

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Un nuevo currículo jurídico durante la Patria Vieja: Camilo Henríquez y José Francisco Echaurren, reformadores de la enseñanza del derecho

Um novo currículo jurídico durante a Patria Vieja: Camilo Henríquez e José Francisco Echaurren, reformadores do ensino jurídico

A new legal curriculum during the Patria Vieja: Camilo Henríquez and José Francisco Echaurren, reformers of legal education

Fernando Muñoz León 

Universidad San Sebastián, Chile

RESUMEN Este trabajo examina y sitúa en su contexto dos significativas propuestas de reforma al contenido de la enseñanza del derecho en Chile, elaboradas durante la Patria Vieja por dos destacados participantes de los procesos políticos y la vida institucional del periodo: Camilo Henríquez y José Francisco Echaurren. Este estudio plantea que, en la coyuntura política creada por la crisis de la monarquía borbónica, la reforma de la enseñanza del derecho logró ser un asunto altamente estratégico desde el punto de vista de los procesos de renovación intelectual e ideológica que marcaron el nacimiento del proyecto republicano chileno.

PALABRAS CLAVE Enseñanza del derecho, currículo jurídico, Real Universidad de San Felipe, Instituto Nacional, Patria Vieja.

RESUMO Este trabalho examina e contextualiza duas propostas significativas de reforma do conteúdo do ensino jurídico no Chile desenvolvidas durante a *Patria Vieja* por dois participantes proeminentes nos processos políticos e na vida institucional do período: Camilo Henríquez e José Francisco Echaurren. Este estudo propõe que, na situação política criada pela crise da monarquia Bourbon, a reforma do ensino jurídico no Chile conseguiu ser uma questão altamente estratégica do ponto de vista dos processos de renovação intelectual e ideológica que marcaram o nascimento da o projeto republicano chileno.

PALAVRAS-CHAVE Ensino de direito, currículo jurídico, Real Universidad de San Felipe, Instituto Nacional, *Patria Vieja*.

ABSTRACT This article examines and places in their context two significant proposals for reforming the content of legal education in Chile developed during the *Patria Vieja* by two prominent participants in the political processes and the institutional life of the period: Camilo Henríquez and José Francisco Echaurren. This study proposes that, in the political situation created by the crisis of the Bourbon monarchy, the reform of legal education in Chile became a highly strategic issue from the point of view of the processes of intellectual and ideological renewal that marked the birth of the Chilean republican project.

KEYWORDS Legal education, legal curriculum, Real Universidad de San Felipe, Instituto Nacional, *Patria Vieja*.

Introducción

Este artículo examina las propuestas de reforma en la enseñanza del derecho en Chile, elaboradas por Camilo Henríquez y José Francisco de Echaurren en el marco de los procesos políticos ocurridos durante la *Patria Vieja*, etapa histórica habitualmente entendida como el periodo que va desde la conformación de una Junta de Gobierno en 1810 a la derrota militar de los sectores independentistas en 1814. Estas dos propuestas de reglamentación curricular no habían sido examinadas de manera conjunta (presentándose anteriormente como parte de un mismo tipo de discurso), ni habían sido analizadas enfatizando en la novedad que representaron en relación con la enseñanza del derecho en Chile, o mostrando cómo fueron parte de la renovación intelectual necesaria para darle cauce a los procesos políticos en curso de la época.

Debido a lo anterior, este trabajo busca complementar el análisis histórico de la enseñanza del derecho y la cultura jurídica chilenas. Como se intenta mostrar, en la medida en que la *Patria Vieja* sea entendida como el momento histórico en que por primera vez el imaginario, el debate y el acontecer políticos chilenos debieron enfrentar la crisis de la monarquía hispana causada por la invasión napoleónica, donde se llegó a concebir la posibilidad de transformar al Reino y Capitanía General de Chile en una nación soberana organizada constitucionalmente como una república, entonces el surgimiento de estas propuestas específicas de reforma a la formación de los profesionales chilenos de las leyes debe ser visto como un evento históricamente significativo, que arroja luces sobre los procesos de renovación intelectual e ideológica desencadenados por la deliberación sobre la manera de resolver aquella crisis y, en definitiva, por la adopción del proyecto soberanista y constitucionalista en la América hispana.

Este trabajo, que se sitúa en la perspectiva de la historia intelectual del derecho (Likhovski, 2018), examina en un caso concreto la historicidad de lo que se enseña en las facultades de derecho o, como se plantea aquí, del currículo jurídico. Esta noción involucra, para el caso de la enseñanza del derecho, el concepto más genérico de currículo, el que ha sido definido desde las ciencias de la educación como «un curso de estudios específico y fijo, en una escuela o universidad, conducente a un grado» o «un plan o programa de todas las experiencias que el educando encuentra bajo la dirección de la escuela» (Pinar y otros, 1995: 26).

Aquí entenderé por currículo jurídico un plan de estudios específico que proporciona a los educandos conocimientos o saberes del ámbito jurídico. Lo habitual, además de la incorporación de contenidos de tipo jurídico en la enseñanza secundaria, es que el currículo jurídico sea impartido por instituciones formales de enseñanza jurídica, pudiendo también existir instancias adicionales de entrenamiento práctico de los futuros abogados a cargo de instancias no pedagógicas, sino propiamente profesionales. Siguiendo a Bourdieu (2000), es posible afirmar que el estudiante que culmina el ciclo de aprendizajes previstos por el currículo jurídico se hace acreedor de un reconocimiento formal o certificación que informa, tanto al público como a los demás expertos y legos, que el graduado es un habitante más del «campo jurídico», en cuanto está epistémicamente preparado para entrar en el juego o competencia por el «derecho a decir el derecho», por establecer cursos concretos de acción invocando la autoridad de textos legales preexistentes.

En el marco de la historia intelectual del derecho, examinar la historicidad del currículo jurídico y, de manera más general, de la enseñanza del derecho, nos permite reflexionar sobre los procesos que han llevado —en cada contexto— a privilegiar determinados saberes en la formación de los profesionales del derecho, proponiendo así, de manera circunscrita a un caso histórico concreto, preguntas más amplias sobre la relación entre conocimiento y poder.

El contexto histórico de las propuestas de reforma curricular examinadas

Para comprender el significado de las propuestas realizadas por Henríquez y Echaurren en el contexto de la historia de la enseñanza del derecho en Chile, es necesario examinar dos cuestiones preliminares: ¿qué contenidos y cualidades caracterizaban al plan de estudios de derecho que estos intelectuales propusieron reformar?; y ¿qué significado tenía el hecho de que se propusieran estas reformas en el contexto histórico de aquel específico proceso que denominamos como Patria Vieja? La primera pregunta nos invita a contemplar la trayectoria del currículo jurídico en la «larga duración», mientras que la segunda interrogante nos lleva a valorar la crisis de la monarquía borbónica durante las guerras napoleónicas como la «coyuntura crítica»

que sirvió como escenario para la configuración de estas propuestas de reforma del currículo jurídico.

Para dar respuesta a la primera interrogante, conviene recordar que la enseñanza del derecho, dentro de aquello que Harold Berman (1983) conceptualizó como la «tradición legal occidental», tuvo sus orígenes como parte del así llamado Renacimiento del siglo XII (Haskins, 2013), en el surgimiento y consolidación de la Facultad de Derecho de Boloña. En esta institución, la práctica pedagógica se organizó en torno al estudio de dos grandes recopilaciones de textos normativos que integraban el «cuerpo» de los «dos derechos»: el derecho civil romano y el derecho canónico. Así surgió la cultura jurídica del *ius commune*, centrada en los numerosos *studia generalia* que, en los siglos siguientes, surgieron a lo largo y ancho de Europa, replicando el currículo jurídico boloñés. Como ha observado Antonio Padoa Schioppa (2007: 130), este sistema de enseñanza, que tuvo en Europa «una vida de siglos, hasta la edad moderna», era un verdadero «método científico-didáctico internacional e uniforme», pues en las sedes universitarias que siguieron el modelo boloñés, el objeto y los métodos de estudio eran el mismo. Incluso la lengua en que se impartía la enseñanza, el latín, contribuía a la desconexión entre el currículo jurídico y lo local; algo que los críticos modernos del centenario currículo jurídico hicieron ver insistentemente entre fines del siglo XVIII e inicios del XIX.

En efecto, para lograr una «genealogía del espacio jurídico» (Kahn, 2014: 124), es conveniente tomar nota de que en el Medioevo tardío, tanto el derecho romano como el derecho canónico eran cuerpos normativos cuya autoridad y eventual fuerza vinculante estaba del todo desconectada de la autoridad política secular y, por ende, de la territorialidad asociada a cada pueblo o nación en concreto. En cambio, la legalidad emanada de autoridades políticas seculares como monarquías, principados y ciudades se caracterizaba por una capacidad de coerción muy circunscrita espacialmente, debido tanto a limitaciones materiales como a aquellas ideológicas derivadas del «particularismo jurídico» (Grossi, 1996) que impregnaba a la sociedad feudal y que favorecía el surgimiento de múltiples normatividades diferenciadas.

En este contexto, el estudio docto del *corpus iuris civilis* y el *corpus iuris canonici* realizado en las universidades se convirtió no solamente en el atributo que definió la identidad corporativa y las ideas compartidas del gremio de los «doctores de la ley», sino también en el trampolín que les permitió crear para sí mismos, de la mano de estos saberes desterritorializados, un espacio transnacional de autoridad coextensivo con el ocupado por la cristiandad europea occidental. Así fue como los juristas, observó Michael Stolleis (2017: 43), frecuentemente llamados para resolver cuestiones jurídicas, alcanzaron importantes puestos como consejeros, peritos, mediadores, diplomáticos y jueces.

Durante siglos, el currículo jurídico occidental quedó en gran medida «congelado» en la forma que recibió durante su gestación medieval, algo que podría inter-

pretarse como resultado de una inercia institucional —la así llamada *path dependence*— que, en el caso de la enseñanza del derecho, se habría visto robustecida por el paradigma intelectual propio del *ius commune*, aferrado a una comprensión universalista y estática de la razón jurídica basada en la fidelidad a unos textos cuyos contenidos ya habían sido definidos en un pasado remoto. Quizás ello explique que gran parte de las innovaciones intelectuales, científicas y tecnológicas surgidas en la Europa de los siglos XVII y XVIII, incluso en el ámbito del derecho, hayan ocurrido fuera de las aulas universitarias.

Como sea, esto permitió que el currículo jurídico boloñés no solamente fuese tempranamente adoptado en la Universidad de Salamanca —principal casa de estudios hispana— sino también que se haya transmitido a su vez a las universidades que surgieron en suelo americano durante el periodo colonial. La historiadora y religiosa española Agueda María Rodríguez (1977: 419) observó que la Real Universidad de San Felipe, creada oficialmente en 1738, pero que comenzó efectivamente a impartir docencia en Santiago de Chile recién en 1758, buscó siempre su identidad «en el espejo de la limeña, su modelo próximo y fiel transmisor del arquetipo de todas, el salmantino».

Aunque Salamanca y Lima ofrecían numerosas cátedras en derecho romano y derecho canónico, la Universidad de San Felipe, comparativamente más pobre, contemplaba únicamente cuatro asignaturas como parte de su currículo jurídico: Prima de Leyes, Instituta, Prima de Cánones y Decreto, sirviendo las dos cátedras de Prima como introducción a cada uno de los derechos y las de Instituta y Decreto como exposición profundizada de sus respectivos contenidos (González, 1954: 118-122; Bravo Lira, 1992: 59-65). Este conjunto de cuatro asignaturas constituía el plan de estudios de tipo tradicional, desterritorializado y desvinculado de lo local, que se propuso y se resolvió reformar en Chile durante la Patria Vieja.

Ahora bien, ¿qué significado tuvo el hecho de que se propusieran estas reformas en aquel contexto histórico? ¿Qué suponía durante este periodo, en el ámbito hispanoamericano, el proponer la reforma de los contenidos de la enseñanza de derecho, particularmente de cara a los procesos autonomistas e independentistas desencadenados en las capitales coloniales tras las abdicaciones de Bayona y el establecimiento en la península ibérica de la Junta Central? Al respecto, es posible sostener que en este momento se liberó en América el potencial políticamente desestabilizador para el despotismo borbónico que acompañaba a la reforma ilustrada del currículo jurídico tradicional, potencial que ya había sido detectado por la propia monarquía durante el último tercio del siglo XVIII, cuando, durante el reinado de Carlos III, se llevaron a cabo algunas iniciativas que, a su vez, fueron revertidas bajo la autoridad de Carlos IV.

En efecto, durante el siglo XVIII se implementaron en el imperio hispanoamericano dos tendencias de cambio en la formación de los profesionales del derecho que, en mayor o menor medida, se materializaron en sus diversas zonas en distintos

momentos. Una tendencia consistió en la creación de academias de práctica forense (Espinosa, 1947; Roca, 1998; Llamosas, 2019). Por lo general, estas academias nacieron del esfuerzo de la judicatura, con el apoyo del gremio de los abogados y eventualmente el reconocimiento, aunque también a veces el impulso, de las altas autoridades de la burocracia real. Estas instituciones lograron introducir en la formación de los abogados la enseñanza del derecho español vigente y el conocimiento de las etapas del proceso judicial, supliendo así las carencias profesionales de la formación jurídica propiamente universitaria.

Por otro lado, en la península también existió una reforma borbónica al plan de estudios de las universidades allí existentes que, sin embargo, no se intentó extender a las universidades americanas. Esta reforma se materializó con la creación, durante el reinado de Carlos III, de cátedras de Derecho Público o de Derecho Natural en diversas universidades de la península, las que sin embargo fueron posteriormente clausuradas por orden de Carlos IV en 1794, en el convulso contexto posterior al estallido de la Revolución Francesa. Antonio Jara Andreu (1977: 89) ha interpretado de manera conjunta este flujo y reflujo curricular, señalando que la docencia en aquellas efímeras cátedras borbónicas expurgaba los textos extranjeros de sus aspectos más polémicos para la monarquía, por lo que tanto la creación como la supresión de las mismas, si bien son hechos en apariencia contrarios, obedecen a un mismo fin: impedir la difusión de un iusnaturalismo racionalista, secularizado y, potencialmente, revolucionario. La ampliación del tradicional currículo jurídico del *ius commune* era percibida por la monarquía católica y absolutista como algo de claro potencial desestabilizador en el orden simbólico e ideológico.

Como se ve, ya en los esfuerzos reformistas borbónicos peninsulares quedó en evidencia que la renovación o complementación del currículo jurídico tradicional tenía un potencial desestabilizador, quizás incluso rupturista. Esto es algo que no podía pasar inadvertido para las élites criollas hispanoamericanas que enfrentaron la crisis de la monarquía, abrazaron el independentismo y acometieron posteriormente la construcción de Estados nacionales. No se trata de sugerir aquí que existiera una teleología predeterminada que hacía de la reforma curricular un elemento políticamente republicano ni mucho menos liberal, sino sencillamente de evidenciar las tensiones y eventualmente los peligros de tipo político de incluir en la discusión, en el cargado ambiente de fines del siglo XVIII e inicios del XIX, el centenario legado intelectual en lo jurídico de la antigua Europa.

En ese sentido, diversos trabajos (Chiaramonte, 2004; Huaraj, 2011; Llamosas, 2015) han sugerido que la reforma del tradicional currículo jurídico del *ius commune* se presentó durante el proceso independentista, y con mayor énfasis tras su efectiva conclusión, como una oportunidad para la paulatina renovación ideológica de las comunidades políticas hispanoamericanas y para el mejoramiento de la formación intelectual de sus élites. Como ha enfatizado recientemente Gabriel Cid (2019: 23), el

proceso independentista en Chile debe ser entendido más como una «ruptura súbita» que como una «evolución ideológica» alimentada por décadas de consumo de ideas ilustradas. Este repentino «colapso de la metrópoli», en sus palabras, creó «un vacío de poder que obligó a los criollos a justificar esta situación», para lo cual recurrieron «a tradiciones intelectuales de la más diversa índole» a fin de producir «respuestas contingentes a problemas políticos inéditos» (Cid, 2019: 23). Los nuevos saberes que se propuso incorporar a la enseñanza del derecho durante la Patria Vieja, plantea este artículo, estuvieron entre estas «tradiciones intelectuales» a las que se buscó acudir para ampliar el vocabulario político y el catálogo de conceptos y categorías con que la élite criolla enfrentaría este histórico desafío.

«Esta clase desenvuelve los principios que sirvan de apoyo a la Constitución de Chile»: El Plan de organización del Instituto Nacional de Camilo Henríquez

La Patria Vieja fue la coyuntura mediata que condujo a la emergencia de propuestas de reforma a la enseñanza del derecho en Chile. La causa inmediata que llevó a ello, a su vez, fue la concepción y puesta en marcha, entre 1811 y 1813, del Instituto Nacional.

Esta institución resultó de la confluencia de las propuestas de reforma educacional difundidas por tres activos participantes del proceso político y la vida institucional de la Patria Vieja: Manuel de Salas, Juan Egaña y Camilo Henríquez (Serrano, 2016: 42). Salas planteó que se reunieran en un solo establecimiento todas las instituciones educacionales existentes en la época en la capital, correspondientes a la Academia de San Luis, el Convictorio Carolino, la Real Universidad de San Felipe, la Real Academia de Práctica Forense y el Seminario Conciliar, lo que suscitó que la Junta de Gobierno pidiera su informe a cada una de esas instituciones y se diera así inicio al proceso de fusión. Camilo Henríquez, desde su escaño en el primer Congreso Nacional en 1811 y desde las páginas de su *Aurora de Chile* en 1812, difundió una propuesta de plan de estudios sustancialmente copiada de la estructura organizativa de la institución homónima creada durante la Revolución Francesa, sutil influencia que no pareciera haber sido observada hasta ahora por quienes han narrado, en los siglos XIX y XX, la historia del Instituto Nacional (Amunátegui Solar, 1889: 84-85). Juan Egaña, además de elaborar documentos programáticos y filosóficos sobre la importancia de la educación (Serrano, 2016: 43-50), encabezó el proceso de instalación del naciente establecimiento junto con el último rector del Colegio Carolino, José Francisco de Echaurren.

La vida previa de Camilo Henríquez, calificado por Collier (2012: 117) como «la personalidad más sobresaliente» dentro del «reducido grupo de escritores patriotas», difícilmente hacía presagiar que fuera a involucrarse en los debates sobre la reforma a los contenidos de la enseñanza del derecho. Henríquez nació en Valdivia en 1769, y

fue enviado por su familia en 1778 a Santiago y en 1784 a Lima, donde ingresó a estudiar en el convento de los Padres de la Buena Muerte; estando ahí, en 1787 ingresó al noviciado, y en 1790 asumió el hábito sacerdotal de la orden (Amunátegui Aldunate, 1889: 6-15). En 1809 fue arrestado por la Inquisición, aparentemente debido a sus lecturas de libros prohibidos, en los cuales habría abrazado el credo ilustrado; liberado al poco tiempo, partió inmediatamente a Quito a realizar algunas gestiones en nombre de la orden a la que pertenecía. En aquella ciudad fue testigo de la sangrienta represión de los sectores juntistas (Amunátegui Aldunate, 1889: 18-20), evento en el cual basó su obra teatral *La Camila, ó la patriota de Sudamérica* (Henríquez, 1817).

Tras regresar a Lima, llegó a fines de 1810 a Valparaíso y se trasladó a Santiago. Su biógrafo, el historiador liberal Miguel Luis Amunátegui Aldunate (1889: 20-21), transcribió un testimonio del propio sacerdote, donde expresó que a su llegada a Chile «hallé a mis paisanos comprometidos, i con dulces esperanzas de ser libres i dichosos», impresión que le llevó a concluir que «ni era decente, ni conforme a mis sentimientos i principios que yo no ayudase a mis paisanos en la prosecución i defensa de la causa mas ilustre que ha visto el mundo». Su propósito, declaró en una carta a su cuñado, era «sostener en cuanto pudiese las ideas de los buenos i el fuego patriótico» (Amunátegui Aldunate, 1889: 23). Henríquez, como ha mostrado Susana Gazmuri (2017: 26-35), buscó fortalecer el proyecto republicano y difundir los ideales de la ilustración entre las diversas clases de ciudadanos de variadas maneras, tanto potenciando la educación formal de la élite como redactando manifiestos, poesía, sátira y obras teatrales.

Camilo Henríquez influyó en el histórico Instituto Nacional en dos aspectos simbólicos. El primero de ellos consiste en el conocido lema asociado tradicionalmente a esta institución, el cual corresponde al encabezado que llevaba su propuesta al ser publicada en el periódico *Aurora de Chile*: «El gran fin del instituto es dar à la patria ciudadanos, que la defiendan, la dirijan, la hagan florecer, y le den honor» (Henríquez, 1812: 80). El segundo corresponde al nombre mismo de este establecimiento, el cual Henríquez fue el primero en emplear en público.

La influencia francesa en la creación del establecimiento educativo chileno, desde luego, ha sido siempre algo sabido. Domingo Amunátegui Solar (1889: 84), el principal historiador de esta institución durante el siglo XIX, observó que el establecimiento «recibió en la pila un nombre francés», y concluyó que «no debe estrañarse, pues, que en tiempos posteriores se hayan adoptado en nuestro instituto preferentemente los programas franceses de estudio i los libros franceses de enseñanza». Pero Amunátegui Solar no se preocupó de revisar el lado francés de esta relación de influencia; qué era aquello que del otro lado del Atlántico había inspirado a Henríquez. Esto lo privó de los recursos para comprender la pregunta sobre cómo fue posible que alguien que carecía de experiencias previas como reformador de la educación pudiera formular un plan de estudios tan completo, el que además del derecho abarcaba otras ramas del conocimiento relevantes en la época. Para Domingo Amunátegui Solar se

trataba de «un programa de estudios tan adelantado para la época que tal vez ninguno de sus contemporáneos habría sido capaz de componerlo» (1889: 84-85). Henríquez tampoco fue capaz, habría que agregar.

Amunátegui Solar, al no profundizar en las influencias francesas de Camilo Henríquez, no pudo percibir que el contenido curricular de su propuesta era, según veremos, una adaptación de la estructura organizacional del *Institut National* francés, específicamente, en su versión de 1795. Desde entonces la institución ha cambiado su estructura e incluso su nombre, siendo conocido hoy en día como *Institut de France*. La primera versión del *Institut National* fue creada por la Constitución del Año III, promulgada por la Convención Nacional de Francia el 22 de agosto de 1795, para reemplazar las academias de ciencias y artes del Antiguo Régimen (Grevet, 2001: 71). Su organización concreta, en la cual se inspiró la propuesta curricular de Henríquez, fue establecida por una ley del 25 de octubre de 1795, conocida como Ley Daunou debido a su promotor, Pierre Daunou, integrante de la Convención Nacional. Resulta curioso consignar que, políticamente, la Constitución del Año III fue la expresión de la reacción termidoriana, dictada en aquel periodo de transición que se suscitó entre la muerte de Robespierre y el ascenso al poder de Bonaparte. Este aspecto, en todo caso, resultaba difícil de aprehender en el Chile de la época.

Carecemos de antecedentes que nos permitan establecer cuándo o cómo Camilo Henríquez redactó su manifiesto educativo. Todo lo que sabemos es que hizo llegar su propuesta de plan de estudios para un nuevo establecimiento educacional al Congreso Nacional, en su sesión de 7 de noviembre de 1811, por intermedio del cabildo de Santiago. Posteriormente, en los números 19 y 20 de la *Aurora de Chile*, aparecidos respectivamente el 18 y 25 de junio de 1812, Henríquez entregó al público su «Plan de organización del Instituto Nacional de Chile, escuela central y normal para la difusión y adelantamiento de los conocimientos útiles». Este documento contenía no solamente un prospecto organizativo para dicho establecimiento educacional sino que también, a través de su reglamentación de los contenidos educativos que allí se impartirían, delineaba una propuesta en materia de formación legal que tenía alcances auténticamente refundacionales. En efecto, la propuesta de Henríquez dejaba atrás la cultura del *ius commune* para centrarse en contenidos novedosos que su autor parecía considerar como imprescindibles para formar juristas llamados a desempeñarse como la clase dirigente de una nación libre.

El «Plan de organización del Instituto Nacional» de Henríquez fue la ocasión para la elaboración de su propuesta de contenidos para la enseñanza del derecho, de marcado signo ilustrado. Cabe observar que, en su propuesta, el Instituto Nacional era más bien una reformulación del Convictorio Carolino; es decir, sus alumnos serían varones en edad escolar, presumiblemente pertenecientes a la élite criolla. Su propuesta no se pronunciaba sobre la formación universitaria de juristas profesionales. Su plan dividía las actividades lectivas de los estudiantes en tres clases, y consagraba

la clase segunda al estudio de las «ciencias morales», el cual consistiría en el estudio de «la ciencia social, el derecho constitucional, los principios de la moral, y de la legislación, la economía política, y la historia de las leyes, revoluciones, engrandecimiento, y decadencia de las naciones». Este conjunto de saberes, según el plan, podía ser impartido por un único profesor, quien debía enseñarlos durante las noches, por el término de dos horas, mediante «lecturas, y traducciones útiles» y «discursos sencillos del maestro», debiendo además el profesor nombrar cada noche a un alumno para que «en la noche siguiente exponga con brevedad aquello que se trató en la noche anterior» (Henríquez, 1812: 80).

La formación político-legal que proponía entregar en las noches a través de la clase segunda, en otros términos, concurría con la enseñanza matemático-física que la clase primera debía proporcionar entre 08:30 a 10:30 de la mañana, y con aquella en lenguas y literatura dada por la clase tercera entre 11 a.m. y 12 p.m. Henríquez se *explayó* sobre la clase segunda, específicamente en el artículo tercero, en los siguientes términos:

Esta clase desenvuelve los principios que sirvan de apoyo á la Constitución de Chile: establece los derechos de la patria: fixa el gran principio del pacto social; y sobre el derecho de naturaleza, y de gentes establece las obligaciones y prerogativas del hombre en todos los estados, y baxo todos los respectos.

Se propondrá el profesor inspirar a los alumnos por el conocimiento de sus eternos derechos, grandeza de alma, ideas liberales, y el heroico sentimiento de su dignidad.

Les analizará los principios fundamentales de las leyes civiles: les descubrirá las fuentes de la prosperidad pública, los obstáculos que la retardan; y por medio de la historia le mostrará los errores políticos que arruinaron á unas naciones, y las prudentes theorias que á otras hicieron florecientes.

Desenvolverá las épocas mas interezantes de los pueblos antiguos, y modernos; su conducta en la paz, y en la guerra: seguirá sus progresos en las artes, ciencias, agricultura y comercio; y hará notar la influencia que en todas estas cosas tubo su gobierno politico, y civil.

Se esforzará en hacer á los dicipulos humanos, y compasivos para con todos los hombres. Les inspirará el gusto de la historia, que es la mejor escuela de la moral, y de la ciencia del gobierno (Henríquez, 1812: 80).

El plan de estudios delineado como parte de la clase segunda o de ciencias morales parecía perseguir el ambicioso objetivo de formar una élite de ciudadanos dotados de virtud cívica, preparados intelectualmente en las artes del gobierno y la justicia, capaces de construir una nación próspera y consciente de sus derechos en el marco de un proyecto republicano de carácter ilustrado, liberal y cosmopolita.

En este sentido, es importante tomar nota de que el plan de Henríquez proponía enseñar materias completamente ajenas a aquello que se venía estudiando en Chile hasta ese entonces, tanto a nivel escolar como universitario. Tal era el caso de la

imprecisa «ciencia social», la novedosa «economía política» o incluso la ambiciosa «historia de las leyes, revoluciones, engrandecimiento y decadencia de las naciones». Su propuesta también consideraba enseñar algunas temáticas que delataban un cierto compromiso ideológico con el republicanismo, como era el caso del «derecho constitucional», construcción terminológica ajena a la cultura jurídica del imperio español, donde juristas del siglo XVIII como Pedro José Pérez Valiente y Petel o Vicente Vizcayno Pérez habían preferido la expresión de «derecho público» para articular conceptualmente la disciplina. En otros casos parecía haber vinculaciones con el universalismo ilustrado, como ocurría con los «principios de la moral i de la lejislacion», terminología bastante cercana al iusracionalismo. Ratificando el quiebre propuesto con la tradición, en la propuesta de Camilo Henríquez los saberes que durante siglos habían integrado el contenido de la enseñanza universitaria del derecho, el derecho canónico y el derecho romano, eran completamente ignorados u omitidos: no habrían de enseñarse en el Instituto Nacional.

¿Cómo se explica que Henríquez, que no había sido profesor universitario ni tampoco había estudiado derecho, haya sido capaz de elaborar un planteamiento sobre qué se le debía enseñar a los ciudadanos que habrían de «dirigir a la patria»? ¿Qué explica las selecciones específicas de tópicos, temáticas o saberes que Henríquez incluyó en sus floridas descripciones curriculares? ¿Reveló el plan de estudios de Henríquez «su vasta y sorprendente erudición», al decir de Fernando Campos (1960: 54), y si es así, en qué sentido?

Al respecto, cabe observar que la elaboración del plan de estudios del Instituto Nacional por parte de Camilo Henríquez constituye uno de los casos quizás más llamativos y originales, en este periodo, de recepción y adaptación de esquemas intelectuales provenientes de Europa. Esto, pues Henríquez copió en lo medular el catálogo o sistema de los saberes que estructuraba las distintas secciones del *Institut National* que habían sido establecidas por la Ley sobre la Organización de la Instrucción Pública del 25 de octubre de 1795, la Ley Daunou. Según Grevet, el propio Daunou describió así su concepción de lo que debía ser el *Institut National*:

Será, por así decirlo, el resumen del mundo erudito, el órgano representativo de la república de las letras, la honrosa meta de todas las ambiciones de la ciencia y del talento, la más magnífica recompensa a los grandes esfuerzos y a los grandes éxitos; será, por así decirlo, un templo nacional, cuyas puertas, siempre cerradas a la intriga, solo se abrirán al son del justo renombre (Grevet, 2001: 71).

De acuerdo a la ley de 1795, el *Institut* estaba dividido en tres clases («*Il est divisé en trois classes*»), indicaba el título IV, párrafo 3 de la ley), las que según una tabla que acompañaba a dicho texto legal no eran otras sino Ciencias Físicas y Matemáticas, Ciencias Morales y Políticas, y Literatura y Bellas Artes (Aucoc, 1889: 6-7). Como se aprecia, esta tríada no dista mucho de las clases de Ciencias Matemáticas y Físi-

cas, Ciencias Morales, y Lenguas y Literatura propuestas por Henríquez (1812: 80). Sin embargo, el *Institut*, como hemos visto, no era un establecimiento educacional, sino el reemplazo republicano de las clásicas academias provenientes del Antiguo Régimen destinadas a cultivar las ciencias, los saberes y las artes (Grevet, 2001). Sus integrantes eran académicos, científicos, literatos; no había allí estudiantes, ni clases, ni evaluaciones. Por ello, en la reglamentación del *Institut National* de Francia no había consideraciones pedagógicas, ni tampoco una reflexión sobre el valor cívico o republicano de la educación, elementos que Henríquez debió aportar por su cuenta.

La clase segunda del *Institut* debía componerse de 36 académicos, distribuidos de manera tal que seis integrantes en París y seis integrantes en las provincias estudiaran seis tópicos distintos: análisis de las sensaciones e ideas; moral; ciencia social y legislación; economía política; historia; y geografía. Como se aprecia, este catálogo no es tan distinto de la enumeración de saberes contemplada por Henríquez para su propia clase segunda, que también consideraba la enseñanza de los principios de la moral; la ciencia social y de la legislación; la economía política; y la historia, si bien enfocada en las leyes, revoluciones, engrandecimiento y decadencia de las naciones. Lo que Henríquez omitió del catálogo francés de saberes fue el análisis de las sensaciones e ideas y la geografía; lo que agregó fue el estudio del derecho constitucional, adición bastante reveladora de sus anhelos en el marco de las convulsiones políticas de la Patria Vieja. Este cercano paralelismo demuestra, más allá de toda duda razonable, que Henríquez, al proponer los contenidos de la enseñanza que se impartiría en el afrancesado Instituto Nacional, adaptó en gran medida la enumeración de saberes contemplada en la legislación francesa de 1795 que organizó el *Institut National* contemplado por la constitución termidoriana del mismo año. Lo que no sabemos de momento, en ausencia de nuevos estudios biográficos o descubrimientos documentales relacionados con el personaje, es cómo Camilo Henríquez llegó a informarse sobre el *Institut National* de Francia.

La propuesta de Henríquez no fue inmediatamente puesta en marcha ni, en última instancia, acogida en su totalidad. Su proyecto, en línea con la labor que Henríquez desplegó durante la Patria Vieja, era más bien un manifiesto sobre los objetivos que la educación pública tendría que cumplir en el marco de un proyecto político republicano. Su plan, sin embargo, le valió ser recordado en el imaginario nacional como uno de los promotores de la fundación del Instituto Nacional junto a Juan Egaña y Manuel de Salas. Por otro lado, según observó Robert Will (1964: 4), el plan de Henríquez, si bien no llegó a identificar los textos con que se habría de estudiar la economía política, tiene el mérito de constituir la primera ocasión en que en Chile se propuso el estudio de esta joven disciplina. Este es, en efecto, el legado más significativo en términos de su impacto en el sistema de saberes efectivamente incorporados a la institucionalidad educacional chilena a comienzos del siglo XIX, emanado de la propuesta curricular que hizo Camilo Henríquez en 1811.

Hasta ese momento, en el mundo hispánico los discursos reformistas en materia de enseñanza del derecho hacían hincapié en la necesidad de enseñar la legislación vigente, entregar conocimientos prácticos y renovar de manera más amplia el paradigma jurídico tradicionalista mediante el estudio del moderno derecho natural y de gentes. Lo novedoso de las ideas de Henríquez en ese contexto fue proponer enseñarles a los estudiantes del Instituto Nacional asuntos como ciencia social, historia del derecho o derecho constitucional, materias que sin embargo no llegaron a ser incorporadas al currículo jurídico sino décadas más tarde y en condiciones y circunstancias que Henríquez no podía prever; o economía política, propuesta que, según veremos, sí fue prontamente incorporada al currículo jurídico que se estableció en 1813.

Así, durante los años 1811 y 1812 no hubo en realidad cambios en materia de enseñanza del derecho. La única escaramuza en torno a la reforma del currículo jurídico se produjo cuando el 13 de febrero de 1812 la Junta de Gobierno, encabezada por José Miguel Carrera, envió a la Real Universidad de San Felipe, entidad alineada con el sector realista, una dura comunicación. En ella se aseveraba que la cátedra de Matemáticas de la universidad, que en ese momento se encontraba vacante, no había producido ninguna «utilidad», reproche que daba paso a una crítica generalizada del plan de estudios vigente de aquella institución; la Junta de Gobierno afirmó que entre sus cátedras habían «algunas cuyos títulos degradan un cuerpo de sabios», lo cual ejemplificó señalando que no se podía «desconocer el demérito que tiene el Decreto de Gracián, y otras que, aun cuando sirviesen a la enseñanza, perjudicarían la educación» (Medina, 1928: 339).

Así, la Junta mostró su anhelo por complementar el currículo jurídico de esa casa de estudios, señalando que era «extrema la necesidad de crear en los mismos términos otra [cátedra] de Derecho Público»; sin embargo, observó la Junta, «el tesoro común, agotado en las atenciones de nuestra misma seguridad, no permite su dotación» (Medina, 1928: 338). La solicitud de la Junta en ese momento fue que el propio claustro de profesores de la universidad resolviera «cuál [cátedra] se ha de suprimir para dotar la de Derecho Público» (Medina, 1928: 339). En una votación secreta, veintisiete profesores votaron por abolir la cátedra de Retórica de Juan Egaña; once optaron por suprimir la cátedra de Decreto, tan criticada por el Ejecutivo; y uno —¿Juan Egaña, quizás?— manifestó su preferencia por eliminar la de Filosofía Moral. En aquel momento, sin embargo, no hubo cambios, los que debieron esperar hasta el año de 1813.

«El publicista aprenderá en las lecciones del derecho natural, de jentes i economía política»: Las Ordenanzas del Instituto Nacional de José Francisco Echaurren

Hemos visto que la propuesta curricular de Camilo Henríquez no fue materializada al momento de su difusión entre 1811 y 1812. Pareciera, sin embargo, que ella sirvió como antecedente para las «Ordenanzas del Instituto Nacional, literario, económico, civil i eclesiástico del Estado», redactadas en 1813 por el presbítero José Francisco Echaurren. Tras desempeñarse como el último rector del Convictorio Carolino, Echaurren pasó a ser nombrado por el gobierno como el primer rector del Instituto Nacional. La solemne instalación de este establecimiento fue realizada el 10 de agosto de aquel último año; fue clausurado en diciembre de 1814 por las autoridades realistas al iniciarse la Reconquista; y reabierto en julio de 1819 por el gobierno republicano de Bernardo O'Higgins. Con altos y bajos, la educación que fue impartida en el Instituto Nacional siguió desde entonces las pautas curriculares elaboradas por Echaurren hasta que, en 1832, una comisión integrada, entre otros juristas, por Manuel Montt, redactó los planes de estudio que rigieron por otras dos décadas para el curso preparatorio de Humanidades y los cursos superiores de Leyes, Medicina, Matemáticas y Teología (Amunátegui Solar, 1889: 447). En consecuencia, el currículo jurídico que José Francisco Echaurren le dio en 1813 al Instituto Nacional influyó significativamente en la manera en que los contenidos de la enseñanza del derecho siguieron desarrollándose durante el siglo XIX.

José Francisco Echaurren es un personaje histórico hoy más bien desconocido. La fuente más completa de información sobre su vida es el *Diccionario biográfico del clero secular de Chile*, publicado en 1922 por el presbítero Luis Francisco Prieto del Río (1922: 196-197). Hijo de un español y una criolla, nacido en 1773 y fallecido en 1819, en ambos casos en Santiago, Echaurren estudió en el Convictorio Carolino e ingresó en 1791 a estudiar Teología en la Real Universidad de San Felipe, donde obtuvo el doctorado en esta disciplina en 1799. Paralelamente, estudió Leyes en la misma institución y en la Academia de Práctica Forense, y juró como abogado ante la Audiencia en 1800. Al año siguiente se ordenó como sacerdote. Inició su carrera docente en el Real Convictorio Carolino, donde obtuvo en 1795, al prevalecer en un concurrido concurso, el cargo de profesor o «pasante» de Filosofía. En el desempeño de sus labores docentes, Echaurren escribió un texto en latín de filosofía ecléctica, cuyo extenso título señalaba que estaba destinado al «uso de los adolescentes de la Real Familia Carolina de la ciudad de Santiago de Chile», y donde exponía asuntos de lógica, física y ética desde la perspectiva de la escolástica de Duns Scoto (Hanisch, 1963: 102-103). En 1811, Echaurren se desempeñó como secretario del primer Congreso Nacional, mostrándose, según Prieto del Río (1922: 197), como un partidario de la independencia. Al año siguiente fue nombrado rector del Convictorio Carolino y, al

decidirse su fusión con los otros establecimientos educativos coloniales para dar a luz al Instituto Nacional, quedó como máxima autoridad de la nueva institución.

El texto de las Ordenanzas emanadas de la pluma de José Francisco Echaurren en 1813 se conserva manuscrito en el Archivo Nacional, Volumen 23, como parte de la Pieza 19, correspondiente al expediente sobre el establecimiento del Instituto Nacional; específicamente, entre las fojas 264 a 308, las que incluyen una serie de «adiciones al plan de educación» a partir de la foja 303. Según las ordenanzas redactadas por Echaurren, el Instituto Nacional debía ser una «escuela universal donde se forme el eclesiástico, el abogado, el estadista, el magistrado, el caballero, el artesano, el médico, el minero, el comerciante, en una palabra, el que desee ser útil a sus semejantes i a sí mismo» (Letelier, 1887: 297). En términos más concretos, el Instituto Nacional ejerció diversas labores. Fue, como lo sigue siendo hasta el presente, una escuela secundaria; sirvió como seminario para la formación de sacerdotes, situación a la que puso fin en 1835 un decreto que restableció la existencia autónoma de un seminario bajo la supervisión de la Catedral de Santiago; y fue también casa de estudios superiores, encargada de impartir la docencia universitaria. Esta labor fue sistematizada en 1847 mediante la creación de una sección universitaria en el Instituto Nacional, encargada de impartir la docencia y examinar a los alumnos de los cursos conducentes a grados académicos, entregados por la Universidad de San Felipe hasta 1843 y por la Universidad de Chile a partir de ese momento, arreglo que concluyó en 1879 con la Ley Orgánica de Instrucción, que delimitó con claridad los roles de la universidad y del instituto (Mellafe, Rebolledo y Cárdenas, 1992; Serrano, 2016).

La enseñanza del derecho se encontraba presente en las «Ordenanzas del Instituto Nacional» no solamente en los cursos orientados a la formación jurídica profesional, sino también en las clases de oratoria que debían formar parte de la escuela de primeras letras. En esta temprana etapa escolar, junto con estudiar latín, lenguas vivas, dibujo, matemáticas, lógica, metafísica y ciencias sagradas, los estudiantes habrían de estudiar elocuencia, para lo cual debían componer y exponer piezas oratorias. Este curso de elocuencia se dividiría en tres partes, denominadas respectivamente como doctrinal, oratoria y panegírica; en la sección doctrinal, los «objetos para el ejercicio de la elocuencia doctrinal, serán precisamente los artículos de la Constitución; i faltando ésta, los decretos político económicos del gobierno, los deberes sociales, i todo lo que pertenece al estado religioso, político, social i moral del hombre contraído al jénero instructivo» (Letelier, 1887: 304). La Constitución de Chile, un documento cuya posibilidad misma de existir aún estaba en disputa cuando Echaurren redactó las «Ordenanzas del Instituto Nacional» en 1813, es decir en plena Patria Vieja, debía sin embargo, según esta planificación curricular, ser objeto de estudio y alabanza en la etapa escolar junto a los principios generales del consenso económico, político y social ilustrado y al legado moral del tradicionalismo católico.

Las Ordenanzas de 1813, según se ha advertido, contenían una reglamentación propia del currículo jurídico. En primer lugar, comenzaban describiendo de manera un tanto dispersa la enseñanza que los dirigentes políticos y legales de la naciente república recibirían en el Instituto Nacional:

El publicista aprenderá en las lecciones del derecho natural, de jentes i economía política, los medios de establecer, conservar i mejorar las relaciones del pais con justicia i provecho. No nadará incierto entre la opinion i el riesgo. Estudiará en la historia los avisos de todos los tiempos, i leerá en los consecretarios de los primeros principios los de la virtud, que debe conducirlo, i los infelices del vicio, de la intriga i maquiavelismo, que ha de detestar. Esta cátedra sitúa el instituto.

El majistrado, despues de formar su corazon por los principios de la sana moral, aprenderá a manejar, por la ética, los resortes maestros del alma en sus semejantes. Se hará liberal, accesible i humano, por la buena filosofía, i un profesor profundo del derecho, por el estudio del natural, civil, canónico i patrio, que dictará la matriz jeneral (Letelier, 1887: 297).

El texto de las ordenanzas regresaba más adelante al mismo punto, para determinar de manera más específica los autores que habrían de inspirar estas lecciones:

Sin profesores del derecho no hai buena administracion, ni pueden formarse aquéllos sin las lecciones del [derecho] natural que, aunque cincelado sobre el corazon del hombre, tiene leyes precisas e inmutables, de donde se derivan las de jentes i patrias. Estas deducciones, para ser exactas, suponen el conocimiento de los resortes del corazon, que enseña la ética o filosofía natural; i los deberes i derechos del hombre en sociedad, que dicta la economía política. Por eso se establece la cátedra del derecho natural i de jentes, que ha de dictarse por Heineccio; con lecciones de economía política por Genovesi, Smith i Say; i absolverá su curso en dos años.

Así preparado el jurisconsulto, i prévio un tratado histórico compendiado de las épocas, majistraturas i progresos del derecho romano, estudiará brevemente las instituciones de Justiniano, en su letra, con solo la esposicion del catedrático, que ha de absolver en seis meses. Continuará el derecho real i canónico: el primero por la instituta de Castilla, i el compendio de las leyes de partida por Viscaino, i el segundo, por el obispo Ananiense o el Selbaggio, para lo que se sitúa la cátedra de derecho civil, real i canónico, que ha de absolver cada curso en dos años.

Bajo de estos principios pasará el abogado a la práctica, en que solo tendrá que aprender el órden de los juicios i las fórmulas del Toro, a que es mui bastante un año. I a él quedara reducida la práctica del tribunal, sirviéndole para el completo de los cuatro antes prevenidos, los empleados tambien, en parte del estudio del derecho natural, ética i economía política, i en el de derecho civil, patrio i canónico. Los actuales practicantes no serán recibidos al ejercicio forense sin cursar i ser aprobados en estos estudios (Letelier, 1887: 304).

Las «Ordenanzas del Instituto Nacional» resumían el contenido del currículo jurídico concluyendo que quien «se incline a ser profesor del derecho», fórmula empleada para describir a los graduados en leyes, «continuará el [derecho] natural, la economía política, derecho civil, canónico, leyes patrias i elocuencia en todos sus ramos» (Letelier, 1887: 305). En definitiva, las ordenanzas reemplazaron las cuatro antiguas cátedras impartidas en la Real Universidad de San Felipe de Prima de Leyes, Instituta, Prima de Cánones y Decreto por dos únicas cátedras, cada una de ellas a cargo de un profesor, cuyo contenido sería, sin embargo, heterogéneo. Además, yendo más allá de lo que había propuesto Camilo Henríquez, José Francisco Echaurren estableció una bibliografía oficial para ambas cátedras que contemplaba el uso de algunos de los autores más vanguardistas de la época; sin embargo, no está de más señalar que, al momento de la redacción de las ordenanzas varios de estos textos aún no contaban con traducciones al español.

La primera cátedra, de derecho natural y de gentes y economía política, debía durar dos años, comprendiendo siete meses lo relacionado con derecho natural y de gentes y once meses lo relacionado con economía política. La enseñanza del derecho natural y de gentes debía realizarse siguiendo las ideas del alemán Johann Gottlieb Heinecke (1681-1741), latinizado como Heineccius y españolizado como Heineccio, específicamente su obra *Elementa juris naturae et gentium* de 1738. La economía política, por su parte, debía ser enseñada empleando los libros *Lezioni di Commercio o sia di Economia Civile* (1765), del italiano Antonio Genovesi (1713-1769); *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations* (1776), del escocés Adam Smith (1723-1790); y el *Traité d'économie politique* (1803) del francés Jean-Baptiste Say (1767-1832). En 1813 fue nombrado en esta cátedra el presbítero José María Argandoña; tras la reapertura del Instituto Nacional en 1819 fue designado a cargo de ella el también sacerdote José Santiago Íñiguez, a quien Andrés Bello (1885: 397) recordó con ocasión de su muerte como «lumbreira de la iglesia de Santiago por sus virtudes i por su vasta erudición en las ciencias sagradas», mientras que Domingo Amunátegui Solar (1889: 216) lo describió en su historia del Instituto Nacional como un «hombre mui austero i benéfico, pero de ideas atrasadas i fanáticas».

La segunda cátedra, también de dos años de duración, abarcaría conjuntamente el derecho romano, también denominado derecho civil; el derecho patrio o derecho real, esto es, la legislación española vigente; y el derecho canónico. Para estudiar derecho romano se habría de usar el texto mismo de las *Instituciones* de Justiniano, explicado por el profesor sin recurrir a otros tratados o manuales. El derecho real, por su parte, sería estudiado empleando las *Instituciones del Derecho Civil de Castilla* (1771), de Ignacio Jordán de Asso (1742-1814) y Miguel de Manuel y Rodríguez (1741-1798); y el *Compendio del Derecho Público y Común de España, ó de las leyes de las Siete partidas* (1784), de Vicente Vizcayno Pérez (1729-1799). El derecho canónico, por último podría ser enseñado empleando tanto las *Institutionum canonicarum libri*

quatuor (1785) de Giovanni Devoti, denominado en las ordenanzas como «el obispo Ananiense», como las *Institutionum canonicarum libri tres* (1770), de Giulio Lorenzo Selvaggio. En un comienzo, detentaron esta cátedra en el Instituto Nacional los sacerdotes Juan de Dios Arlegui, durante la Patria Vieja, y Pedro Marín, al ser reabierto el Instituto durante la Patria Nueva (Amunátegui Solar, 1886: 176-216).

Como se ve, la cátedra impartida en primer lugar abarcaba los elementos ilustrados y rupturistas, por así decirlo, del currículo jurídico, mientras que la segunda cátedra contenía los elementos más bien tradicionalistas y de continuidad con el antiguo régimen. Se lograba el objetivo de la propuesta de Henríquez, esto es, incorporar el iusnaturalismo racionalista y la naciente economía política a la enseñanza del derecho. Asimismo, no se llegaba, como en su propuesta, a desatender la formación tradicional que, mal que mal, seguía teniendo utilidad debido a la continua relevancia de la jurisdicción eclesiástica durante gran parte del siglo XIX, la importancia que aún mantenía el derecho romano en la cultura jurídica de la época y la pervivencia en general del derecho español, más allá incluso de la Independencia. En ese sentido, las ordenanzas de José Francisco Echaurren ofrecieron una síntesis entre tradición e ilustración en materia de enseñanza del derecho que, en retrospectiva, parecía más adecuada a la realidad chilena que la vanguardista propuesta de Camilo Henríquez.

La ceremonia de instalación del Instituto Nacional permitió el estreno en sociedad del nuevo currículo jurídico en un contexto que daba cuenta de los nuevos tiempos que se vivían. En su prolusión, que leyó en aquella actividad y que *El Monitor Araucano* publicó en sus números 55, del 12 de agosto de 1813, y 56, del 17 de agosto del mismo año, un joven Mariano Egaña, uno de los últimos juristas graduados en la Real Universidad de San Felipe, resumió el currículo jurídico de la nueva institución educativa y lo ancló en el proyecto de renovación republicana al que su padre y él adherían, declarándole a su público que «el 18 de septiembre de 1810 reconocisteis que erais hombres y que teniais derechos» y anunciándole que «si queréis ser libres como los hombres, es preciso que seais ilustrados». Afirmando que «la ilustracion es el unico camino de formar los pueblos honrados y felices», Egaña señaló en aquella oportunidad que el gobierno había dispuesto al servicio de sus ciudadanos «diez y nueve cátedras de todas las Ciencias», a fin de servir como «auxilios de una educación brillante y provechosa» (Egaña, 1813a: 207). En este marco, Mariano Egaña se dirigió a los destinatarios de la enseñanza del derecho de esta manera, describiéndoles los saberes que integrarían la formación que a partir de ahora recibirían en el Instituto Nacional:

Jurisconsultos y Legisladores, para vosotros se han preparado los cursos de Filosofía Moral, Derecho Natural y de gentes, Derecho Canónico, Economía Política, Leyes Patrias, Lenguas, y sobre todo los de Eloqüencia en sus tres principales generos, que aunque comun á todos os pertenece especialmente á vosotros... para vosotros

también se há destinado la Academia Legal del Museo, en donde instruyéndoos en la practica contenciosa de los Tribunales, ilustréis á la Patria con vuestras disertaciones de Economía Política, Derecho Público y Municipal, á que se destina ésta preciosa Corporación (1813b: 210).

Otro decreto publicado el 17 de agosto de 1813 difundió los nombres de los profesores que enseñarían en la nueva institución, y anunció específicamente que las cátedras jurídicas comenzarían «el veinte y tres del corriente» (Egaña, 1813c: 213). De esta manera comenzó oficialmente la historia del currículo jurídico republicano en Chile.

Frente a toda iniciativa de reforma curricular pueden suscitarse resistencias activas o pasivas; incluso las limitaciones propias del estado de desarrollo en que la sociedad se encuentra en un momento determinado pueden servir como un factor que frustre los propósitos reformistas. Podemos apreciar estas circunstancias al dar un breve vistazo al destino que tuvieron algunas de las medidas reformistas del currículo jurídico contemplado en las ordenanzas de José Francisco Echaurren.

Decididamente, el aspecto más novedoso del currículo consistía en la incorporación de la economía política. Según vimos, las ordenanzas designaron en la cátedra donde se estudiaría esta disciplina al presbítero José María Argandoña. En 1848, Andrés Bello (1982: 80), sin embargo, se refirió al también sacerdote José Santiago Iñiguez, quien detentó la cátedra entre 1819 y 1826, como el «primer profesor de economía política en el Instituto Nacional». No resulta difícil resolver esta contradicción entre las ordenanzas y lo observado por Bello si pensamos que el Instituto Nacional apenas pudo entrar en funcionamiento al momento de su fundación debido a que fue prontamente clausurado, por lo que Argandoña no habría llegado a ejercer efectiva o significativamente la docencia de la economía política. Así, el primero que tras la reapertura del instituto en 1819 habría enseñado esta disciplina de manera suficientemente significativa como para ser recordado como el «primer profesor» de ella habría sido Iñiguez. A él debiéramos pensar que se refería Barros Arana cuando sostuvo que «su primer profesor la enseñaba en latín como la teología y la filosofía escolástica», con el añadido de que la explicaba «reduciéndola á unos cuantos axiomas empíricos, sin enlace ni coordinación» (Barros Arana, 1887: 10). Que Iñiguez haya enseñado esta disciplina en latín, cabe observar, contrariaba una antigua proclama publicada el 6 de julio de 1813 por la Junta de Gobierno de aquel entonces, la cual había señalado que en el Instituto Nacional los estudios de, entre otras materias, economía política, «i todos los demas que se puedan sin perjudicar la carrera eclesiástica [...] se verificarán en castellano» (Amunátegui Solar, 1889: 170).

La enseñanza de esta disciplina en Chile, sin embargo, parece haber cosechado tan solo críticas durante la primera mitad del siglo XIX (Will, 1964). Si bien resulta llamativo a ojos contemporáneos que se hubiera prescrito el estudio de la economía con textos de Antonio Genovesi y Adam Smith, lo cierto es que en la docencia so-

lamente se emplearon efectivamente, al decir de Juan Bello (1979: 1), «unos cuantos capítulos de Say, los ménos instructivos de su obra, que el profesor explicaba mal i sus discípulos aprendían peor». No era el único en pensar de esta manera. Escribiendo en la *Revista de Santiago*, Cristóbal Valdés Ugarte atribuyó el mal estado de la enseñanza de esta «cosa nueva entre nosotros», la ciencia de la economía política, a «lo defectuosa e inadecuada, que es como texto, la obra del célebre J.B. Say» (1850: 3-4).

La necesidad de contar con un texto apropiado para la enseñanza de la asignatura en el contexto chileno era un hecho que fue observado por diversos actores. En su «Memoria correspondiente al curso de la Instrucción Pública en el Quinquenio 1844-1848», leída el 29 de octubre de 1848, el rector Bello afirmó respecto de Economía Política que «es uno de los ramos en que se echa [de] menos un libro a propósito para la enseñanza y adaptado a Chile», observando que era «indispensable que en un texto de esta ciencia se tenga a la vista el país con sus peculiares necesidades y recursos» (1982: 71). Tuvo que llegar en 1856 un versátil sabio francés, Jean Gustave Courcelle-Seneuil, a hacerse cargo de la cátedra respectiva para que el descontento con la enseñanza de la economía política encontrara su fin, iniciándose con su llegada un ciclo de consolidación en Chile del pensamiento liberal en materias de políticas económicas (Couyoumdjian, 2015).

Otra innovación que contenían las «Ordenanzas del Instituto Nacional» consistía en la nueva orientación que se deseaba dar al estudio del derecho romano, a fin de dejar atrás sus rasgos de escolasticismo y darle una orientación menos tradicionalista. Así, según las «Ordenanzas», su enseñanza debía consistir en «un tratado histórico compendiado de las épocas, majistraturas i progresos del derecho romano», y se establecía que esta disciplina se había de estudiar «con solo la esposicion del catedrático», lo que se veía reforzado por una nota que instruía que «no se estudiará a Justiniano» (Letelier, 1887: 314). Ello parecía dar a entender que la docencia debía evitar caer en el centenario método de enseñanza boloñés y salmantino, consistente en la lectura recitada del *corpus iuris civilis* y de sus glosas y comentarios marginales, en los cuales se acumulaban siglos de erudición, para avanzar hacia su comprensión histórica a partir de las explicaciones del docente. No deja de ser llamativa esta opción por una aproximación histórica a la materia, considerando que tan solo un año después, en el lejano Berlín, Carl Friedrich von Savigny (2015) articuló su visión historicista del estudio del derecho romano en polémica con el civilista de Heidelberg, Anton Thibaut (2015). Podría pensarse, en ese sentido, que las ordenanzas parecían captar el *zeitgeist* del nuevo siglo.

Tal orientación historicista para el derecho romano, sin embargo, requería para su adopción una formación intelectual, fuentes documentales y saberes disciplinarios que no parecían estar fácilmente disponibles en Chile en aquel momento. Nada hace pensar que los primeros ocupantes de la cátedra respectiva, Juan de Dios Arlegui y Pedro Marín, hayan adoptado la actitud modernista en la docencia romanística que

sugerían las ordenanzas. Tras la llegada del geógrafo francés Charles Ambrose Lozier en 1826 a la rectoría del Instituto Nacional, todos los sacerdotes fueron separados de sus cátedras, lo que parece haber puesto en pausa la formación romanística en el establecimiento educativo. Eso explicaría que un informe elaborado por Juan Egaña tras la destitución de Lozier el mismo año 1826 haya señalado que en la asignatura respectiva, que denominó de manera tradicionalista como «cátedra de leyes y cánones», se estudiaran las *Siete Partidas* (Amunátegui Solar, 1889: 350-351) y que, en otro informe expedido en 1827, el mismo Egaña haya indicado que se estudiaba el «derecho civil» con la «Instituta de Castilla» (Letelier, 1893: 421-422), es decir, con las *Instituciones del Derecho Civil de Castilla*, de Asso y Manuel y Rodríguez. Que en ninguno de los dos informes Egaña se haya referido a la enseñanza del derecho romano sugiere que, a mediados de la década de 1820, en el Instituto Nacional se perdió del todo la capacidad de impartir los contenidos previstos en materia de derecho romano por las ordenanzas de 1813, y solamente se enseñaba derecho español y derecho canónico.

Quien recuperó el derecho romano en la formación jurídica chilena fue Andrés Bello. Por un lado, en debate con José Miguel Infante, Bello teorizó y defendió la importancia de esta disciplina jurídica en la formación de los profesionales del derecho (Martínez, 1964). Adicionalmente, Bello elaboró unos apuntes de derecho romano, basados en otra obra de Heineccio, y que contenían una breve historia de la legislación romana, con el propósito de impartir la asignatura en su domicilio a un grupo de estudiantes, entre los cuales se encontraba José Victorino Lastarria (Amunátegui Aldunate, 1882: 345). Tras haber sido utilizado de manera manuscrita por varias generaciones de estudiantes de leyes, en 1843 el apunte elaborado por Bello fue entregado a la imprenta por los alumnos de José María Güemes, profesor de la asignatura en el Instituto Nacional (Barros Arana, 1906: 197). Este manual tuvo cuatro reimpressiones, las que proyectaron el magisterio romanista de Bello prácticamente hasta finales del siglo XIX (Yntema, 1982: 48). La plena realización del currículo jurídico imaginado en 1813, como vemos, requirió varias décadas y el concurso de muchas voluntades y mentes para llegar a ser una realidad.

Conclusiones

En este trabajo hemos examinado y situado en su contexto histórico dos novedosas y significativas propuestas de reforma al contenido de la enseñanza del derecho en Chile, elaboradas durante la Patria Vieja por destacados participantes de los procesos políticos y la vida institucional del periodo. Este estudio nos ha mostrado que, en esta coyuntura, la reforma de la enseñanza del derecho fue un asunto altamente importante desde el punto de vista de los procesos de modernización política y renovación intelectual que marcaron el tránsito hacia la modernidad en esta zona.

Puesto a la luz de otras investigaciones que apuntan en un sentido similar (Chiaromonte, 2004; Llamosas, 2011), este estudio nos sugiere que, en la América española, y durante el complejo proceso que condujo a la independencia de las unidades territoriales que llegaron a conformar los Estados nacionales de la región, la reforma de la enseñanza del derecho, que hasta ese momento había estado orientada a la formación de funcionarios eclesiásticos o de la corona, sirvió como un espacio de renovación intelectual de cara al nuevo horizonte político que se abría. En particular, durante la Patria Vieja comenzaron a oírse en Chile discursos que buscaban poner la enseñanza del derecho al servicio de la formación de ciudadanos, y en particular de aquellos que habían de dirigir la naciente república. Esto supuso una reformulación y una revisión de los saberes necesarios para formar no tan solo a juristas, sino también a potenciales altos magistrados, incluyendo jueces, legisladores y autoridades del ejecutivo. De esta manera, la reforma de enseñanza del derecho durante este periodo tan solo adquiere su profundo significado histórico a la luz de los debates y conflictos que llevaron al establecimiento de repúblicas soberanas en las antiguas colonias españolas en América.

Referencias

- AMUNÁTEGUI SOLAR, Domingo (1889). *Los primeros años del Instituto Nacional (1813-1835)*. Santiago: Imprenta Cervantes.
- AMUNÁTEGUI ALDUNATE, Miguel Luis (1882). *Vida de Don Andrés Bello*. Santiago: P. G. Ramirez.
- . (1889). *Camilo Henríquez*. Volumen 1. Santiago: Imprenta Nacional.
- AUCOC, Léon (1889). *L'Institut de France: lois, statuts et règlements concernant les anciennes académies et l'Institut, de 1635 à 1889*. París: Imprimerie Nationale.
- BARROS ARANA, Diego (1887). «Noticia Biográfica». En Jean Gustave Courcelle-Seneuil, *Estudio de los principios del derecho ó preparación para el estudio del derecho* (pp. 5-20). Trad. por Manuel Salas Lavaqui. Santiago: Imprenta Gutenberg.
- . (1906). *Un decenio de la historia de Chile: (1841-1851)*. Volumen 1. Santiago: Imprenta Universitaria.
- BELLO, Andrés (1885). *Obras completas de don Andrés Bello. Opúsculos literarios i críticos*. Volumen 8. Santiago: P. G. Ramirez.
- . (1982). *Obras completas. Temas educacionales*. Volumen 21. 2.^a ed. Caracas: Fundación La Casa de Bello.
- BELLO, Juan (1879). «Prefacio del traductor». En Jean Gustave Courcelle-Seneuil, *Tratado teórico i práctico de economía política. Parte Teórica o Plutología* (pp.: 1-5). París: Ch. Bouret.
- BERMAN, Harold (1983). *Law and Revolution: The Formation of the Western Legal Tradition*. Cambridge: Harvard University Press.

- BOURDIEU, Pierre (2000). «Elementos para una sociología del campo jurídico». En *La fuerza del derecho* (pp. 155-220). Bogotá: Siglo del Hombre.
- BRAVO LIRA, Bernardino (1992). *La universidad en la historia de Chile, 1622-1992* (pp. 59-65). Santiago: Pehuén.
- CAMPOS, Fernando (1960). *Desarrollo educacional: 1810-1960*. Santiago: Andrés Bello.
- CHIARAMONTE, José Carlos (2004). *Nación y estado en Iberoamérica. El lenguaje político en tiempos de las independencias*. Buenos Aires: Sudamericana.
- CID, Gabriel (2019). *Pensar la revolución: Historia intelectual de la independencia chilena*. Santiago: Universidad Diego Portales.
- COLLIER, Simon (2012). *Ideas y política de la Independencia chilena, 1808-1833*. Santiago: Fondo de Cultura Económica.
- COUYOUMDJIAN, Juan Pablo (2015). «Importando modernidad: La evolución del pensamiento económico en Chile en el siglo XIX». *Historia*, 48: 43-75.
- EGAÑA, Mariano (1813a). «Prolusion», *El Monitor Araucano*, 12 de agosto de 1813.
- . (1813b). «Concluye la prolusión del numero antecedente», *El Monitor Araucano*, 17 de agosto de 1813.
- . (1813c). «Empleados del Instituto Nacional», *El Monitor Araucano*, 17 de agosto de 1813.
- ESPINOSA, Hernán (1947). «La Academia de leyes y práctica forense». *Anales de la Universidad de Chile*, 65-66: 413-458.
- GAZMURI, Susana (2017). «Camilo Henríquez: para la libertad». En Maximiliano Figueroa (editor), *Humanistas en la Construcción de la República. Ensayos sobre Camilo Henríquez, Andrés Bello, Amanda Labarca y Gabriela Mistral* (pp. 11-42). Santiago: RIL.
- GONZÁLEZ, Javier (1954). *Los estudios jurídicos y la abogacía en el Reino de Chile*. Santiago: Imprenta Universitaria.
- GREVET, René (2001). *L' Avènement de l'école contemporaine en France (1789-1835)*. Villeneuve-d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- GROSSI, Paolo (1996). *El orden jurídico medieval*. Madrid: Marcial Pons.
- HANISCH, Walter (1963). *En torno a la filosofía en Chile (1594-1810)*. Santiago: Universidad Católica de Chile.
- HASKINS, Charles H. (2013). *El renacimiento del siglo XII*. Barcelona: Ático de los libros.
- HENRÍQUEZ, Camilo (1812). «Plan de organización del Instituto Nacional de Chile, escuela central y normal para la difusión y adelantamiento de los conocimientos útiles». *Aurora de Chile*, número 19, 18 de junio de 1812.
- . (1817). *La Camila, ó la Patriota de Sudamérica*. Buenos Aires: Imprenta de Benavente.

- HUARAJ, Juan Carlos (2011). «Currículo educativo y grados académicos en tiempos posteriores a la Independencia. De la ilustración al liberalismo». *Mercurio Peruano*, 524: 22-50.
- JARA ANDREU, Antonio (1977). *Derecho natural y conflictos ideológicos en la universidad española (1750-1950)*. Madrid: Instituto de Estudios Administrativos.
- KAHN, Paul (2014). *El análisis cultural del derecho: una reconstrucción de los estudios jurídicos*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- LETÉLIER, Valentín (1887). *Sesiones de los Cuerpos Lejislativos de la República de Chile. 1811 a 1814*. Volumen 1. Santiago: Imprenta Cervantes.
- . (1893). «Instituto Nacional». En *Sesiones de los Cuerpos Lejislativos de la República de Chile. 1811 a 1845* (16: 421-422). Santiago: Imprenta Cervantes.
- LIKHOVSKI, Assaf (2018). «The Intellectual History of Law». En Markus Dubber y Christopher Tomlins (editors), *The Oxford Handbook of Legal History* (pp. 151-169). Oxford: University Press.
- LLAMOSAS, Esteban (2011). «Luz de razón y religión: El plan de estudios del Deán Funes para la Universidad de Córdoba (entre antiguo régimen y orden nuevo)». *Revista Mexicana de Historia del Derecho*, 24: 35-58.
- . (2015). «La enseñanza jurídica en un contexto de transición: la reforma de José Gregorio Baigorri en la Universidad de Córdoba (1823)». *Revista de Historia del Derecho* (Instituto de Investigaciones de Historia del Derecho), 49: 97-112.
- . (2019). «La instrucción de la praxis jurídica en Córdoba del Tucumán (siglos XVIII y XIX): virtudes del juez, retórica, literatura forense y academias teórico-prácticas». *Revista Ius* (Instituto de Ciencias Jurídicas de Puebla), 13 (43): 33-50.
- MARTÍNEZ, Sergio (1964). «Bello, Infante y la enseñanza del derecho romano: una polémica histórica, 1834». *Revista Chilena de Historia y Geografía*, 132: 196-229.
- MEDINA, José Toribio (1928). *Historia de la Real Universidad de San Felipe de Santiago de Chile*. Volumen 1. Santiago: Comisión oficial organizadora de la concurrencia de Chile a la exposición ibero-americana de Sevilla.
- MELLAFE, Rolando, Antonia Rebolledo y Mario Cárdenas (1992). *Historia de la Universidad de Chile*. Santiago: Universidad de Chile.
- PADOA SCHIOPPA, Antonio (2007). *Storia del diritto in Europa. Dal Medioevo all'età contemporanea*. Boloña: Il Mulino.
- PINAR, William F., William M. Reynolds, Peter M. Taubman y Patrick Slattery (1995). *Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*. Nueva York: Peter Lang.
- PRIETO, Luis Francisco (1922). *Diccionario biográfico del clero secular de Chile, 1535-1918*. Santiago: Imprenta Chile.
- ROCA, Carlos Alberto (1998). «Las academias teórico-prácticas de jurisprudencia en el siglo XIX». *Anuario Mexicano de Historia del Derecho*, 1: 717-752.

- RODRÍGUEZ, Águeda María (1977). *Salmantica docet: La proyección de la Universidad de Salamanca en Hispanoamérica*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- SAVIGNY, Friedrich Carl von (2015). *De la vocación de nuestra época para la legislación y la ciencia del Derecho*. Madrid: Universidad Carlos III.
- SERRANO, Sol (2016). *Universidad y nación: Chile en el siglo XIX*. Santiago: Universitaria.
- STOLLEIS, Michael (2017). *Introducción al Derecho público alemán (siglos XVI-XXI)*. Madrid: Marcial Pons.
- THIBAUT, Anton Friedrich Justus (2015). *Sobre la necesidad de un derecho civil general para Alemania*. Madrid: Universidad Carlos III.
- VALDÉS, Cristóbal (1850). «Observaciones sobre la enseñanza de la Economía Política en el Instituto Nacional». *Revista de Santiago*, 4: 3-11.
- WILL, Robert (1964). «The Introduction of Classical Economics into Chile». *The Hispanic American Historical Review*, 44: 1-21.
- YNTEMA, Hessel (1982). «Introducción». En Andrés Bello, *Obras completas. Derecho Romano*, 16: 11-56. 2.^a ed. Caracas: Fundación La Casa de Bello.

Sobre el autor

FERNANDO MUÑOZ LEÓN es doctor en Derecho por la Universidad de Yale y doctor en Historia por la Universidad de Chile. Se desempeña como investigador del Instituto de Historia de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad San Sebastián de Chile. Este artículo forma parte del proyecto Fondecyt regular 1211873, del cual el autor es investigador responsable. Su correo electrónico es fernando.muñoz@uss.cl.  <https://orcid.org/0000-0003-2795-4325>.

REVISTA DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA Y DIDÁCTICA DEL DERECHO

La *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho* (RPUDD) es una publicación científica semestral que contribuye a la reflexión multidisciplinaria sobre pedagogía universitaria y didáctica del derecho, para la formación y consolidación de esta área de investigación; así como a la difusión de prácticas innovadoras en la enseñanza-aprendizaje del derecho considerando el contexto nacional e internacional. Es una publicación electrónica internacional con una codirección entre Brasil y Chile.

DIRECTORA

María Francisca Elgueta Rosas
Universidad de Chile

DIRECTOR

Renato Duro Dias
Universidad Federal de Rio Grande, Brasil

SITIO WEB

pedagogiaderecho.uchile.cl

CORREO ELECTRÓNICO

rpedagogia@derecho.uchile.cl

LICENCIA DE ESTE ARTÍCULO

Creative Commons Atribución Compartir Igual 4.0 Internacional



La edición de textos, el diseño editorial
y la conversión a formatos electrónicos de este artículo
estuvieron a cargo de Tipografía
(www.tipografica.io)