

HISTORIA 396
ISSN 0719-0719
E-ISSN 0719-7969
VOL 11
N°1 - 2021
[203-240]

CONTINUIDADES, CAMBIOS Y RELECTURAS EN LA ENSEÑANZA DEL LATÍN EN CHILE DURANTE UN PERIODO DE TRANSICIÓN (1800-1830)*

*CONTINUITIES, CHANGES, AND READINGS IN THE
TEACHING OF LATIN IN CHILE DURING A PERIOD OF
TRANSITION (1800-1830)*

María Gabriela Huidobro Salazar
Universidad Andrés Bello, Chile
mhuidobro@unab.cl

Estefanía Macarena Calderón González
Universidad Andrés Bello, Chile
macacald@gmail.com

Resumen

La transición desde un orden colonial a un sistema republicano en Chile, entre 1800 y 1830, supuso complejos desafíos para el país. Entre ellos, organizar un sistema educacional que garantizara la formación de los nuevos ciudadanos. Sin embargo, los proyectos elaborados en dicho contexto no plantearon cambios revolucionarios, sino que mantuvieron elementos de continuidad con el sistema educativo colonial, en el cual la enseñanza del latín tuvo un lugar clave. A partir de esta constatación, el objetivo de este artículo consiste en analizar los proyectos educacionales formulados en el contexto de la independencia y configuración republicana de Chile, para comprender el rol y la valoración que se le otorgó a la latinidad, en diálogo con las circunstancias históricas y con el propósito patriota de formar una ciudadanía republicana y educar a la elite que la dirigiría.

Palabras clave: Latinidad, Estudios Clásicos, Independencia de Chile, República, Educación.

Abstract

The transition from a colonial order to a republican system in Chile, between 1800 and 1830, posed complex challenges for the country. Among them, organize an educational system that guarantees the training of new citizens. However, the projects

* Este artículo ha sido elaborado en el marco del proyecto FONDECYT Regular 1180056

developed in this context did not pose revolutionary changes, but rather maintained elements of continuity with the colonial educational system, in which the teaching of Latin had a key place. Based on this finding, the objective of this article is to analyze the educational projects formulated in the context of the independence and republican configuration of Chile, in order to understand the role and valuation that was given to Latinity, in dialogue with the historical circumstances and with the patriotic purpose of forming a republican citizenship and educating the elite that would lead it.

Keywords: Latinity, Classical Studies, Chilean Independence, Republic, Education.

INTRODUCCIÓN

Las primeras décadas del siglo XIX constituyeron un periodo de profundos cambios para Chile. Iniciándose en un contexto colonial, los acontecimientos políticos desencadenados en el Viejo y Nuevo Mundo condujeron, tempranamente, a un paulatino proceso de independización y de luchas por la soberanía, conseguida en 1818. Desde entonces y durante la década de 1820, el país entró en una etapa de conformación de un sistema de organización y gobierno adecuado para la nueva república. Así, el periodo 1800-1830 puede reconocerse como un momento transicional decisivo en la historia de Chile.

A lo largo de esas décadas, Chile experimentó múltiples y complejos cambios en todos sus ámbitos. Uno de ellos fue la educación, aspecto que, en el ideario de los intelectuales patriotas, adquirió una función política clave en dos sentidos. Por una parte, la educación se concibió como un medio indispensable para la formación de la ciudadanía, de la que se esperaba una participación política virtuosa para el libre ejercicio de su nueva libertad. Por otra, a través de dicho proceso formativo, pensado como un proceso de iluminación al modo ilustrado, Chile podría dejar atrás el periodo colonial, que habría sumido a su pueblo en la oscuridad y la ignorancia a lo largo de los siglos de dominación hispana¹.

1 Toro, Pablo, "Ideas políticas educacionales en Chile, c.1810-c.1980". Iván Jaksic y Susana Gazmuri (ed.), *Historia política de Chile, 1810-2010*. Santiago. Fondo de Cultura Económica. 2018, Tomo IV, pp. 103-104; Iglesias, Ricardo, "El papel de la educación en la construcción del estado nacional chileno en el siglo XIX". Gabriel Cid y Alejandro San Francisco, *Nación y Nacionalismo en Chile. Siglo XIX*. Santiago. Centro de Estudios Bicentenario. 2009. pp. 42-43.

No obstante, dichos propósitos requerían precisar cuál sería la mejor manera de formar a los nuevos ciudadanos, lo que derivó en proyectos curriculares que debieron definir los contenidos, programas y métodos que sustentarian la educación de la elite política, para la construcción de una subjetividad ciudadana en el nuevo contexto nacional.

Sin embargo, la mayor parte de los planes de estudio elaborados durante el periodo, 1810-1830, no presenta mayores rupturas con los programas educacionales característicos del periodo colonial, aun cuando estos últimos proyectaban los ideales de la monarquía y de la Iglesia. En particular, los estudios clásicos y de latinidad mantuvieron un lugar importante en los nuevos proyectos republicanos, lo que resulta interesante, si no curioso, atendiendo al llamado de los intelectuales y educadores por desprenderse de las cadenas del pasado, y a la asociación que podría establecerse entre la lengua latina y la tradición europea eclesiástica, monárquica y escolástica.

La historiografía de la educación en Chile ha destacado el hecho de que no se advierta una voluntad de ruptura radical con las propuestas del pasado colonial. Por el contrario, se observa una apuesta estratégica para evitar conflictos en la implementación de los nuevos planes, que buscó elementos de continuidad -como los teológicos- para garantizar la unidad de la sociedad en torno al nuevo proyecto político, al mismo tiempo que la incorporación de elementos novedosos -como el fortalecimiento de la ciencia-, que confirieran el carácter ilustrado y republicano al nuevo momento².

Desde esa perspectiva, la enseñanza del latín como eje de los proyectos educacionales republicanos ofrece posibilidades de análisis. ¿Por qué mantiene una preeminencia en los programas educacionales de la élite? ¿A qué objetivo respondían? ¿Opera sobre ellos un mismo enfoque valorativo o sus lecturas varían a la par de los cambios políticos?

Nuestra hipótesis propone que la enseñanza del latín y de la cultura grecolatina sirvió como un recurso educacional clave para favorecer un proceso de transición política y cultural que, evitando cambios radicales, permitiera, a la vez, la re-formación de la elite letrada de Chile de acuerdo con el nuevo contexto republicano. Así, sin que el canon de autores haya variado significativamente, la posibilidad de utilizarlos para una educación con nuevos sentidos se

2 Ibid., pp. 108- 109; Serrano, Sol, Rengifo, Francisca y Ponce de León, Macarena, *Historia de la educación en Chile (1810-2010)*. Santiago, Taurus, 2012, Tomo I, pp. 62-66.

explica por su condición de clásicos, esto es, por la posibilidad de estas obras de disponerse como objeto de lecturas activas, creativas y productivas, abiertas a su resignificación, en función de una educación ciudadana republicana.

Desde el enfoque de los estudios de recepción, la literatura griega y romana antiguas, mediadas por la tradición clásica y canalizadas por la lectura y enseñanza de sus textos canónicos, operan como mecanismos productores de sentido en contextos diversos. La enseñanza del latín se justificaba en la medida en que representaba la puerta de acceso al universo cultural y político del mundo antiguo³.

La continuidad y nueva vigencia de los cursos de latinidad para la naciente república se explicaría por la activación de una práctica de lectura original y creativa, que lejos de responder a una mecánica reproductiva, permitió dar una nueva valoración a los discursos de los textos clásicos, a través de operaciones intelectuales que los revistieron de significaciones novedosas, al nivel de la conciencia histórica de la época⁴.

Atendiendo a estas premisas, nuestro objetivo consiste en analizar los usos y valoraciones que fundamentaron la enseñanza de la latinidad en el periodo de transición política y cultural de Chile, entre 1800 y 1830, mediante la revisión

3 Desde ese enfoque, diversos estudios han analizado los procesos de recepción clásica en Chile, centrándose en especial en los siglos XVI y XIX. En el primer caso, destacan las investigaciones de Carolina Valenzuela (*Grecia y Roma en el Nuevo Mundo: la recepción de la antigüedad clásica en cronistas y evangelizadores del siglo XVI americano*, Santiago, Rubeo, 2016), María Gabriela Huidobro (*El Imaginario de la Guerra de Arauco. Mundo Épico y Tradición Clásica*, Santiago, Fondo de Cultura Económica, 2017) y Daniel Nieto ("La tradición clásica en las imágenes de América: pervivencia de los modelos y tópicos grecolatinos en la Conquista". *Historias del Orbis Terrarum*. N°8. 2012. pp. 85-106). Para el siglo XIX, pueden mencionarse las investigaciones de Susana Gazmuri ("Los modelos políticos de la antigüedad clásica y su papel en los discursos republicanos en Chile (1810-1833)". *Revista Estudios Avanzados*. N°27. 2017. pp. 37-53; Alejandro Villalobos ("El origen y la permanencia de los estudios griegos en Chile. *Revista de Historia*. Vols. 18-19. 2008. pp. 41-53), Miguel Castillo Didier ("Francisco de Miranda: la universalidad de su pensamiento y su vigencia". *Grecia y la tradición clásica: actas del II Congreso de Neohelenistas de Iberoamérica*. Vol. II. 2002. pp. 857-872) y María Gabriela Huidobro ("Humanismo cívico y tradición clásica en los albores republicanos de Chile". *Revista Complutense de Historia de América*. Vol. 41. 2015. pp. 173-196). Para una aproximación a los estudios de tradición clásica en América Latina entre los siglos XVI y XX, véase también los trabajos compilados por Nicolás Cruz y María Gabriela Huidobro en el libro *América Latina y lo Clásico. Lo clásico y América Latina* (Santiago, Ril Editores, 2018).

4 Burke, Peter, *El renacimiento europeo. Centros y periferias*. Barcelona, Crítica, 2000, p. 17.

de los proyectos de estudio propuestos para la educación de la elite letrada⁵.

Para ello, será necesario comenzar por revisar los antecedentes de la educación en Chile en tiempos coloniales, con el fin de avanzar al análisis de la documentación en el periodo de independencia (1810-1818) y de configuración de la república (1818-1830). De esta manera, será posible advertir los elementos de cambio y continuidad en las propuestas de enseñanza, que podrían reflejar los modos de pensar e imaginar el mundo clásico antiguo, según las necesidades y principios que pesaron en cada momento histórico a analizar.

LATINIDAD EN LA EDUCACIÓN COLONIAL

Durante el periodo de la dominación española, la creación de escuelas no respondió tanto a una política monárquica como a una actividad misionera y eclesiástica⁶. La educación de la población hispanoamericana estuvo a cargo de las órdenes religiosas dedicadas a la evangelización del territorio, destacando en este proceso, la Compañía de Jesús.

En el contexto colonial, los jesuitas, arribados a Chile en 1593, fueron reconocidos por su ilustración como los maestros más prestigiosos de la juventud y sus bibliotecas destacaron como las mejor provistas⁷. Si bien en estas predominaba la bibliografía eclesiástica, en su mayoría escrita en latín, también había espacio para literatura de la antigüedad clásica, aunque fuese en ediciones de

-
- 5 Así, se espera complementar los estudios realizados en este ámbito, que, o bien se han establecido desde una mirada prevalentemente descriptiva y erudita, como la investigación de Walter Hanisch, *El latín en Chile* (Santiago, Andrés Bello, 1991), o se han centrado en esta problemática para periodos posteriores, como el estudio de Nicolás Cruz, *El surgimiento de la educación secundaria pública en Chile, 1843-1876. (El plan de estudios humanista)* (Santiago, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, 2002) y de Edda Hurtado, "Del latín al castellano o de las humanidades clásicas a las humanidades modernas en el siglo XIX chileno" (*Literatura y Lingüística*. N°26. 2012. pp. 29-46).
 - 6 Serrano, Ponce de León y Rengifo, *Historia de la educación en Chile*, p. 50; Aedo-Richmond, Ruth, *La educación privada en Chile: un estudio histórico-analítico desde el periodo colonial hasta 1990*. Santiago, Ril, 2000, p. 13.
 - 7 Serrano, Ponce de León y Rengifo, *Historia de la educación en Chile*, pp. 55-58. Barros Arana, Diego, *Historia General de Chile*. Santiago, Imprenta Cervantes, 1886, vol. VI, pp. 246-248; Medina, José Toribio, *La instrucción pública en Chile. Desde sus orígenes hasta la fundación de la Universidad de Chile*. Santiago, Imprenta Elzeviriana, 1905, p. 225.

escasa calidad⁸.

El rol de los jesuitas en Chile, en materias educacionales, fue doble. Por una parte, asumieron la instrucción de la población y la alfabetización elemental de la misma. Por otra, se ocuparon de la educación de una juventud de elite que podría formarse para su futura ordenación católica o para estudios superiores que los condujeran al ejercicio de roles políticos, como la jurisprudencia o la administración pública.

En este sentido, el sistema de instrucción en Chile colonial distinguió un nivel de primera enseñanza para la población, de uno más complejo y exclusivo. El primero comprendía una escuela de mínimos, en la que se enseñaba a leer, escribir, contar y rezar, y una siguiente etapa que educaba en principios de gramática, aritmética y catecismo. En esta última, se habrían impartido nociones básicas de latín para la participación de la misa⁹.

El segundo nivel, orientado a una elite, comprendía escuelas de latinidad en aulas públicas, seminarios, convictorios y noviciados, que formaban al estudiante a través de un currículum sustentado en la enseñanza del latín, para conducirlo a estudios superiores.

Tempranamente, los vecinos de Santiago solicitaron la creación de una cátedra de gramática latina, lo que se concretó en 1595 por iniciativa del convento de Santo Domingo¹⁰. No obstante, pronto fue necesario institucionalizar dicha educación para anclar las cátedras a un currículum definido, lo que se logró a comienzos del siglo XVII, con la fundación de la educación colegial al alero del Convictorio San Francisco Javier; y el otorgamiento del rango de Colegio Máximo al colegio jesuita San Miguel Arcángel¹¹. Esto permitió implementar un sistema completo de instrucción, siguiendo el plan de la *Ratio Studiorum*, sistema de estudios propio de la Compañía de Jesús.

8 Barros Arana, *Historia General de Chile*, vol. VI, p. 246. En el contexto de la expulsión de los jesuitas de los dominios imperiales, en 1767, el inventario de la biblioteca del Colegio Máximo de San Miguel registraba las obras de Virgilio, Ausonio, Heródoto, Juvenal, Marcial, Plutarco, Tito Livio, Cicerón, Apuleyo, Aristóteles, Diógenes Laercio, Séneca, Boecio, *Agrícola* y *Germania* de Tácito, la *Geografía* de Ptolomeo, la *Arquitectura* de Vitrubio y una traducción de Jenofonte. Inventario de los libros encontrados en el Colegio de San Miguel, Santiago, 1767, Archivo Histórico Nacional de Chile, Fondo Jesuitas, vol. 7, n°2353; Jobet, Julio César, *Doctrina y praxis de los educadores representativos chilenos*. Santiago, Andrés Bello, 1970, p. 34.

9 Frontaura, José Manuel, *Noticias históricas sobre las escuelas públicas de Chile a fines de la era colonial*. Santiago, Imprenta Nacional, 1892, pp. 8-9.

10 Aedo-Richmond, *La educación privada en Chile*, p. 15; Medina, *La instrucción pública en Chile*, p. 144.

11 Serrano, Ponce de León y Rengifo, *Historia de la educación en Chile*, p. 54.

La *Ratio Studiorum* constituyó el modelo curricular, metodológico y normativo de la educación durante el periodo colonial de Chile. Su influencia fue decisiva no sólo para entonces, sino para la posterior organización del sistema educacional republicano y, en particular, para instalar los estudios de latinidad en el eje del modelo bajo el cual se formarían, durante la segunda mitad del siglo XVIII, los intelectuales patriotas que lideraron los procesos de cambio desde comienzos de la siguiente centuria.

La formación organizada por la *Ratio Studiorum* contemplaba dos ciclos: estudios inferiores y superiores. Los inferiores abarcaban de tres a cinco años de instrucción, iniciándose con Gramática latina, para pasar luego a un curso de Humanidades, que antecedería a una cátedra final de Elocuencia. Desde el segundo nivel de Gramática, se esperaba que el estudiante pudiera aplicar su aprendizaje en la traducción y lectura de las cartas familiares de Cicerón y en algunos poemas de Ovidio. En el curso siguiente, se agregaban otras epístolas ciceronianas, las églogas de Virgilio y fragmentos seleccionados de Catulo, Tibulo y Propercio¹².

En tanto, la clase de Humanidades incluía la lectura y explicación de los discursos de Cicerón *Pro lege Manilia*, *Pro Archia* y *Pro Marcello*, partes de la *Eneida* de Virgilio y una selección de textos de César, Salustio, Tito Livio, Quinto Curcio y Horacio, además de otros epigramas y elegías de autores latinos. Finalmente, las clases de elocuencia se basaban en las obras de Cipriano y Cicerón. Se enfatizaba, sin embargo, el cuidado que debía hacerse sobre las ediciones de estos textos paganos, "con tal de que sean expurgados de toda obscenidad"¹³.

Los estudios superiores requerían de una instrucción de tres años en Artes, es decir, Filosofía -lógica, ética, metafísica y psicología-, Matemáticas y Física. Para ello, el estudiante debía dominar la lengua latina y, en lo posible, la grie-

12 Considerando que estos tres poetas son considerados los representantes de la poesía erótica romana del siglo I a.C., es de suponer que los jesuitas debieron seleccionar cuidadosamente los textos y ajustarlos a los marcos morales católicos. Este plan pudo implementarse, para la enseñanza de la gramática latina, en el Colegio Máximo de San Miguel, el Convictorio de Francisco Xavier, el Colegio San Pablo, en Santiago, y en otras ciudades, en los colegios de Concepción, La Serena, Chillán, Quillota, Castro y Buena Esperanza. Contreras, Alejandra, "La Ratio Studiorum de la Compañía de Jesús: su aporte al desarrollo pedagógico y cultural de Chile." *Rexe*. Vol. 16. N°32. 2017. p. 145.

13 *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu. Auctoritate Septimae Congregationis Generalis aucta. Antverpiae apud Joan. Meursium*, 1635. Universidad de Salamanca. Fondo Antiguo. 10366-46051, 388. Vásquez, Carlos, "La Ratio: sus inicios, desarrollo y proyección." *Revista Portuguesa de Filosofía*. T. 55. N°3. 1999, p. 243; Contreras, "La Ratio Studiorum de la Compañía de Jesús", pp. 141-145.

ga, si bien los profesores para ello fueron sumamente escasos en Chile¹⁴. Por último, cuatro años más de educación en Teología podían cursarse para quien aspirase al sacerdocio.

La *Ratio Studiorum* advertía, además, sobre la importancia de obligar a los estudiantes a hablar latín en sus casas, salvo en vacaciones, y a comunicarse por escrito con sus profesores en la misma lengua¹⁵. En estas disposiciones, subyacía una valoración del latín como custodio de la tradición católica y conocimiento indispensable en el sistema educativo jesuita, tanto para religiosos como para seculares¹⁶.

En este sentido, si bien se proponía desde una pedagogía cristiana, en el contexto de los colegios sacerdotales, el fundamento de esta propuesta educativa trascendía los marcos de la formación de eclesiásticos. La educación jesuita, que constituyó también el modelo que siguieron otras órdenes religiosas, se fundaba en la vinculación de la virtud con la cultura de las letras, armonizando así la formación espiritual con la intelectual¹⁷.

“El ideal del religioso jesuita era compatible con el del hombre social, finalmente con el ideal ‘ciudadano’ de los humanistas del siglo XVI, pues al igual que la *vita activa* valorada en los antiguos, los jesuitas se declaraban una orden ‘contemplativa en la acción’. Por ello no existía un conflicto entre educación religiosa y educación clásica, entre el ideal de cristiano y el de ciudadano”¹⁸.

Por este motivo, aun siendo escasas, también se formaron aulas públicas de latinidad fuera del sistema colegial jesuita y al margen del universo conventual, asociadas a parroquias o lideradas por un sacerdote o un maestro secular. El proceso educativo podía extenderse durante tres años, para lograr que el alumno alcanzase a traducir, explicar y disertar textos seleccionados de Cice-

14 A mediados del siglo XVIII, afirma Barros Arana, la llegada a Chile de jesuitas alemanes habría permitido un mayor desarrollo de los estudios clásicos e introduciendo nociones de griego y de historia antigua. Barros Arana, *Historia General de Chile*, vol. VI, p. 246; Labarca, Amanda, *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago, Imprenta Universitaria, 1939, pp. 50-51.

15 *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu. Auctoritate Septimae Congregationis Generalis aucta. Antverpiae apud Joan. Meursium*, 1635. Universidad de Salamanca. Fondo Antiguo. 10366-46051. 75

16 Jobet, *Doctrina y praxis de los educadores*, p. 32.

17 Vásquez, Carlos, “La Ratio: sus inicios, desarrollo y proyección” p. 240; Olivares, Miguel, *Historia de la Compañía de Jesús en Chile (1593-1736)*. Santiago, Imprenta Andrés Bello, 1874, p. 159.

18 Serrano, Ponce de León y Rengifo, *Historia de la educación en Chile*, pp. 55-56.

rón, Virgilio y Ovidio¹⁹.

El manual de enseñanza más común y difundido fue el de *Introducciones Latinae* de Antonio Nebrija, que contó con numerosas ediciones²⁰. Mediante él, la enseñanza del latín garantizaba cierta uniformidad, reparando problemas que podrían ocurrir con la falta de libros de autores clásicos, la instrucción oral y la diversidad de métodos pedagógicos.

A nivel de estudios superiores, las cátedras de la Real Universidad de San Felipe, creada en 1738, contemplaron una de Lengua Latina. Toda la enseñanza, además, debía impartirse en latín, asumiéndose así que quien la cursaba, se había preparado previamente, durante su etapa escolar, en dichos conocimientos²¹.

Aun cuando la expulsión de los jesuitas de los dominios del monarca Carlos III fue decretada en 1767, concluyendo, en Chile, la enseñanza organizada por esta orden, su sistema educativo y sus fundamentos mantuvieron su influencia sin alteración mayor²². El Convictorio de San Francisco Javier, que había alcanzado a graduar hasta a 143 alumnos en 1750 y que, tras la expulsión, pasó a denominarse Convictorio Carolino, se mantuvo como el principal colegio de Santiago para la elite criolla hasta 1813 y siguió ubicando al latín en el eje de su currículum, tal como declaraba en sus Constituciones:

“Por falta de latinidad y retórica son menores los progresos que se hacen en mayores ciencias y se experimentan o el fastidio en

19 La tarea docente, sin embargo, no era sencilla. Sólo podía impartir estas clases quien tuviese un título oficial de preceptor de latinidad. En 1801, el intento de los vecinos Pedro José y Antonio Acevedo por abrir aulas de latinidad en Santiago y San Felipe fracasó. Lo mismo ocurrió con José Tomás de Goyenechea, quien no logró aprobar el examen para obtener el título que requería. Hacia 1803, en cambio, destacaba la labor de la escuela de latinidad del presbítero Juan Antonio González, costeadada por el cabildo en Santiago, con 23 estudiantes. En opinión de Amanda Labarca, los cursos de latinidad en Chile no pasaron de algunas nociones indispensables, pues no los habría inspirado tanto un plan de estudios humanísticos, en sí mismo, cuanto una formación para la doctrina cristiana. Coincide con esta apreciación Aedo-Richmond, señalando que las escuelas de latinidad sólo impartían un latín a nivel rudimentario. Después de todo, tal como afirma Medina, a lo largo del periodo colonial, el desarrollo de un sistema educacional en Chile se vio obstaculizado por la falta de textos de estudio y de maestros. Labarca, *Historia de la enseñanza en Chile*, p. 37; Aedo-Richmond, *La educación privada en Chile*, p. 14; Medina, *La instrucción pública en Chile*, p. 16; Jobet, *Doctrina y praxis de los educadores*, pp. 23-24; Hanisch, *El Latín en Chile*, p. 84; Serrano, Ponce de León y Rengifo, *Historia de la educación en Chile*, p. 52; Frontaura, *Noticias históricas*, pp. 39, 51-54, 101-104.

20 Hanisch, *El Latín en Chile*, p. 86.

21 Jobet, *Doctrina y praxis de los educadores* p. 46.

22 Hanisch, *El Latín en Chile*, p. 83.

los estudiantes o la barbaridad con que se explican en sus funciones. Para su remedio se han repetido positivas órdenes por este supremo gobierno, a efecto de que ningún gramático entre a curso de filosofía sin estar aprobado legítimamente”²³.

De esta manera, la enseñanza del latín y el conocimiento de los textos clásicos antiguos ocuparon un lugar central en la formación de la elite colonial. Aunque asociados a la educación que impartían las órdenes religiosas, su relevancia trascendía su vinculación a materias doctrinarias, al concebirse la virtud de la persona en asociación con su cultura e ilustración. Por eso, su vigencia no decayó, aun tras la expulsión de la Compañía de Jesús.

El latín, en sí mismo, constituía un elemento de distinción y caracterización sociocultural, no sólo en Chile, que reproducía una tendencia del Viejo Mundo²⁴. Hacia el siglo XVIII, “la instrucción en la Antigüedad grecolatina era considerada un medio imprescindible para aproximarse a la alta cultura escrita”²⁵, constituyendo un código cultural que otorgaba un sentido de pertenencia, reconocimiento e identidad a la elite como una comunidad trascendente a las fronteras de reinos y países²⁶. Entendida en dicho marco de valoración, la enseñanza de la latinidad podría ser objeto de nuevas interpretaciones y sentidos, en función del contexto de cambios a inicios del siglo XIX.

LA ENSEÑANZA DEL LATÍN A COMIENZOS DEL SIGLO XIX Y DURANTE EL PROCESO DE INDEPENDENCIA

El sistema educacional de tradición colonial se mantuvo hasta principios del siglo XIX, siendo la enseñanza del latín parte importante de ello. Para entonces,

23 Constituciones del Convictorio Carolino, 63, en Frontaura, José, *Historia del Convictorio Carolino*. Santiago, Imprenta Nacional, 1889, p. 59.

24 Jobet, *Doctrina y praxis de los educadores*, p. 33.

25 Unceta, Luis, “Lo clásico en el siglo XVIII: cuestión de conciencia de clase” *Cuadernos de estudios del siglo XVIII*. N°22. 2012. p. 162. Incluso, en opinión de Unceta, en el siglo XVIII habría comenzado a gestarse el contenido semántico moderno del adjetivo clásico para denominar a las lenguas, culturas y literatura del mundo antiguo griego y romano. Así podría advertirse en la etimología del término *classis*, que puede no sólo referir al ámbito artístico o literario, sino al socioeconómico.

26 Settis, Salvatore, *El futuro de lo clásico*. Madrid, Abada, 2006, p. 88. Así lo reconoce también Carolina Domínguez (*Usos del latín en los procesos de configuración cultural y educativa del Cono Sur en el siglo XIX*. Tesis para optar al grado de Doctora en Letras, Universidad Nacional de La Plata, Argentina, 2013, p. 31), para quien la cultura clásica y el conocimiento de los textos latinos, representaban un alto capital cultural que diferenciaba a los ciudadanos de la “ciudad letrada”, legitimando distintos usos del poder.

en palabras de Hanisch, el latín representaba “la lengua de Dios y de los hombres, la lengua de los estudios y de los escritores”²⁷, un elemento distintivo de la elite letrada chilena²⁸.

Esto no cambiaría de manera radical durante el proceso de independencia de Chile ni con los primeros debates y proyectos que surgieron tempranamente para organizar un sistema educacional para la República. No obstante, tanto el sentido de la educación como el de la enseñanza del latín sí tendrían espacio de consideración como objetos de reflexión pública, en los debates y luchas por la autonomía y las aspiraciones republicanas.

En efecto, una de las principales materias de ocupación de los líderes intelectuales de la independencia fue la educación de la juventud. Y dado que los estudios de latinidad se hallaban en el núcleo del currículum formativo colonial, estos también serían objeto de revisión y de reinterpretación a partir de los nuevos marcos políticos y culturales de inteligibilidad, forjados en el contexto de las batallas por la autonomía.

No se trataba sólo de un asunto pedagógico. La educación se abordó como un asunto político prioritario e, incluso, como fundamento de la necesidad misma de independencia. La construcción de un estado autónomo y el ejercicio exitoso de la libertad requerirían de una comunidad política -en principio, una elite- capaz de ejercer de forma virtuosa y consciente de sus atribuciones, su condición ciudadana y soberana²⁹.

El debate educacional se dio, por tanto, sobre un trasfondo político que tensó las definiciones del sistema entre las necesidades de cambio y las lógicas de continuidad, dinámica que parece haber incidido también sobre el lugar de la latinidad en la enseñanza.

27 Hanisch, *El latín en Chile*, p. 83.

28 El alcance del sistema educacional seguía siendo limitado para la población. Amunátegui señala que, en 1811, el Convictorio Carolino sólo habría tenido cerca de 15 alumnos. El primer censo escolar realizado por los patriotas en 1813 registró solo siete escuelas en Santiago, que instruían a 664 estudiantes, una minoría para una población de cerca de cincuenta mil habitantes. En 1808, Juan Egaña aprovechó la ocasión de la apertura del año académico de la Real Universidad de San Felipe para lamentar la ausencia de grandes intelectuales, hombres de ciencias y abogados en el Chile de su tiempo, así como la falta de jóvenes que no se conformaran con el nivel secundario y optaran por una educación superior. Amunátegui, Domingo, *Los primeros años del Instituto Nacional*. Santiago, Imprenta Cervantes, 1889, p. 3; Oración inaugural para la Apertura de los estudios de la Real Universidad de San Felipe. Santiago. 1808. Archivo Histórico Nacional de Chile. Fondos Varios. Vol. 274, 10a, 9fs.; Jobet, *Doctrina y praxis de los educadores*, p. 63.

29 Serrano, Sol, “Educar al nuevo soberano. Chile entre 1810 y 1814” *Bordón*. 62.2. 2010. pp. 29-30.

En 1811, cuando el primer Congreso Nacional se estaba organizando, Juan Egaña presentó sus *Reflexiones sobre el mejor sistema de educación que puede darse a la juventud de Chile*, que servirían de base para el texto constitucional que, en 1813, propondría a la Junta de Gobierno. El documento ofrecía, primero, una mirada crítica sobre los sistemas educacionales que primaban entonces en Europa, cuestionados por dar primacía a la memorización y reproducción de contenidos. Luego, proponía un plan de estudios y una metodología de enseñanza que sirviera al propósito de formar ciudadanos.

La enseñanza del latín no podía faltar y Egaña no lo cuestionaba. Sin embargo, llamaba a renovar la metodología, proponiendo una simplificación de las reglas que el estudiante debía memorizar, durante seis meses, para luego abocarse a la traducción de autores antiguos, por dos años, con el fin de que aprendiese a partir de la práctica para llegar al sentido último que podía esperarse de la latinidad: el conocimiento de la cultura antigua, así como de los valores y virtudes políticas que representaba³⁰.

El reconocimiento a la sabiduría antigua era unánime entre los intelectuales chilenos. No así, en cambio, el modo a través del cual se aprendía latín, lo que llevó a algunos a cuestionar el valor de su enseñanza y a proponer planes de estudio renovados.

Entre los líderes intelectuales que promovieron una lógica educativa novedosa destacaron Manuel de Salas y Camilo Henríquez, siendo este último quien planteó la necesidad de cuestionar el lugar del latín en los proyectos educacionales para la República. En efecto, el plan de estudios propuesto por Henríquez para el que sería el establecimiento republicano por excelencia, el Instituto Nacional, presentado al Congreso el 7 de noviembre de 1811, desplazaba al latín del lugar que hasta entonces había tenido. El proyecto contemplaba tres clases básicas: una de ciencias físicas y matemáticas, una de ciencias morales y una de idiomas y literatura. Esta última proponía la enseñanza de gramática castellana, traducción de francés y de inglés y el estudio de principios de elocuencia, poesía y crítica. Solo en este ámbito final habrían tenido cabida los estudios clásicos, pero ya no orientados a la lectura directa de los autores antiguos, sino mediados por el *Compendio de las lecciones sobre la retórica y bellas letras* de Hugo Blair³¹.

30 Egaña, Juan, *Reflexiones sobre el mejor sistema de educación que puede darse a la juventud de Chile*. Santiago. 1811. Archivo Histórico Nacional de Chile. Fondos Varios, MS. Folio 796, f. 17.

31 Sesión del Congreso Nacional, en 7 de noviembre de 1811, *Sesiones de los Cuerpos Lejislativos de la República de Chile (SCLRCh)*. Santiago, Imprenta Cervantes, 1887, Tomo I, p. 174.

Los motivos que subyacían a la propuesta de Henríquez no se vinculaban a un menosprecio de la lengua latina en sí, sino a sus reales posibilidades de aprendizaje en Chile. Tales fundamentos quedaron en evidencia tiempo después, en una columna titulada “Hay que enseñar en el propio idioma”, publicada en la *Aurora de Chile* por el mismo Henríquez. En ella, el autor criticaba el empecinamiento por mantener el latín en el eje de la formación de los jóvenes, incluso en los estudios superiores. En el fondo, su preocupación apuntaba también, aunque implícitamente, al obstáculo que el latín podía significar para ampliar la educación más allá de los márgenes de la élite ilustrada³².

Sus argumentos se fundaban en el hecho de que el latín no constituía un idioma nativo ni propio, lo que generaba dos problemas. El primero consistía en el alejamiento de los estudiantes de los progresos de la ciencia moderna, que no se presentaban en latín, sino en lenguas vernáculas. En Europa, afirmaba Henríquez, las obras científicas antiguas y modernas se traducían al idioma de cada país³³.

El segundo problema consistía en la comprensión deficiente de los lectores sobre los textos antiguos y la sabiduría contenida en ellos, ya que el latín aprendido por la juventud chilena no era adecuado. Incluso la persistencia de su enseñanza amenazaría a la misma lengua latina con ser corrompida y deformada:

“El primer error es enseñar las ciencias en una lengua apartada del uso común y trato de las gentes... De aquí ha resultado mayor trabajo para los discípulos, mandando á la memoria lo que no entienden... Por eso salimos de los colegios sin los conocimientos indispensables para el uso de la vida despues de consumir inutilmente los mejores años... Asi dexamos de aprender lo mejor que se halla en las lenguas vulgares: y si hubiere de reducirse á tratados latinos, saldrian siempre oscuros é imperfectos, despues de un trabajo improbo³⁴.

Por eso, apelaba a enseñar en el idioma nativo, tal como habían hecho los pueblos antiguos, en particular, los romanos, cuyo latín no resultaba de un uso impuesto:

32 Gutiérrez, Claudio, *Educación, ciencias y artes en Chile, 1797-1843: Revolución y contrarrevolución en las ideas y políticas*. Santiago, Ril, 2011, p. 54.

33 Henríquez, Camilo, “Hay que enseñar en el propio idioma”. *Aurora de Chile*. Tomo 2. N°3. Santiago. 21 de enero de 1813.

34 Idem.

“La historia de la literatura prueba que en todos los siglos florecieron las ciencias estudiándose en lengua vulgar. Los griegos, aunque las recibieron de los caldeos, y egipcios, se las apropiaron y se hicieron famosos con sus progresos aprendiéndolas en su idioma nativo: y los romanos que fueron discípulos de los griegos, no cultivaron mas que aquellos conocimientos que se hicieron familiares en su propia lengua; tales fueron las bellas letras - Mientras el latín era el idioma general subsistió la bella literatura”³⁵.

Henríquez cerraba su columna lamentándose de que el capricho de algunos por conservar los métodos y sistemas tradicionales impidiera abrir a la juventud hacia el conocimiento universal de la ilustración, manteniendo los planes de estudios sin mayores alteraciones. En efecto, su proyecto de 1811 no había alcanzado a materializarse. La disolución del Congreso en diciembre de ese año y los sucesivos cambios gubernamentales mantuvieron la voluntad de crear un Instituto Nacional, pero dilataron su implementación hasta julio de 1813. Su financiamiento se garantizaría con la reunión y reorganización de los colegios y aulas públicas que existían para entonces, desde los años de la colonia³⁶.

El Plan de Estudios fue propuesto por Juan Egaña, quien, coherente con sus *Reflexiones*, optó por dar continuidad a los estudios de latinidad. Sus disposiciones establecían, tal como en el régimen colonial, una escuela de primeras letras para la enseñanza de la lectoescritura, habilidades básicas de aritmética y doctrina cristiana. Luego, se establecían las cátedras de latinidad, en el orden de minoristas y mayoristas.

La propuesta para dichas cátedras evoca los planteamientos metodológicos de las *Reflexiones* de Egaña. Mientras para la primera, de dieciocho meses, proponía un estudio mediatizado por la primera parte de la gramática de Nebrija y la lectura de las fábulas de Fedro y fragmentos de Cornelio Nepote, la segunda, de igual extensión, se concentraría en la poesía y elocuencia latinas, exigiendo memorizar el *Arte Poética* de Horacio³⁷.

35 Idem. Los reparos de Henríquez no eran infundados. Al menos durante los últimos años del régimen colonial, los establecimientos educacionales habrían tenido dificultades para mantener su funcionamiento y garantizar la calidad de la formación, tanto por la falta de materiales y textos, como por la carencia de catedráticos y maestros. Amunátegui, *Los primeros años del Instituto Nacional*, p. 4.

36 Silva Castro, Raúl, *Fundación del Instituto Nacional (1810-1830)*. Santiago, Imprenta Universitaria, 1953, p. 6.

37 Acta de los acuerdos de la Junta de Gobierno, el Senado i el Cabildo de Santiago, en 27 de julio de 1813, *SCLRCh*. Tomo I, p. 303.

Su instalación daba continuidad al argumento tradicional sobre la sabiduría antigua: “La lengua latina, aunque muerta, abre la puerta al estudio de los mejores libros, es indispensable a los eclesiásticos, i su riqueza, pureza i propiedad la ha jeneralizado en todos los países cultos del mundo”³⁸.

En esta declaración, se reconocía una doble importancia al latín. Por una parte, como la lengua propia de la religión. Por otra, como puerta de entrada a la cultura elevada. La novedad del plan de estudios consistía en que, luego, sumaba una cátedra de Lenguas vivas, que se centraría en los principios del español, francés, inglés e italiano. Su objetivo, sin embargo, no era el mismo que el del latín o el que Camilo Henríquez habría querido en sus declaraciones en la *Aurora de Chile*. No se esperaba de esta cátedra un acceso a conocimientos ilustrados, sino un recurso para viajeros, comerciantes y diplomáticos.

Hacia el nivel de estudios superiores, se proponía además un curso de Ciencia del criterio, que en doce meses abordaría lógica y metafísica y que, si bien se iniciaba con un semestre en “idioma vulgar”, esperaba, durante el segundo, abordar las materias y textos en latín³⁹.

De esta manera, el plan de estudios mantuvo un esquema tradicional, dando continuidad al espíritu escolástico que había caracterizado a la educación colonial⁴⁰. Su aprobación por parte de la Junta de Gobierno se formalizó el 27 de julio de 1813.

La fundación del Instituto Nacional se proclamó en un “Aviso a los pueblos”, que afirmaba que de las diecinueve cátedras que se impartirían, algunas se realizarían en castellano, cuando el latín no fuera estrictamente necesario⁴¹. Así, se esperaba ampliar el alcance del llamado a nuevos estudiantes, medida que, indirectamente, confirmaba el reconocimiento implícito del carácter exclusivo de la lengua latina, asociada a una élite.

De esta forma, aun cuando parte importante del currículo propuesto no presentase grandes cambios, su fundamento sí ofrecía una nueva mirada, concordante con el objetivo que debía inspirar al proyecto educativo: la formación de ciudadanos para la república. Así lo reconocía Mariano Egaña en el discurso de inauguración del Instituto Nacional:

38 *Idem.*

39 *Idem.*

40 Amunátegui, *Los primeros años del Instituto Nacional*, p. 157.

41 “Aviso a los pueblos”. *El Monitor Araucano*. Santiago. 6 de julio de 1813. Tomo I. N°39.

“(…) Como la ilustración es el único campo de formar los pueblos honrados y felices, [vuestro Gobierno] quiso inmediatamente proporcionaros todos los auxilios de una educación brillante y provechosa (...) Ciudadanos: 300 años fuisteis esclavos, porque os envilecían con la ignorancia, que es la fuerte cadena de los tiranos. Si queréis ser libres como los hombres, es preciso que seáis ilustrados”⁴².

El discurso anunciaba una nueva era, aun cuando estuviese fundada sobre la tradición. El carácter del plan de estudios se vinculaba al credo católico, que imprimía un sentido cristiano a la ilustración que se buscaba. De este modo, el cambio se fundaba, al mismo tiempo, en la continuidad, expresada en el catecismo y en las cátedras de latín⁴³.

El artículo del periódico *El Monitor Araucano* que informó sobre la inauguración del establecimiento, alabó el discurso del rector, José Francisco Echaurren, como uno formulado “con las gracias de Cicerón”⁴⁴. El Instituto Nacional no esperaba presentarse como un proyecto novedoso ni revolucionario. Su legitimidad se buscaba a través de su vinculación con una tradición idealizada de pensamiento y cultura, cuyas bases se hallaban en el mundo antiguo y en la Europa moderna de la Ilustración.

El registro de los primeros matriculados, que debían inscribirse en una cátedra, demuestra la primacía del latín en el interés de los estudiantes. Así se aprecia en la tabla 1.

Ciertamente, el estatus del que gozaba la lengua latina como un recurso que otorgaba un sentido de pertenencia e identidad con la comunidad letrada del país debió pesar en la predilección por esta cátedra. La tradición educacional y cultural desarrollada a lo largo del periodo colonial debió constituir también un factor de influencia. Los líderes intelectuales de la independencia no veían contradicción en ello. El latín serviría a reforzar el carácter católico del proyecto y a consolidar sus esfuerzos por ilustrar a la población con la sabiduría del mundo antiguo.

42 “Apertura del Instituto Nacional”. *El Monitor Araucano*. Santiago. Tomo I. N°55. 12 de agosto de 1813.

43 Baeza, Andrés, “Enlightenment, education and the republican Project: Chile’s *Instituto Nacional* (1810-1830)”. *Paedagogica Histórica*. Vol. 46. N°4. 2010. pp. 487-488.

44 “Apertura del Instituto Nacional”. *El Monitor Araucano*. Santiago. Tomo I. N°55. 12 de agosto de 1813.

Sin embargo, el Instituto Nacional fue clausurado en octubre de 1814, cuando las fuerzas españolas recuperaron el poder y el gobierno sobre la Capitanía General de Chile⁴⁵. Solo en 1819, tras la recuperación de la soberanía por parte de los patriotas, los proyectos para la educación republicana pudieron retomarse de manera decidida.

LA ENSEÑANZA DEL LATÍN A PARTIR DE LA CONSOLIDACIÓN DE LA INDEPENDENCIA (1818-1827)

Tras la Independencia chilena declarada el 12 de febrero de 1818 y luego de consolidar la soberanía en el territorio para reinstalar la institucionalidad republicana, en 1819, las condiciones permitieron proclamar la reapertura del Instituto Nacional. El proyecto pedagógico recuperó la orientación original, sin mayores cambios de fondo. En ese contexto, resurgieron con fuerza los argumentos clasicistas para dar legitimidad y grandeza al establecimiento, anclando sus fundamentos en la tradición de la cultura antigua y en la sabiduría de la Ilustración, pero sin renegar de la mirada cristiana que debía inspirarlo. Así puede evidenciarse en la proclama dedicada por el Senado al restablecimiento del Instituto, que celebraba la formación de ciudadanos católicos, emulando a la vez los ejemplos del mundo antiguo, como si quisiesen revivirlos:

“[Allí] el patriota y el que ha dejado de serlo por imitación, el grande y el pequeñuelo, el rico y el pobre, se mirarán, se estrecharán, y lazos formados en la primera edad reproducirán aquellas amistades que admiramos en los Escipiones y Lelios (...) y el premio irá a coronar en el Instituto a los que SE. distinguan, al modo que en el estadio de Olimpia, la Grecia orlaba igualmente de olivas las sienes de los atletas, de los filósofos, de los héroes y de los sabios (...) acordaos que Filipo, rey de Macedonia, daba gracias a los dioses en el nacimiento de su hijo Alejandro, porque vivía un Aristóteles que le serviría de preceptor y de maestro”⁴⁶.

Los discursos inaugurales se ordenaron en la misma línea. El del rector, Manuel Verdugo, decía aspirar a igualarse a Roma, Atenas y Esparta, utilizando una metáfora para definir al Instituto Nacional como el “jardín de Minerva”⁴⁷.

45 Serrano, Ponce de León y Rengifo, *Historia de la educación en Chile*, p. 70; Hanisch, *El latín en Chile*, p. 88; Bello, Emilio, *La fundación del Instituto Nacional en 1813*. Santiago, Imprenta Nacional, 1863, pp. 33-34.

46 “El Senado a los padres de familia” *Gazeta Ministerial de Chile*. Santiago. Tomo 1. N°99. 3 de julio de 1819.

47 “Apertura del Instituto Nacional” *Gazeta Ministerial de Chile*. Santiago. Tomo 2. N°3. 31 de julio de 1819.

Las palabras del estudiante Ventura Marín también se formularon en este tono, declarando que esperaba para su establecimiento, ver “reunidos el Liceo y la Academia de la docta Atenas”⁴⁸. Su discurso finalizaba con una locución latina dedicada al Director Supremo de Chile, citando las *Odas* I.2 de Horacio, dedicadas originalmente por el poeta romano a Mecenas: *o et praesidium et dulce decus meum*.

Entre las catorce cátedras que se ofrecerían, figuraban las de francés, inglés, gramática castellana y gramática latina, manteniendo para esta última, los niveles de minoristas y mayoristas⁴⁹. El alto interés por estas cátedras llevó a que, en 1821, las secciones tuvieran que triplicarse, agregándose otro curso para mayoristas, uno para minoristas, uno para convictoristas y un curso de mínimos para colegiales manteístas⁵⁰.

La gramática castellana, en tanto, constituyó un apéndice de las cátedras de latinidad. De esta manera, la tradición curricular se mantenía, pero se actualizaba al mismo tiempo con la incorporación de las lenguas modernas.

Asimismo, se instituyó una cátedra de Elocuencia e historia literaria, cuyos principios y metodologías, aunque se desarrollaban en español, seguían el modelo latino. Dicho modelo, basado en los principios de Cicerón y Quintiliano e imitado por algunas escuelas europeas modernas, promovía un aprendizaje práctico por medio de la elaboración de discursos históricos⁵¹. En marzo de 1820, Juan Egaña, profesor de esta cátedra, difundió los discursos que los estudiantes de Elocuencia del Instituto Nacional habían pronunciado como ejercicios literarios, elogiando a personajes contemporáneos, como Simón Bolívar y Bernardo O’Higgins, y pasados, como el araucano Lautaro⁵².

48 *Ídem*.

49 Mientras el curso para minoristas quedó a cargo de Bartolomé Mujica, el de mayoristas fue dirigido por José Gabriel Palma, quien hasta entonces había ejercido como catedrático de la Universidad de San Felipe. Amunátegui, Domingo, *Los primeros años del Instituto Nacional*, pp. 214-215.

50 Los cursos quedaron a cargo de Pedro José Peñailillo, Domingo Amunátegui, Lorenzo Matus y Eugenio Sepúlveda, respectivamente. Amunátegui, *Los primeros años del Instituto Nacional*, p. 223.

51 Bloomer, W. Martin, *The School of Rome*. California, University of California Press, 2011, pp. 170-171; Beard, Mary, *La herencia viva de los clásicos. Tradiciones, aventuras e innovaciones*. Barcelona, Crítica, 2013, p. 122.

52 “Discursos pronunciados en el Instituto Nacional desde el día 28 de noviembre de 1819 hasta el 1° de marzo del presente año de 1820.” *Gazeta Ministerial de Chile*. Santiago. Tomo 2. N°35. 11 de marzo de 1820.

Si bien la enseñanza en castellano se había permitido en la mayoría de las cátedras, algunas mantuvieron la opción de dictarse en lengua latina. Un aviso publicado en la *Gazeta Ministerial* en febrero de 1821, anunciaba la vacante para un catedrático de Filosofía en el Instituto Nacional con el requisito de enseñar en castellano y latín. Además, se anunciaba un curso de física experimental que se dictaría en ambos idiomas⁵³.

En este sentido, paulatinamente, los cursos de latinidad y la valoración de los clásicos fue distanciándose de su asociación directa con la escolástica y el dogma católico, para vincularse con la idea de una sabiduría universal. Su uso discursivo confirmaba que, en el imaginario patriota, los clásicos representaban un recurso de autoridad y un patrimonio cultural que ofrecía arquetipos e ideales para la legitimación de sus proyectos.

El Instituto Nacional constituyó el modelo a partir del cual se impulsó la formación de nuevas escuelas en el país, por lo que el plan de estudios, incluidas las cátedras de latinidad, pervivió también. El argumento para su difusión se halló en las propuestas que habían nacido en 1813, que promovieron la creación de escuelas de primeras letras, latinidad y teología a lo largo de Chile. Así lo recordó, en 1821, el cabildo de Quillota, que solicitó al Senado, un maestro de primeras letras y que los conventos de Santo Domingo y de la Merced le remitieran preceptores de latinidad:

“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 pidiese, se diera este auxilio de los conventos de esta capital”⁵⁴.

El mismo año, el cabildo de Coquimbo elevó una petición similar que, aunque sin especificar qué maestros requeriría, abogaba por la creación de un instituto literario, basándose en el modelo de autoridad que le ofrecía el mundo antiguo:

“Los griegos no habrían tenido trescientos Doctores que en diferentes puntos escribiesen a un tiempo la batalla de Maratón; sino

53 “Aviso al público”. *Gazeta Ministerial de Chile*. Santiago. Tomo 2. N°81. 24 de febrero de 1821. La cátedra de Filosofía fue ocupada entre 1819 y 1820 por Joaquín Egaña, hijo de Juan Egaña. Amunátegui, Domingo, *Los primeros años del Instituto Nacional*, p. 216.

54 Senado conservador, Sesión ordinaria 346, 30 de abril de 1821, *SCLRCh*. Tomo V, p. 144.

hubiesen contado con las escuelas científicas de Jonia, Elea, Italia, y los Gimnasios de la Academia, del Liceo, y del Cinosargo”⁵⁵.

El prestigio de la cultura clásica y del latín se mantuvo y fortaleció durante esos años. Así lo demuestra la preferencia que mantenían las cátedras de gramática latina y castellana en el Instituto Nacional hacia 1822. Un reporte realizado por Camilo Henríquez, registraba ese año, 70 estudiantes convictoristas y 112 manteístas inscritos en el curso “Idioma latino y patrio”; número muy superior a las demás cátedras⁵⁶.

Sin embargo, dicha tendencia no estuvo exenta de críticas. En el *Mercurio de Chile*, en 1823, un artículo remitido retomó las pasadas reflexiones de Camilo Henríquez sobre la tradición pedagógica que se arrastraba desde tiempos coloniales y que no respondía a las necesidades de desarrollo del país. Una tradición que el Instituto Nacional habría mantenido, priorizando la formación de eclesiásticos y abogados, sin abrirse a la formación práctica de profesionales de otro tipo. Así, se cuestionaba el currículo donde el latín seguía siendo materia central y las “cátedras inútiles”⁵⁷, cuyo presupuesto podría servir para la apertura de nuevos cursos: “Hasta ahora nuestro instituto nacional no nos promete por su plan de enseñanza uno solo de esos hombres que necesitamos”⁵⁸.

La respuesta al texto se publicó a continuación. Un autor anónimo observaba que el Instituto debía formar a sus estudiantes en el espíritu del análisis, la investigación, la atención y la inteligencia. Sólo así sería posible formar, luego, profesionales. Y como buen defensor del plan de estudios que seguía vigente, se apoyaba en una cita latina a Plinio el Joven: “*non multa légere, sed multum*”⁵⁹.

Los planes de estudio del Instituto Nacional no sufrieron mayores modificaciones a lo largo de la década de 1820. No obstante, enfrentaron dificultades para su implementación, lo que llevó a algunos rectores, como Carlos Lozier, a hacer esfuerzos importantes por realizar mejoras, como el enriquecimiento de la biblioteca.

55 “Decreto”. *Gazeta Ministerial de Chile*. Tomo 2. N°100. Santiago. 7 de julio de 1821.

56 Francés anotaba 18 estudiantes; Inglés, 14; Lógica, metafísica y ética, 22. No había otro curso, a excepción de dibujo, que sobrepasara los 20 alumnos. “Remitido”. *El Mercurio de Chile*. N°3. Santiago. 1822. p. 59.

57 “Remitido”. *Mercurio de Chile*. Santiago. N°24. 1823. p. 467.

58 *Ibid.* p. 466.

59 *Ibid.* p. 471. La cita remite a *Cartas* VII.9.15 de Plinio.

En este sentido, mientras bajo el rectorado anterior, de Manuel Frutos Rodríguez, la biblioteca sólo registraba como obra clásica antigua, las *Décadas* de Tito Livio y, asociado a la enseñanza del latín, un *Glossarium ad scriptores infimae et mediae latinatis*, con Lozier se adquirieron cinco ejemplares de las *Oraciones de Salustio*, *Tito Livio i otros clásicos*, seis ejemplares de la *Eneida*, seis de las obras de Tácito, cinco de los *Oficios* de Cicerón, tres de fragmentos selectos de Tito Livio, seis de fábulas selectas de las *Metamorfosis* de Ovidio y seis de las *Odas* de Horacio. Se agregaba una *Nomenclatura del Epitome Historia sacrae* y un *Librito de terminaciones latinas*⁶⁰.

Aun así, en 1826, a raíz de la renuncia del rector Lozier y de diversas críticas a la calidad del Instituto Nacional, el gobierno ofició a una comisión integrada por Juan Egaña, Joaquín Campino, José Santiago Luco y Manuel de Salas para evaluar su estado⁶¹. El informe de Egaña se centró en las cátedras, advirtiendo respecto a las de latinidad, su escasa calidad. Sobre la clase de mínimos, indicaba que no se realizaban ejercicios de traducción y sobre la de menores, sólo podía reportar que se trabajaba con la versión latina de las fábulas de Esopo y con Quinto Curcio, desconociendo si se abarcaba a otro autor. Finalmente, en cuanto al aula de mayoristas, lamentaba de que, por falta de estudiantes aptos, sus clases no se impartían, careciendo además de un plan de estudios para ello⁶².

Esto permite suponer que las cátedras de latín enfrentaban dos posibles problemas. El primero, que la formación en los primeros niveles era deficiente, por lo que no se lograba habilitar estudiantes para cursar la cátedra de mayoristas. El segundo, que no había maestros idóneos para estos cursos, pese a la importancia que se les reconocía.

Los informes emanados llevaron al Ministerio del Interior a aceptar la renuncia del rector Lozier y a suspender de su empleo a los catedráticos del Instituto Nacional. El abogado y doctor por la Universidad de San Felipe, Juan Francisco Meneses, fue nombrado nuevo rector y se le solicitó poner énfasis en las asignaturas científicas, sin mención, en cambio, de las cátedras de gramática y lengua latina⁶³. En este sentido, las preocupaciones comenzaban poco a poco

60 Amunátegui, *Los primeros años del Instituto Nacional*, pp. 689-695.

61 Congreso Nacional, sesión n°48, *SCLRCh*. 23 de agosto de 1826. Tomo VIII. p. 394.

62 Amunátegui, *Los primeros años del Instituto Nacional*, p. 349.

63 Ministerio del Interior. Instituto Nacional. 22 de septiembre de 1826. *Boletín de las leyes y de las órdenes y decretos del Gobierno*. Valparaíso, Imprenta del Mercurio, 1845, Tomo I, libro III, N°69, pp. 420-421.

a orientarse a una formación más práctica, aunque se asumía que la formación humanista y literaria debía mantenerse en su base.

El rector Meneses impulsó mejoras sobre todas las cátedras impartidas, incluyendo las de latín. Una de las modificaciones más relevantes en la propuesta de la cátedra de minoristas, impulsada por su profesor, Pedro Fernández Garfías, fue el reemplazo del manual de Nebrija para innovar las metodologías de enseñanza, en base al modelo de Jean Jacques Ordinaire, cuyo sistema había sido publicado originalmente en París. Fernández Garfías se abocó al trabajo de traducción de esta obra, de lo que resultó un volumen titulado *Método para la enseñanza de las lenguas*, publicado en 1826⁶⁴. Este contenía una introducción de Fernández sobre los métodos de aprendizaje, seguida de un “Manual práctico o compendio del método de enseñanza mutua aplicada a la lengua latina”, que se fundaba en el método lancasteriano francés, habida prueba de sus éxitos en Europa.

El manual no sólo se centraba en la gramática, sino que ofrecía indicaciones sobre las características que las salas de clases y el mobiliario debían tener, actualizando la metodología. El libro propuesto para los ejercicios de traducción era uno moderno, *Epítome historiae sacrae* de Charles Lhomond, cuyo texto también fue publicado en Santiago en 1827, agregándose a cada párrafo su traducción al castellano⁶⁵.

A dicha edición, Fernández Garfías sumó luego la publicación de un *Librito de terminaciones que contiene las declinaciones, las conjugaciones y las reglas de la sintaxis latina: sacadas del rudimento de Lhomond y puestas en un orden conforme a los cuadros del Método para la enseñanza de las lenguas*⁶⁶, que consistía en un manual de morfología y sintaxis latina, y un *Librito de nomenclaturas*⁶⁷, con el significado de todas las palabras del *Epítome* de Lhomond. Al año siguiente, publicó un *Suplemento a la segunda parte de la gramática latina compuesta por J.J. Ordinaire*⁶⁸, que complementaba las metodologías de enseñanza del latín de acuerdo con la propia experiencia de Fernández Garfías. Estos esfuerzos permitieron que, desde 1826, la enseñanza del latín se sistematizara, recuperando su valor en el trabajo formativo del Instituto Nacional.

64 Santiago, Imprenta de la Biblioteca, 1826.

65 Santiago, Imprenta de R. Rengifo, 1827.

66 Santiago, Imprenta de la Independencia, 1826.

67 Santiago, Imprenta de la Biblioteca, 1827.

68 Santiago, Imprenta de R. Rengifo, 1828.

Así lo reconoció un informe presentado al Senado en noviembre de 1828, advirtiéndose que sería necesario buscar también una metodología más moderna para la cátedra de mayoristas⁶⁹. En él se elogiaban los logros alcanzados por los cursos de gramática latina de Fernández Garfias, quien habría enseñado a 170 estudiantes⁷⁰.

El latín siguió siendo, además, parte de otras cátedras, tal como demuestra el hecho de que, en 1827, Juan Egaña haya redactado un tratado de lógica en latín, como manual para los estudiantes del Instituto Nacional: el *Tractatus de re logica, metaphisica, et Morali pro filiis et alumnis Instituti Nationalis*⁷¹. La cátedra de Retórica, en tanto, seguía el manual de Hugo Blair, cuyo discurso se fundaba en ejemplos de la literatura antigua⁷².

De esta manera, aun cuando se buscaban cambios que modernizaran la educación en función de la formación práctica de los ciudadanos, el latín no fue objeto de mayor cuestionamiento, en la medida en que su impartición diera buenos resultados. Su enseñanza no contradecía las aspiraciones de los intelectuales y gobernantes, sobre todo cuando se había logrado actualizar y modernizar sus fundamentos y metodologías.

Así, las cátedras de latín seguían contando con prestigio y con el interés de las familias de la élite, lo que se demuestra en el alto número de matriculados en ellas. Muy distinta era la suerte que corría, en 1828, para las lenguas modernas, como francés e inglés, para las cuales el rector Meneses proponía enfatizar su potencial aporte al desempeño de funciones en aduanas u otros oficios que requiriesen del conocimiento de idiomas, con el fin de atraer a más estudiantes⁷³.

Sin embargo, la ampliación de los alcances de la educación secundaria requeriría también de mayores recursos, tanto humanos como materiales. Dicho desafío lo advertiría, hacia 1827, el vicepresidente Francisco Antonio Pinto, quien, preocupado de favorecer la instrucción pública, buscó alianzas con intelectuales extranjeros que pudieran asentarse en Chile para abrir nuevos establecimientos educativos que complementasen la labor desempeñada por

69 Anexo 479. Instituto Nacional, Cámara de Senadores, Sesión 40, 14 de noviembre de 1828, *SCLRCh*, Tomo XV, p. 430.

70 *Ibid.* p. 432.

71 Santiago, Imprenta de R. Rengifo, 1827.

72 Anexo 479. Instituto Nacional, Cámara de Senadores, Sesión 40, 14 de noviembre de 1828, *SCLRCh*, Tomo XV, p. 430.

73 Anexo 480. Instituto Nacional, Cámara de Senadores, Sesión 40, 14 de noviembre de 1828, *SCLRCh*, Tomo XV, p. 432.

el Instituto Nacional⁷⁴.

Entre 1828 y 1830, diversas iniciativas particulares cobraron vida y permitieron ampliar los espacios de formación secundaria. En todas ellas, el latín renovó su lugar, confirmando así la importancia que continuaba teniendo en el imaginario de la elite letrada de Chile y en la conformación de su subjetividad sociocultural.

EL LATÍN EN LOS PROYECTOS DE LOS PRIMEROS COLEGIOS PARTICULARES (1828-1830)

A fines de la década de 1820, en medio de convulsiones por el inminente enfrentamiento entre liberales y conservadores por el gobierno de Chile, diversos intelectuales extranjeros arribaron al país, invitados a colaborar en la organización de la República, especialmente en el ámbito educacional. Todos contaban con una carrera intelectual reconocida, destacando por su dominio de la lengua latina y su cercanía con los estudios clásicos, lo que confirmaba que tales disciplinas ofrecían un estatus de autoridad y prestigio social a quienes se abocaban a ellas.

Con estas invitaciones se buscaba fortalecer la instrucción pública. El Instituto Nacional, pese a sus evidentes mejoras bajo el rectorado de Meneses, seguía siendo objeto de críticas. No obstante, a tales invitaciones subyacía también, el propósito de orientar la formación de la elite en beneficio de una u otra tendencia partidista. Los liderazgos de reconocidos intelectuales podrían resultar clave para establecer una base de autoridad a partir de la cual fomentar el espíritu y la causa política que se perseguía.

El primero de ellos fue el español José León Cabezón, quien había ejercido docencia en Salta, Argentina y luego, en 1817, había fundado en Buenos Aires una escuela de gramática y latinidad. Precedido de su prestigio como latinista, fue invitado a Chile, a comienzos de 1828, para fundar en Santiago un proyecto similar⁷⁵. Su proyecto contempló una escuela de primeras letras y cátedras de latín, filosofía, matemáticas y francés. Las clases de latín seguían una metodo-

74 Barros Arana, *Historia General de Chile*, Tomo XV, p. 218; Amunátegui, Domingo, *El progreso intelectual y político de Chile*, Santiago, Nascimento, 1936, p. 33.

75 Ramos, Juan Pedro, *Historia de la instrucción primaria en la República Argentina, 1810-1910*. Buenos Aires, Jacobo Peuser, 1910, pp. 59-60.

logía tradicional, basada en Nebrija, mientras la cátedra de filosofía se impartía asimismo en lengua latina⁷⁶.

Su escuela, no obstante, no logró posicionarse, quizás porque su propuesta no ofrecía mayor novedad. Un plan de estudios tan tradicional parecía distante al contexto social y político. Si bien contó con la protección del gobierno, gracias a la cual pudo instalarse en antiguas dependencias de la Universidad de San Felipe, José León no recibió mayores aportes financieros o políticos. Distinto fue el caso de los establecimientos que, seguidamente, los intelectuales José Joaquín de Mora y Andrés Bello liderarían.

Asociado al cargo de Oficial Mayor auxiliar del Ministerio del Interior, el español José Joaquín de Mora, reconocido abogado y versificador neoclásico, llegó a Santiago en abril de 1828. Por su parte, el venezolano Andrés Bello arribó a Chile al año siguiente, en junio de 1829, con el cargo de Oficial Mayor del Ministerio de Relaciones Exteriores⁷⁷.

Mora también tenía experiencia liderando un proyecto educacional en Buenos Aires, por lo que fue recibido con entusiasmo por la comunidad letrada y por el gobierno chileno, entonces de tendencia liberal, para fundar un nuevo establecimiento. El proyecto no tardó en formularse y solo en un par de meses, se anunció la pronta inauguración del Liceo de Chile con una propuesta ambiciosa, que ofrecía niveles desde la educación elemental hasta estudios superiores, todos con una orientación liberal y científica⁷⁸.

Sus fundamentos fueron difundidos en el prospecto de *El Mercurio Chileno*, periódico creado y liderado por Mora. En él, el autor declaraba su convicción sobre la orientación que la educación hacia la utilidad pública, para formar ciudadanos como pilares de la república. Más allá de la profesión futura de cada estudiante, Mora afirmaba que la base de su educación debía ser común, pues todos debían aprender a pensar rectamente y a hablar de manera clara y elegante. En ello radicaba la relevancia de las humanidades, que debían situarse en el corazón de todo plan de estudios.

76 Amunátegui, *Los primeros años del Instituto Nacional*, p. 393; Campos, Fernando, *Desarrollo educacional 1810-1960*. Santiago, Andrés Bello, 1960, p. 74.

77 Jaksic, Iván, *Andrés Bello: la pasión por el orden*. Santiago, Universitaria, 2010, p. 135; Ávila, Alamiro, *Mora y Bello en Chile*, Santiago, Universidad de Chile, 1982, pp. 18-21.

78 Ávila, *Mora y Bello en Chile*, p. 22; Subercaseaux, Bernardo, *Historia de las ideas y de la cultura en Chile*, Santiago, Universitaria, 1997, Tomo I, pp. 25-26; Stuardo, Carlos, *El Liceo de Chile 1828-1831. Antecedentes para su historia*. Santiago, Imprenta Universitaria, 1950, pp. 5-6.

Mora afirmaba que las humanidades debían iniciarse con el estudio de la lengua y la gramática latinas, mediante una metodología que privilegiara el aprendizaje práctico. Dichos conocimientos no debían perseguirse tanto por su valor en sí mismo, como en cuanto puertas de acceso a la literatura clásica y a la sabiduría contenida en ella.

Su admiración por los clásicos y su convicción sobre el valor de aprender latín, afirmaba, no se explicaban por un afán erudito, sino por su utilidad para formar individuos virtuosos para la república. Por medio del latín sería posible desarrollar ciertas facultades intelectuales, como el pensamiento lógico, y conocer a los autores antiguos⁷⁹. Después de todo, la civilización occidental sería heredera de dicha cultura, en la que podían encontrarse modelos que inspiraran a la modernidad y que podrían educar a la juventud:

“Sus recuerdos, sus lecciones, su tradición forman una parte esencial de la sabiduría moderna, y el lenguaje en cuyo pulimento y perfección se esmeraron los Tulios, los Aticos, los Livios y otros tantos ingenios sublimes, es el órgano más digno que puede escoger la razón para consignar sus progresos, y generalizar sus oráculos”⁸⁰.

La propuesta de Mora ofrecía una mirada renovada sobre el latín, distanciada de su carácter doctrinal y eclesiástico, y una resignificación de su valor en función de una formación ciudadana republicana, al concebirla como la lengua de la república romana más que de la Iglesia. El latín, a juicio de Mora, sería necesario para enseñar elocuencia, disciplina propia de un país libre y de las funciones más sublimes de la práctica política⁸¹.

Sus planteamientos constituyeron el fundamento del plan de estudios que, desde el 12 de abril de 1828, difundió el periódico *La Clave*. El boceto reservaba un lugar esencial a las humanidades: gramática latina, traducción y aplicación de autores clásicos del siglo de Augusto, historia romana en base en los textos del francés Rollin, gramática castellana, retórica, poética, literatura castellana y lengua francesa⁸².

No obstante, en un contexto de disputas políticas, el proyecto tardó en concre-

79 “Educación.” *El Mercurio Chileno*. Prospecto. Santiago. 1 de abril de 1828. p. 37.

80 *Ibid.* p. 35.

81 *Ibid.* p. 37.

82 *La Clave*. Santiago. N°69. 12 de abril de 1828.

tarse. Finalmente, obteniendo el apoyo económico del gobierno para ofrecer becas, en enero de 1829, comenzó a circular el plan de estudios del Liceo de Chile. Este proponía una educación de cinco años, con un aprendizaje continuo y progresivo de latín, mediante el estudio de la gramática, historia de los imperios antiguos, lectura de autores clásicos, historia griega y romana y el análisis de una selección de escritores antiguos⁸³.

El manual de base sería un texto elaborado por Mora, publicado en Londres en 1826 como *Gramática latina, dispuesta en forma de catecismo; adaptada al método de enseñanza mutua, y sacada de las mejores publicadas hasta ahora en Europa*. El texto se fundaba en la propia valoración del autor sobre la literatura latina y despertó tal interés entre las familias de los estudiantes, que a las pocas semanas de iniciadas las clases, el Liceo de Chile anunció su reimpresión en Santiago, para evitar que los alumnos debiesen importarlas⁸⁴. Del mismo modo, otra señal del éxito inicial del Liceo de Chile la ofreció un aviso que anunciaba la apertura de una segunda clase de latinidad⁸⁵.

No obstante, el Liceo de Chile pronto enfrentaría dificultades. Por una parte, contaba con un cuerpo restringido de catedráticos, compuesto por José Joaquín de Mora, los franceses Portés y Clochard, a cargo de filosofía y latín, y Andrés Gorbea, para matemáticas. Por otra parte, el ambivalente acontecer político incidió sobre el destino del establecimiento. Desde 1829, los liberales fueron perdiendo su influencia hasta ser derrotados en la batalla de Lircay en abril de 1830⁸⁶. Esto impactó en el apoyo económico que el Estado ofrecía al Liceo de Chile, lo que llevó a la pérdida de estudiantes, y al descrédito de su director, quien a fines de 1830 fue expulsado del país.

A los factores mencionados se sumó la creación de un establecimiento de educación secundaria que, tempranamente, se advirtió como competencia del Liceo de Chile. Se trataba del Colegio de Santiago, proyecto que, propiciado por Diego Portales y la elite conservadora de la capital, se construyó con un equipo de profesores franceses, liderados por Pierre Chapuis, invitados a Chile con ese propósito en diciembre de 1828.

83 *Plan de estudios del Liceo de Chile con algunos pormenores sobre su ejecución y sobre la disciplina del establecimiento*. Santiago, Imprenta de R. Rengifo, 1 de enero de 1829.

84 *La Clave*. Santiago. N°86. 5 de marzo de 1829; N°87. 12 de marzo de 1829; y N°88, 14 de marzo de 1829

85 *La Clave*. Santiago. N°85. 19 de febrero de 1829.

86 Aun cuando el presidente Pinto había sido reelegido en 1829, los conflictos partidistas lo obligaron a renunciar a fines del mismo año, forjándose así la derrota de los liberales, quienes fueron vencidos en abril de 1830 en la batalla de Lircay.

A comienzos de 1829, comenzó a circular el prospecto del Colegio de Santiago, que anunciaba su apertura para marzo del mismo año. El plan de estudios proponía dos años de nivel Elemental, un año de Humanidades y Bellas Letras, y uno de Ciencias⁸⁷.

Tal como el Liceo de Chile, la propuesta ubicaba al latín y al estudio de los clásicos en el eje del currículo. Las clases del nivel elemental comprendían historia sagrada, geografía, aritmética, escritura, dibujo y gramática latina. Entre estas cátedras, solo la última fue descrita con detalle en el prospecto, lo que sugiere su particular relevancia.

El plan proponía seguir la metodología de Ordinaire. El estudiante se iniciaría aprendiendo las declinaciones y conjugaciones latinas, para disponerse a la traducción de frases seleccionadas de autores romanos. Esto permitiría que, al segundo año, comenzara a traducir fragmentos selectos de autores como Justino, Cornelio Nepote y las cartas familiares de Cicerón, fábulas de Fedro y la obra *Viris illustribus Romae*. El plan incluía, paralelamente, una introducción a la mitología antigua y a la lengua griega.

El nivel de Humanidades profundizaba en estos aprendizajes, proponiendo una lectura explicativa de fragmentos de Quinto Curcio y Tito Livio, los tratados *De amicitia* y *De senectute* de Cicerón, versos de *Bucólicas* y *Geórgicas* de Virgilio, y de las *Metamorfosis* de Ovidio; y en una etapa siguiente, de Salustio, Tácito, las arengas de Cicerón, la *Eneida*, las *Odas* de Horacio, los *Diálogos* de Luciano y la *Ciropedia* de Jenofonte. El plan también contemplaba el avance en la enseñanza del griego, mediante las fábulas de Esopo y del Nuevo Testamento, esperando seguir con pasajes de la *Iliada*.

La propuesta curricular concluía anunciando la posibilidad de impartir un curso de Retórica, que abarcaría los discursos contenidos en obras de historiadores antiguos, poetas latinos y trágicos griegos, además de la revisión de oraciones ciceronianas, las arengas de Demóstenes, *Ars poética* de Horacio y fragmentos de la *Eneida* y la *Iliada*⁸⁸.

El catálogo de autores y materias del mundo antiguo, por lo tanto, se ampliaba y detallaba de manera significativa en el prospecto del Colegio de Santiago, fortaleciendo el lugar de la literatura clásica y del latín en el ideario educacional republicano.

87 *Prospecto del Colegio de Santiago*. Santiago, Imprenta Rengifo, 1829.

88 Los lineamientos y organización curricular de esta propuesta evocaban, así, a la estructura de la *Ratio Studiorum*, que encaminaba al estudiante desde la gramática hasta la comprensión de los autores clásicos y al desempeño aplicado de la lengua latina.

La dirección del proyecto estuvo destinada, originalmente, a Pierre Chapuis. Sin embargo, algunos conflictos internos llevaron a que el rectorado quedase en manos de Juan Francisco Meneses, antiguo rector del Instituto Nacional, quien había renunciado a su cargo, tras las críticas que el establecimiento había recibido y la pérdida de respaldo económico gubernamental. De este modo, encabezado por Meneses, el Colegio de Santiago inauguró sus actividades el 16 de marzo de 1829, con más de cien alumnos⁸⁹.

Los cursos de Primeras Letras y de Latinidad tuvieron el mayor número de matriculados, confirmando el interés que seguían generando entre las familias de la élite. Con una tercera o cuarta parte de dicho alumnado, en cambio, se impartieron las cátedras de Botánica y Física, Humanidades, Derecho, Francés, Dibujo y Música⁹⁰.

El primer año académico concluyó con los exámenes públicos, cuyos contenidos difundieron ambos establecimientos. El Liceo de Chile anunció que los exámenes de latinidad abarcarían la traducción y análisis de las *Selectae e profanis scriptoribus* y del *Epitome Historiae Sacrae*⁹¹, mientras el Colegio de Santiago los examinaría con la traducción de las *Catilinarias* de Cicerón y las *Églogas* de Virgilio, y a los estudiantes de gramática latina, con pasajes de *Epitome Historiae Sacrae* y de las fábulas de Fedro⁹².

Esto impulsó a ambos establecimientos a fortalecer una formación clasicista para 1830. Aun habiendo perdido el respaldo del gobierno, José Joaquín de Mora inauguró, en abril de dicho año, un curso de Oratoria cuyos fundamentos radicarían en los textos de Cicerón, las *Instituciones* de Quintiliano y las obras de Rollin y Blair⁹³.

El Colegio de Santiago, por su parte, recibió la renuncia del rector Meneses, quien fue reemplazo por Andrés Bello⁹⁴. Con el liderazgo del intelectual venezolano, el proyecto del Colegio de Santiago para 1830 se abrió también a la posibilidad de implementar un curso de Retórica, basado en las obras de Cicerón, Horacio y Virgilio.

89 "Instalación del nuevo colegio titulado de Santiago". *Gaceta de Chile*. Santiago. N°16. 3 de abril de 1829.

90 Ávila, Mora y Bello en Chile, p. 81.

91 *Programa de los exámenes públicos: que han de celebrarse en el Liceo de Chile en los días 8, 9 y 11 de febrero de 1830*. Santiago, Imprenta de R. Rengifo, 1830.

92 Ávila, Mora y Bello en Chile, pp. 82-88.

93 *Programa de los exámenes públicos: que han de celebrarse en el Liceo de Chile en los días 8, 9 y 11 de febrero de 1830*. Santiago: Imprenta de R. Rengifo, 1830.

94 *Prospecto del Colegio de Santiago*. Santiago, Imprenta de R. Rengifo, 2 de marzo de 1830.

De esta manera, los cursos de latinidad fortalecieron su vinculación con su sentido romano antiguo, más que con el eclesiástico medieval. Solo el *Epitome Historiae Sacrae* mantenía dicha relación, pero como un recurso metodológico que encaminaba a la comprensión última de los textos clásicos de la cultura romana antigua.

No obstante, el año 1830 no fue fácil para estos establecimientos. Entre abril y julio, sus profesores y estudiantes, liderados por Bello y Mora, se enfrentaron en una polémica literaria, desacreditándose pública y mutuamente, mediante una retórica clásica y sus conocimientos sobre historia y gramática latina y castellana⁹⁵.

Aun cuando la victoria literaria no resultó clara, el Liceo de Chile perdió la batalla política. El gobierno conservador inició una investigación contra él y José Joaquín de Mora, disponiendo el traspaso de la totalidad de las becas al Instituto Nacional⁹⁶. Meses después, Mora fue expulsado del país⁹⁷. El rectorado del Liceo de Chile quedó en manos de Juan de Quezada⁹⁸, aun cuando el establecimiento cerraría sus puertas en 1831.

La existencia del Colegio de Santiago tampoco se prolongó más allá de ese año. No obstante, el aporte de ambos establecimientos fue fundamental en el desarrollo de propuestas que necesitaban renovarse para consolidar el proyecto republicano⁹⁹. En ellas, el latín y los clásicos continuaron siendo relevantes, en la medida en que fue posible concebirlos como modelos de civilidad, virtud y republicanismo.

Esto se refleja en un informe publicado en *El Araucano*, en enero de 1831, que reportaba el estado de las escuelas de primeras letras y de las casas de educación en Santiago. Para estas últimas, se registraban once colegios para varones, que educaban a 712 alumnos. Los más relevantes, numéricamente, eran el Instituto Nacional, con 318 estudiantes; el Colegio de Santiago, con 113; y el

95 Amunátegui, Miguel, *Don José Joaquín de Mora*. Santiago, Imprenta Nacional, 1888, p. 231; Amunátegui, Miguel, *Vida de Don Andrés Bello*. Santiago, Pedro G. Ramírez, 1882, p. 335.

96 Congreso de Plenipotenciarios, sesión 33, 1 de junio de 1830, *SCLRCh*. Tomo XVIII, p. 344; Amunátegui, *Los primeros años del Instituto Nacional*, pp. 437-439.

97 Amunátegui, *Don José Joaquín de Mora*, p. 213.

98 *El Araucano*. Santiago. N°33. 30 de abril de 1831.

99 En 1831, por ejemplo, surgió un nuevo proyecto escolar secundario, liderado por Juan Francisco de Zegers y su hijo José. El prospecto contemplaba una cátedra de Gramática castellana, una de Historia y Mitología, y una de Gramática Latina y Filosofía, que, a cargo del profesor Portes, procuraba la enseñanza de la latinidad aplicada a los autores clásicos. *Prospecto de un nuevo colegio para jóvenes*. Santiago, Imprenta de la Independencia, 1831.

Liceo de Chile, con 83. Diecinueve cátedras se contaban entre estos establecimientos, pero la única que se impartía en todos, sin excepción, era Gramática latina, siendo la clase que más inscritos tenía: un total de 435 matriculados, seguida de lejos por Filosofía, que contaba 158 alumnos¹⁰⁰.

Sólo a mediados del siglo XIX, los cuestionamientos a la relevancia de la enseñanza del latín se intensificaron, los que, sumados a las dificultades prácticas de contar con profesores idóneos y con el material necesario para enseñar dicha lengua a un alumnado cada vez más numeroso, acabarían por relegar a esta cátedra de su lugar tradicional, en las últimas décadas de esa centuria¹⁰¹.

CONCLUSIONES

Los estudios de latinidad tuvieron un lugar primordial en la educación de la elite hispanoamericana durante todo el periodo colonial. Su importancia puede comprenderse desde una perspectiva cultural y social.

En cuanto a la primera, en el contexto del dominio imperial español, el latín se concibió como la lengua de la Iglesia y su desarrollo se vinculó especialmente al catecismo, al dogma y a la literatura católica. Al estar a cargo de las órdenes evangelizadoras, la educación se impregnó de este espíritu y resguardó a la enseñanza del latín como un recurso clave para el acceso al conocimiento cristiano y la formación de la virtud.

En relación con la segunda, dicho sistema constituyó un elemento de diferenciación social, que contribuyó a configurar la subjetividad cultural de una elite letrada, que, formada en base a la estructura dispuesta por la *Ratio Studiorum*, ocupaba luego cargos eclesiásticos, jurídicos o políticos que la mantenían a la cabeza de la sociedad colonial.

Tanto el rol social como el carácter cultural de la enseñanza del latín resultan clave para comprender su lugar en el proceso de organización del sistema educacional en Chile entre los últimos años del mundo colonial y los primeros de su configuración republicana. Los proyectos educacionales forjados entre 1810 y 1830 dan cuenta de propuestas que, aunque inspiradas en motivos políticos

100 *El Araucano*. Santiago. N°18. 15 de enero de 1831. "Cuadro de las casas de educación para varones en esta capital", p. 4.

101 Cruz, *El surgimiento de la educación secundaria pública en Chile*, pp. 197-213.

contrarios al pasado colonial, no pretendieron cambios radicales en sus contenidos curriculares. La enseñanza del latín se asomó como un elemento de continuidad que, superficialmente, no sufrió mayores modificaciones. El proyecto republicano era, también, católico, y quienes lo dirigían se dispusieron a la reflexión sobre el mejor sistema para formar a los ciudadanos que liderarían dicho proyecto a futuro, manteniendo de este modo su carácter de elite.

No obstante, el análisis de sus metodologías y contenidos permite advertir que, entre 1800 y 1830, la permanencia de las cátedras de latinidad no podría explicarse solo por un afán conservador o por la reproducción mecanizada de un sistema probado de educación, sino por un ejercicio paulatino de recepción, relectura y apropiación de sus materias, en función de los discursos a los cuales su enseñanza debía servir. Distanciándose culturalmente de su vinculación con el conocimiento eclesiástico y la educación escolástica, hacia 1830, se relacionó con la cultura republicana de Roma antigua y con sus principios éticos y políticos, en la búsqueda de formar ciudadanos virtuosos que sirvieran a la república, no sólo a través de las traducciones de los textos, sino de la aprehensión de los contenidos de sus discursos ciudadanos.

Solo en la segunda mitad del siglo XIX, algunos intelectuales buscaron remover la obligatoriedad de los cursos de latinidad para reemplazarlos por la enseñanza de lenguas modernas. Benjamín Vicuña Mackenna lideró parte de dicha inactividad, viendo en la permanencia del latín, un símbolo del legado colonial, mientras que otros, como Guillermo Matta, Miguel Luis y Domingo Amunátegui, reconociendo sus beneficios, consideraban que el latín no cumplía con las aspiraciones de Chile de su tiempo¹⁰².

Con todo, para la primera mitad del siglo XIX, el latín se constituyó un vehículo material del pensamiento y de la cultura grecorromana, que permitió su re-descubrimiento y re-valoración por la comunidad intelectual y elite letrada chilena, que le otorgó nuevos sentidos en función de sus idearios. En definitiva, para los intelectuales chilenos, la lengua latina significó más que el idioma en sí: representó un mundo romano antiguo, idealizado, que conformó un modelo multidimensional para el contexto republicano de la primera mitad del siglo XIX y para la formación de una comunidad cultural que, mediante su ejemplo, aspiraba a su propia legitimación.

102 Cruz, *El surgimiento de la educación secundaria pública en Chile*, p. 181.

ANEXO

TABLA 1. N° de matriculados en las primeras cátedras del Instituto Nacional¹⁰³.

	Derecho natural y de gentes	Latín	Lógica y metafísica	Matemáticas	Teología	Filosofía	Primeras Letras	Dibujo	Francés	Metafísica
Seminaristas	1	15	2							
Becados	2	4			1	1				
Pensionistas	4	26	3	5	4	1	5	1	1	1
Total	7	45	5	5	5	2	5	1	1	1

103 Tabla elaborada en base a la nómina de matrícula del Instituto Nacional, en Amunátegui, *Los primeros años del Instituto Nacional*, pp. 177-182.

FUENTES

Aurora de Chile. Santiago. 1813. Tomo II.

Boletín de las leyes y de las órdenes y decretos del Gobierno. Valparaíso, Imprenta del Mercurio, 1845.

Gazeta Ministerial de Chile. Santiago. 1819-1821. Tomos I y II.

Egaña, Juan, *Reflexiones sobre el mejor sistema de educación que puede darse a la juventud de Chile*. Santiago. 1811. Archivo Histórico Nacional de Chile. Fondos Varios, MS. Folio 796.

El Araucano. Santiago. 1831.

El Monitor Araucano. Santiago. 1813. Tomo I.

El Mercurio Chileno. Prospecto. Santiago. 1828.

Gaceta de Chile. Santiago. 1829.

La Clave. Santiago. 1828-1829.

Mercurio de Chile. Santiago. 1823.

Oración inaugural para la Apertura de los estudios de la Real Universidad de San Felipe. Santiago. 1808. Archivo Histórico Nacional de Chile. Fondos Varios. Vol. 274, 10a, 9fs.

Plan de estudios del Liceo de Chile con algunos pormenores sobre su ejecución y sobre la disciplina del establecimiento. Santiago, Imprenta de R. Rengifo, 1829.

Programa de los exámenes públicos: que han de celebrarse en el Liceo de Chile en los días 8, 9 y 11 de febrero de 1830. Santiago, Imprenta de R. Rengifo, 1830.

Prospecto del Colegio de Santiago. Santiago, Imprenta Rengifo, 1829.

Prospecto del Colejio de Santiago. Santiago, Imprenta de R. Rengifo, 1830.

Prospecto de un nuevo colejio para jóvenes. Santiago, Imprenta de la Independencia, 1831.

Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu. Auctoritate Septimae Congregationis Generalis aucta. Antverpiae apud Joan. Meursium. 1635. Universidad de Sa-

lamanca. Fondo Antiguo. 10366-46051.

Sesiones de los Cuerpos Lejislativos de la República de Chile. Santiago, Imprenta Cervantes, 1887, Tomos I y XV.

BIBLIOGRAFÍA

Aedo-Richmond, Ruth, *La educación privada en Chile: un estudio histórico-analítico desde el periodo colonial hasta 1990*. Santiago, Ril, 2000.

Amunátegui, Domingo, *Los primeros años del Instituto Nacional*. Santiago, Imprenta Cervantes, 1889.

Amunátegui, Domingo, *El progreso intelectual y político de Chile*. Santiago, Nascimento, 1936.

Amunátegui, Miguel, *Don José Joaquín de Mora*. Santiago, Imprenta Nacional, 1888.

Amunátegui, Miguel, *Vida de Don Andrés Bello*. Santiago, Pedro G. Ramírez, 1882.

Ávila, Alamiro, *Mora y Bello en Chile*. Santiago, Universidad de Chile, 1982.

Baeza, Andrés, "Enlightenment, education and the republican Project: Chile's *Instituto Nacional* (1810-1830)" *Paedagogica Histórica*. Vol. 46. N°4. 2010. pp. 479-493.

Barros Arana, Diego, *Historia General de Chile*. Santiago, Imprenta Cervantes, 1886.

Beard, Mary, *La herencia viva de los clásicos*. Barcelona, Crítica, 2013.

Bello, Emilio, *La fundación del Instituto Nacional en 1813*. Santiago, Imprenta Nacional, 1863.

Bloomer, W. Martin, *The School of Rome*. California, University of California Press, 2011.

Burke, Peter, *El renacimiento europeo. Centros y periferias*. Barcelona, Crítica, 2000.

Campos, Fernando, *Desarrollo educacional 1810-1960*. Santiago, Andrés Bello, 1960.

Castillo Didier, Miguel, "Francisco de Miranda: la universalidad de su pensamiento y su vigencia". *Grecia y la tradición clásica: actas del II Congreso de Neohelenistas de Iberoamerica*. Vol. II. 2002. pp. 857-872.

Contreras, Alejandra, "La Ratio Studiorum de la Compañía de Jesús: su aporte al desarrollo pedagógico y cultural de Chile". *Rexe*. Vol. 16. N°32. 2017. pp. 137-148.

- Cruz, Nicolás, *El surgimiento de la educación secundaria pública en Chile. 1846-1876. El plan de estudio humanista*. Santiago, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, 2002.
- Cruz, Nicolás y Huidobro, María Gabriela, *América Latina y lo Clásico. Lo clásico y América Latina*, Santiago, Ril Editores, 2018.
- Domínguez, María Carolina, *Usos del latín en los procesos de configuración cultural y educativa del Cono Sur en el siglo XIX*. Tesis para optar al grado de Doctora en Letras, Universidad Nacional de La Plata, Argentina, 2013.
- Frontaura, José, *Historia del Convictorio Carolino*. Santiago, Imprenta Nacional, 1889.
- Frontaura, José Manuel, *Noticias históricas sobre las escuelas públicas de Chile a fines de la era colonial*. Santiago, Imprenta Nacional, 1892.
- Gazmuri, Susana, "Los modelos políticos de la antigüedad clásica y su papel en los discursos republicanos en Chile (1810-1833)". *Revista Estudios Avanzados*. N°27. 2017. pp. 37-53.
- Gutiérrez, Claudio, *Educación, ciencias y artes en Chile, 1797-1843: Revolución y contra-revolución en las ideas y políticas*. Santiago, Ril, 2011.
- Hanisch, Walter, *El latín en Chile*. Santiago, Andrés Bello, 1991.
- Huidobro, María Gabriela. "Humanismo cívico y tradición clásica en los albores republicanos de Chile". *Revista Complutense de Historia de América*. Vol. 41. 2015. pp. 173-196.
- Huidobro, María Gabriela. *El Imaginario de la Guerra de Arauco. Mundo Épico y Tradición Clásica*, Santiago, Fondo de Cultura Económica, 2017.
- Hurtado, Edda, "Del latín al castellano o de las humanidades clásicas a las humanidades modernas en el siglo XIX chileno". *Literatura y Lingüística*. N°26. 2012. pp. 29-46.
- Iglesias, Ricardo, "El papel de la educación en la construcción del estado nacional chileno en el siglo XIX". Gabriel Cid y Alejandro San Francisco, *Nación y Nacionalismo en Chile. Siglo XIX*. Santiago. Centro de Estudios Bicentenario. 2009. pp. 39-72
- Jaksic, Iván, *Andrés Bello: la pasión por el orden*. Santiago, Universitaria, 2010.

- Jobet, Julio César, *Doctrina y praxis de los educadores representativos chilenos*. Santiago, Andrés Bello, 1970.
- Labarca, Amanda, *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago, Imprenta Universitaria, 1939.
- Medina, José Toribio, *La instrucción pública en Chile. Desde sus orígenes hasta la fundación de la Universidad de Chile*. Santiago, Imprenta Elzeviriana, 1905.
- Nieto, Daniel, "La tradición clásica en las imágenes de América: pervivencia de los modelos y tópicos grecolatinos en la Conquista". *Historias del Orbis Terrarum*. N°8. 2012. pp. 85-106.
- Olivares, Miguel, *Historia de la Compañía de Jesús en Chile (1593-1736)*. Santiago, Imprenta Andrés Bello, 1874.
- Ramos, Juan Pedro, *Historia de la instrucción primaria en la República Argentina, 1810-1910*. Buenos Aires, Jacobo Peuser, 1910.
- Serrano, Sol, "Educar al nuevo soberano. Chile entre 1810 y 1814". *Bordón*. 62.2. 2010. pp. 29-38.
- Serrano, Sol, Rengifo, Francisca y Ponce de León, Macarena, *Historia de la educación en Chile (1810-2010)*, Santiago, Taurus, 2012, Tomo I.
- Settis, Salvatore, *El futuro de lo clásico*. Madrid, Abada, 2006.
- Silva Castro, Raúl, *Fundación del Instituto Nacional (1810-1830)*, Santiago: Imprenta Universitaria, 1953.
- Subercaseaux, Bernardo, *Historia de las ideas y de la cultura en Chile*. Santiago, Universitaria, 1997, Tomo I.
- Stuardo, Carlos, *El Liceo de Chile 1828-1831. Antecedentes para su historia*. Santiago, Imprenta Universitaria, 1950.
- Toro, Pablo, "Ideas políticas educacionales en Chile, c.1810-c.1980". Iván Jaksic y Susana Gazmuri (ed.), *Historia política de Chile, 1810-2010*. Santiago. Fondo de Cultura Económica. 2018. Tomo IV, pp. 103-131.
- Unceta, Luis, "Lo clásico en el siglo XVIII: cuestión de conciencia de clase". *Cuadernos de estudios del siglo XVIII*. N°22. 2012. pp.141-164.

Valenzuela, Carolina, *Grecia y Roma en el Nuevo Mundo: la recepción de la antigüedad clásica en cronistas y evangelizadores del siglo XVI americano*, Santiago, Rubeo, 2016.

Vásquez, Carlos, "La Ratio: sus inicios, desarrollo y proyección." *Revista Portuguesa de Filosofía*. T. 55. N°3. 1999. pp. 229-252.

Villalobos, Alejandro, "El origen y la permanencia de los estudios griegos en Chile." *Revista de Historia*. Vols. 18-19. 2008. pp. 41-53.

Recibido el 15 de Junio 2020, Aceptado el 10 de septiembre 2020.