

Estado, sociedad civil e ideas lancasterianas en la construcción del sistema educacional chileno (c.1810-1860)¹

Andrés Baeza*

RESUMEN

El artículo analiza la interacción entre el Estado y la sociedad civil durante el proceso de construcción del sistema educativo chileno a través del proceso de adopción del sistema lancasteriano de enseñanza. A partir de un análisis crítico de informes, cartas, decretos y testimonios de actores tanto estatales como no estatales, se argumenta que en una primera etapa (1810-1860) se aceptó la idea de que la provisión de educación era una tarea prioritaria de los últimos. Esto fue condicionado en parte por la precaria situación económica derivada de las guerras de Independencia, pero también por la continuidad de la política colonial en materia de provisión y la influencia de las prácticas asociativas y filantrópicas impulsadas por el sistema lancasteriano. Este sistema, finalmente, aportó un nuevo marco conceptual a prácticas ya arraigadas que perduraron al menos hasta 1860.

PALABRAS CLAVE: Estado, sociedad civil, educación, filantropía, Joseph Lancaster.

State, Civil Society and Lancasterian ideas in the construction of Chile's Educational System (c.1810-1860)

ABSTRACT

This article analyses the interaction between the State and the civil society during the process of construction of the Chilean educational system. To do so, it focuses on the adoption of the Lancasterian system of education. Based on critical analysis of reports, letters, decrees, and testimonies from both State and non-State actors, I argue that in the first stage (1810-1860) provision of education was mainly delivered by the latter. The precarious economic situation derived from the wars of Independence and the continuation of the colonial policy of provision in education were factors that conditioned this process. The Lancasterian system influenced this process by promoting associative and philanthropic practices. This system finally provided a new conceptual framework for long-established practices that lasted until at least 1860.

KEYWORDS: State, civil society, education, philanthropy, Joseph Lancaster.

* Profesor e investigador del Departamento de Historia y Ciencias Sociales y del Centro de Estudios Americanos, Universidad Adolfo Ibáñez.

¹ La investigación para este artículo fue financiada por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT, hoy ANID), Programa FONDECYT Postdoctorado, proyecto N° 3170966 titulado "El sistema lancasteriano en Chile: adopción, adaptación y persistencia de un proyecto global en un contexto local: c.1820-1860", desarrollado en el Instituto de Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

✉ afbaeza@gmail.com

Recibido marzo 2020 / Aceptado julio 2020.

Disponible en: www.economiaypolitica.cl

Introducción

La construcción del sistema educativo chileno, al igual que en otros Estados hispanoamericanos, se inició en un contexto de guerra, de penuria económica y debilidad institucional derivado de las guerras de Independencia. El cambio de régimen político impuso la necesidad de reeducar a los otrora súbditos en su nuevo rol de ciudadanos, lo que implicó reformular por completo la educación colonial (Ruiz 2010, Serrano *et al.* 2012, Roldán Vera 2005, Mayorga 2017). No obstante, tampoco era esta la única prioridad, considerando que hasta mediados de la década de 1820 la independencia ni siquiera estaba asegurada militarmente. De ahí que las fórmulas implementadas para iniciar este proceso de cambio tuvieron como foco construir el nuevo sistema educativo desde los débiles cimientos heredados y en un contexto de penuria económica.

El objetivo de expandir la educación y la alfabetización fue, entonces, parte sustantiva del nuevo proyecto republicano, aunque las posibilidades materiales de concretarlo eran lejanas. Debido en parte a la adversa realidad económica y material, se priorizaron dos estrategias para su cumplimiento: i) dar continuidad a la política colonial de delegar la provisión de instrucción primaria a actores no estatales y ii) adoptar un sistema educativo extranjero que garantizara una rápida expansión de las escuelas a bajo costo. Este era el sistema lancasteriano de enseñanza, creado por Joseph Lancaster (1803), también conocido como “monitorial”, y que era una variante del sistema mutuo². Dicho sistema, nacido en Gran Bretaña en el contexto de la Revolución Industrial, ha sido caracterizado como el primer sistema “global” de enseñanza, debido a su rápida expansión por el mundo (Tschurenev 2008, Caruso 2005). Dicha expansión fue obra de sociedades misioneras protestantes como la British and Foreign School Society (BFSS), fundada para difundir globalmente el sistema (1803) (Kaestle 1973, Twells 2008), incluyendo la recién independizada América del Sur (Amunátegui 1895, Browning 1920).

² En lo pedagógico, era una variante del sistema mutuo de enseñanza, basado en un proceso de enseñanza-aprendizaje entre pares. El rasgo más sobresaliente era el uso de monitores (alumnos mayores o aventajados), quienes llevaban a cabo la enseñanza supervisados por un solo maestro. Gracias a este sistema, un solo maestro podía estar a cargo de aproximadamente 300 alumnos a la vez dentro de un mismo salón.

Una particularidad del sistema fue que Joseph Lancaster (1810) definió que la creación de sociedades o asociaciones de individuos debía ser el mecanismo idóneo para fundar y financiar escuelas, y no la provisión estatal. Sin embargo, en Chile, desde 1813, la piedra angular del nuevo proyecto educativo era una institución que encarnaba el rol del Estado en la edificación y regulación del nuevo proyecto: el Instituto Nacional. Por lo tanto, la adopción de las ideas lancasterianas debía necesariamente coexistir con ideas favorables a un Estado conductor del proceso, lo que en las décadas que cubre este artículo distó mucho de ser un conflicto. Esto fue posible gracias a que el sistema lancasteriano se implantó en un contexto que ya otorgaba protagonismo a diversos actores particulares y locales, a partir de lo definido en el Reglamento de 1813, que entregaba la provisión de escuelas a los “vecinos” y la administración a los cabildos. De ahí en adelante, la configuración del sistema para proveer de escuelas se caracterizó precisamente por la coexistencia, interrelación y colaboración entre el Estado –encarnado en instituciones como el Instituto Nacional– y la sociedad civil –encarnada en las comunidades locales de vecinos y en asociaciones de carácter filantrópico–. En ese sentido, el sistema lancasteriano otorgaría un nuevo marco conceptual y pedagógico a una práctica de larga data, como era la organización local en la provisión de escuelas, que hacia la década de 1850 se traduciría también en el de un modelo para crear nuevas sociedades educacionales particulares.

Esto cobra especial interés para el día de hoy, considerando que uno de los tópicos más debatidos respecto a la construcción del sistema educativo chileno ha sido el de su provisión, especialmente tras las reformas acometidas por la dictadura militar en la década de 1980 que se mantuvieron en democracia. En la lógica del Estado subsidiario, la dictadura eliminó la categoría de escuela “fiscal”, traspasando la administración de estas a los municipios y privilegiando la provisión particular mediante la política de subsidios. Esto también ha llevado a cierta distorsión en la comprensión histórica acerca del Estado docente, pues se ha generalizado un pasado idílico sobre su rol histórico, como si la provisión estatal hubiese sido la norma desde la gestación misma del sistema educativo chileno. Aunque no negamos la prevalencia del Estado docente en el siglo XX, sostenemos que en

las primeras décadas del proceso de construcción estatal la provisión fue ante todo una política de participación mixta, en la que el sistema lancasteriano jugó un papel fundamental.

Esto nos lleva al segundo aspecto de importancia. Como ha argumentado Soifer (2009: 161-165) la historiografía de la educación ha producido diferentes esquemas explicativos para comprender la historicidad de las relaciones entre el Estado y la sociedad civil en la provisión de educación. Para el caso chileno, distingue aquellas “explicaciones centradas en el Estado” de aquellas “centradas en la sociedad”. En nuestro caso, sostenemos también que se trata de esquemas explicativos en torno un mayor o menor protagonismo del Estado en materia de provisión.

Un primer esquema, presente en autores como Carlos Newland (1991) para el caso latinoamericano y Andrew Green (2016) para el caso europeo y norteamericano, asume como punto de partida una realidad fragmentada, dispersa y escasa en recursos, en que la enseñanza era provista por una multiplicidad de actores particulares y locales. El punto de llegada es el de un sistema centralizado, administrado, financiado y regulado por el Estado. El proceso para llegar a este punto es lo que se ha denominado “centralización de los sistemas educativos”, paralelo al de construcción de los Estados nacionales (Green 2016). En América Latina y Chile suele denominarse como “Estado docente” a la encarnación del resultado de dicho proceso (Newland 1991 y 1994). Se trata también de una interpretación lineal, progresiva y teleológica, en la medida que el fin, esto es, la consolidación de un Estado docente, de carácter burocrático y centralizado, se conoce de antemano y todas las decisiones tomadas en el trayecto parecieran dirigirse hacia él. Esto, además, parece ser la superación de una etapa anterior caracterizada por la dispersión de actores particulares en la provisión, que no se condice con la necesidad de consolidar un Estado. Para el caso chileno, este esquema ha tenido gran resonancia. Autores como Egaña (2001), Aedo Richmond (2000), Insunza (2009), Ruiz (2010), González (2011) y Gutiérrez (2011) han puesto la idea del Estado docente en el centro del análisis y han abordado la participación de actores no estatales y municipales a partir de una cierta conflictividad. Si bien es cierto, esto se hace muy evidente a partir de la década de 1860, a raíz

del conflicto doctrinario entre liberales y conservadores por el rol del Estado en materia educativa, no lo es tanto para las décadas previas, en que la disputa por la mayor o menor regulación estatal en materia educacional aún no se activaba del todo y en que los límites entre lo público y lo privado eran más bien difusos (Ossa 2007).

Una segunda tendencia ha reevaluado la relación entre el Estado y la sociedad civil en la construcción de los sistemas educativos. Lejos de seguir un esquema lineal, en que el Estado docente es el fin último y necesario, y de situar la participación de actores privados en el eje de la conflictividad, se busca interpretar la construcción de los sistemas educativos nacionales como un proceso complejo, dinámico, en que tanto el Estado –también en construcción– y la sociedad civil mantienen una interrelación dinámica y a veces colaborativa. En América Latina, este esquema interpretativo ha adquirido relevancia en la última década. Como señalan Rockwell y Roldán Vera (2013: 1-3), se justifica la necesidad de esta reevaluación en la medida que se ha naturalizado el uso del Estado nación como unidad de análisis, asumiendo su rol como actor unitario, “único portador del poder y capacitado para proveer y regular la educación de una nación”.

Para el caso chileno, sin duda que el aporte de Serrano, Ponce de León y Rengifo (2014) ha sido ineludible para comprender que la demanda social por educación y la capacidad de organización de la sociedad civil fueron factores fundamentales en la construcción del sistema educativo, lo que se aprecia con mayor nitidez a partir de las estadísticas que aportan para el periodo posterior a 1850. En alguna medida, este punto específico había sido adelantado por Ponce de León (2010: 452), quien argumentó que “la oferta estatal de escuelas, concebida como el pago de preceptores, útiles, materiales, textos, y, progresivamente, también de la infraestructura, se expandió requiriendo de la cooperación de las comunidades”. En la misma línea, Mayorga (2017: 334) señaló acertadamente en un trabajo de síntesis de la construcción del sistema educativo chileno que “Estado y sociedad no solo actúan el uno sobre el otro, sino que constantemente definen y redefinen los límites entre ambos”. Con anterioridad a estos aportes, el problema de la relación entre el Estado y los particulares ya había sido abordado por Ossa (2007: 30-31), quien argumentó que la conflictividad entre estos actores no se

identifica sino hasta que surgen las primeras fisuras doctrinarias en el gobierno de Manuel Montt, a fines de la década de 1850, acentuando la colaboración entre ambos. Por otro lado, Soifer (2009) no sólo identificó con claridad los esquemas explicativos centrados en el protagonismo del Estado o de los particulares, sino que contribuyó también a comprender la complejidad del entramado de actores y funcionarios locales mediante el cual funcionó el propio Estado en su rol provisor.

Este estudio se sitúa en la segunda de estas tendencias, es decir, asume que el proceso de construcción del sistema educativo en el periodo 1810-1860 se caracterizó por una interacción dinámica entre Estado y particulares. En este contexto, la implementación del sistema lancasteriano de enseñanza a partir de 1821 se adaptó con relativa facilidad, debido a que proponía un sistema de provisión que otorgaba protagonismo a los actores particulares, aunque instaló tempranamente la idea de que el mecanismo más conveniente era conformar sociedades formales de individuos dispuestos a financiar una escuela (Caruso y Roldán Vera 2011). Precisamente, ha sido el resurgimiento de los estudios sobre la expansión del sistema monitorial o lancasteriano de enseñanza (Caruso 2005, Roldán Vera 2005, Tschurenev 2008 y 2019, Sedra 2010, Racine 2008, 2010 y 2020) y el rol de este tipo de sociedades filantrópicas en su difusión lo que ha dado nuevos aires a la reevaluación de las relaciones entre el Estado y la sociedad civil en la educación. En tal sentido, este estudio también busca situarse en esta renovación de los estudios de la difusión del sistema lancasteriano en América Latina.

Considerando lo anterior, proponemos también que la implementación de este sistema en cuanto mecanismo de provisión de educación fue compatible con prácticas asociativas que tempranamente se instalaron tanto en Chile como en Hispanoamérica para proveer bienes públicos como la educación (Ponce de León 2015, Baeza 2017b). Asimismo, formalizó tempranamente la idea de que la filantropía, entendida en términos generales como “la acción voluntaria para el bien público” (Payton y Moody 2008: 6, Irrázaval 2017: 20) era un mecanismo de financiamiento válido en la provisión de enseñanza y perfectamente compatible con la conducción del Estado docente en la edificación del sistema educativo.

Para desarrollar el argumento se abordan diferentes momentos del proceso de construcción del sistema educativo: la gestación del proyecto educativo republicano en la crisis generada por las guerras de Independencia, las primeras políticas educativas surgidas en ese contexto, la adopción y adaptación del sistema lancasteriano en Chile y en especial de sus prácticas asociativas y filantrópicas, para finalizar con la consolidación de un modelo de sociedades educacionales particulares en el contexto de conformación del Estado docente.

Educación en tiempos de crisis, cambio e incertidumbre

Se ha argumentado que el contexto de penuria económica en que surgieron los nuevos Estados hispanoamericanos truncó las posibilidades de consolidar cualquier proyecto educativo republicano, lo que sustentaría la tesis del “estado de abandono” en que habría quedado la educación primaria en comparación a la secundaria durante este periodo (Egaña 2001). Como señala López (2014: 100), una de las razones que explica la escasez de fondos públicos en el periodo 1817-1822 era “la predominancia de la guerra en las finanzas”, lo que se agravó con el establecimiento de la primera Escuadra Nacional y la expedición libertadora del Perú (1817-1821). Los registros del Senado de Chile, donde se debatieron cuestiones como el presupuesto nacional, muestran que de todos los gastos de la República de Chile preparados por el Tesoro el 31 de agosto de 1821, nada se había asignado a la educación. De hecho, la mayoría de los gastos entre 1821 y 1823 se asignaron a la guerra (Sesiones de los Cuerpos Legislativos 1821: 316-7). Además, dada la importancia de la guerra y de la situación crítica de la hacienda pública, “los costos de las guerras de independencia se suplirán con endeudamiento” (López 2014: 101).

Esta situación, sumada a la inestabilidad política, influyó también en la conformación de un Estado en la década de 1820 que Lamperiere (2017: 36) ha caracterizado como “vacilante”, lo que empeoraba aún más el contexto basal en que se iniciaba la edificación del sistema educativo republicano. Sin embargo, los líderes del proceso demostraron una capacidad adaptativa que permitió establecer las bases de dicho sistema en un contexto de guerra y crisis política. Weinberg (1984: 79)

destaca al respecto “la perduración predominante de ideas de la Ilustración, cuyo ‘modelo’ se enriquece con algunas innovaciones muy significativas, particularmente por el añadido de una diferente vibración política”.

Por otro lado, tempranamente, se inició en el contexto hispanoamericano una discusión respecto al rol del Estado y de los particulares en la educación. El Informe Quintana, elaborado en España por el poeta Manuel Quintana por encargo de las Cortes del reino en 1813, distinguió claramente la provisión estatal de la privada. La primera debía ser gratuita y uniforme para que todos pudiesen instruirse y participar de la enseñanza que se ofrecía a la nación. Respecto a la segunda provisión, estipuló que era “necesario dejar en libertad á los que quieran enseñar ó aprender en escuelas particulares”, dejando claro que se la costearían “ellos mismos” (Quintana 1852: 175-6). Esto puede interpretarse como una síntesis de la visión liberal respecto a la educación en el periodo. Por un lado, define una misión inherente del Estado en cuanto a organizar, regular y administrar el sistema educativo, pero, por otro, reconoce el derecho individual a abrir centros de enseñanza (Thompson 2017: 9-10).

Lo anterior también se refleja en la opinión de Camilo Henríquez (1812a: 37-8), quien argumentó a favor del rol preferente del Estado, señalando que “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”. A continuación, a partir de la premisa de que el soberano es “el moderador supremo del cuerpo civil”, defendió el control que debía ejercer sobre las escuelas, las cuales quedarían “baxo su inmediata inspección, como han hecho los príncipes en la creación de las universidades y academias, y debe saber las opiniones dominantes para moderarlas y corregirlas”. Es decir, abogó por la continuidad del rol prominente del Estado en la administración y tutela de instituciones de educación secundaria y universitaria configurado en el periodo colonial, pero ahora proyectándolo hacia la primaria.

En otros artículos publicados en *La Aurora de Chile* abordaría el problema de la provisión, aunque indirectamente. Así, al argumentar a favor del establecimiento de una sociedad económica de amigos del

país en Chile, señaló que su objetivo debía ser “conocer las primeras materias de las artes, tintes, minerales, y de todos los usos, á que pueden aplicarse” (Henríquez 1812b: 93-4). Con respecto a la educación, dicha sociedad debía velar por la “enseñanza y perfección de la agricultura y de las artes”. Asimismo, en otro artículo, Henríquez (1812c: 169-70) abogó por el rol del municipio en la provisión de bienes públicos: “es pues tiempo de que una política ilustrada y liberal, una administración virtuosa y prudente, y una municipalidad tan activa como amante del pueblo, extirpe abusos, establezca lo que nos falta, y mas necesitamos”. Tal como expresó el Informe Quintana, Henríquez imaginó un sistema educativo en que el Estado se reservaba sobre todo la dirección y supervisión del sistema, mientras que la provisión se reservaba a actores particulares y locales.

Con estas premisas, los líderes del proceso de independencia asumieron que el contexto económico y político era difícil de modificar en el corto plazo y emprendieron la tarea de edificar sus primeras instituciones republicanas. A la urgencia de formar a los nuevos ciudadanos, se sumó también el temor a un posible descontrol de los sectores populares (Egaña 2001: 19-26). En ese sentido, la escuela podía transformarse en un dispositivo ideal para educar y disciplinar a sectores percibidos como potencialmente peligrosos para el orden social, tal y como lo habían hecho las sociedades protestantes británicas frente a la “amenaza” representada por sectores obreros pauperizados como consecuencia de la Revolución Industrial (Twells 2008). Con este objetivo en la mira, la escuela lancasteriana, estructurada en torno a una férrea concepción del orden y la disciplina, parecía adecuarse a dicha necesidad, tal y como lo argumentó el propio Henríquez al asimilarla a un regimiento y a una “república en miniatura” (Henríquez 1822).

Sin embargo, incluso antes de esta medida, y en plena fase de independencia, se tomaron medidas tempranas para iniciar un lento proceso de construcción de un proyecto educacional nuevo y distinto al colonial. Esto derivó en dos medidas fundamentales tomadas en 1813 y que apuntaban a diferentes objetivos: i) la fundación del Instituto Nacional, que agrupó a las antiguas instituciones coloniales de educación secundaria y superior, destinada a la formación de los nuevos cuadros dirigentes, y desde donde se tomarían de manera centralizada las principales

decisiones educacionales que incidirían en todo el incipiente sistema educativo, y ii) la creación de un mecanismo de provisión de educación primaria *ad-hoc* a las circunstancias, que se materializó en el primer reglamento sobre instrucción primaria.

Sobre el Instituto Nacional existe una abundante historiografía, que ha analizado tanto su proceso fundacional como su rol en la construcción del sistema educativo (Amunátegui 1895, Yeager 1991, Serrano 2010 y Baeza 2010), por lo que nos centraremos sobre todo en la segunda de estas medidas.

El Reglamento de primeras letras de 1813 y su significado político

Frente a las reiteradas quejas acerca del retraso y abandono de la educación heredada de la administración colonial, el Cabildo de Santiago encargó un censo de escuelas en 1812. Según los datos recopilados, sólo 7 escuelas existían en Santiago de Chile, con 664 estudiantes registrados. Esto refleja que la situación colonial no había cambiado mayormente. Hacia 1803, el visitador de la Real Audiencia, Manuel de Irigoyen, había contabilizado también 7 escuelas primarias sostenidas por el Estado y particulares con 335 alumnos matriculados, una escuela de latinidad, con 20, y una escuela de mayores, con 9 alumnos (Serrano 1994: 34). Si se considera todo el territorio, asumiendo que cada parroquia y convento sostenía una escuela y que entre todos los obispados había 90 parroquias y 45 conventos, el total de escuelas no sobrepasaba las 135 (Serrano 1994: 33). Manuel de Salas resumía esta situación de manera elocuente: “En Chile se ha descuidado esta materia [la educación] hasta un punto que faltan las expresiones para denotarlo” (Universidad de Chile 1910: 629). En respuesta a esta situación, la Junta Provisoria de Gobierno promulgó el Reglamento para maestros de primeras letras en junio de 1813, el cual estableció que “en cada ciudad, pueblo o pueblo de cincuenta vecinos debe haber una escuela primaria financiada por los propios del lugar” (Muñoz 1918: 86-90).

La particularidad de este reglamento es que utiliza el término “vecino” y no el de “habitante” de un lugar, lo que no es menor considerando el significado político de la categoría “vecino” en la sociedad

colonial. Este era un estatus que se adquiría, se solicitaba al Cabildo y excluía a mujeres, niños, esclavos, indígenas y extranjeros. Durante el periodo colonial se asoció a la posesión de un solar, pero no necesariamente a la residencia en el lugar, como sí ocurría en Perú o en España. De acuerdo con las actas del Cabildo de Santiago, hacia 1810 todavía era un concepto que aludía “a un tipo especial de persona que merece un ‘respeto’ especial y que puede incidir en las decisiones tomadas por dicha institución”. Recién hacia el final de la década, a partir de 1818, las autoridades comenzaron a utilizar el concepto para connotar a los “habitantes”, reservando el de “ciudadanos” para referirse a un tipo especial de persona, “queriendo significar con ello un individuo propietario (de sexo masculino), poseedor ahora de derechos y obligaciones” (Gárate 2009: 226-227).

Es importante aclarar que el Reglamento no se refería a los habitantes de un lugar en general, sino que a un grupo específico de ellos. Por ende, puede decirse que la medida buscaba instalar una escuela por cada 50 habitantes en condiciones de solventar los gastos de la escuela. En otras palabras, quienes podían financiar la escuela eran “los propios [vecinos] del lugar”, en un sentido restringido, aunque conforme se avanza en el siglo XIX se puede observar que el concepto se amplió a hacia los habitantes.

Por otro lado, cada escuela tuvo que disponer de un “fondo para pagar libros, papeles y cualquier otro material requerido por los estudiantes para que sus padres, bajo ninguna excusa, sean una carga con la contribución mínima” (Muñoz 1918: 86-90). Esto significaba que la educación debía ser gratuita para los estudiantes y sus familias, ya que el Reglamento dejaba a los vecinos la obligación de financiar todos los costos y no al Cabildo o al Estado. Con respecto a su supervisión, el Reglamento estableció que la tarea de “cuidar y proteger las escuelas” y de “responder a la gente y al gobierno” correspondía al decano del Cabildo y no a un funcionario del gobierno central. Esto recién vino a implementarse con la promulgación de una nueva regulación para la instrucción primaria en marzo de 1819, que mantenía el mecanismo de provisión de educación y creaba la figura del “protector” de escuelas para ejercer las labores de superintendencia por parte del Estado (Gazeta Ministerial de Chile 1819: 103-6).

Por lo tanto, las autoridades provisionales de Chile, que enfrentaban una guerra contra las tropas enviadas por el virrey del Perú Fernando de Abascal desde diciembre de 1812, imaginaron la educación primaria como una red de escuelas establecidas, administradas, financiadas y supervisadas por actores y autoridades locales, y que debían seguir algunos principios generales derivados de la autoridad del Estado. Decimos “imaginaron” porque la efectividad de este decreto fue limitada por las circunstancias y apenas tuvo vigencia hasta la restauración de las autoridades realistas en abril de 1814. No obstante, como veremos más adelante, una vez instalado el primer gobierno independiente, el Reglamento de 1813 fue restituido y complementado con las normas jurídicas promulgadas en el nuevo escenario republicano.

El rol del Estado, la asociatividad y la filantropía en el sistema lancasteriano

Una decisión fundamental de Bernardo O’Higgins para la construcción del nuevo proyecto político republicano fue la refundación del Instituto Nacional en 1819, previamente clausurado por las autoridades realistas en 1814. Fue desde esta institución y, en particular, desde su escuela primaria adjunta, que O’Higgins proyectó la expansión del futuro sistema de instrucción primaria. Para ello, se valió de James Thomson, educador y colporteur británico y representante de la BFSS y de la British and Foreign Bible Society (BFBS). Como nuevo director de Educación Pública, el Gobierno le asignó la misión de fomentar la fundación de escuelas en todo el territorio, a partir de la escuela primaria adjunta al Instituto, que pasaría a ser una escuela modelo.

Sin entrar en detalles de índole pedagógico que ya han sido abordados en otros trabajos (Baeza 2017a), podemos señalar que el proyecto de O’Higgins al contratar a Thomson tenía como principales motivaciones: i) implementar un mismo sistema de enseñanza, el mutuo o monitorial, en todas las escuelas del territorio, y ii) generar un mecanismo, siguiendo las directrices redactadas por Joseph Lancaster (1810), para expandir la fundación de escuelas a bajo costo. En términos concretos, esto implicaba que las nuevas escuelas debían seguir el sistema lancasteriano y también ser formadas por iniciativa

de actores particulares de cada localidad que, en calidad de suscriptores, debían facilitar los medios económicos para fundar y sostener el establecimiento. Para ello, la escuela modelo establecida en Santiago cumpliría un rol fundamental, ya que los maestros de escuela o interesados en abrir alguna, debían observar *in situ* el funcionamiento del nuevo método de enseñanza. Nos detendremos en este segundo aspecto, dado que fue en el procedimiento ideado por Joseph Lancaster y difundido por James Thomson en Hispanoamérica donde se desplegaron las concepciones acerca del rol de los actores particulares, conceptualizados bajo la categoría de “sociedad civil”, en la provisión de educación primaria (Caruso y Roldán Vera 2011).

Es importante considerar también que la “efectividad” en la implementación de este sistema no debe medirse en función de la cantidad de escuelas fundadas, sino en las ideas que puso en discusión y que estuvieron a disposición de las nuevas autoridades. De ahí que considerar la implementación del sistema lancasteriano como “un episodio más en la búsqueda de soluciones” (Weinberg 1984: 91) resulta insuficiente, pues consistió en un proyecto educativo acorde a las circunstancias, pero que a la vez encarnaba los principios de orden y disciplina que a ojos de las nuevas autoridades debía caracterizar a las nuevas repúblicas (Caruso y Roldán Vera 2005). Además, implicaba conectarse con el sistema educativo que estaba a la vanguardia en “el mundo civilizado”, dado que había sido difundido globalmente desde Gran Bretaña (Gazeta Ministerial de Chile 1822: 142). Este era un referente cultural y político para varios de los actores involucrados en la adopción de este sistema, como el mismo O’Higgins (Racine 2010: 425-54).

En ese sentido, Joseph Lancaster entregó un nuevo marco de referencia en materia de provisión, dado que tanto él como la BFSS consideraban que la educación era un asunto de privados en el que no debía intervenir el Estado. De hecho, en el caso británico, la provisión de educación primaria quedó casi exclusivamente en manos de sociedades filantrópicas con diversos intereses (Mitch 2013, Tschurnev 2008, Kaestle 1973), con muy poca participación del Estado. Sin perjuicio de ello, en la medida que las escuelas podían ser solventadas por las propias sociedades, no era necesaria la intervención directa

del Estado, la que era explícitamente rechazada tanto por Lancaster como por la BFSS. En uno de sus informes, el directorio de la BFSS manifestó que:

Limitar la gestión de las Escuelas públicas, para la educación de los pobres, a la superintendencia oficial, debilitaría el interés del público en estas instituciones y, por lo tanto, reprimiría esos sentimientos que deberían ser apreciados, fortalecidos y difundidos universalmente. (BFSS 1821: 23-4)

En segundo lugar, estas sociedades de raigambre protestante combinaron su acción educativa con su acción misional y con un objetivo prioritario: los “pobres” (Tschurennev 2019: 63-92, Sedra 2011: 71-3). Como ha mostrado Mitch (2013: 325), incluso antes de la explosión de la Revolución francesa o el inicio de la Revolución Industrial, la acción filantrópica de grupos religiosos protestantes dirigidos a los pobres fue esencial para el asentamiento de las primeras redes de escuelas. Con el advenimiento de la Revolución Industrial, estas sociedades asumieron la misión de educar y evangelizar a los nuevos grupos pauperizados a raíz de este proceso, con el objetivo de evitar la influencia revolucionaria francesa y cautelar así el orden social. En dicha misión, el rol de la filantropía como medio de acción ocupó un lugar primordial e incluso la razón de ser de su misión educacional (Twell 2008: 25-43, Mitch 2013).

En tercer lugar, Lancaster entendió que los individuos en condiciones de ser suscriptores debían constituir sociedades formales, para lo cual diseñó un modelo de sociedad aplicable a cualquier contexto (Lancaster 1810: iv-v). Esto, a su vez, formalizó el carácter filantrópico del proyecto lancasteriano en el sentido más estricto del término, ya que la sociedad se constituía para canalizar las donaciones realizadas por sus miembros en calidad de suscriptores. A estos los denominó “personas benevolentes”, que estaban “dispuestas a beneficiar a sus pequeños compañeros y extenderle las bendiciones de la educación a los niños de las clases trabajadoras de sus distritos” (Lancaster 1810: iv-v).

Según las necesidades de cada localidad, estas sociedades debían calcular cuántas escuelas se requerían, los costos asociados con su establecimiento y, luego, elaborar una lista de suscriptores potenciales dispuestos a donar dinero para garantizar su apertura y funcionamiento.

Estas sociedades, jerarquizadas interiormente en función del tipo de suscriptor, debían elegir un comité de administración de la escuela que velaría por todos sus pormenores. En palabras de Lancaster:

El primer objeto [de la sociedad] debe ciertamente ser un aula escolar y un maestro. Los fondos necesarios deben ser provistos por las suscripciones voluntarias de personas benevolentes, quienes deberían elegir entre su número a algunos de los más activos e inteligentes, para brindar su ayuda como comité para dirigir los asuntos de la escuela. (Lancaster 1810: iv)

En ese sentido, se puede afirmar que las prácticas asociativas fueron parte esencial del proyecto lancasteriano, lo que refuerza la idea de que la sociedad civil podía proveer bienes públicos como la educación formal complementaria al Estado (Payton y Moody 2008, Ponce de León 2015, Baeza 2017b). En efecto, como señalan Caruso y Roldán Vera (2011: 20), “en América Latina se establecieron al menos 17 asociaciones civiles de variado grado respecto al poder estatal que no sólo proclamaban su fomento de la educación general, sino que particularmente se decantaban por el sistema de enseñanza mutua”.

Dichas asociaciones, al menos durante las primeras décadas, no actuaron en oposición al Estado, sino que complementariamente a él y, en algunos casos, como el chileno, se implementaron incluso por iniciativa y a partir del mismo Estado.

La adaptación de una práctica asociativa: la Sociedad Lancasteriana de Chile

La práctica asociativa diseñada por Lancaster fue difundida en Hispanoamérica por James Thomson en todas las repúblicas que visitó entre 1820 y 1828 (Amunátegui 1895). No obstante, a diferencia de Lancaster, Thomson tenía una visión respecto al mecanismo para expandir la educación entre los pobres, que podemos denominar “de arriba hacia abajo”. En otras palabras, consideró que era necesario privilegiar la educación de las elites para que luego irradiara hacia el resto de la sociedad. Esto lo expresó explícitamente en una carta fechada el 22 de enero de 1822 y dirigida al directorio de la BFSS, al manifestar su concordancia con la visión de las elites hispanoamericanas al respecto:

Cuanto más se instruya a las clases más altas, y con la instrucción correcta, más buscarán las clases más bajas el conocimiento. Mientras más educación llegue a los de más arriba, a la educación aparecerá como más deseable. Y lo que es deseable será buscado, a menudo, y en este caso, en gran medida, podrá ser obtenido. Cada día me convenzo más de la belleza y la fuerza de esa máxima: “el conocimiento es poder”. (BFSSA 1822a)

En esto, se encontraba más cerca de las elites dirigentes de las nuevas repúblicas que de Joseph Lancaster y de la propia BFSS. Para estos líderes, que no negaban la importancia de la educación primaria, la prioridad era la educación de las elites dirigentes de las nuevas repúblicas. En Chile, esto quedó demostrado en los esfuerzos por consolidar al Instituto Nacional, orientado a transmitir virtudes republicanas a sus alumnos (Castillo 2009: 10-7, Serrano 2010: 30-1, Baeza 2010: 491-2). Por otro lado, esta visión de “arriba hacia abajo” difundida por Thomson se proyectó en las características que asumieron las sociedades lancasterianas fundadas en Hispanoamérica, las que se establecieron sobre todo en las capitales, al amparo de autoridades políticas y eclesiásticas, y con una proyección que abarcaba a todo el territorio. Este enfoque difería del modelo original de Lancaster, que buscaba la creación de sociedades distintas en cada pueblo, aldea o ciudad y no “una” sociedad única para todo el Estado.

Una clara muestra fue la fundación de la primera Sociedad Lancasteriana en Chile en enero de 1822, ya que tuvo características muy particulares en comparación al modelo establecido por Lancaster para formar este tipo de sociedades. La Sociedad estuvo compuesta por Manuel de Salas y Camilo Henríquez (líderes intelectuales del movimiento de independencia); Joaquín Prieto (un militar que luego se convirtió en vicepresidente de Chile); John Parish Robertson (un comerciante británico) y Mariano Egaña (un enviado político y diplomático a Londres), además del ministro del Interior, Rafael Echeverría, como presidente, el propio James Thomson y Bernardo O’Higgins, quien se autodesignó como su “protector” (Gazeta Ministerial de Chile 1822: 131).

El fin de esta sociedad era fomentar la apertura de escuelas primarias en todo el territorio nacional. En términos formales era similar a otras establecidas en el contexto británico e hispanoamericano, pero

tenía también características propias. En el caso británico, era común que figuras connotadas de la realeza o autoridades políticas, como el Duque de Bedford, así como autoridades religiosas, se suscribieran como benefactores a estas sociedades bajo la lógica filantrópica. De hecho, la primera sociedad de este tipo fue fundada en Swansea, Gales, con asistencia de Lancaster y conformada por “ministros de varias denominaciones, banqueros y mercaderes” (Lancaster 1810: v). No obstante, lo hacían en tanto individuos y no como autoridades o como representantes del poder político. En Hispanoamérica hubo casos emblemáticos de sociedades que se fundaron bajo patrones similares, aunque con algunas variantes: la Sociedad Lancasteriana de Buenos Aires (1823), la Compañía Lancasteriana de México (1821) y la Iniciativa de Apoyo a Joseph Lancaster de Caracas (1824). En todos estos casos, los suscriptores eran figuras políticas connotadas, miembros del poder eclesiástico o del Congreso, pero funcionaban bajo la lógica de una sociedad de particulares (Caruso y Roldán Vera 2011: 23-33, Fowler 1996).

En cambio, la Sociedad Lancasteriana fundada por O’Higgins se estableció a instancias del propio Gobierno y su misión se extendió a todo el territorio y no a una localidad específica. La innovación fue anunciada por O’Higgins en un decreto publicado en la *Gazeta Ministerial de Chile* el 19 de enero de 1822, que fue traducido al inglés por Thomson en una carta enviada a la BFSS:

El gobierno se propone protegerlo [a la educación] con predilección, y cree realizar sus deseos asociándose unas personas que junten a iguales sentimientos las actividades, celo, contracción que demanda su importancia. En todas partes prospera y se dilata por sociedades, circunstancia que basta para seguir el ejemplo y que me decide a establecerla. (*Gazeta Ministerial de Chile* 1822: 142)

Al respecto, destacamos dos elementos. El primero, que era el propio Gobierno el que se asociaba con otras personas y no O’Higgins como individuo. En segundo lugar, vale la pena destacar la mención al mecanismo de expansión de estas escuelas: la formación de sociedades supervisadas por esta sociedad, que al menos en el modelo ideado por Lancaster era inédito. Esto demuestra que, a diferencia de sus símiles británicas e incluso hispanoamericanas, la Sociedad Lancasteriana en

Chile fue concebida como una extensión del poder del nuevo Estado, que debía tutelar las primeras fases de la construcción del sistema educativo a lo largo de todo el territorio.

Sobre el funcionamiento de esta sociedad hay escasa información. James Thomson reportó algunas noticias sobre su funcionamiento al comité de la BFSS. Primero, en carta fechada el 20 de enero de 1822, reportó acerca de su formación transcribiendo el decreto de la *Gazeta* y manifestando su confianza en que “esta será útil en transmitir a esta emergente nación los grandes asuntos de la educación general” (Thomson 1827: 28). Luego, destacó los “auspicios favorables” que veía tras la fundación, aludiendo a la labor de su presidente, Rafael Echeverría: “El ministro del interior es nuestro presidente. Está generalmente presente en nuestras reuniones semanales y ha mostrado mucho interés en nuestros asuntos” (BFSSA 1822b). Esto significa que, al menos tras su fundación, la Sociedad funcionó con cierta regularidad y con el involucramiento directo de las principales autoridades del país.

El financiamiento de las escuelas: una función compartida

Como hemos señalado anteriormente, el Estado no estaba en condiciones de solventar por sí mismo el proceso de fundación y expansión de la red de escuelas primarias, al menos hasta la consolidación de lo que Lamperiere (2017: 47-8) ha denominado un “Estado administrador”, capaz de ejercer con eficacia su “poder público”. Asimismo, tampoco había en Chile suficientes personas en condiciones de asumir el peso económico de este proceso desde la filantropía. En este sentido, desde el punto de vista financiero, ello derivó en la configuración de un esquema en que las fuentes de financiamiento podían ser variadas. Se acudió a todos los medios económicos disponibles con tal de mantener las escuelas, independientemente de su origen. De este modo, la distinción entre público y privado o entre estatal y particular era difusa, dado que en la década de 1820 casi ninguna escuela obtenía sus recursos de manera íntegra a partir de una única fuente de financiamiento.

Ya antes de la llegada de James Thomson a Chile, se habían hecho solicitudes al Senado por parte de vecinos que, habiendo establecido una escuela según lo estipulado en el Reglamento de 1813, requerían

de ayuda para dotarla de un maestro. Tal fue el caso de los vecinos de Quillota en su solicitud elevada el 30 de abril de 1821. En este caso, la respuesta fue positiva, pero el mecanismo consistió en que el Senado obligó a un monasterio a proveer el docente requerido, en lugar de costearlo directamente con recursos fiscales:

Vista la insinuacion del Cabildo de Quillota para que se le proporcione un maestro de primeras letras, i que de los conventos de Santo Domingo i de la Merced se le remitan preceptores de latinidad, acordó S. E. se pasara la solicitud al Supremo Director, recomendándole el pensamiento de aquel virtuoso pueblo, i haciéndole ver que, si desde el año de 1813 habia ordenado el Gobierno Supremo que en las villas i ciudades del Estado se formara la ilustracion pública, facilitándose maestros de latinidad, filosofía i teología, era de utilidad que, a cada pueblo que lo pidiere, se diera este auxilio de los conventos de esta capital; pero que especialmente a Quillota, que era el primero que hacia tan útil indicacion, debia complacersele, haciendo publicar en la Memoria ministerial la resolucion para que sirviera de estímulo a los demás pueblos. (Sesiones de los Cuerpos Legislativos 1821: 141)

Distinto fue el caso documentado en octubre de 1822 en las actas del Senado. En dicha oportunidad, fue la propia Sociedad Lancasteriana la que solicitó fondos al Senado para solventar una escuela. Este respondió positivamente, acordando suministrar “dos mil quinientos pesos”. En este caso, vemos que se trató de una ayuda monetaria directa a la escuela por parte del Estado, en un esquema similar al de la subvención escolar utilizada como mecanismo de financiamiento a partir de la década de 1890, según la cual “el Estado no ponía mayores obstáculos cuando constataba que los colegios subvencionados cubrían una necesidad que al erario se le hacía imposible subvenir por sí sola” (Ossa 2007:45).

En otros casos, la lógica era inversa: escuelas sostenidas por los vecinos y administradas por los cabildos buscaron ayuda de filántropos dispuestos a financiarlas, en lugar de acudir al Estado. Hacia 1827, en Valparaíso, el municipio mantenía dos escuelas públicas, una en el puerto y la otra en el barrio de El Almendral. Según Roberto Hernández (1927), esta última era dirigida por un sacerdote argentino, Felipe Ambrosi, y la primera por un ciudadano chileno, Lorenzo Rengifo. El 20 de diciembre de 1824, Joseph Waddington, un destacado comerciante británico, se presentó en el cabildo (sesión del 20 de diciembre de 1824)

ofreciendo la suma de 50 pesos mensuales para pagar la escuela portuaria. La contribución fue aceptada y proporcionó un salvavidas al municipio, dadas sus dificultades financieras.

También existieron casos de sociedades más apegadas al sistema lancasteriano y que, por lo tanto, mantuvieron un esquema de financiamiento en base a suscripciones. La Sociedad Lancasteriana establecida en Valparaíso en 1822 bajo la tutela del intendente José Ignacio Zenteno, se formó a partir de una lista de 32 suscriptores y trabajó independientemente de la Sociedad Lancasteriana creada por O'Higgins. El principal benefactor fue John James Barnard, un comerciante británico que se había establecido en Chile poco después de que la Junta revolucionaria declarara la apertura del comercio con todas las naciones en 1811. Barnard probablemente estaba familiarizado con el sistema lancasteriano, ya que fue agente en Chile de la BFBS, la sociedad "hermana" de la BFSS, encargada de proveer biblias y lecciones escriturales para sus escuelas. No hay registros de que esta sociedad haya requerido de ayuda fiscal y presumiblemente se mantuvo funcionando con el financiamiento de sus suscriptores que, en su mayoría, eran comerciantes británicos (Hernández 1927: 126). Otra sociedad similar se formó en Concepción el 19 de junio de 1824 bajo el nombre de Sociedad para la Enseñanza Mutua y, según su propio reglamento, velaría por todos los aspectos concernientes a la instrucción primaria en la provincia (AHN 1824: 334-347).

Un último caso alude a un grupo de escuelas de Santiago, entre las cuales se encuentran tres escuelas primarias anexas al Instituto Nacional. Una de estas escuelas funcionó como escuela modelo del sistema lancasteriano y fue dirigida por Thomson hasta que abandonó Chile. Un informe elaborado por Manuel de Salas, en el que se dio cuenta del estado de este establecimiento, da claras luces de que en el periodo las fuentes de financiamiento eran múltiples (Universidad de Chile 1910: 641-42). Para el primer caso mencionado en el informe, el de la escuela modelo, se señalan los propios fondos del Instituto Nacional para financiar el sueldo de James Thomson y un viaje que efectuó a Mendoza. Luego, se menciona una segunda fuente de financiamiento: el pago mensual por parte de los alumnos para solventar el sueldo del maestro, que presumiblemente era Antony Eaton, otro

educador que llegó a Chile a difundir este sistema como colaborador de Thomson:

El costo del establecimiento [la escuela primaria anexa al Instituto Nacional], *el viaje del director* [James Thomson] *i su salario, lo ha costado el Instituto Nacional*; pero los reparos i gratificaciones del maestro se hacen con la *contribución de un peso mensual por cada alumno*, cuyo numero es de 42, entre los que ya se advierten progresos, después de vencidos los embarazos propios de todo lo nuevo i los ataques de la preocupación e interés individual de los que lo tienen en mantener los antiguos métodos. (Universidad de Chile 1910: 641-42)

El segundo caso es otra escuela, dirigida exclusivamente a niños pobres y también dependiente del Instituto, pero que sería financiada mediante suscripciones, es decir, la fórmula filantrópica ideada por Lancaster. Además, el municipio debía contribuir a pagar el sueldo del maestro: “Contigua a la misma aula, se estableció *otra por suscripcion*, para niños pobres, *cuyo maestro paga el cabildo*, i su numero es de 93”.

El tercer caso es una escuela fundada por un maestro, luego de aprender el sistema en la escuela modelo liderada por Thomson. En este caso, el “ayuntamiento”, es decir, el municipio, aportó el lugar para el funcionamiento de la escuela, mientras que el resto de los gastos (su propio sueldo y materiales) corrieron por su propia cuenta.

Un joven instruido i juicioso, que aprendió el sistema en la Normal, ha establecido *a su costa*, frente a la Catedral, en las habitaciones que le ha franqueado el ayuntamiento, la misma enseñanza, desde el 15 de febrero; la que empezó con 30 niños, i hoi contiene 70, a mas de una clase separada para adultos, que toman lecciones de gramática i aritmética. Trabaja en preparar allí mismo, pero con absoluta separación, una escuela de niñas, a la que deberá luego darse principio. (Universidad de Chile 1910: 641-42)

El último es otra escuela basada en el sistema lancasteriano (“el método”), pero destinada a los alumnos del Instituto Nacional, tanto internos como externos. En este caso, dado que el Instituto proveía el lugar, correspondía al municipio pagar el sueldo del maestro.

En el Instituto, se ha empezado a establecer el método en una sala adecuada, para servir a los alumnos de la casa, i a los que concurran de fuera.

El maestro está pagado por el cabildo, i sus discípulos ascienden al número de 140. (Universidad de Chile 1910: 641-42)

Por lo tanto, en los dos últimos casos se observa la práctica filantrópica bajo los parámetros que había desarrollado Lancaster, dado que eran actores particulares quienes debían financiar la educación de niños pobres y de adultos, mientras que, en los otros dos casos, cuyos destinatarios no eran niños pobres, correspondía al Estado (representado en el Instituto Nacional) y al municipio proveer el financiamiento.

De los subsidios a las sociedades privadas: Estado docente y sociedad civil en la educación primaria

Las noticias acerca del funcionamiento de sociedades establecidas siguiendo el modelo de Lancaster durante las décadas de 1830 y 1840 son bastante escasas. A pesar de que existe consenso en señalar que la Constitución de 1833 sentó las bases de lo que se ha llamado el “Estado docente”, al definir en su artículo 153 que “la educación pública es una atención preferente del gobierno” y que “el Congreso formará un plan de educación nacional” (Serrano *et al.* 2012: 86-7), la práctica prevalente continuó siendo la estipulada en la reglamentación de 1813 y 1819. No obstante, el mecanismo acentuaba la voluntariedad de las comunidades locales, que se organizaban para fundar una escuela, conseguir un lugar y algunos recursos, para luego solicitar ayuda financiera al Gobierno y así completar lo necesario para ponerla en funcionamiento (Ponce de León 2010: 452-3). Por lo general, este “subsidio” consistía en facilitar los recursos para costear el sueldo del maestro o preceptor. Paralelamente, a partir de 1837, el Estado comenzaría por primera vez a financiar sus propias escuelas, creándose la categoría de “escuelas fiscales” y, de paso, una nítida distinción entre los diferentes tipos de escuelas según su fuente de financiamiento principal y dependencia: fiscales, municipales, conventuales y privadas. Sin perjuicio de ello, durante las décadas de 1840 y 1850, las escuelas particulares continuaron siendo mayoritarias. De acuerdo con Serrano *et al.* (2012: 152), recién en 1860 las escuelas fiscales superarán en número a las demás (486 fiscales, 80 municipales y 316 particulares).

El mecanismo de financiamiento fue tan difundido que el 6 de mayo de 1854 el gobierno de Manuel Montt impulsó una nueva normativa para regular y homogeneizar el aporte del fisco a iniciativas particulares. Dicha normativa establecía que:

[D]e los fondos de que el Gobierno puede disponer para fomentar la construcción de locales para escuelas, se destinarán con preferencia a auxiliar aquellos que sean costeados, al ménos en la mitad de su valor, por la Municipalidad o los vecinos de un lugar, i que se ejecuten conforme a los planos aprobados por el Ministerio de Instrucción pública. (Sarmiento 1854: 261)

Con esto, las iniciativas de las comunidades que costearan al menos la mitad de los gastos de la escuela, recibirían de parte del Estado la otra mitad necesaria para su funcionamiento. En la práctica, se trataba de una de las primeras políticas de subsidio a la demanda educativa. La medida fue celebrada en un editorial de la revista *El Monitor de Escuelas Primarias*, dirigida por Domingo Faustino Sarmiento, que explicó también su alcance y finalidad:

[E]stimular el esfuerzo de los padres de familia i de las autoridades para levantar escuelas adecuadas, en que no solo se eduquen sus hijos, sino que pasen las horas del día que en ellas están condenados a pasar los niños, con la comodidad que conviene a seres racionales. (Sarmiento 1854: 261)

No se trataba, entonces, de buscar únicamente cómo solventar una escuela, sino que de involucrar a los padres y a la comunidad en su mejoramiento. Por otro lado, el editorial criticó a quienes consideraban que la educación era una atención exclusiva del Estado y sin el concurso de los “vecinos”, concepto usado ahora en un sentido amplio y no restringido, como en 1813. La preocupación evidente era que Chile daba pasos considerables en la expansión del sistema y en la provisión de educación gratuita, pero sin contar con los recursos necesarios. Para fundamentar esta posición, Sarmiento aludió a la experiencia comparada, haciendo especial hincapié en el caso británico y el rol que tuvieron en la expansión de la escolarización las sociedades filantrópicas:

[H]oy en Inglaterra, por ejemplo, si el Estado vacila en ponerse al frente de la educación pública es porque el espíritu relijioso, i el no ménos activo de las asociaciones filantrópicas cuida tanto de la difusión de la enseñanza que se duda si el Estado la estenderia mas i mejor que aquellos agentes. (Sarmiento 1854: 263)

Esto significa que hacia 1854 el mecanismo de “asociaciones filantrópicas” propuesto por Lancaster y la BFSS continuaba siendo

una referencia que servía para argumentar a favor de un mecanismo mixto para proveer educación. Para Sarmiento, esto era una necesidad debido a la imposibilidad de que el Estado asumiera por completo el financiamiento para proveer educación gratuita. Al respecto, argumentó: “Vamos a la educación gratuita sin fondos i sin la cooperación ni de la iglesia ni de los particulares. Si Dios nos hubiese dado las huaneras de Chíncha, comprenderíamos fácilmente como se hace el milagro” (Sarmiento 1854: 263-4).

Lo dicho por Sarmiento coincidía con la opinión que un año antes había dado el ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Silvestre Ochagavía, en su memoria anual frente al Congreso Nacional:

Dejad que las escuelas sean siempre costeadas por el Gobierno, i dejareis en pie los dos principios que ahora las conservan en la triste condición en que casi todas se hallan: insuficiencia de los recursos del Gobierno para atenderlas, i falta de cooperación e interés en los particulares para mejorarlas. (Ochagavía 1853: 19)

En su visión, dejar el financiamiento en manos exclusivas del Estado era inviable, pues, pese a que reconocía que ofrecer educación al pueblo era un deber del Estado, “está probado que un país no puede darse educación exclusivamente a espensas del Erario Nacional” (Ochagavía 1853: 17). Por otro lado, más allá de que los recursos podían ser escasos, consideró que la participación e involucramiento de los vecinos en el financiamiento de las escuelas de sus hijos haría incrementar su interés por ver que estas funcionaran adecuadamente e incluso fiscalizar la labor de los preceptores. Al respecto, afirmó: “Los preceptores tendrán en los vecinos otros tantos censores de sus desaciertos u omisiones i serán mui raros los padres de familia que dejen de hacer que sus hijos se aprovechen de la escuela que ellos contribuyen a sostener” (Ochagavía 1853: 19). Se trataba, en definitiva, de hacer partícipes a los padres del proceso educativo y no meros receptores de un bien provisto por el Estado.

Estas discusiones se dieron en el contexto del debate que finalmente condujo a la promulgación de la Ley de Instrucción Primaria en 1860. Aunque, en general, existía consenso acerca del deber del Estado en esta materia, como ha quedado demostrado en las referencias anteriormente citadas, existía también la convicción de que el Estado por

sí solo no podía financiar, expandir y administrar el sistema. Para ello requería el concurso de la Iglesia católica, los municipios y los “vecinos”, como expresión de la sociedad civil.

Los hermanos Gregorio Víctor y Miguel Luis Amunátegui, ambos profesores de la Universidad de Chile y dos de las figuras más importante en el debate educativo, profundizaron sus argumentos en una obra fundamental sobre la educación en el Chile decimonónico: *De la educación primaria: lo que es y lo que debería ser* (1856). En ella defendieron la idea del Estado docente y el principio de que correspondía al Estado organizar un sistema educativo que garantizara el acceso de todos, gratuito y sin distinción de ningún tipo. Para argumentar su postura también utilizaron la referencia británica, debido a que era uno de los pocos casos en que el Estado no financiaba ni dirigía escuelas: “El estado en ese reino no tiene escuelas propias; no es sino el auxiliar o el inspector de las establecidas” (Amunátegui y Amunátegui 1856: 90).

El punto de conflicto era que las sociedades a cargo de sostener las escuelas apuntaban a un grupo particular de la sociedad, ya fuera por su confesión religiosa (anglicanos, protestantes o católicos) o por alguna condición específica (profesión o posición social). No eran escuelas abiertas a todos, como debía ser una escuela pública, por lo que tampoco defendieron un sistema basado exclusivamente en la filantropía, como postuló Lancaster. De las seis sociedades que analizaron, sólo una admitía alumnos en sus escuelas sin miramiento alguno de tipo religioso o social: la Sociedad Británica y Extranjera, manera por la cual se referían a la BFSS, la misma que había difundido el sistema lancasteriano en Hispanoamérica y Chile. Por lo tanto, afirmaron:

[L]a instruccion primaria propagada por asociaciones particulares nunca es tan jeneral ni tan estensiva a todos los ciudadanos como la suministrada por el estado [...] El estado, cuando tiene escuelas, las abre para todos, i procura que todos asistan a ellas. (Amunátegui y Amunátegui 1856: 92)

En ese sentido, consideraron como una labor irrenunciable del Estado que este financiara y sostuviera escuelas para todos sus ciudadanos. Por otro lado, estimaban que un modelo sustentado únicamente en la filantropía de sociedades particulares era impracticable en los

países hispanoamericanos, ya que se requerían condicionantes políticas, sociales y culturales muy específicas, ausentes en estos países e incluso en otras naciones europeas: “Una aristocracia opulenta, un clero anglicano, católico, o de cualquiera otra religión, propagandista de sus creencias por la educación, una clase media llena de espontaneidad i de celo, suplen al estado en esta materia como en muchas otras” (Amunátegui y Amunátegui 1856: 95). Nada de esto, salvo la existencia de un clero católico influyente, se encontraba en Chile.

La convicción de que al Estado correspondía un rol preeminente en la provisión de enseñanza llevó al siguiente cuestionamiento:

¿Las autoridades del estado deberán monopolizar la enseñanza i rechazar la cooperación de los individuos i asociaciones, o deberán respetar la libertad en esto como en lo demás, i dejar que la filantropía o la industria coadyuven a la consecución del mismo objeto? (Amunátegui y Amunátegui 1856: 97)

La respuesta a esta pregunta constituye el principal aporte de esta obra de los hermanos Amunátegui, tanto para el debate educativo como para lo que será en definitiva la institucionalidad educacional a partir de la Ley de Instrucción Primaria de 1860: el Estado debía garantizar la libertad de enseñanza, dado que era un derecho individual que no se podía restringir arbitrariamente sin caer en la tiranía. Asimismo, debía “aceptar” la ayuda de los diversos actores particulares y locales en la provisión de enseñanza. En palabras de los Amunátegui (1856: 98), “el gobierno, en vez de tratar como enemigos a los individuos i corporaciones docentes, debe recibirlos con favor i regocijarse por el auxilio que vienen a prestarle”. De ese modo, lo que proponían era un sistema educativo basado en un Estado docente que, a su vez, resguardara un ámbito de acción para la educación privada, algo no muy distinto a lo propuesto en el Informe Quintana o por Camilo Henríquez a inicios del siglo XIX y que muestra la continuidad del modelo educativo liberal. Esto era entendido como un derecho, en la más pura concepción de la libertad de enseñanza, pero también como una acción necesaria para expandir la educación primaria en un contexto en que no se contaba con recursos suficientes.

En este caso, el modelo a imitar, en que ambos elementos –Estado y sociedad civil– se armonizaron para proveer educación sin entrar

en conflicto, era el de Estados Unidos. El caso británico, si bien era una referencia importante, no servía de ejemplo debido a la ausencia de Estado en la provisión de educación, lo que no se condecía con la realidad chilena. En cambio, los gobiernos federales estadounidenses contaban con amplias facultades para la superintendencia y supervisión de las escuelas, al mismo tiempo que proliferaban sociedades o asociaciones particulares que abrían escuelas con vocación pública:

En ninguna parte se manifiesta mas la actividad que el espíritu público imprime en América al progreso de las instituciones, que en la organizacion i desarrollo de las escuelas públicas. Las lejislaturas de los diferentes estados son estimuladas sin cesar a este respecto por el celo de los particulares. La intervencion de las asociaciones privadas, tan enérgica en lo que concierne a las prisiones, no lo es ménos en lo que toca a los establecimientos destinados a la instrucción, sobre todo a la instrucción elemental. (Amunátegui y Amunátegui 1856: 384)

Esto era posible, no obstante, gracias a la proactividad e interés de los norteamericanos en proveer educación a sus hijos, lo que contrastaba con la desidia de los chilenos, a ojos de los hermanos Amunátegui: “No puede pretenderse que el gobierno lo haga todo, porque eso es bochornoso para ciudadanos que quieren ser libres, i porque eso es imposible”, sentenciaron para reforzar la idea de que era necesario que las autoridades municipales despertaran a los vecinos del letargo y contribuyeran activamente a la fundación de escuelas (Amunátegui y Amunátegui 1856: 383).

La obra de los hermanos Amunátegui sirvió de base para lo que se transformaría en uno de sus grandes proyectos educativos: la fundación de una sociedad privada que contribuyera a la educación de los ciudadanos, en un contexto en que no más de un 15% de hombres y 9% de mujeres sabían leer, que se reducía a un 13,5 y 7,8% respectivamente en el caso de la escritura (Serrano *et al.* 2012: 124). Esta sociedad se fundó el 17 de julio de 1856 en Santiago y se denominó Sociedad de Instrucción Primaria (SIP). Su fundación fue coincidente con la entrada en vigencia del Código Civil (1° de enero de 1857), norma jurídica que, entre otros aspectos, reguló la actividad de las asociaciones políticas y de diversa índole, que con estructuras internas formales e informales, comenzaron a proliferar en Chile para proveer bienes

públicos como educación y salud, así como para la ayuda mutua de sus miembros. De ahí en adelante, sus estatutos y reglamentos comenzaron a ser publicados en el *Boletín de las Leyes y Decretos del Gobierno*, gracias a lo cual podemos constatar que a partir de 1857 hasta fin del siglo XIX se formalizaron aproximadamente 760 asociaciones, de las cuales 28 eran asociaciones con fines educativos (Hevia *et al.* 2010).

Esta proliferación de sociedades educativas se debió, en parte, al impulso de la misma SIP, dado que, como estableció en su estatuto, uno de sus fines era “promover asociaciones análogas en los demás departamentos de la República” (Sociedad de Instrucción Primaria 1857: 245-6). En este sentido, se observan al menos tres elementos coincidentes con el modelo de sociedades educativas difundido por Lancaster a inicios del siglo XIX. En primer lugar, la declaración de su fin educativo, en que aluden de manera explícita a la promoción de la educación entre los niños. El modelo de Lancaster (1810: 9) apuntaba manifiestamente a los de “la clase trabajadora” y el de la SIP (1854: 245-6) a niños y adultos. Para estos últimos se abrirían “Escuelas dominicales”. En segundo lugar, la figura de los “suscriptores” (Lancaster 1810: 10), que en el caso de la SIP (1854: 246) eran “socios”. En ambos casos, se especificaron los montos de la suscripción, así como sus derechos y obligaciones. En tercer lugar, la conformación de un “comité” en el caso de la sociedad lancasteriana (Lancaster 1810: 13) y de una “Comisión Directiva” (Sociedad de Instrucción Primaria 1854: 246), encargada de dictar las directrices de funcionamiento de la sociedad.

Lo anterior demuestra que el modelo de Lancaster se tuvo a la luz para la conformación de la SIP. Hemos visto que la labor de estas sociedades filantrópicas continuaba siendo una referencia importante, tanto en la argumentación de Sarmiento a favor de las subvenciones estatales como de los hermanos Amunátegui a favor de la formación de sociedades privadas. De hecho, a la única que reconocen una vocación por abrirse a todos los ciudadanos, y no sólo a los de una confesión, es a la BFSS, algo que debía estar en la base de la educación pública.

Conclusión

En el proceso de formación del sistema educativo chileno entre 1810 y 1860 confluyeron diversas nociones respecto al rol que debían asumir el Estado y los particulares en la provisión de educación a la población. Aunque puede afirmarse que, en la perspectiva de quienes asumieron una posición de liderazgo político durante el proceso de construcción republicana, era el Estado a través del Gobierno y de sus instituciones el que debía trazar los principales lineamientos del sistema educativo, la puesta en marcha del sistema se asumió también como un asunto concerniente a la sociedad civil. Si bien esto obedeció a condiciones materiales que imposibilitaron a los primeros gobiernos independientes el financiar y dirigir la totalidad del sistema educativo, razón por la cual necesitaban de los particulares, también se debió a que coexistían diversas maneras de interpretar el rol de estos actores según la adscripción ideológica de quienes tomaban las decisiones en esta materia. En ese sentido, la implementación del sistema lancasteriano es un proceso que permite visualizar la confluencia de estas ideas liberales y de la importancia de la asociatividad y la filantropía en la provisión de educación. Permite también constatar que lejos de ser un proceso lineal tendiente hacia la centralización estatal, caracterizado por la conflictividad entre el Estado y los particulares, la construcción del sistema educativo chileno se caracterizó en una primera etapa por una relación de complementariedad y colaboración mutua.

BIBLIOGRAFÍA

- Aedo Richmond, R. 2000. *La educación privada en Chile. Un estudio histórico-analítico desde el periodo colonial hasta 1990*. Santiago: Ril editores.
- AHN (Archivo Histórico Nacional de Chile, Santiago). 1824. *Reglamento de una Sociedad de enseñanza mutua* (19 de junio de 1824). Fondo: Ministerio del Interior, vol. 5, fol. 344-347.
- Amunátegui, D. 1895. *El sistema de Lancaster en Chile i en otros países sudamericanos*. Santiago: Imprenta Cervantes.
- Amunátegui, G. y Amunátegui, M. 1856. *De la educación primaria en Chile: lo que es y lo que debiera ser*. Santiago: Imprenta del Ferrocarril.
- Baeza, A. 2010. Enlightenment, Education, and the Republican Project: Chile's Instituto Nacional (1810-1830). *Paedagogica Historica* 46: 4, 479-93.

- Baeza, A. 2017a. One Local Dimension of a Global Project: The Introduction of the Monitorial System of Education in Post-Independent Chile, 1821-1833. *Bulletin of Latin American Research* 36: 3, 340-53.
- Baeza, A. 2017b. El asociacionismo político en Chile. Trayectorias de organización, reivindicación y resistencia en el Chile republicano, 1808-1980, en I. Jaksic y J. L. Ossa (eds.), *Historia política de Chile. Tomo I: Prácticas políticas*. Santiago: FCE-UAI.
- BFBS (British and Foreign Bible Society). 1821-1832. *Annual Reports*.
- BFSS. 1821. *Annual Reports*. Londres.
- BFSSA (British and Foreign School Society Archive, Uxbridge). 1822a. *Carta de James Thomson* (26 de febrero de 1822). Fondo: Foreign Correspondance Leg: Chile.
- BFSSA. 1822b. *Carta de James Thomson* (10 de junio de 1822). Fondo: Foreign Correspondance Leg: Chile.
- Browning, W. 1921. Joseph Lancaster, James Thomson, and the Lancasterian System of Mutual Instruction, with Special Reference to Hispanic America. *Hispanic American Historical Review* 4, 49-98.
- Caruso, M. y Roldán, E. 2005. Pluralizing Meanings: The Monitorial System of Education in Latin America in the Early Nineteenth-Century. *Paedagogica Historica* 41(6), 645-54.
- Caruso, M. y Roldán, E. 2011. El impacto de las nuevas sociabilidades: sociedad civil, recursividad comunicativa y cambio educativo en la Hispanoamérica postcolonial. *Revista Historia da Educação* 11: 2(26), 15-52.
- Egaña, M. 2001. *La educación primaria popular en Chile en el siglo XIX: Una práctica de política estatal*. Santiago: Ediciones DIBAM.
- Fowler, W. 1996. The Compañía Lancasteriana and the Élite in Independent Mexico, 1822-1845. *Tesserae: Journal of Iberian and Latin American Studies* 2, 81-110.
- Gárate, M. 2009. Ciudadano (223-233), en J. Fernández Sebastián (dir.), *Diccionario político y social del mundo iberoamericano. La era de las revoluciones, 1750-1850. Iberconceptos I*. Madrid: Fundación Carolina.
- Gazeta Ministerial de Chile*, vols. 1-2, 1819-1822.
- González, M. 2011. *De empresarios a empleados: clase media y Estado docente en Chile, 1810-1920*. Santiago: Lom Ediciones.
- Green, A. 2016. *Education and State Formation. Europe, East Asia and the USA*. Londres: Palgrave-MacMillan.
- Gutiérrez, C. 2011. *Educación, ciencia y artes en Chile, 1797-1843*. Santiago: Ril editores.
- Henríquez, C. 1812a. Educación. *La Aurora de Chile*, 9 de abril de 1812, 37-8.
- Henríquez, C. 1812b. En busca del progreso. *La Aurora de Chile*, 16 de julio de 1812, 93-4.
- Henríquez, C. 1812c. [Sin título]. *La Aurora de Chile*, 19 de noviembre de 1812, 169-70.
- Henríquez, C. 1822. *Bosquejo compendioso del sistema de enseñanza mutua*. Colección Manuscritos de Camilo Henríquez. Santiago: Biblioteca Nacional de Chile.
- Hernández, R. 1927. *Valparaíso en 1827*. Valparaíso: Imprenta El Mercurio.
- Hevia, P., Fernández, J. y Home, D. 2010. *Una experiencia educativa. Sociedad de Instrucción Primaria. 150 años*. Santiago: SIP.

- Insunza, J. 2009. *La construcción del derecho a la educación y la institucionalidad educativa en Chile*. Santiago: Opech.
- Irrarrázaval, I. 2015. Introducción: Filantropía y organizaciones de la sociedad civil: reflexiones iniciales (15-32), en E. Cruz (ed.), *Filantropía y donaciones en Chile. Pasado, presente y futuro*. Santiago: Corporación Patrimonio Cultural de Chile.
- Kaestle, C. 1973. *Joseph Lancaster and the Monitorial School Movement. A documentary History*. Londres-Nueva York: Teachers College Press.
- Lamperiere, A. 2017. ¿Excepcionalidad chilena? La formación del Estado entre revolución e institucionalización (23-54), en I. Jakisc y F. Rengifo (eds.), *Historia política de Chile. Tomo II: Estado y sociedad*. Santiago: FCE-UAI.
- Lancaster, J. 1803. *Improvements in Education: as it Respects the Industrious Classes of the Community: Containing, Among Other Important Particulars, an Account of the Institution for the Education of One Thousand Poor Children, Borough Road, Southwark, and of the New System of Education on Which it is Conducted*. Londres: Darton and Harvey.
- Lancaster, J. 1810. *British System of Education: Being a Complete Epitome o the Improvements and Inventions Practised at the Royal Free-Schools*. Londres: Royal Free School, Borough Road.
- López, E. 2014. *El proceso de construcción estatal en Chile. Hacienda pública y burocracia (1817-1860)*. Santiago: Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.
- Mayorga, R. 2017. Una red educativa. Cuatro escuelas, millones de ciudadanos: Educación, Estado republicano y sociedad civil en Chile (1813-2011) (333-64), en I. Jakisc y F. Rengifo (eds.), *Historia política de Chile. Tomo II: Estado y sociedad*. Santiago: FCE-UAI.
- Mitch, D. 2013. Schooling for All Via Financing by Some: Perspectives from Early Modern and Victorian England. *Paedagogica Historica* 52: 4, 325-48.
- Newland, C. 1991. La educación elemental en Hispanoamérica: Desde la independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales. *Hispanic American Historical Review* 71(2), 335-64.
- Ossa, J. 2007. El Estado y los particulares en la educación chilena, 1888-1920. *Estudios Públicos* 106, 23-96.
- Payton, R. y Moody, M. 2008. *Understanding Philanthropy. Its Meaning and Mission*. Bloomington IN: Indiana University Press.
- Ponce de León, M. 2010. La llegada de la escuela y la llegada a la escuela. La extensión de la educación primaria en Chile, 1840-1907. *Historia* 43: 2, 449-86.
- Ponce de León, M. 2015. Orígenes de la donación en Chile: caridad privada y beneficencia pública, 1810-1830 (33-72), en E. Cruz (ed.), *Filantropía y donaciones en Chile. Pasado, presente y futuro*. Santiago: Corporación Patrimonio Cultural de Chile.
- Racine, K. 2008. The British and Foreign Bible Society's Interest in Spanish America, 1805-1830 (78-98), en M. Brown (ed.), *Informal Empire in Latin America. Culture, Commerce and Capital*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Racine, K. 2010. This England and This Now: British Cultural and Intellectual Influence in the Spanish American Independence Era. *Hispanic American Historical Review* 90: 3, 423-54.

- Racine, K. 2020. Monitors and Moralists: The Lancasterian System of Mutual Education and the Vision of a New Moral Order in Spanish America, 1818-1831. *History of Education* 49: 2, 143-59.
- Rockwell, E. y Roldán, E. 2013. State Governance and Civil Society in Education: Revisiting the Relationship. *Paedagogica Historica* 49: 1, 1-16.
- Roldán, E. 2005. 'Order in the Classroom': The Spanish American Appropriation of the Monitorial System of Education. *Paedagogica Historica* 4: 6, 655-75.
- Sarmiento, D. F. 1854. *Monitor de escuelas primarias*, vol. 2: 11.
- Sedra, P. 2010. Exposure to the Eyes of God: Monitorial Schools and Evangelicals in Early Nineteenth-century England. *Paedagogica Historica* 47: 3, 263-81.
- Serrano, S. 1994. *Universidad y Nación. Chile en el siglo XIX*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Serrano, S. 2010. Educar al nuevo soberano: Chile entre 1810 y 1814. *Bordón* 62: 2, 29-38.
- Serrano, S., Ponce de León, M. y Rengifo, F. 2012. *Aprender a leer y escribir (1810-1880). Vol. 1. Historia de la Educación en Chile (1810-2010)*. Santiago: Editorial Taurus.
- Sesiones de los Cuerpos Legislativos de Chile. 1821-1823*, vols. 5-6.
- Sociedad de Instrucción Primaria. 1857. Colección de documentos relativos a la Sociedad de Instrucción Primaria (cuaderno primero). Santiago: SIP.
- Soifer, H. 2009. The Sources of Infrastructural Power: Evidence from Nineteenth-Century Chilean Education. *Latin American Research Review* 44: 2, 158-80.
- Thompson, W. C. 2017. Liberalism in Education, en *Oxford Research Encyclopaedia of Education*. Disponible en: <http://education.oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-49>
- Thomson, J. 1827. *Letters on the Moral and Religious State of South America, Written during a Residence of Nearly Seven Years in Buenos Aires, Chile, Peru and Colombia*. Londres: James Nisbet.
- Tschurennev, J. 2008. Diffusing Useful Knowledge: The Monitorial System of Education in Madras, London and Bengal, 1789-1840. *Paedagogica Historica* 44: 3, 245-64.
- Twells, A. 2008. *The Civilising Mission and the English Middle Class, 1792-1850. The 'Heathen' at Home and Overseas*. Londres: Palgrave.
- Universidad de Chile. 2010. *Escritos de don Manuel de Salas relativos a él y a su familia*. Vol. 1. Santiago: Imprenta Cervantes.
- Weinberg, G. 1984. *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires: UNESCO, CEPAL, PNUD.
- Yeager, G. 1991. Elite Education in Nineteenth-century Chile. *Hispanic American Historical Review* 71, 73-105.