

Capítulo 3

El modelo de Bello-Domeyko: Educación superior bajo un régimen conservador oligárquico (1830-1860)

El triunfo de los conservadores (pelucones) en la guerra civil de 1829-30 marca en Chile el fin del ciclo de la Independencia y de la influencia de las ideas republicanas y liberales de quienes encabezaron ese proceso. Este cambio se produce en un contexto internacional donde las políticas e ideas conservadoras están siendo restauradas y redundan en un compromiso con la burguesía en ascenso en Europa y en América Latina. Comienza en Chile una etapa de estructuración, por parte del nuevo grupo gobernante, de un proyecto para insertar al país en este nuevo escenario mundial.

El proyecto conservador puede entenderse como una manera de cómo gobernar y “hacer funcionar” el país. Esto involucra los ámbitos políticos, sociales y económicos que comienzan a enlazarse en este período. Recordemos que, en paralelo a la independencia de las colonias y la posterior restauración conservadora, se desarrollaba, principalmente en Europa, lo que se conoce como *Revolución Industrial*, esto es, una transformación radical de las maneras de producir y con ello de las estructuras sociales. Para Chile, que era un país esencialmente agrario y minero, dominado por unas pocas familias, esto se tradujo esencialmente en un proyecto de expansión y ocupación territorial para la explotación de las materias primas. Escribe el historiador Armando de Ramón: “la oligarquía chilena, en la medida que adquirió poder y fuerza durante el curso del siglo XIX, fue planteando una especie de programa que, en lo básico, significó conservar el poder total, para lo cual se fijaron tareas tales como la ocupación de todos los territorios que el antiguo Estado español asignó a Chile, poner en explotación las riquezas del suelo [...]”. Esto requería una organización sistemática del conocimiento “útil”, una nueva concepción de lo que significaba la preparación de la elite gobernante y de los funcionarios del nuevo Estado, y la instrucción de las clases subalternas para disciplinarlas y hacerlas más eficientes. Así hacia la década de 1840 comienza una labor de (re)conocimiento y consolidación de territorios y la preparación consiguiente

de los medios y la “mano de obra” necesaria para esta empresa. En este marco deben entenderse los esfuerzos por estructurar en la década de 1840 un sistema de educación superior desde el Estado.

3.1 El modelo de Bello-Domeyko

Si usualmente se considera a Diego Portales como el ideólogo del orden político conservador instaurado a partir de 1830, puede considerarse a Andrés Bello el ideólogo del orden educacional conservador. No desarrollaremos las concepciones filosóficas de Bello aquí, pero destacaremos que en su base hay un eclecticismo que se aviene muy bien con la restauración conservadora posterior a Lircay, que busca conciliar, por un lado, el republicanismo con un orden autoritario que evite el abismo de las revoluciones que habían sacudido América Latina, y por otro lado, las verdades de la fe con las verdades científicas para no ofender a la poderosa Iglesia. En sus propias palabras, lo que Bello perseguía era “la unión amigable y estrecha [...] de la liberalidad de principios con el respeto religioso a las grandes verdades que sirven de fundamento al orden social”. Para nosotros Bello tiene un particular interés, pues le daba importancia primordial a la educación superior. En su concepto, el saber, la cultura era algo que se “difundía” de arriba hacia abajo, una luz que se expandía desde el centro a los rincones, que “chorreaba hacia abajo”, diríamos en lenguaje coloquial contemporáneo.

Tres pilares fundamentales sostienen la concepción educacional de Bello. *Primero, educación para todos, pero diferenciada por clases sociales.* Esta versión “moderada” del republicanismo se adaptaba muy adecuadamente a la brutal realidad social y política contemporánea, evitando contradecir las concepciones dominantes en la oligarquía conservadora local. Esta segregación será estructurante de todo el sistema en el futuro. Por su relevancia, destacaremos dos expresiones de ella, de los dos principales rectores de la Universidad en sus primeros cuarenta años, Andrés Bello e Ignacio Domeyko.

Andrés Bello expresaba así esta idea en un artículo fundamental de 1836:

“Si bajo todo gobierno hay igual necesidad de educarse, porque cualquiera que sea el sistema político de una nación, sus individuos tienen deberes que cumplir respecto de ella, respecto de sus familias y respecto de ellos mismos, en ninguno pesa más la obligación de proteger este ramo importante de la prosperidad

social que en los gobiernos republicanos [...] Mas no todos los hombres han de tener igual educación, aunque es preciso que todos tengan alguna, porque cada uno tiene distinto modo de contribuir a la felicidad común. Cualquiera que sea la igualdad que establezcan las instituciones políticas, hay sin embargo en todos los pueblos una desigualdad, no diremos jerárquica (que nunca puede existir entre los republicanos, sobre todo en la participación de los derechos públicos), pero una desigualdad de condición, una desigualdad de necesidades, una desigualdad de método de vida. A estas diferencias, es preciso que se amolde la educación para el logro de los interesantes fines a que se aplica.”

En 1842 Ignacio Domeyko, que luego sería rector de la Universidad, expresaba la misma idea de una manera algo más directa y brutal:

“[H]abiendo en Chile como en todas las naciones del mundo, dos clases (no hablo de las clases privilegiadas, porque aquí no las hay ni debe haber) que son:

1o. La clase pobre que vive del trabajo mecánico de sus manos y a la cual ni el tiempo, ni el retiro en que vive, ni sus hábitos, costumbres y ocupaciones permiten tomar parte efectiva en los negocios públicos, aunque la Constitución les diese facultad para esto.

2o. La clase que desde la infancia se destina para formar el Cuerpo Gubernativo de la República, y que por esto influye directamente en todo lo que pueda suceder de bueno o de malo a la Nación.

La instrucción pública debe también dividirse en dos ramos, que son: Instrucción primaria para la primera. Instrucción superior para la segunda clase.”

En *segundo lugar*, el modelo concebía una *segregación disciplinar de la educación en dos ámbitos diferentes y desligados*. Por un lado, las leyes, las humanidades y las ciencias (puras), que fundamentalmente estaban orientadas a las clases dirigentes y cuyo foco era la universidad. Por otro lado, toda la instrucción requerida para las necesidades de la industria y los trabajos manuales en general. Como se puede intuir, esta última estaba dirigida a las clases bajas y su

centro principal era la Escuela de Artes y Oficios. Aunque aparentemente nadie argumentó explícitamente este sesgo, él quedó instalado en la legislación y en las instituciones de manera muy evidente. Un impacto indirecto de este sesgo se reflejará en algunas orientaciones disciplinares que veremos más adelante. Joaquín Larraín Gandarillas, quien fuera miembro de la Facultad de Filosofía y Humanidades y luego primer rector de la Universidad Católica, escribía en 1863:

“Buena, excelente cosa es la instrucción del pueblo; pero cada cosa ha de estar en su lugar. Chile no sólo necesita de ingenieros y literatos, sino, también, y mucho más, de numerosos y robustos brazos que exploten su agricultura y su industria, que están en la infancia. Para la inmensa mayoría de los habitantes basta una sólida instrucción primaria, en la que entre como principal elemento la Religión, que es la que más instruye, moraliza y hace feliz al pueblo, cuidando al propio tiempo de preparar en escuelas especiales a los que han de consagrarse al comercio o a las industrias y carreras que requieran conocimientos particulares [...]”

Desde el punto de vista conceptual, esta visión consolida una antigua tradición hispana de separación entre lo intelectual y lo “práctico”, entre el recogimiento intelectual y el trabajo, que será muy persistente en nuestra historia. El *Diccionario de Autoridades* las conceptualizaba así en 1734:

Arte liberal. La que se ejerce sólo con el ingenio, sin ministerio de las manos; como son la Gramática, la Dialéctica, Geometría, y otras semejantes. Llámase así porque principalmente conviene su profesión a los hombres libres, respecto de que tiene algo de servil el ganar la vida con el trabajo mecánico del cuerpo. *Mechánico.* Se aplica regularmente a los oficios bajos de la República: como Zapatero, Herrero, y otros; y así se diferencian los oficios en Mechánicos y Artes Liberales.”

Esta segregación disciplinaria explica el descrédito de la carrera de medicina y sus difíciles inicios y la tardanza y sesgos con que nace la ingeniería en Chile. Veremos que este tema reaparecerá en diversas disciplinas, por ejemplo cuando se intente instalar una escuela de agricultura y los hijos de hacendados rehusen los trabajos prácticos; también se aprecia en la arquitectura, en la farmacia y en la salud.

En *tercer lugar*, el modelo sostenía la idea de la *centralidad de la educación universitaria por sobre las otras ramas*, esto es, la primaria, la secundaria y la técnico-profesional. Desde allí se “expandiría la luz” al resto del sistema. Sostenía Bello en el discurso inaugural de la Universidad:

“En ninguna parte ha podido generalizarse la instrucción elemental que reclaman las clases laboriosas, la gran mayoría del género humano, sino donde han florecido de antemano las ciencias y las letras. No digo yo que el cultivo de las letras y de las ciencias traiga en pos de sí, como una consecuencia precisa, la difusión de la enseñanza elemental; aunque es incontestable que las ciencias y las letras tienen una tendencia natural a difundirse, cuando causas artificiales no las contrarían. Lo que digo es que el primero es una condición indispensable de la segunda; que donde no exista aquél, es imposible que la otra, cualesquiera que sean los esfuerzos de la autoridad, se verifique bajo la forma conveniente. La difusión de los conocimientos supone uno o más hogares, de donde salga y se reparta la luz, que, extendiéndose progresivamente sobre los espacios intermedios, penetre al fin las capas extremas.”

Este tercer sesgo tuvo fuertes críticos que veían el peligro social de descuidar la educación primaria. El más conocido de ellos es Domingo Faustino Sarmiento, quien puede considerarse uno de los impulsores de la educación primaria y la formación de profesores. Sarmiento escribía: “Nuestro sistema de educación pública, tal como ha estado constituido hasta hoy, no ha hecho más que perpetuar el mal [la idea de privilegiar la universidad], instruyendo demasiado a los pocos, dejando del todo ignorantes a los muchos. ¡Qué monstruosidad! Esto es tentar a la Providencia, es jugar con la pólvora y el fuego.”

3.2 La segregación institucional

Las ideas anteriores se traducen en una institucionalidad que las codifica. En primer lugar, la Ley Orgánica de Ministerios dictada en 1837 dictamina que, por una parte, la educación científica y humanista, esto es, “todo lo concerniente a las sociedades científicas, literarias o de bellas artes” y “todo lo relativo a viajes y expediciones científicas, introducción de literatos, profesores y grandes artistas en el país”, quedan bajo el Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública. Por otra parte, bajo el Ministerio de Hacienda, quedan los establecimientos

de artes y oficios: “cuanto condujere a promover y aumentar la agricultura e industria nacional, y por consiguiente, todo lo relativo a los establecimientos públicos de ambos ramos, a las artes, oficios, fábricas, nuevos descubrimientos, patentes de invención y privilegios exclusivos sobre estos objetos.” Llamamos la atención sobre esta división que marcará profundamente el desarrollo futuro de la estructura social y económica del país.

En segundo lugar, se crean dos institucionalidades paralelas para implementar esa educación segregada: por un lado, la Universidad de Chile (1842) y el Plan de Estudios Humanista (1843), orientada a formar la elite dirigente el país; y por otro, las Escuelas Normales (1842 y 1854) y, posteriormente, la Escuela de Artes y Oficios (EAO) (1849), orientadas a la educación de las clases populares, llamada en su época “educación popular”.

La Universidad y sus estudios preparatorios. La Universidad de Chile se crea bajo las concepciones de Bello con muchos rasgos de la idea moderna de universidad que la concibe como un centro dedicado al cultivo de las artes y las ciencias de manera integrada. Las concepciones de Bello están más cerca de una universidad como academia, esto es, como un grupo de maestros consagrados a la ciencia y las humanidades, sin responsabilidades docentes, y donde los estudiantes, por el contrario, son personas que requieren iniciarse en los ejercicios intelectuales. Así la universidad queda conformada por académicos sin responsabilidades docentes, dedicados a la investigación y a la supervisión de la enseñanza, y la docencia, incluso la “superior”, queda a cargo del Instituto Nacional (aunque bajo la tutela de la Universidad). Sin duda esto es un factor importante en el florecimiento de los estudios científicos y literarios en ese período que le dió a la Universidad de Chile un prestigio más allá de las fronteras nacionales y que está muy bien reflejado en los *Anales de la Universidad* del período.

Por otro lado, la universidad se crea bajo un marco estatal conservador y centralista, siguiendo en muchos aspectos los preceptos de la lógica imperial napoleónica de centralización. La ley francesa dictaba que “[b]ajo el nombre de universidad se formará un cuerpo encargado exclusivamente de la enseñanza y educación pública en todo el Imperio”, se indicaba que “en todo el Imperio, la enseñanza pública se confía exclusivamente a la Universidad”, y creaba cinco facultades: Teología, Medicina, Derecho, Ciencias matemáticas y físicas, y Letras.

La versión chilena sigue de cerca esas concepciones:

“Habrá un cuerpo encargado de la enseñanza, y el cultivo de las letras y ciencias en Chile. Tendrá el título de Universidad de Chile. Corresponde a este cuerpo la dirección de los establecimientos literarios y científicos nacionales y la inspección sobre todos los demás establecimientos de educación. [...] constará de cinco facultades: Facultad de Filosofía y Humanidades; 2o. Facultad de Ciencias Matemáticas y Físicas; 3o. Facultad de Medicina; 4o. Facultad de Leyes y Ciencias Políticas; 5o. Facultad de Teología.”

Esta “misión” encargada a la Universidad en sus inicios contribuyó de manera muy relevante a la conformación del proyecto oligárquico en términos de conocimiento del territorio y sus riquezas; “ordenamiento” social por medio de una vasta legislación que sería modelo en la región; discusión y desarrollo de políticas económicas; enfrentamiento de los problemas de salud en las ciudades; desarrollo de obras de ingeniería civil, tanto viales, de comunicación, regadío y construcción; un potente movimiento cultural literario y artístico; y un sistema de educación para formar el personal de un Estado que se ampliaba y “moralizar” al bajo pueblo que crecientemente copaba las ciudades.

En términos de presupuesto, preocupación y prestigio, la Universidad era el centro –lejos del resto– de las preocupaciones del gobierno y de la elite dirigente. La idea que era el faro que debía fortalecerse y cuyo éxito supondría alumbrar al resto de la institucionalidad se internalizó en la sociedad. Para muestra de cómo la sociedad veía el resto de la institucionalidad educacional y con quienes la asociaba, es muy reveladora una carta de Andrés Bello en 1854 a un amigo: “Ver el paseo de la Alameda en ciertos días del año le hace a uno imaginarse en una de las grandes ciudades europeas; tenemos varios institutos de beneficencia; hermanas de caridad para los hospitales, monjas de la Providencia para los expósitos, escuelas de artes y oficios con muy lisonjeros resultados, escuela normal, quinta normal de agricultura, etc., etc.”

La formación de las elites exigía una preparación especial. Para ello se diseñó lo que se conoció como el Plan de Estudios Humanista. Dicho plan, sostiene Nicolás Cruz, “estableció, además de un perfil claro de la educación secundaria, su prioridad dentro del sistema educacional. Era ése el tramo donde los jóvenes chilenos –jóvenes de sexo masculino y pertenecientes a los grupos acomodados de la capital y ciudades más importantes, en definitiva– obtendrían la formación y los conocimientos que los habilitarían para participar en diferen-

tes aspectos de la vida social, tanto económico como político.” Su currículum, sostiene María Loreto Egaña, hacía que “la enseñanza –práctica– y –útil– que apoyaría el desarrollo de –las industrias– queda finalmente silenciada, frente a la opción humanista clásica.” La educación secundaria a su vez, necesitaba de estudios preparatorios, que se obtenía en las llamadas *Preparatorias* (escuelas primarias anexas a los liceos secundarios) –por oposición a la escuela primaria– donde ingresaban los niños cuyo destino era la educación superior.

Las otras instituciones. Al margen, y con escasa conexión con la universidad, se desarrollaban otras instituciones de educación superior, concebidas como enseñanza de ocupaciones necesarias para servir a la elite dirigente y que requerían alguna preparación sistemática de miembros de las clases bajas. Los tres casos paradigmáticos son los oficios manuales y “mecánicos” en la Escuela de Artes y Oficios, la enseñanza primaria en las Escuelas Normales y la obstetricia en la Escuela de matronas.

En 1849 se crea la *Escuela de Artes y Oficios (EAO)*, inspirada en las escuelas técnica europeas, orientada a formar en oficios y desarrollar las artes (técnicas), y pensada para los hijos de familias pobres. Aunque la universidad formalmente tenía que supervisarla, en la práctica funcionó muy a su suerte. Su primer reglamento establecía entre sus objetivos “formar un competente número de artesanos instruidos, laboriosos y honrados, que con su ejemplo y sus conocimientos contribuyan al adelantamiento de la industria en Chile, y a la reforma de nuestras clases trabajadoras.” La enseñanza sería “teórica y práctica al mismo tiempo” e incluía Gramática, Historia de Chile, Geografía, Religión, Dibujo, y Música y Matemáticas; los talleres eran Carpintería, Herrería, Mecánica y Fundición.

Las *Escuelas Normales* fueron creadas para la formación de quienes tendrían a cargo la educación en las escuelas primarias. La escuela primaria estaba dirigida a los sectores populares y específicamente para lo que las clases dirigentes llamaban “moralización”, esto es, disciplinamiento. Para ello, se requería formar personal con algún nivel de especialización, pues hasta ese momento el sistema era un “desorden sistemático” y con maestros sin preparación ni vocación para enseñar. Los aspirantes a profesores (preceptores) salían en lo fundamental de los sectores populares también, pues la ocupación tenía poco prestigio y era pésimamente remunerada. Escribe un visitador de escuelas hacia mediados del siglo XIX: “Yo he visto preceptores desesperados por su desgraciada posición; he visto preceptores sufriendo los horrores de la más espantosa miseria; [...]

no debe extrañarse la dificultad de encontrar personas aptas para desempeñar este cargo, porque mucho más produce otra ocupación cualquiera que ella sea.”

La *Escuela Normal de Preceptores* se abrió en 1842 con 28 alumnos. En los considerandos de su creación se lee:

“Que la instrucción primaria es la base en que deben cimentarse la mejora de las costumbres y todo progreso intelectual, sólido y verdadero; Que aquella instrucción no puede llenar tan importante objeto sin que sea comunicada por maestros idóneos y de conocida moralidad, y mediante métodos fáciles, claros y uniformes, que ahorrando tiempo y dificultades, la hagan extensiva a todas las clases de la sociedad. [...] se enseñarán los ramos siguientes: leer y escribir con perfección y un conocimiento completo de los métodos de enseñanza mutua y simultánea; dogma y moral religiosa; aritmética comercial; gramática y ortografía castellana; geografía descriptiva; dibujo lineal; nociones generales de historia y particulares de la de Chile”. Más tarde se agregó dibujo artístico, música vocal, inoculación de la vacuna, nociones generales de agricultura y redacción de correspondencia y contabilidad.”

Pocos años después, el 5 de enero de 1854, se abrió la versión para mujeres, la *Escuela Normal de Preceptoras*. Domingo Faustino Sarmiento explicaba así su necesidad:

“Cien mujeres educadas, de aquellas que por su condición social pueden consagrarse a la enseñanza, serán una adquisición evidenciable para el país, pues aunque las familias acomodadas den alguna instrucción a sus hijas, queda sin trascendencia, y muere, digámoslo así, en las personas que la reciben, mientras que la que se supone dar el Gobierno, fructificaría reproduciéndose por la enseñanza, y difundiéndose por todos los extremos de la república.”

Esta escuela tuvo al comienzo oposición de los sectores conservadores, que se oponían a que la mujer fuese tomando un rol diferente al que le tenía asignado el patriarcado imperante. Desarrollamos más este punto en el capítulo 5.

La *Escuela de Matronas*, instaurada en 1834 (un año después del curso de

medicina que seguiría luego en la universidad) estaba motivada por la necesidad de profesionalizar la ocupación de partera. El decreto de creación lo planteaba así: “la obstetricia, uno de los ramos más interesantes de la cirugía, se halla en Chile abandonada a mujeres de baja extracción, que ignorantes de sus primeros elementos, no sólo son incapaces de prestar los auxilios del arte, sino que aún ocasionan por su torpeza innumerables desgracias”. Por las dimensiones limitadas de la iniciativa, claramente se trataba de formar personal para atender a las señoras de las clases pudientes. Y por el perfil de las candidatas que se pedía, se apuntaba a alumnas de bajos recursos: “Serán admitidas en ella gratuitamente las mujeres de esta capital que deseando dedicarse a la profesión, sepan leer y escribir, hayan recibido una decente educación y sean jóvenes robustas y bien constituidas. [...] concurrirán también dos alumnas por cada provincia, las que serán asistidas con dos reales diarios para su subsistencia”. Las sumas para ello se deducirían de los gastos destinados a beneficencia y utilidad pública.

Las diferencias con la profesión noble de la salud, el médico, es evidente en el discurso inaugural de Lorenzo Sazié:

“Este curso, señores, es principalmente destinado a las alumnas de obstetricia; será pues lo más simple y claro. Su naturaleza no admite ninguna de aquellas discusiones científicas en las que entraremos en otras circunstancias, y no expondremos en él otra doctrina sino la que se adapta inmediatamente a la práctica [...] tendremos siempre presente el fin que nos ha sido prescrito y el grado de las inteligencias de nuestros oyentes. Sin embargo, vosotros, señores estudiantes de medicina, no desesperéis de sacar mucho provecho de las lecciones que daremos.”

3.3 La segregación disciplinaria

Las facultades de la recién creada universidad dan una buena idea de las áreas disciplinarias que en ese momento se privilegiaban desde la elite: Filosofía y Humanidades, que era sobre todo letras e historia; Ciencias Físicas y Matemáticas, cuyo foco eran esas ciencias y sus aplicaciones y la formación de ingenieros; Medicina, esto es, el estudio de la salud y la formación de médicos; Leyes y Ciencias Políticas, el estudio del derecho y la formación de abogados.

Fuera de la universidad quedaban, por una parte, como hemos visto, las contrapartes “plebeyas” de esas disciplinas: la formación de profesores primarios en las escuelas normales; la formación de técnicos en la EAO; la formación del

personal de salud en la escuela de matronas; la escuela de agricultura; escuelas de “clases” en el ejército y la marina; etc. y las escuelas comerciales y los liceos para formación de personal “letrado”. También quedaban fuera disciplinas que por diferentes razones aún no habían adquirido el estatus de “universitarias” que luego tendrían, como la arquitectura, las bellas artes, la agronomía.

Sin seguidoras cercanas, el derecho es esencialmente la especialidad por excelencia en el período, aquella que convoca más estudiantes. Esto habla mucho de la estructura socio-política de esa sociedad y del Instituto y la Universidad como centros de formación de las elites. Entre 1844 y 1879, la Universidad entregó 1.183 grados de Bachiller en Leyes y 1.014 Licenciaturas en Leyes. Mientras que para Medicina fueron 226 y 323 respectivamente, y para Matemáticas (Ingeniería) fueron 14 y 1. Esto no se refleja necesariamente en las profesiones, pues por ejemplo, la de Ingeniero geógrafo (anteriormente Agrimensor) no requería de grados académicos y para 1879 había titulado más de cien.

Las ciencias y las letras quedan en la Universidad básicamente en una concepción de contemplación y creación pura. Escribe Domeyko en 1847:

“[El hombre] miró el cielo y la tierra, y desde luego dividió en dos ramos las ciencias en que pensaba atesorar sus futuros conocimientos. Principió por observar la bóveda celeste, estudió la situación y el movimiento de las estrellas, las coordinó en familias de constelaciones [...] De este modo nacieron dos grandes ciencias: la Astronomía y la Mecánica Celeste; las que guían al navegador por la inmensidad de los espacios y al hombre pensador por la inmensidad de los tiempos. [...] Mientras tanto, la misma sed de saber, la que alzó la vista del hombre al cielo, la hizo bajar a la tierra [...].”

Es así como la ciencias y las humanidades por un lado, y sus aplicaciones por otra, quedaron en ámbitos disciplinares diferentes, y en general esta última con poca demanda. Escribe un académico de ingeniería: “innegable que hay una relación a toda luz desproporcionada, atendiendo a nuestra presente situación, entre el número de jóvenes que se entregan a los estudios forenses y literarios, y aquel que se dedica a otras profesiones de más práctica utilidad.” Las técnicas (mecánica, etc.) quedan en la EAO. Hacia comienzos de 1850 la universidad asume las ingenierías civiles, concebidas como el espacio de desa-

rollo y enseñanza para la dirección de las obras civiles del Estado. Sin embargo las ingenierías orientadas a la industria quedan en terreno de nadie.

La salud queda también segregada en dos ámbitos. La medicina, que crecientemente comienza a ganar prestigio en la elite, y las ocupaciones de “apoyo” y servicios, como la farmacia, la obstetricia y los auxiliares del médico (donde estaban personas que ejercían funciones de enfermería) que cuidaban enfermos en hospitales y hospicios, que quedan en manos de personas de bajo rango social, hombres y mujeres, y congregaciones religiosas. En 1833 se crea, al margen de la universidad, el curso de medicina y farmacia, en gran parte motivado por la fiebre de escarlatina que azotó a la población hacia 1830. El año siguiente, en 1834, se crea la escuela de obstetricia. Esto culmina una serie de esfuerzos anteriores por darle instrucción a las parteras, desde el comienzo dirigida solo a las mujeres y que se inscribía en la idea de la educación femenina.

Esa separación (y tensión) entre actividades consideradas de bajo rango y de elite hizo que en algún momento hubiese disciplinas que sencillamente no tuvieran contraparte “ilustrada”. Entre ellas están la Arquitectura, las Bellas Artes y la Agricultura. Las dos primeras estaban bajo el falso dilema de disciplina cultural versus actividad profesional. Para la agricultura, la situación era más pedestre. Hacia mediados de siglo XIX había gran conciencia de la necesidad de tecnificar la agricultura en el país. Para ello, se creó en 1851 una *Escuela Práctica de Agricultura*, que a poco andar se asoció con las clases inferiores. Claudio Gay explica bien el fenómeno hacia 1858: “aun cuando los conocimientos prácticos fuesen extremadamente necesarios a un hacendado puesto que hallaría en ellos excelentes elementos de economía rural, no podría contarse apenas con que sus hijos adoptasen con gusto el traje de los campesinos y manejasen la azada y el arado como sucede en Europa. Chile no ha llegado todavía a este estado de exigencia y de deducción. La única cosa que se puede pedir a los hijos de familia es que asistan a las clases puramente teóricas y económicas”. Habría que esperar hasta 1874 para tener un “Curso Superior de Agricultura” en la Universidad. Las reflexiones y recomendaciones de Gay son muy decidoras del impacto del modelo imperante en la educación agrícola.

3.4 Debates e ideas alternativas

Estas tres décadas pueden considerarse como la consolidación del modelo de educación superior de Bello-Domeyko. La propuesta original recibe una serie de acomodados, tanto institucionales como disciplinares y políticos. Por un lado, se consolida un balance entre las disciplinas principales, y la ingeniería y la medicina comienzan a tomar prestigio en la elite. Por otro lado, comienza

a separarse su tutela sobre la enseñanza primaria, y a comprometerse gradualmente con la docencia.

Las ideas de Bello-Domeyko fueron hegemónicas en una sociedad conservadora, donde las visiones alternativas eran difícilmente expresables. Con todo, sin embargo, hubo voces disidentes y diversos debates. Mencionamos al pasar el debate entre Bello y Sarmiento por la primacía de la educación universitaria versus la primaria. Hay otro debate educacional que marca el período: la polémica que sostuvieron en la prensa Ignacio Domeyko y Antonio Varas sobre la estructura del modelo de educación más conveniente para el país.

Debate Domeyko-Varas. Aunque tiene muchas aristas, el fondo de ese debate se centra en la estructuración, relevancia y enfoque de los diferentes niveles de la educación, a saber primaria, secundaria y universitaria. Su trasfondo devela una temprana disputa entre las ideas conservadoras-hacendales y las de un incipiente capitalismo industrial.

Domeyko está fundamentalmente preocupado de la mejora moral y el conocimiento en las clases superiores: “Las tres son de igual importancia: pero si fuese menester que confesase mi pensamiento íntimo sobre esto, diría, que en toda nación que se gobierna por sí misma y que quiere gozar de una independencia moral efectiva, es tal vez la instrucción colegial la que más influye en los destinos del país, en la marcha del Gobierno, en su fuerza moral, y en el carácter nacional de la clase civilizada.”

Varas por su parte, critica a Domeyko que “parece que mira como de muy poca importancia la adquisición de conocimientos útiles y que habiliten al hombre para aumentar su bienestar material.” Varas intuye los problemas que la educación segregada conlleva para el desarrollo de la economía industrial del país: “La instrucción primaria, que como dice el señor Domeyko, es la única que puede recibir esa multitud de individuos que viven del trabajo mecánico de sus manos, debe ser al mismo tiempo un todo completo que por sí tenga su utilidad y aplicación, y una preparación para la superior. También debe haber en ella diversos grados para que los individuos de esa misma clase a quien se destina, puedan según las circunstancias darle mayor extensión. En nuestro concepto, las escuelas primarias, principiando por lo más elemental de la instrucción, deben subir hasta tocarse con los colegios en que se da la instrucción superior.”.

Como veíamos al hablar del Plan Humanista, triunfaron las ideas de Domeyko.

Simón Rodríguez y la educación para las Sociedades Americanas.

Otras ideas educacionales, muy diferentes a las hegemónicas, aunque marginales en el período, son las de Simón Rodríguez (el maestro de Simón Bolívar), quien estuvo en Chile en ese período. Rodríguez propugna una educación que mantenga el espíritu original del republicanismo, en particular que no haga distinciones entre ciudadanos, que prepare para la vida y no sólo sea un adorno del espíritu, y que desarrolle ambos, el pensamiento y las manualidades. Escribe Adriana Puiggrós en su estudio sobre Rodríguez y Freire: “Rodríguez afirmaba con toda la fuerza de su escritura, que la educación latinoamericana debía tener como núcleo organizador y, como sustento, a la población pobre y marginada, a la cual consideraba con las mismas dotes intelectuales y con los mismos derechos al acceso a la educación que al resto de los habitantes. [...] Sus contemporáneos primero lo acusaron de borracho, de loco, de embaucador. No les molestaba solamente que dedicara su esfuerzo a la educación de los pobres, de los desarraigados, los negros, los indios, sino que considerara que la finalidad de la instrucción era formarlos como ciudadanos, proporcionarles los instrumentos para ascender en la escala social a lugares dirigentes. Las instituciones que organizaba Simón no eran hospicios, ni aguantaderos de chicos peligrosos, sino escuelas, verdaderas escuelas donde se transmitirían saberes socialmente productivos.”

A modo de ilustrar sus ideas, extractaremos un pequeño texto de su obra *Luces y Virtudes Sociales*, publicada en Concepción en 1834:

“Sólo con la esperanza de conseguir que se piense en la EDUCACION DEL PUEBLO, se puede abogar por la INSTRUCCION GENERAL... y se debe abogar por ella; porque ha llegado el tiempo de enseñar a las gentes a vivir, para que hagan *bien* lo que han de hacer *mal*, sin que se pueda remediar. Antes, se dejaban gobernar, porque creían que su única misión, en este mundo, era obedecer: ahora no lo creen, y no se les puede impedir que pretendan, ni (... lo que es peor ...) que ayuden a pretender.

[...]

En otro tiempo podían quedarse millones de hombres, en una absoluta ignorancia de las cosas públicas—podían no saber lo que era moral, y vivir, hasta cierto punto, bien—podían no entender de economía, y comerciar, gobernar sus negocios y los ajenos, y

hasta llegar a ser MINISTROS DE INDIAS sin cometer *yerros de cuenta* —las consecuencias no podían ser fatales. En el día, es menester saber un poco más de todo esto, e ir adelantando en los medios, como se adelanta en obligaciones: estos medios son los conocimientos SOCIALES (cosa en que no se ha debido pensar hasta aquí) TODOS los han de tener: por consiguiente los Gobiernos deben proporcionar GENERALMENTE los medios de *adquirirlos*— y pensar mucho en los modos de dar estos medios.”

Referencias y lecturas recomendadas

Lecturas mínimas recomendadas

1. Andrés Bello: “Educación”. *El Araucano*, 1836.
2. Ignacio Domeyko, “Memoria sobre el modo más conveniente de reformar la instrucción pública en Chile”. *El Semanario de Santiago*, diciembre 1842 / enero 1843.
3. Andrés Bello. “Discurso de instalación de la Universidad de Chile”. 1843.
4. Simón Rodríguez. Educación republicana (1849). En: *Sociedades Americanas*, Biblioteca Ayacucho, 1990.

Notas y referencias al texto

- p. 35 Armando de Ramón. *Historia de Chile desde la invasión incaica hasta nuestros días (1500-2000)*. Edit. Catalonia, 2003. p.66. Puede sostenerse que esta etapa fundacional del nuevo orden conservador instala la identificación estrecha del sistema de educación superior con los intereses del país (de la nación) y como responsabilidad del Estado. En ese momento fundacional, el país era una gran hacienda de la aristocracia dominante, y por ello ésta usa sus recursos para implementar este plan de ESUP tan necesario (para sus intereses) en una época que el único sujeto político era esa oligarquía. En este sentido, es anacrónico traspasar este ethos y este análisis a una etapa posterior donde comienzan a emerger diferentes sujetos sociales y luego el “interés nacional” ya no está asociado al interés de una sola clase. En este nuevo marco, no es sorprendente que la ESUP sea un campo de disputa y la oligarquía abogue por desligarla de la responsabilidad del Estado.
- p. 36 Carlos Ruiz-Schneider “Moderación y filosofía: Notas de investigación

- sobre la filosofía de Andrés Bello”. *Teoría* 5-6, 1975, pp. 15-39.
- p. 36 Andrés Bello. “Sobre los fines de la educación y los medios para difundirla.” *El Araucano*, 29 julio y 5 de agosto de 1836. Este es el artículo donde Bello expresa de manera más comprensiva su filosofía de la educación.
- p. 37 Ignacio Domeyko, “Memoria sobre el modo más conveniente de reformar la instrucción pública en Chile”, *El Semanario de Santiago*, diciembre 29 de 1842.
- p. 38 Joaquín Larraín Gandarillas. Discurso de Incorporación a la Facultad de Filosofía y Humanidades, 29 abril y 6 de mayo de 1863. *Anales de la Universidad de Chile*.
- p. 38 Citado en: Marta Canessa. *El bien nacer. Limpieza de oficios y limpieza de sangre: Raíces ibéricas de un mal latinoamericano. Del siglo XIII al último tercio del siglo XIX*. Taurus, Montevideo, 2015. p. 61. Las Reales Ordenanzas de Caballería, continúa Marta Canessa, exigían “que los caballeros para gozar de la caballería no vivan de oficios bajos de sastres, pellejeros, carpinteros, pedreros, herreros, tundidores, barberos, especieros, regatones ni zapateros, ni usen de otros oficios bajos y viles.”
- p. 38 Claudio Gutiérrez, Michael Reynolds. “Institucionalización y profesionalización de la Ingeniería en Chile.” *Quipu, Revista Latinoamericana de Historia de las Ciencias y la Tecnología*, vol. 16, núm. 1, 2014, pp. 63-86.
- p. 39 Andrés Bello, “Discurso de Instalación de la Universidad”, 1843.
- p. 39 Domingo F. Sarmiento. *El Mercurio*, 18 junio de 1842.
- p. 40 Ley Orgánica de Ministerios, 1837. Anguita, Quesney, *Leyes*, op. cit., pp. 270-274.
- p. 40 Amanda Labarca habla de *dos ejes paralelos*: “uno con la escuela primaria y ciertos colegios especiales (Escuelas de Artes y Oficios y Escuela de Agricultura); el otro, con el Liceo y la Universidad; el primero para la clase pobre; el segundo, para la burguesía y las clases acomodadas.” A. Labarca. *Historia de la enseñanza en Chile*. Edic. Universidad de Chile, 1939. Iván Núñez los llamará “canales” (ver cap. 4 más adelante).
- p. 40 *Anales de la Universidad de Chile*. Publicación periódica académica, científica, histórica y literaria donde se publicaban las memorias, estudios y otros documentos producidos por los académicos de la Universidad. Disponibles en línea en: <http://anales.uchile.cl/>
- p. 40 Ley que crea la universidad nacional en Francia. Art. 1, ley de 10 mayo de 1806 y decreto de 1808 (cf. *Historia de las Universidades*.)

La cita chilena es de la ley que crea la Universidad de Chile del 19 de noviembre 1842.

- p. 41 Un buen estudio del período inicial de la Universidad de Chile es Sol Serrano, *Universidad y Nación*. Edit. Universitaria, 1994.
- p. 41 Iván Núñez, historiador de la educación, escribe que no es bueno olvidar que, aunque en el período “la educación de elite es el motor del desarrollo”, “la educación popular” le importa al Estado oligárquico. El Estado también invierte en ella, “pero a condición de que no sobrepase su misión de facilitar la cooptación de parte de los sectores dominados, para un mejor funcionamiento del sistema de dominación.” I. Núñez, *El Estado docente, dos propuestas históricas*, PIIE, julio 1987. p. 26.
- p. 41 Andrés Bello, “Carta a Miguel Rodríguez”. Santiago de Chile, 30 de mayo de 1857. En: *Obras Completas*, Tomo 26, p. 359.
- p. 41 Nicolás Cruz. *El Surgimiento de la Educación Secundaria Pública en Chile. 1843-1876. (El Plan de Estudios Humanista)*. Dibam – PIIE – Centro Inv. Barros Arana, 2002. La cita de N. Cruz en p. 20 y la de M. L. Egaña en p.16.
- p. 42 Reglamento de la EAO, 30 de enero de 1851. *Anales de la Universidad de Chile*, 1851, p. 69. Sobre la EAO, Eduardo Castillo Espinoza, *EAO La Escuela de Artes y Oficios*, Ocho Libros Edit., 2014.
- p. 43 Escuelas Normales. La opinión del visitador, en: *Monitor de las Escuelas Primarias*. tomo VI, No. 10, 1958, p. 2. En: Mario Monsalve Bórquez. “...I el silencio comenzó a reinar”. *Documentos para la historia de la instrucción primaria 1840-1920*. Edit. DIBAM, 1998. p.108.
Sobre los profesores, ver también: C. Cox, J. Gysling. *La formación del profesorado en Chile 1842-1847*. Edic. UDP, 2009. p.61.
Los considerandos sobre la creación de la Escuela Normal en: Francisco J. Jenschke. *Monografía de la Escuela Normal de Preceptores “José Abelardo Núñez”*. Imp. Universo, Santiago, 1922.
- p. 43 Domingo F. Sarmiento. “Escuela normal de mujeres”. *El Monitor de las Escuelas Primarias*, Santiago, 7, febrero, 1853,
- p. 44 Escuela de Matronas. El decreto de creación está reproducido en: María Soledad Zárate. *Dar a luz en Chile, siglo XIX. De la “ciencia de hembra” a la ciencia obstétrica*. DIBAM, 2007. Este es un excelente texto sobre los orígenes de la profesión de matrona.
El discurso de Lorenzo Sazié en la apertura del curso de Obstetricia en 1835 está reproducido en *Rev. Med. Chile*, 112: 297-300, 1984.

- p. 45 Ignacio Domeyko. “Introducción al estudio de las ciencias naturales”. *Anales de la Universidad de Chile*, 1847. p. 123.
El reclamo de Manuel Salustio Fernández en: Manuel Salustio Fernández, “Necesidad y medios de fomentar en Chile el estudio de las ciencias físico-matemáticas aplicadas a la industria y artes”, *Anales de la Universidad de Chile*, 1854. pp. 199 y ss.
Sobre este tema ver también: C. Gutiérrez, M. Reynolds, *op. cit.*.
- p. 46 Claudio Gay, *Agricultura*, Tomo I, París, 1862. Cap. vi y vii, “Instrucción Agrícola”, p. 130.
- p. 47 Los documentos del debate se encuentran en: Raúl Rodríguez Freire (Edit.). *La querella de la Educación Pública. El debate Domeyko-Varas 1842-1843 (Documentos)*. Edit. Comunes, 2016.
- p. 48 Simón Rodríguez. Una buena selección de sus obras está en: Simón Rodríguez. *Sociedades Americanas*. Biblioteca Ayacucho, 1990.
El extracto citado es de: *Luces y Virtudes Sociales*, publicada en Concepción en 1834. (p. 179 y ss. en *Sociedades Americanas*).
Un inspirador análisis y contrapunto con educadores modernos en: Adriana Puiggrós. *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración Iberoamericana*. Ediciones Colihue, Argentina, 2011. Secc. 12. Las bases políticas de la educación, y secc. 13. Las bases productivas de nuestras naciones.