLERMO, *Colección de antiguos periódicos chilenos*, Ediciones de la Biblioteca Nacional, Santiago, 1966.
- FELIÚ CRUZ, GUILLERMO y STUARDO, CARLOS, *Correspondencia de Claudio Gay*, Ediciones de la Biblioteca Nacional, Santiago, 1962.
- FERNÁNDEZ HERES, RAFAEL, "El pensamiento de Bello y la Universidad", en *Bello y Chile*, La Casa de Bello, Caracas, 1981, Tomo 1.
- FERNÁNDEZ HERES, RAFAEL, *El proyecto universitario de Andrés Bello: 1843*, La Casa de Bello, Caracas, 1982.
- FERRER, PEDRO LAUTARO, *Historia general de la medicina en Chile*, Santiago, 1904.
- FIGUEROA, PEDRO PABLO, *Diccionario biográfico de Chile*, Santiago, 1897, 3 tomos.

- FIGUEROA, PEDRO PABLO, *Diccionario biográfico de extranjeros en Chile*, Santiago, 1900.
- FIGUEROA, VIRGILIO, *Diccionario histórico biográfico y bibliográfico de Chile*, Santiago, 1925-1931, 5 volúmenes.
- FOUCAULT, MICHEL, *Vigilar y castigar*, 8ª edición, Siglo Veintiuno Editores, México, 1983.
- FRIEDMAN, J., "Intellectuals in Developing Countries", en *Kylos*, Vol. 13, 1960, pp. 513-544.
- FRONTAURA ARANA, JOSÉ MANUEL, *Historia del Convictorio Carolino*, Santiago, 1889.
- FRONTAURA ARANA, JOSÉ MANUEL, *Noticias históricas sobre las escuelas públicas de Chile a fines de la era colonial*, Santiago 1892.
- FUENZALIDA GRANDÓN, ALEJANDRO, *Lastarria y su tiempo*, Santiago, 1893.
- FUENZALIDA GRANDÓN, ALEJANDRO, *Historia del desarrollo intelectual de Chile*, Santiago, 1903.
- FUENZALIDA, EDMUNDO, "The Reception of Scientific Sociology in Chile", en *Latin American Research Review*, Albuquerque, Vol. 18, 2, 1983, pp. 95-112.
- FURET, FRANÇOIS y OZOUF, JACQUES, *Lire et écrire*, Les Éditions des Minuit, Paris, 1977. 2 tomos.
- GALDAMES, LUIS, *La evolución constitucional de Chile. 1810-1925*, Balcells & Co., Santiago, 1925.
- GALDAMES, LUIS, *La Universidad de Chile. 1843-1934*, Santiago, 1934.
- GALDAMES, LUIS, *Valentín Letelier y su obra*, Santiago, 1937.
- GALLARDO NIETO, JORGE, "El Instituto Nacional", en *Anales de la Universidad de Chile*, Santiago, 133, 1913, pp. 309-365.
- GARCÍA BACCA, JUAN DAVID (et al.), *Significación Histórica y vigencia moderna de la obra de Andrés Bello*, Anexos a las Obras Completas de Andrés Bello, La Casa de Bello, Caracas, 1989.
- GARCÍA REYES, ANTONIO, *Primera escuadra nacional*, Santiago, 1846.
- GARCÍA, RIGOBERTO, *Incipient Industrialization in an 'Underdeveloped' Country. The Case of Chile, 1845-1879*, Institute of Latin American Studies, Stockholm, 1989.
- GAY, PETER, *The Enlightenment. An interpretation*, N.W. Norton L. Co., New York-London, 1987.
- GAZMURI, CRISTIÁN, *El "48" chileno. Igualitarios, reformistas, radicales, masones y bomberos*, Editorial Universitaria, Santiago, 1992.
- GAZMURI, CRISTIÁN, "Libros e ideas políticas francesas en la gestación de la independencia de Chile", en Krebs, Ricardo y Gazmuri, Cristián (eds.), *La Revolución Francesa y Chile*, Editorial Universitaria, Santiago, 1990, pp. 151-178.
- GELLA, ALEXSANDER (ed.), *The Intelligentsia and the Intellectuals*, Sage Studies in International Sociology, Beverly Hills, California, 1976.
- GELLNER, ERNEST, *Nations and Nationalism*, Basil Blackwell, Oxford, 1986.
- GILL, CLARK, *Education and Social Change in Chile*, Washington, 1966.
- GLICK, THOMAS F., "Science and Independence in Latin American (with special reference to New Granada)", en *Hispanic American Historical Review*, Duke University Press, Durham, Vol. 71, 2, 1991, pp. 307-334.
- GÓNGORA, MARIO, "Notas para la historia de la educación universitaria colonial en Chile", en *Anuario de Estudios Americanos*, Sevilla, Vol. 6, 1949, pp. 161-230.
- GÓNGORA, MARIO, "Estudios sobre galicanismo y la ilustración católica en América española", en *Revista Chilena de Historia y Geografía*, Santiago, 125, 1957, pp. 96-151.
- GÓNGORA, MARIO, "Origin and Philosophy of the Spanish American University", en Maier, Joseph and Watherhead, Richard W. (eds.) *The Latin American University*, University of New Mexico Press, New Mexico, 1979.
- GÓNGORA, MARIO, "El pensamiento de Juan Egaña sobre la reforma eclesiástica: avance y repliegue de una ideología de la época de la Independencia", en *Estudios de Historia de las ideas y de historia social*, Ediciones Universitarias de Valparaíso, Valparaíso, 1980, pp. 183-209.
- GÓNGORA, MARIO, "El rasgo utópico en el pensamiento de Juan Egaña", en *Estudios de Historia de las ideas y de historia social*, Ediciones Universitarias de Valparaíso, Valparaíso, 1980.
- GÓNGORA, MARIO, "Aspectos de la ilustración católica en el pensamiento y la vida eclesiástica

- (1770-1814)", en *Estudios de historia de las ideas y de historia social*, Ediciones Universitarias de Valparaíso, Valparaíso, 1980, pp. 127-158.
- GÓNGORA, MARIO, *Estudios de historia de las ideas y de historia social*, Ediciones Universitarias de Valparaíso, Valparaíso, 1980.
- GÓNGORA, MARIO, *Ensayo sobre la noción de Estado en Chile en los siglos XIX y XX*, 2ª edición, Editorial Universitaria, Santiago, 1986.
- GONZÁLEZ ECHENIQUE, JAVIER, *Los estudios jurídicos y la abogacía en el Reino de Chile*, Estudios de Historia del Derecho Chileno, Universidad Católica de Chile, Santiago, s.f.
- GOULDNER, ALVIN, *The Future of Intellectuals and the Rise of the New Class*, Macmillan, London, 1979.
- GRAMSCI, ANTONIO, *Los intelectuales y la organización de la cultura*, Editorial Nueva Visión, Argentina, 1972.
- GREVE, ERNESTO, *Historia de la ingeniería en Chile*, Santiago, 1938, 4 tomos.
- GRIFFIN, CHARLES, "The Enlightenment and Latin American Independence", en *Latin America and the Enlightenment*, Ithaca, New York, 1961.
- GUERRA, FRANCOIS XAVIER, *México: del antiguo régimen a la revolución*, Fondo de Cultura Económica, México, 1988, 2 tomos.
- GUERRA, FRANCOIS XAVIER, "Lugares, formas y ritmos de la política moderna", *Separata del Boletín de la Academia Nacional de la Historia*, Caracas, tomo 71, octubre-diciembre, 1988.
- GUERRA, FRANCOIS XAVIER, "La Revolución Francesa y el mundo Ibérico", en Krebs, Ricardo y Gazmuri, Cristián (eds.), *La Revolución Francesa y Chile*, Editorial Universitaria, Santiago, 1990, pp. 335-355.
- GUERRA, FRANCOIS XAVIER, "Nosotros somos el pueblo. Reflexión sobre la modernidad y la democracia", en *Mapocho*, Santiago, 29, 1er semestre 1991, pp. 56-67.
- Guía del poder judicial y foro de Chile*, Santiago, 1931.
- Guía Eclesiástica de Chile*, Santiago, 1958.
- GUILISASTI, SERGIO, *Partidos políticos chilenos*, Editorial Nascimento, Santiago, 1964.
- GUIRAO MASSIF, ANA, *Historia de la Facultad de Filosofía y Humanidades hasta la fundación del Instituto Pedagógico, 1843-1889*, Santiago, 1957.
- GUIRAO MASSIF, ANA, *Memoria de los egresados de la Facultad de Humanidades*, Santiago, 1957.
- HALPERIN DONGHI, TULLIO, *Historia de la Universidad de Buenos Aires*, Editorial Universitaria de Buenos Aires, Buenos Aires, 1962.
- HALSEY, A.H., and TROW, M.A., *The British Academics*, Harvard University Press, Cambridge, Mass., 1971.
- HANISCH, WALTER, S.J., "Del primer Colegio de los Jesuitas al Instituto Nacional (1593-1813)", en *Boletín de la Academia Chilena de la Historia*, Santiago, 68, 1963, pp. 110-136.
- HANISCH, WALTER, S.J., *En torno a la filosofía en Chile 1594-1810*, Universidad Católica, Santiago, 1963.
- HANISCH, WALTER, S.J., *La filosofía de don Juan Egaña*, Universidad Católica, Santiago, 1964.
- HANISCH, WALTER, S.J., *Rousseau, la ideología y la escuela escocesa en la filosofía chilena 1828-1830*, Universidad Católica, Santiago, 1968.
- HANISCH, WALTER, S.J., "La Facultad de Teología de la Universidad de Chile", en *Historia*, Santiago, 20, 1985, pp. 47-135.
- HANKINS, THOMAS L., *Science and the Enlightenment*, Cambridge University Press, Cambridge, 1985.
- HANS, N.A., *New Trends in 18<sup>th</sup> Century Education*, Routledge and Kegan Paul, London, 1951.
- HASKELL, THOMAS, "Are Professors Professionals?", en *Journal of Social History*, 14, 1981, pp. 485-494.
- HEISE, JULIO, *Historia de Chile. El período parlamentario 1861-1925*, Editorial Andrés Bello, Santiago, 1974.
- HEISE, JULIO, *Años de formación y aprendizaje políticos 1810-1833*, Editorial Universitaria, Santiago, 1978.
- HERNÁNDEZ, ROBERTO, *Sabios extranjeros en el desarrollo cultural de Chile 1810-1860*, Instituto de Historia, Universidad Católica, Santiago, 1986. (Tesis doctoral inédita).

- HERNÁNDEZ, ROBERTO, "Chile conquista su identidad con el progreso. La enseñanza de las matemáticas, 1758-1852", en *Historia*, Santiago, 23, 1988, pp. 125-168.
- HOERING, CARLOS, "El ingeniero ante la opinión pública", en *Anales del Instituto de Ingenieros de Chile*, Santiago, 1, 1917.
- HUMUD, CARLOS, *El sector público chileno. 1830-1930*, Universidad de Chile, Santiago, 1969.
- HUSZAR, G.B. (ed.), *The Intellectuals, A Controversial Portrait*, The Free Press of Glencoe, Illinois, 1960.
- IBÁÑEZ, ADOLFO, "Los ingenieros, el Estado y la política en Chile. Del Ministerio de Fomento a la Corporación de Fomento, 1927-1939", en *Historia*, Santiago, 18, 1983, pp. 45-102.
- Instituto de Ingenieros de Chile, *Who's who (Guía profesional de la Ingeniería en Chile)*, Santiago, 1939.
- JAKSIC, IVÁN, "Philosophy and University Reform at the University of Chile", *Latin American Research Review*, Albuquerque, Vol. 19, 1, 1984, pp. 57-86.
- JAKSIC, IVÁN, *Academic Rebels in Chile: The Role of Philosophy in Higher Education and Politics*, State University of New York Press, Albany, 1989.
- JAKSIC, IVÁN y SERRANO, SOL, "In the Service of the Nation: the Establishment and Consolidation of the Universidad de Chile, 1842-1879", en *Hispanic American Historical Review*, Duke University Press, Vol. 70, 1, 1990, pp. 139-171.
- JARAUSH, KONRAD H. (ed.), *The Transformation of Higher Education, 1860-1930*, Klett-Kotta, Stuttgart, 1982.
- JOBEY, JULIO CÉSAR, *Doctrina y praxis de los educadores representativos chilenos*, Editorial Andrés Bello, Santiago, 1970.
- JOCELYN HOLT, ALFREDO, "La idea de nación en el pensamiento liberal chileno del siglo XIX", en *Opciones*, Santiago, 9, mayo-septiembre 1986, pp. 67-88.
- JOCELYN HOLT, ALFREDO, "Liberalismo y modernidad. Ideología y simbolismo en el Chile decimonónico", en Krebs, Ricardo y Gazmuri, Cristián (eds.), *La Revolución Francesa y Chile*, Editorial Universitaria, Santiago, 1990, pp. 303-334.
- JOCELYN HOLT, ALFREDO, "Institucionalidad liberal y universidad en el Chile decimonónico", en *Revista Universum*, Universidad de Talca, 1991, pp. 65-84.
- JOHNSON, JOHN J., *Political Change in Latin America*, Stanford University Press, Stanford, 1958.
- JOHNSON, TERENCE J., *Professions and Power*, London, 1972.
- JORRÍN, MIGUEL y MARTZ, JOHN, *Latin American Political Thought and Ideology*, The University of North Carolina Press, Chapel Hill, North Carolina, 1970.
- JULIA, DOMINIQUE, *Les trois couleurs du tableau noir: la Révolution*, Editions Belin, Paris, 1981.
- KAGAN, RICHARD L., "Universities in Castile, 1500-1810", en Stone, Lawrence (ed.), *The University in Society*, Princeton University Press, London, 1975, Vol. 2, pp. 355-403.
- KATER, MICHAEL H., "Professionalization and Socialization of Physicians in Wilhelmine and Weimer Germany", en *Journal of Contemporary History*, Vol. 20, 1985.
- KILGORE, WILLIAM J., "Notes on the Philosophy of Education of Andrés Bello", en *Journal of the History of the Ideas*, 22, 4, oct.-dic., 1961, pp. 555-560.
- KLEGON, DOUGLAS, "The Sociology of Professions. An Emerging Perspective", en *Sociology of Work and Occupation*, 5, 1978, pp. 259-283.
- KOSSOK, MANFRED, "Revolución, Estado y Nación en la Independencia", en Varios Autores, *Problemas de la formación del Estado y la Nación en Hispanoamérica*, Internationes Bonn, 1984.
- KREBS, RICARDO, *El pensamiento histórico, político y económico del Conde de Campomanes*, Ediciones Universidad de Chile, Santiago, 1960.
- KREBS, RICARDO, "La idea de nación en el pensamiento de Andrés Bello", en *Revista de Historia de América*, México, 67-68, ene.-dic. 1969, pp. 152-174.
- KREBS, RICARDO, "El pensamiento de la Iglesia frente a la laicización del Estado en Chile 1875-1885", en Krebs (ed.) *Catolicismo y laicismo. Las bases doctrinarias del conflicto entre la Iglesia y el Estado en Chile*, Ediciones Nueva Universidad, Santiago, 1981.

- KREBS, RICARDO (ed.), *Catolicismo y laicismo. Las bases doctrinarias del conflicto entre la Iglesia y el Estado en Chile*, Ediciones Nueva Universidad, Santiago, 1981.
- KREBS, RICARDO, "1888-1988. El paso del primer siglo", en *Revista Universitaria*, Santiago, 24, 1988, pp. 76-79.
- KREBS, RICARDO y GAZMURI, CRISTIÁN (eds.), *La Revolución Francesa y Chile*, Editorial Universitaria, Santiago, 1990.
- LABARGA, AMANDA, *Historia de la enseñanza en Chile*, Santiago, 1939.
- LANDES, DAVID S., *The Unbound Prometheus: Technological Change and Industrial Development in Western Europe from 1750 to the Present*, Cambridge University Press, Cambridge, 1969.
- LANNING, JOHN TATE, *Academic Culture in the Spanish Colonies*, Oxford University Press, London, 1940.
- LARRAÍN ZAÑARTU, JOSÉ JOAQUÍN, *Figuras Contemporáneas*, Santiago, 1882.
- LASTARRIA, JOSÉ VICTORINO, *Investigaciones sobre la influencia social de la conquista y del sistema colonial de los españoles en Chile*, Santiago, 1844.
- LASTARRIA, JOSÉ VICTORINO; BARROS ARANA, DIEGO; SANTA MARÍA, DOMINGO y GONZÁLEZ, MARCIAL., *Cuadro histórico de la administración Montt*, Valparaíso, 1861.
- LASTARRIA, JOSÉ VICTORINO, *Don Diego Portales. Juicio histórico*, Valparaíso, 1861.
- LASTARRIA, JOSÉ VICTORINO, *Recuerdos literarios*, Editorial Zig-Zag, Santiago, 1968.
- LAVAL M., ENRIQUE, *Historia del Hospital San Juan de Dios de Santiago*, Santiago, 1949.
- LAVAL M., ENRIQUE, "Los estudios y el ejercicio de la medicina en Chile en el primer tercio del siglo XIX", en *125º aniversario de la fundación de la Escuela de Medicina de Chile (1833-1958)*, Ediciones de la Universidad de Chile, Santiago, 1958.
- LAVAL M., ENRIQUE, "Evolución y desarrollo en la enseñanza de la anatomía en Chile", en *Anales Chilenos de Historia de la Medicina*, Santiago, 2, 1964.
- LAVAL M., ENRIQUE, *Noticias sobre los médicos en Chile*, Editorial Historia Médica, Santiago, 1970.
- LAYTON JR., EDWIN T., *The Revolt of the Engineers*, The John Hopkins University Press, Baltimore, 1986.
- LAZARUSFEI, P. and THIELENS, W., *The Academic Mind*, The Free Press of Glencoe, Illinois, 1958.
- LE GOFF, JACQUES, *El orden de la memoria*, Editorial Paidós, Barcelona, 1991.
- LETELIER, VALENTIN, *La lucha por la cultura*, Santiago, 1895.
- LEVY, DANIEL C., *Higher Education and the State in Latin America. Private Challenges to Public Dominance*, The University of Chicago Press, Chicago and London, 1986.
- LIPSET, SEYMOR M., *Political Man*, Doubleday Company, New York, 1960.
- LIPSET, SEYMOR M. and BASU, ASOKE, "The Roles of the Intellectual and Political Roles", en Gella, Alexander (ed.), *The Intelligentsia and the Intellectuals*, Sage Studies in International Sociology, Beverly Hills, California, 1976.
- LIRA MONTI, LUIS, *Los colegios reales de Santiago de Chile. Reseña histórica e índice de colegios 1584-1810*, Santiago, 1977.
- LIRA U., PEDRO, *El Código Civil chileno y su época*, Editorial Jurídica de Chile, Santiago, 1956.
- LOCKART FOGG, STEPHEN, *Positivism in Chile and its Impact on Education Development and Economic Thought*, University of New York, New York, 1978. (Tesis doctoral inédita).
- LOVEMAN, BRIAN, *The Legacy of Hispanic Capitalism*, Oxford University Press, New York, 1979.
- MAJENDZO, ABRAHAM, *A Historical Review of the Development of Vocational Education in Chile*, University of California, Los Angeles, 1969. (Tesis doctoral inédita).
- MAIER, JOSEPH and WATHERHEAD, RICHARD W. (eds.), *The Latin American University*, University of New Mexico Press, New Mexico, 1979.
- MAMALAKIS, MARROS J., *Historical Statistics of Chile. National Accounts*, Greenwood Press, Westport, Connecticut, 1978, 6 volúmenes.
- MANDIOLA GORMAZ, PEDRO, *Índice de médicos cirujanos, químicos farmacéuticos, químicos analistas, dentistas, enfermeras económicas, enfermeras sanitarias escolares, enfermeras alienistas y enfermeras sanitarias (visitadoras) desde 1845 hasta el 30 de junio de 1947, inclusive*, Editorial Universitaria, Santiago, 1948.

- MANNHEIM, KARL, *Ideology and Utopia*, Hartcourt, New York, 1936.
- MARCELLA, GABRIEL, B.S. *The Structure of Politics in Nineteenth Century Spanish America: The Chilean Oligarchy, 1833-1891*, University of Notre Dame, Indiana, 1973. Tesis doctoral inédita.
- MARÍN VICUÑA, SANTIAGO. *Bosquejo histórico de la enseñanza de la ingeniería en Chile*, Editorial Nascimento, Santiago, 1935.
- MARSAL, JUAN FRANCISCO (ed.), *El intelectual latinoamericano*, Editorial del Instituto, Buenos Aires, 1970.
- MARTÍNEZ, SERGIO, *El libro en Chile*, Biblioteca Nacional, Santiago, 1982.
- MCCLELLAND, CHARLES E., *State, Society and University in Germany 1700-1914*, Cambridge University Press, Cambridge, 1980.
- MEDINA, JOSE TORIBIO, *La instrucción pública en Chile. Desde sus orígenes hasta la fundación de la Universidad de Chile*, Santiago, 1905, 2 tomos.
- MEDINA, JOSÉ TORIBIO, *Historia de la Universidad de San Felipe*, Santiago, 1928, 2 tomos.
- MELLAPE, ROLANDO et al., *Historia de la Universidad de Chile*, Ed. de la U. de Chile, Santiago, 1992.
- MENDOZA DIEZ, ÁLVARO, *La revolución de los profesionales e intelectuales en Latinoamérica*, UNAM, México, 1962.
- METZGER, WALTER P., "The Academic Profession in the United States", en Clark, Burton (ed.), *The Academic Profession*, University of California Press, Berkeley, 1987, pp. 123-208.
- MIRAN, JOSEPH, *Un français au Chili, 1841-1853*, Ed. du C.N.R.S., Paris, 1987.
- MOMMSEN, WOLFGANG J., "The Academic Profession in the Federal Republic of Germany", en Clark, Burton (ed.), *The Academic Profession*, University of California Press, Berkeley, 1987.
- MONTT, LUIS, *Juicios de la prensa sobre don Manuel Montt y documentos relativos a su vida pública*, Santiago, 1893.
- MORRIS, JAMES, *Las élites, los intelectuales y el consenso*, Editorial del Pacífico, Santiago, 1967.
- MORSE, RICHARD, *Las ciudades latinoamericanas*. Ediciones Septiembre Setentas, México, 1973.
- MUÑOZ, OSCAR, *Chile y su industrialización*, CIEPLAN, Santiago, 1986.
- Museo Pedagógico de Chile, *Bibliografía de artículos y documentos publicados en revistas chilenas de educación 1825-1899*, Santiago, 1970.
- MUSSON, A.E. and ROBINSON, ERIC, *Science and Technology in the Industrial Revolution*, Manchester, 1969.
- NEAVE, GUY and RHOADES, GARY, "The Academic Estate in Western Europe", en Clark, Burton (ed.), *The Academic Profession*, University of California Press, Berkeley, 1987.
- NUMBERS, RONALD L. (ed.), *Medicine in the New World: New Spain, New France and New England*, University of Tennessee Press, 1987.
- OLEASON, ALEXANDRA and VOSS, JOHN (ed.), *The Organization of Knowledge in Modern America, 1860-1920*, Baltimore, 1979.
- ORREGO LUCO, AUGUSTO, *Recuerdos de la Escuela de Medicina*, Santiago, 1922.
- ORTIGA, LUIS, "Acerca de los orígenes de la industrialización chilena, 1860-1879", en *Nueva Historia*, Londres, Año 1, 2, Londres 1981, pp. 3-54.
- OWEN ALDRIGE, A. (ed.), *The Ibero-American Enlightenment*, University of Illinois Press, Urbana, 1971.
- OZOUF, MONA, *L'école. L'Église et la République*, Ed. Cana, Paris, 1982.
- PACHICO G., MAXIMO, *La Universidad de Chile*, Editorial Jurídica de Chile, Santiago, 1953.
- PAULINO, ALFONSO, "Don Manuel Antonio Tocornal", en *Revista Chilena*, Santiago, Año 1, Tomo 1, 3, junio 1917.
- PERALTA, ARIEL, "Reivindicación de la Universidad de San Felipe, nuestra precursora", en *Boletín de la Universidad de Chile*, Santiago, 35, 1962, pp. 23-27.
- PÉREZ ROSALES, VICENTE, *Recuerdos del pasado (1814-1860)*, Editorial Andrés Bello, Santiago, 1980.
- PÉREZ P., ROGELIO, *Los abogados en Venezuela*, Monte Ávila Editores, Venezuela, 1981.
- PERKIN, HAROLD, *Professionalism, Property and English Society Since 1880*, University of Reading Press, Reading, 1981.

- PERKIN, HAROLD, "The Historical Perspective", Clark, Burton (ed.), *Perspectives on Higher Education*, University of California Press, Los Angeles, 1984.
- PERKIN, HAROLD, "The Academic Profession in the United Kingdom", en Clark, Burton (ed.), *The Academic Profession*, University of California Press, Berkeley, 1987.
- PESET, JOSÉ LUIS (ed.), *La ciencia moderna y el nuevo mundo*, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid, 1985.
- PIMSTEIN LAMM, ABRAHAM, *Algunas referencias históricas para el estudio de la medicina pública en Chile*, Escuela de Bibliotecología, Universidad de Chile, Santiago, 1970.
- PINTO LAGARRIGUE, FERNANDO, *La masonería y su influencia en Chile*, Editorial Orbe, Santiago, 1965.
- PINTO, SONIA, "Antecedentes para una historia cultural. La Universidad de Chile, 1842-1901", en *Cuadernos de Historia*, Santiago, 9 diciembre 1989, pp. 71-89.
- POLANCO, XAVIER, (ed.), *Naissance et développement de la science-monde*, Ed. La Découverte, UNESCO, 1990.
- PRIETO, LUIS B., "La obra educativa de Andrés Bello", en *Obras Completas de Andrés Bello*, 2ª edición, La Casa de Bello, Caracas, 1982, tomo 21.
- PRIETO DEL RÍO, LUIS FRANCISCO, *Diccionario biográfico del clero secular de Chile 1513-1918*, Santiago, 1982.
- PNENSON, LEWIS, "Cultural Imperialism and Exact Science: German Expansion Overseas 1900-1930", *History of Science*, 20, 1982, pp. 1-34.
- READER, W.J., *Professional Men. The Rise of the Professional Classes in Nineteenth-Century England*, New York, 1974.
- REBOLLEDO, ANTONIA, *Consideraciones en torno a los Anales de la Universidad de Chile 1842-1879*, Biblioteca Central de la Universidad de Chile, s.f. (Documento Inédito).
- RIEFF, PHILIP (ed.), *On Intellectuals: Theoretical Studies, Case Studies*, Garden City, New York, Doubleday, 1969.
- RINGER, FRITZ K., *Education and Society in Modern Europe*, Indiana University Press, Bloomington and London, 1979.
- RODRÍGUEZ, MARTHA E., "La enseñanza de la medicina y la cirugía en Nueva España en el siglo XVIII", en Peset, J.L. (ed.), *La ciencia moderna y el nuevo mundo*, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid, 1985.
- RODRIGUEZ BRAVO, JOAQUÍN, *Don José Victorino Lastarria*, Santiago, 1892.
- ROSANVALLÓN, PIERRE, *Le moment Guizot*, Edition Gallimard, Paris, 1985.
- ROTHBLATT, SHELDON, *The Revolution of the Dons. Cambridge and Society in Victorian England*, Basic Books Inc. Publishers, New York, 1968.
- RUIZ CARLOS, "Escuela, política y democracia. El caso de Chile en el siglo XIX", en *Realidad Universitaria*, Santiago, 7, 1989, pp. 13-23.
- RUIZ URBINA, ANTONIO, *Barros Arana, educador*, Ediciones Anales de la Universidad de Chile, Santiago, 1958, 2 volúmenes.
- SAFFORD, FRANK, *The Ideal of the Practical. Colombia's Struggle to Form a Technical Elite*, University of Texas Press, Austin, 1976.
- SAFFORD FRANK, "Acerca de la incorporación de las ciencias naturales en la periferia: El caso de Colombia en el siglo XIX", *Quiipu*, Revista Latinoamericana de la Historia de las Ciencias y de la Tecnología, Vol. 2, 3 sept-dic. 1985.
- SALAS O., EDUARDO, *Historia de la Medicina en Chile*, Santiago, 1894.
- SALAZAR, GABRIEL, *Labradores, peones y proletarios*, Editorial Sur, Santiago, 1985.
- SALDAÑA, JUAN JOSÉ, "La ideología de la ciencia en México en el siglo XIX", en Peset, J.L. (ed.), *La ciencia moderna y el Nuevo Mundo*, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid, 1985, pp. 297-326.
- SALINAS RENÉ, "Salud, ideología y desarrollo social en Chile 1830-1859", en *Cuadernos de Historia*, Santiago, 3 julio 1983, pp. 99-126.
- SALINAS, MAXIMILIANO, "El laicado católico de la Sociedad Chilena de Agricultura y Beneficencia, 1838-1849", en *Anales de la Facultad de Teología*, Santiago, Vol. 29, 1978.

- SALVAT, MANUEL, "Vida de Bello", en De Ávila Martel, Alamiro (et al.), *Estudios de la vida y obra de Andrés Bello*, Editorial Universitaria, Santiago, 1973.
- SÁNCHEZ AGESTA, LUIS, *El pensamiento político del Despotismo Ilustrado*, Madrid, 1953.
- SANDERSON, MICHAEL, *The Universities and British Industry, 1850-1970*, Routledge and Kegan Paul, London and Boston, 1972.
- SANDERSON, MICHAEL (ed.), *The Universities in the XIX<sup>th</sup> Century*, Routledge & Kegan Paul, London and Boston, 1975.
- SANFUENTES, SALVADOR, *Chile desde la batalla de Chacabuco hasta la de Maipo*, Santiago, 1850.
- SANHUEZA, JORGE, "Cómo concibió Bello la misión de la Universidad de Chile", en *Boletín de la Universidad de Chile*, Santiago, 35, noviembre, 1962, pp. 12-22.
- SANTA CRUZ, LUCÍA, *The Influence of the Political Ideas of the Enlightenment on Spanish Colonial Policy, with Reference to Don Manuel de Salas in Chile*, University of Oxford, St. Antony's College, Oxford, 1966. (Tesis inédita).
- SANTA MARÍA, DOMINGO, *Sucesos ocurridos desde la caída de don Bernardo O'Higgins, en 1823, hasta la promulgación de la Constitución dictada en el mismo año*, Santiago, 1857.
- SARFAITH LARSON, MAGALY, *The Rise of Professionalism. A Sociological Analysis*, University of California Press, California, 1977.
- SARMIENTO, DOMINGO F., *Educación Común*, Santiago, 1856.
- SCHWARTZMAN, SIMON, "Struggling to be Born: the Scientific Community in Brazil", *Minerva*, Vol. 16, 1978.
- SCOCOZZA, ANTONIO, "Filosofía política y derecho en Andrés Bello", Anexos a las *Obras Completas de Andrés Bello*, La Casa de Bello, Caracas, 1989.
- SCULLY, TIMOTHY R., *Los partidos de centro y la evolución política chilena*, CIEPLAN-Notre Dame, Santiago, 1992.
- SERRANO, SOL, "La Revolución Francesa y la formación del sistema nacional de educación en Chile", en Krebs, Ricardo y Gazmuri, Cristián (eds.), *La Revolución Francesa y Chile*, Editorial Universitaria, Santiago, 1990, pp. 247-275.
- SHILLS, EDWARD, *Los intelectuales y el poder*, Editorial Tres Tiempos, Buenos Aires, 1975.
- SHILLS, EDWARD, "Intelectuales", en *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, Aguilar, Madrid, 1975, Vol. 6, pp. 136-149.
- SILVA CASTRO, RAUL, "Don Guillermo, don Andrés, don Juan Blest", en *Revista Chilena de Historia y Geografía*, Santiago, Vol. 88, 26, 1940, pp. 124-160.
- SILVA CASTRO, RAUL, "El pensamiento de Bello en el discurso de instalación", en *Boletín de la Universidad de Chile*, Santiago, 35, nov. 1962, pp. 28-32.
- SILVA CASTRO, RAUL, *Miguel Luis Amunátegui Reyes*, Editorial Jurídica, Santiago, 1951.
- SILVA CASTRO, RAUL, *Antología*, Editorial Andrés Bello, Santiago, 1970.
- SILVA COTAPOS, CARLOS, *El clero chileno durante la guerra de la Independencia*, Santiago, 1911.
- SILVA COTAPOS, CARLOS, *Lista de canónigos de la Iglesia Catedral de Santiago de Chile, con breves datos biográficos desde el año 1563*, Santiago, 1916.
- SILVA COTAPOS, CARLOS, *Historia eclesiástica de Chile*, Santiago, 1925.
- SILVA NAVARRO, DOMINGO, *Guía administrativa comercial e industrial*, Santiago, 1911.
- SIMON, BRIAN, *Studies in the History of Education*, London, 1960.
- SOLAR MANZANO, VICTOR, *Los noventa años del Instituto de Ingenieros de Chile*, Santiago, 1978. (Documento inédito).
- SQUELLA NARDUCCI, AGUSTÍN, *Andrés Bello y la educación*, Editorial Edeval, Valparaíso, 1982.
- STEGER, HANS ALBERT, "The European Background", en Maeir and Weatherhead (eds.), *The Latin American University*, University of New Mexico Press, Albuquerque, 1979.
- STOKES, W., "The 'pensadores' of Latin America", Huszar, G.B. (ed.), *The Intellectuals. A Controversial Portrait*, The Free Press of Glencoe, Illinois, 1960.

- STONE, LAWRENCE, "The Educational Revolution in England, 1560-1640", en *Past and Present*, 28, July 1964, pp. 41-80.
- STONE, LAWRENCE (ed.), *The University in Society*, Princeton University Press, London, 1975.
- STONE, LAWRENCE, "The Size and Composition of the Oxford Student Body 1580-1909", Stone, Lawrence (ed.), *The University in Society*, Princeton University Press, London, 1975.
- STONE, LAWRENCE, *El pasado y el presente*, Fondo de Cultura Económica, México, 1986.
- STUARDO ORTIZ, CARLOS, *Vida de Claudio Gay*, Editorial Nascimento, Santiago, 1973, 2 volúmenes.
- STUARDO ORTIZ, CARLOS, *El Liceo de Chile*, Santiago, 1930.
- STUVEN, ANA MARÍA, *Polémica y consenso en la cultura política chilena*, Universidad de Stanford, California, 1991. (Tesis doctoral inédita).
- SUÁREZ, JOSÉ BERNARDO, *Rasgos biográficos de hombres notables de Chile*, Santiago, 1863.
- SUBERCASEAUX, JOSÉ BERNARDO, "La apropiación cultural en el pensamiento y la cultura de América Latina", en *Estudios Públicos*, Santiago, 30, 1988, pp. 125-136.
- SUBERCASEAUX, JOSÉ BERNARDO, *Victorino Lastarria. Cultura y sociedad liberal en el siglo XIX*, Editorial Aconcagua, Santiago, 1982.
- SUBERCASEAUX, RAMÓN, *Memorias de 50 años*, Santiago, 1908.
- SWAK, WILLIAM W., *Values in Nineteenth Century Chilean Education: The Germanic Reform of Chilean Public Education, 1889-1910*, University of California, Los Angeles, 1977. (Tesis doctoral inédita).
- TAGLE, MATIAS, "Notas sobre el surgimiento y la configuración del Estado en Chile", en *Estudios Sociales*, Santiago, 34, trimestre 4, 1982, pp. 9-45.
- TOCORNAL, MANUEL ANTONIO, *El primer gobierno nacional*, Santiago, 1847.
- TORO, GASPAR, "Primeras escuelas en Chile (1578-1621)", en *Revista Chilena*, Santiago, Vol. 12, 1878, pp. 423-429.
- TORRES, JOSÉ ANTONIO, *Oradores chilenos*, Santiago, 1860.
- TURNER, STEVEN, "University Reform and Professorial Scholarship in Germany 1760-1806", Stone, Lawrence (ed.), *The University in Society*, Princeton University Press, London, 1975.
- URZUA, GERMAN Y GARCÍA, ANA M., *Diagnóstico de la burocracia chilena 1818-1969*, Editorial Jurídica de Chile, Santiago, 1971.
- VALDÉS, SALVADOR, *Abogados titulados en Chile en el siglo XIX*, Santiago, 1957.
- VALENCIA A., LUIS, *Anales de la República*, Santiago, 1951. 2 tomos.
- VALENZUELA, ARTURO, *Political Brokers in Chile*, Duke University Press, Durham, 1977.
- VALENZUELA, ARTURO, "Chile: Origins, Consolidation, and Breakdown of a Democratic regime", en Diamond, Larry; Linz, Juan y Lipset, Seymour, *Democracy in Developing Countries: Latin America*, Lynne Rienner Publishers, Denver, Colorado, Vol. 4, 1989.
- VALENZUELA, SAMUEL Y ARTURO, "Los orígenes de la democracia. Reflexiones teóricas sobre el caso de Chile", en *Estudios Públicos*, Santiago, 12, 1983, pp. 5-39.
- VALENZUELA, SAMUEL, *Democratización vía reforma: la expansión del sufragio en Chile*, Editorial del IDES, Buenos Aires, 1985.
- Varios Autores, *Problemas de la formación del Estado y la Nación en Hispanoamérica*, Internationes-Bonn, 1984.
- Varios Autores, *Vida y obra de Andrés Bello*, Ediciones de la Universidad de Chile, Santiago, 1973.
- VÁZQUEZ DE KNAUTH, JOSEFINA, *Nacionalismo y educación en México*, El Colegio de México, México, 1970.
- VÁZQUEZ, JOSEFINA ZORRADA (et al.), *Ensayos sobre historia de la educación en México*, Colegio de México, México, 1981.
- VELASCO, FANOR, "Recuerdos del Instituto Nacional", en *Revista Chilena de Historia y Geografía*, Santiago, 51, 55, 1925-1926, pp. 39-56.
- VÉLIZ, CLAUDIO, *La tradición centralista de América Latina*, Editorial Ariel, Barcelona, 1984.
- VERGARA, SERGIO, "Rasgos del pensamiento científico en Chile durante el siglo XIX", en *Cuadernos de la Universidad de Chile*, Santiago, 2, 1983, pp. 67-87.

- VERGARA, SERGIO, "Iglesia y Estado en Chile, 1750-1850", en *Historia*, Santiago, 20, 1985, pp. 319-362.
- VIAL, GONZALO, *Historia de Chile*, 1ª edición, Editorial Santillana del Pacífico, Santiago, 1981, 2 Vol.
- VICUÑA MACKENNA, BENJAMÍN, *Introducción a los diez años de la administración Montt. Don Diego Portales*, Valparaíso, 1863, 2 volúmenes.
- VICUÑA MACKENNA, BENJAMÍN, "La disolución de la Academia de Leyes", en *Revista Chilena de Historia y Geografía*, Santiago, Vol. 92, 100, enero-junio 1942, pp. 68-116.
- VICUÑA MACKENNA, BENJAMÍN, *Médicos de antaño*, Editorial Francisco de Aguirre, Buenos Aires-Santiago, 1974.
- VILLALOBOS R., SERGIO, *Tradición y reforma en 1810*, Ediciones de la Universidad de Chile, Santiago, 1961.
- VILLALOBOS R., SERGIO, "Claudio Gay y la renovación de la agricultura chilena", en Gay, Claudio, *Agricultura Chilena*, Edición Facsimilar de la Historia Física y Política de Chile, KIRA, Santiago, 1973, pp. 9-89.
- VILLALOBOS R., SERGIO, *Historia del pueblo chileno*, Instituto Chileno de Estudios Humanísticos, Santiago, 1980.
- VILLALOBOS R., SERGIO, *Origen y ascenso de la burguesía*, Editorial Universitaria, Santiago, 1987.
- VILLALOBOS R., SERGIO, *Portales una falsificación histórica*, Editorial Universitaria, Santiago, 1989.
- VILLALOBOS R., SERGIO (ed.), *Historia de la ingeniería en Chile*, Editorial Hachette, Chile, 1990.
- VILLALOBOS R., SERGIO (et al.), *Historia de Chile*, Editorial Universitaria, Santiago, 1974, 4 tomos.
- VILLALOBOS R., SERGIO y SAGREDO, RAFAEL, *El proteccionismo económico en Chile. Siglo XIX*, Instituto Blas Cañas, Santiago, 1987.
- VOLLMER, H.M. and MILLS, D.L., *Professionalization*, Englewood Cliffs, New Jersey, 1966.
- WEBER, MAX, *Economía y sociedad*, 2ª edición, Fondo de Cultura Económica, México, 1964.
- WEBER, MAX, *El político y el científico*, 1ª edición, Alianza Editorial, Madrid, 1967.
- WEILL, GOERGES, *Histoire du catholicisme liberal en France 1828-1908*, Ed. Ressources, Paris-Geneve, 1979.
- WEINBERG, GREGORIO, *Modelos educativos en la historia de América Latina*, Editorial Kapeluz, Buenos Aires, 1984.
- WEINBERG, GREGORIO, "Andrés Bello, educador y humanista", en *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, Buenos Aires, 59, agosto 1987, pp. 3-21.
- WEISZ, GEORGE, *The Emergence of Modern Universities in France, 1863-1914*, Princeton University Press, Princeton, New Jersey, 1983.
- WEST, E.G., *Education and the Industrial Revolution*, B.T. Batsford, London and Sydney, 1975.
- WHITAKER, ARTHUR P., "Changing and Unchanging Interpretations of the Enlightenment in Spanish America", en Owen Aldridge, A. (ed.), *The Ibero-American Enlightenment*, University of Illinois Press, Urbana, 1971.
- WOOL, ALLEN, *A Functional Past. The Uses of History in Nineteenth Century Chile*, Louisiana State University Press, Baton Rouge and London, 1982.
- YEAGER, GERTRUDE, *Barros Arana's Historia Jeneral de Chile. Politics, History and National Identity*, Texas Christian University Press, 1981.
- YEAGER, GERTRUDE, "Women's Roles in Nineteenth-Century Chile: Public Education Record, 1843-1883", en *Latin American Research Review*, Albuquerque, Vol. 18, 3, pp. 149-156.
- YEAGER, GERTRUDE, "Elite Education in Nineteenth Century Chile", en *Hispanic American Historical Review*, Durham, Vol. 71, 1, 1991, pp. 73-105.
- ZAPIOLA, JOSÉ, *Recuerdos de treinta años*, Editorial Francisco de Aguirre, Buenos Aires-Santiago, 1974.
- ZEGERS, CRISTIÁN, *Anibal Pinto. Historia política de su gobierno*, Editorial Universitaria, Santiago, 1969.
- ZEILIN, MAURICE, *The Civil Wars in Chile (or the Bourgeois Revolutions that Never Were)*, Princeton University Press, Princeton, 1984.
- ZIMMERMAN, DANIEL W., *British Influence in the Modernization of Chile. 1860-1914*, University of New Mexico, New Mexico (tesis doctoral inédita).

# APÉNDICE

## ACADÉMICOS DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE 1843-1879

NOMBRE	Fecha de nacimiento v muerte	Facultad y año de ingreso	Prof.	Prof. U. de Ch.	Parlamen- tario	Cargo Púb.
Aguirre Campos José Joaquín	1822-1901	Medicina 1850	S	SU	S	2
Álvares Francisco	1790-1854	Teología 1843	S		S	2
Allende Álvarez Fulgencio	1829-1891	Matemáticas 1859			S	1
Allende Padín Ramón	1845-1884	Medicina 1866			S	
Amunátegui Aldunate Gregorio V.	1830-1899	Humanidades 1856	S	SI	S	1
Amunátegui Aldunate Gregorio V.	1830-1899	Leyes 1868	S	SI	S	1
Amunátegui Aldunate Miguel L.	1828-1888	Humanidades 1851	S	SI	S	1
Andonaegui Acuña Alejandro	1840-1919	Matemáticas 1867	S	SI	S	2
Aracena Domingo	1810-1874	Teología 1843	S			2
Arguelles Máximo	1828-	Humanidades 1853	S	SI	S	2
Aristegui José M.	1802-1876	Teología 1843			S	1
Armstrong Tomás	1805-1879	Medicina 1843	S	SU		3
Arriarán del Río Diego	1804-1861	Leyes 1843			S	2
Arteaga Alemparte Domingo	1837-1880	Humanidades 1866			S	2
Astaburuaga Genúeños Fco. S.	1817-1892	Humanidades 1874			S	2
Astorga José Ramón	1830-	Teología 1859				1
Balmaceda León		Teología 1861				
Ballarna Santiago	-1856	Matemáticas 1843	S			3
Ballester Luis		Medicina 1843				
Barros Arana Diego	1830-1906	Humanidades 1855	S	SI	S	2
Barros Grez Daniel	1834-1904	Matemáticas 1859				
Basterrica José	1830-1884	Matemáticas 1851	S	SI	S	
Bauzá Juan Antonio	1765-1845	Teología 1843	S		S	3
Bello Bowlen Carlos	1815-1854	Humanidades 1843			S	3
Bello Andrés	1781-1865	Humanidades 1843	S		S	2
Bello Andrés	1781-1865	Leyes 1843	S		S	2
Bello Dunn Juan	1825-1860	Humanidades 1853	S	SI	S	3
Bello Francisco	1817-1845	Leyes 1843	S	SI	S	3
Bello Francisco	1817-1845	Humanidades 1843	S	SI	S	3
Benavente Diego José	1790-1867	Leyes 1843			S	1
Bezanilla José Alejo	1783-1862	Leyes 1843	S	SI		3
Bezanilla José Alejo	1783-1862	Matemáticas 1843				3
Bilbao Beyner Bernardino	1788-1844	Teología 1843			S	2
Blanco Encalada Ventura	1782-1856	Humanidades 1843				1
Blest Cui Guillermo	1800-1884	Medicina 1843	S	SU	S	
Blest Gana Alberto	1831-1920	Humanidades 1860	S		S	2
Blest Gana Guillermo	1829-	Humanidades 1855				
Blest Gana Joaquín	1832-1880	Humanidades 1856			S	1
Blest Gana Joaquín	1832-1880	Leyes 1870			S	1
Blest Juan		Medicina 1843				
Briseño Calderón Ramón	1814-1910	Humanidades 1846	S	SU	S	2
Briseño Francisco		Teología 1843				
Bruna Jerez Adolfo	1836-	Matemáticas 1877	S	SU		
Brunner Juan José		Medicina 1857				
Bustillos Mazaira José V.	1800-	Matemáticas 1843	S	SU	S	
Campillo Ibáñez Cosme	1827-1910	Leyes 1862	S	SU	S	3
Campino Salamanca Joaquín	1788-1860	Leyes 1843			S	1
Cañas Blas	-1886	Teología 1859				

NOMBRE	Fecha de nacimiento y muerte	Facultad y año de ingreso	Prof.	Prof. U. de Ch.	Parlamentario	Cargo Pub.
Carreño Arameda Domingo	1828-1888	Teología	1878	S		
Carter Gallo Juan Guillermo	1842-1906	Teología	1877			1
Carvallo Gómez Manuel	1808-1867	Leyes	1843		S	2
Casanova Casanova Mariano	1833-1906	Teología	1859	S	SI	1
Cerda Campos Manuel José	1806-	Leyes	1843		S	1
Cienfuegos Arteaga José Ignacio	1872-1847	Teología	1843		S	1
Cienfuegos Rafael		Teología	1843			
Cisternas Raimundo	-1902	Teología	1867	S		
Cobo Camilo	1837-1883	Humanidades	1870		S	1
Cobo Gutierrez Juan Manuel	1799-1870	Leyes	1843	S	S	1
Concha Cerda Melchor de S.	1799-1883	Leyes	1843		S	1
Concha y Toro Enrique	1842-1922	Matemáticas	1872		S	
Concha y Toro Melchor	1834-1892	Leyes	1866		S	1
Concha y Vergara Agustín	1844-1911	Medicina	1877			
Cood Ross Enrique	1826-1888	Leyes	1860	S	SU	1
Cood Ross Enrique	1826-1888	Humanidades	1856	S	SU	1
Cortés Arrigada Manuel	1827-1919	Medicina	1854	S		
Corvalán Agustín		Teología	1858			
Courcelle Seneuil Juan G	1813-1892	Humanidades	1856	S	SI	3
Cousiño Jorquera Ventura	1808-1855	Humanidades	1843	S	SI	3
Covarrubias Ortúzar Álvaro	1824-1899	Leyes	1862		S	1
Cox Nataniel	1787-1869	Medicina	1843	S	SU	3
Cruz Domingo Benigno	1833-	Teología	1871	S		2
Cuadra Luque Pedro Lucio	1841-1894	Matemáticas	1867	S	SU	1
Chamvoux Juan Esteban	1828-1868	Matemáticas	1862	S	SU	
Charme Augusto		Matemáticas	1857			2
De la Barra Miguel	1799-1851	Humanidades	1843			2
De los Ríos Juan José		Medicina	1871			
Del Barro Lurqui Paulino	1833-	Matemáticas	1856	S	SI	3
Del Campo Madariaga Evaristo		Leyes	1861		SI	
Del Río Estanislao		Medicina	1857			
Díaz Gallego Wenceslao	1837-1895	Medicina	1862		SU	S
Domeyko Ignacio	1802-1889	Matemáticas	1843	S	SU	2
Domeyko Ignacio	1802-1889	Humanidades	1866	S	SU	2
Domínguez Valenzuela Manuel J.	1836-	Matemáticas	1869			
Donoso Rodríguez Salvador	1840-1892	Teología	1878	S		3
Donoso Vivanco Justo	1800-1886	Teología	1843	S		1
Donoso y Cruz Mateo	1836-1909	Medicina	1871			2
Echeverría Santelices Santiago	1792-1852	Leyes	1843		S	1
Egaña Mariano	1748-1846	Leyes	1843	S	SI	1
Egaña Mariano	1784-1846	Humanidades	1843	S	SI	1
Elguetero Campos Ramón	1819-1877	Medicina	1854	S	SU	3
Elizondo Prado Diego Antonio	1780-1852	Teología	1843		S	1
Ertázuniz Zañartu Federico	1825-1877	Leyes	1862		S	1
Ertázuniz Zañartu Federico	1825-1877	Teología	1848		S	1
Ertázuniz Valdivieso Crescente	1839-1931	Teología	1872	S	SU	1
Escobar Palma Juan	1831-1888	Teología	1878	S	SI	
Eyzaguirre Arechavala José	1783-1850	Teología	1843			1
Eyzaguirre José Ignacio V.	1817-1875	Teología	1844		S	3
Fabres Fernández José C.	1826-1908	Leyes	1867	S	SU	2
Fernández Concha Rafael	1833-1912	Leyes	1857	S	SU	1
Fernández Concha Rafael	1833-1912	Teología	1874	S	SU	1
Fernández Pradel Manuel S.		Matemáticas	1853	S		1
Fernández Recio Pedro	1796-1883	Leyes	1846		S	3
Fierro Talavera Francisco	1834-	Matemáticas	1853	S		3
Fontecilla Pedro Eleodoro	1826-	Medicina	1857			2

NOMBRE	Fecha de nacimiento y muerte	Facultad y año de ingreso	Prof.	Prof. U. de Ch.	Parlamentario	Cargo Púb.
Fruitos Rodríguez Manuel	1780-1858	Teología 1843	S		S	2
Gaete Miguel		Teología 1843				
Gaete Rios Zenon	1840-1870	Medicina 1868				
Gana López José Francisco	1798-1884	Humanidades 1843			S	1
Gandarillas Gandarillas José	1810-1853	Matemáticas 1851			S	3
García Huidobro Francisco	1800-1889	Humanidades 1843			S	3
García Ramón Valentín		Teología 1846				
García Reyes Antonio	1817-1855	Humanidades 1843	S	SI	S	1
García Reyes Antonio	1817-1855	Leyes 1852	S	SI	S	1
Gay Claudio	1800-1872	Matemáticas 1843	S			3
González Ibieta Marcial	1819-1887	Humanidades 1860			S	
Gorbea Andrés Antonio	1892-1852	Matemáticas 1843	S	SU		3
Gorostiaga Orrego Luis	1833-1867	Matemáticas 1857	S			3
Gotschalk Guillermo		Medicina 1857				
Guemes Miguel María	1815-1868	Leyes 1843	S	SU	S	1
Guemes Miguel María	1815-1868	Teología 1851	S	SU	S	1
Guilzasti José Antonio		Matemáticas 1843				
Guzmán Eugenio		Humanidades 1844				
Herzl Pedro		Medicina 1848				
Huneeus Zegers Jorge	1835-1899	Leyes 1869	S	SU	S	1
Hurtado Jara José Nicolás	1833	Leyes 1879			S	2
Infante Rojas José Miguel	1778-1844	Leyes 1843			S	1
Íñiguez Landa José Santiago	1782-1847	Teología 1843	S		S	
Irarrazaval Alcalde José M.	1800-1848	Leyes 1843			S	1
Irarrazaval Alcalde Ramón L.	1809-1856	Leyes 1844			S	1
Izquierdo Gabriel	-1875	Matemáticas 1856	S	SI		3
Jariez Carlos		Matemáticas 1851	S			3
Lafargue Julio	-1850	Medicina 1843	S	SU		
Larrazain Espinoza José V.		Matemáticas 1843			S	
Larrazain Gandarillas Joaquín	1822-1897	Teología 1851	S		S	1
Larrazain Gandarillas Joaquín	1822-1897	Humanidades 1862	S		S	1
Larrazain y Salas Vicente		Teología 1843	S			2
Lastarria Santander José V.	1817-1888	Humanidades 1843	S	SU	S	1
Leiva Gómez Carlos		Medicina 1862				
León Carlos Emilio	1830-1896	Teología 1857				
Lira Argomedo José Bernardo	1835-1891	Leyes 1868	S	SU	S	
Lira Argomedo Pedro Francisco	1801-1870	Leyes 1843	S	SI	S	2
Lobeck Justo Florián		Humanidades 1858	S	SI		
López Vicente Fidel	1814	Humanidades 1845				
Luco Fernández Juan Agustín	-1875	Leyes 1843				
Llusaas Francisco		Medicina 1862				
Llona Alvizu Fernando	1837-1877	Matemáticas 1870				
Mackenna Juan		Medicina 1849				
Mancheño José Tadeo		Leyes 1843				1
Marín Pedro	1783-1855	Teología 1843	S			3
Martínez Cuadros Francisco	1847-1901	Medicina 1871	S		S	
Martínez Garfias Francisco	-1879	Teología 1863	S			3
Martínez Lanas Valentín	1847-	Matemáticas 1878	S	SU		3
Martínez Marcial	1833-1918	Leyes 1862			S	2
Matta Goyenechea Guillermo	1832-1899	Humanidades 1864			S	2
Meñeses Echaves Juan F.	1785-1860	Leyes 1843			S	1
Meñeses Medina José Ramón	1825-	Medicina 1866				
Middleton Casanova Guillermo	1842-1922	Medicina 1869				
Munivelle Lemanette Rafael	-1887	Humanidades 1843	S	SI		3
Miquel Juan		Medicina 1848	S	SU		
Miquel Rodríguez Damián	1839-1904	Medicina 1867	S	SU		

NOMBRE	Fecha de nacimiento y muerte	Facultad y año de ingreso	Prof.	Prof. U. de Ch.	Parlamentario	Cargo Púb.
Moesta Carlos	1825-1884	Matemáticas 1851	S	SU		3
Molina Cortínez Rafael	1822-1889	Teología 1876	S			2
Molina José Vitaliano		Teología 1852				
Molinare Simón	1808-1849	Matemáticas 1843	S			3
Montes Jorge	1829-1900	Teología 1856	S			1
Montt Irarrázaval José S.	1797-1843	Leyes 1843			S	2
Murillo Sotomayor Adolfo	1839-	Medicina 1869	S	SU	S	
Noguera Joaquín		Medicina 1846				
Novoa Vidal Jovino	1825-1895	Leyes 1877			S	1
Ocampo Herrera José Gabriel	1798-1882	Leyes 1843			S	
Olavarieta Wasmagar José A.	1817-1849	Matemáticas 1848	S	SI	S	
Olea Arangua Estanislao	1829-1884	Teología 1859				3
Opazo Bernardino	1824-1869	Leyes 1866			S	2
Orrego Manuel José	1818-1891	Teología 1846	S			1
Ortiz Zuleta Domingo	1837-1898	Teología 1876	S	SI		2
Ovalle Ibarra Pedro	1824-1857	Teología 1852	S			3
Ovalle Miguel	1773-1858	Teología 1843	S			2
Ovalle y Landa Pedro		Leyes 1843			S	1
Pacheco José Joaquín		Teología 1854				
Padín Vicente	1816-1868	Medicina 1848	S	SU	S	
Palazuelos Astaburuaga Pedro	1800-1851	Teología 1843			S	3
Palma Villanueva José Gabriel		Leyes 1843	S	SI	S	1
Pardo Aliaga José	-1877	Humanidades 1865				
Parreño Castro Manuel	1823-1876	Teología 1862				3
Pelegrín Martín		Medicina 1850				
Peña José María		Teología 1843				
Pereira Cotapos Luis	1835-1900	Leyes 1867			S	1
Pérez Caldera Francisco	1834-	Matemáticas 1862				
Petit Jorge		Medicina 1861	S	SU		
Philippi Bihl Federico	1838-1910	Matemáticas 1877	S	SU		3
Philippi Rodolfo A.	1808-1904	Matemáticas 1854	S	SU		3
Picarte Mujica Ramón	1830	Matemáticas 1859				
Pinto Aníbal	1825-1884	Humanidades 1851			S	1
Pinto Díaz Francisco Antonio	1775-1858	Leyes 1843			S	1
Pissis Amado	1812-1889	Matemáticas 1851				
Prado Bustamante Santiago	-1887	Humanidades 1856	S	SU	S	2
Prado Bustamante Uldaricio	1841-1895	Matemáticas 1868			S	3
Prado Prado Rafael	1830-1902	Teología 1868				2
Pretot Víctor	1800-1867	Medicina 1846				
Puente Francisco	1774-1859	Teología 1843	S	SI		2
Puente Francisco	1774-1859	Matemáticas 1843	S	SI		2
Quintanilla Francisco Javier	1833-1880	Teología 1868	S			
Ramírez Carvajal Antonio	1823-	Matemáticas 1851				
Ramírez Juan Enrique	1815-1872	Humanidades 1843				3
Raventos Ildefonso		Medicina 1846				
Ravest Joaquín	1804-1868	Teología 1848	S			
Rencorete Benjamín	1825-1888	Teología 1868				2
Rengifo Font Ismael	1845-1898	Matemáticas 1874	S	SU		3
Reyes Cotapos Alejandro	1825-1884	Leyes 1862			S	1
Reyes Cotapos Alejandro	1825-1884	Humanidades 1851			S	1
Reyes Saravia Pedro	1788-1852	Teología 1843	S			3
Risopatrón Escudero Carlos	1824-1907	Humanidades 1851	S		S	1
Rocha Clemente	-1846	Teología 1843				2
Rodríguez Francisco		Medicina 1848				
Rodríguez José Santiago		Leyes 1843				
Rodríguez Manuel Fruto		Teología 1843				

NOMBRE	Fecha de nacimiento y muerte	Facultad y año de ingreso	Prof.	Prof. U. de Ch.	Parlamentario	Cargo Púb.
Rojas Bravo Nicanor	1832-1892	Medicina 1864	S	SU	S	3
Romo José María		Teología 1843	S			
Salas José Hipólito	1812-1883	Teología 1843				1
Saldías Arriagada Valentín	1826-1887	Medicina 1865	S	SU	S	
Sanfuentes Torres Salvador	1817-1860	Humanidades 1843			S	1
Santa Ana José		Teología 1849				
Santa María González Domingo	1824-1889	Humanidades 1855			S	1
Sarmiento Domingo Faustino	1811-1888	Humanidades 1843				3
Sazié Lorenzo	1807-1865	Medicina 1843	S	SU		
Schneider Germán	1820-1884	Medicina 1867	S	SU		
Semur Miguel		Medicina 1859	S	SU		
Silva Algue Waldo	1820-1892	Leyes 1859	S	SI	S	1
Solar Gorostiaga Francisco	1807-1891	Matemáticas 1843	S	SU	S	1
Solar Marín José Miguel	1789-1847	Teología 1843			S	1
Solis de Obando Fernando	1823-1891	Teología 1877	S			3
Solis Obando Pascual	1814-	Teología 1845	S	SU		2
Solis Obando Pascual	1814-	Leyes 1852	S	SU		2
Solovera Manuel		Teología 1855				
Soto Lorenzo		Teología 1843				
Sotomayor Balsa Onofre	1830-	Medicina 1869				
Sotomayor Valdés Ramón	1830-1903	Humanidades 1866			S	2
Taforó Zamora Francisco de P.	1817-1888	Teología 1843	S		S	2
Tagle Santiago		Matemáticas 1851				
Talavera Manuel	1820-1859	Humanidades 1843				2
Thevenot Alfonso María	1838-1892	Medicina 1872	S	SU		
Tocornal Enrique	1823-1887	Leyes 1856	S	SU	S	
Tocornal Francisco Javier		Medicina 1843	S	SU		
Tocornal Grez Manuel Antonio	1817-1867	Leyes 1843			S	1
Tocornal Velasco Vicente	1823-1857	Teología 1851				2
Torres José Antonio		Medicina 1848				
Torres Pérez de Arce Diego A.	1841-1919	Matemáticas 1873	S	SI		3
Valderrama Sáenz Adolfo	1843-1902	Humanidades 1877	S	SU	S	1
Valderrama Sáenz Adolfo	1843-1902	Medicina 1862	S	SU	S	1
Valdés Goycolea Manuel	1800-1885	Teología 1851			S	2
Valdivia Ignacio	1822-1868	Matemáticas 1853	S	SU		1
Valdivieso Morales Manuel A.		Teología 1852				
Valdivieso Zuñartu Rafael V.	1804-1878	Teología 1843			S	1
Vallejo Borkoski José Joaquín	1809-1858	Humanidades 1843			S	3
Varas de la Barra Antonio	1817-1886	Leyes 1851	S	SI	S	1
Varas de la Barra Antonio	1817-1886	Humanidades 1843	S	SI	S	1
Varas Marín Pío	1830-1864	Humanidades 1856	S			2
Vargas Fontecilla Casimiro	1826-1872	Teología 1857	S			2
Vargas Fontecilla Francisco	1824-1883	Humanidades 1851	S	SI	S	1
Vargas Fontecilla Francisco	1824-1883	Leyes 1855	S	SI	S	1
Vásquez Ángel	1823-1897	Matemáticas 1853	S	SU		
Vásquez Novoa Manuel		Leyes 1843	S			
Veillon Emilio		Medicina 1848				
Velasco Castillo Francisco	1824-	Matemáticas 1851				3
Vendel Heyl Luis Antonio	-1853	Humanidades 1843	S			
Vergara Albano Aniceto	1825-1909	Leyes 1862			S	1
Vergara Donoso José Luis	1824-	Teología 1866	S			
Vergara Galeas José Eugenio	1826-1887	Leyes 1852			S	2
Vergara Urzúa José Ignacio	1837-1889	Matemáticas 1862	S	SU	S	1
Vial del Río Juan de Dios	1779-1850	Leyes 1843			S	1
Vial Formas Manuel Camilo	1806-1878	Leyes 1843			S	1
Vicuña Mackenna Benjamín	1831-1886	Humanidades 1862			S	2

NOMBRE	Fecha de nacimiento y muerte	Facultad y año de ingreso	Prof.	Prof. U. de Ch.	Parlamentario	Cargo Púb.
Vidal Gormaz Francisco	1837-	Matemáticas	1874			3
Villalón Zoilo	-	Teología	1851	S		3
Villaruel José Dolores	-1863	Teología	1852			
Wormald Rafael	1820-1889	Medicina	1857	S	SU	S
Zañartu, Santa María Miguel J.	1786-1851	Leyes	1843			S
Zegers Montenegro José	1809-1901	Matemáticas	1851	S	SI	3
Zegers Recazens José	1837-	Matemáticas	1862	S	SU	3
Zenteno José Ignacio	-1847	Leyes	1843			S
Zorrilla Pardo Pablo	1837-	Medicina	1863	S	SU	

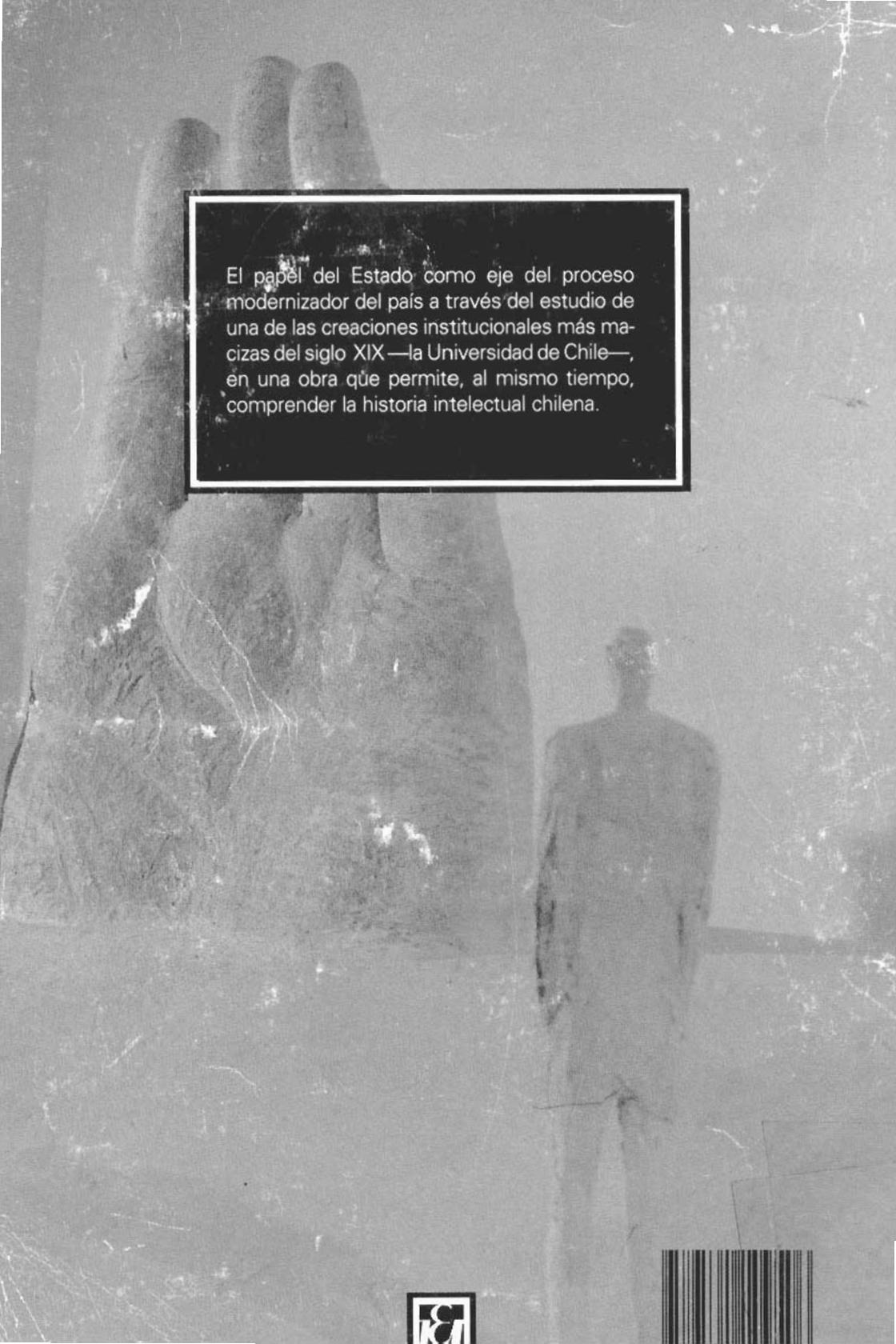
Prof. U. de Ch. : SI: Profesor del Instituto Nacional.

SU: Profesor de Instrucción Superior.

Cargo Púb. : 1. Presidente de la República, Ministro de Estado, Ministro Corte Suprema, Obispo.

2. Intendente, Embajador, Oficial Mayor de Ministerio, Ministro Corte de Apelaciones, Rectores Universidad de Chile, Instituto Nacional, Seminario, Vicario.

3. Directores de Servicios Públicos, Funcionario de Ministerio, Directores de Colegio, Canónigos.



El papel del Estado como eje del proceso modernizador del país a través del estudio de una de las creaciones institucionales más míticas del siglo XIX —la Universidad de Chile—, en una obra que permite, al mismo tiempo, comprender la historia intelectual chilena.

