

INICIATIVA LAICISTA

Número Especial 4 – Agosto de 2014



La Educación Chilena en la encrucijada
La Reforma esperada

Editorial

Sebastián Jans



Un debate enciende la polémica nacional de los medios: la reforma educacional. La política nacional está marcada por las primeras iniciativas del gobierno en ese ámbito. El Ministro de Educación ha sido vapuleado por distintos sectores de claros intereses. El arzobispo de Santiago, como un protagonista más del escenario político, campea entre lo temporal y profano para defender el negocio corporativo.

En medio de un escenario político complejo, lo que tiene absoluta nitidez es que la gran mayoría del país, haya o no votado en las últimas elecciones presidenciales, lo que demanda es tener una educación pública, gratuita y de calidad. También es perfectamente nítido, que, quienes votaron por el actual gobierno, dieron un mandato claro en favor de una reforma que debe lograr los objetivos que la mayoría exige.

La educación chilena, que ha tenido importantes logros en cobertura, está en una de sus más profundas crisis históricas. Los índices de logros en la calidad, sin embargo, demuestran que hay un profundo fracaso. A ello se suma un sistema que no ha estado en su orientación fundamental la formación de los educandos, sino orientada hacia el éxito económico de los gestores privados del negocio de la educación. Pero, lo más perverso, sin duda es que lo anterior ha incubado lo más repudiable desde el punto de vista del diagnóstico ciudadano: un sistema basado en la exclusión y en la segregación socio-económica.

La responsabilidad en ese perverso sistema incluye a muchos. Incluye a sectores políticos, económicos, sociales, éticos, gremiales. Son pocos los que salen indemnes del influjo que ha permitido que un sistema basado en el lucro haya desarrollado sus tentáculos de manera tan profunda, en la realidad nacional.

De allí los enormes peligros que se ciernen sobre la voluntad nacional. El *gatopardismo* acecha en cada momento de las iniciativas legales y en la propia voluntad de los sectores que componen la coalición de gobierno y, obviamente, en las organizaciones políticas de la oposición.

Este número especial, aporta al debate entre quienes promovemos la libertad de pensamiento y la laicidad del Estado y de lo público. No pretende abrogar por una misma mirada desde lo laico. Sin embargo, los que opinan en los distintos artículos de esta edición, tienen la evidencia de haber prescindido frente a lo que ha sido el negocio en la educación. Aportan, por lo mismo, no solo con una opinión frente a los resultados y aspiraciones de nuestra comunidad-país, sino también a una comprensión ética sobre lo que debemos construir.

Esperamos seguir contribuyendo, como lo hemos estado haciendo en artículos previos, con otros números especiales sobre la educación, en la medida que avancemos en la discusión de la reforma, que debe entregar resultados concretos durante el actual gobierno.

Estándares internacionales de Derechos Humanos sobre calidad de educación



Instituto Nacional de Derechos Humanos

El presente fragmento corresponde al capítulo 5 sobre “Derechos económicos, sociales y culturales” del Informe Anual 2013 “Situación de los Derechos Humanos en Chile” del Instituto Nacional de Derechos Humanos <http://tinyurl.com/lxcxkto>

El sistema de protección de derechos humanos ha ido precisando el sentido y alcance del derecho a la educación. Inicialmente la comunidad internacional puso el acento en el acceso a las prestaciones educacionales, debido al déficit en este ámbito y a la necesidad de establecer obligaciones mínimas para los Estados, en relación con “la satisfacción de por lo menos niveles esenciales” de este derecho social (Abramovich y Courtis, 2006).

Estas obligaciones mínimas se refieren al acceso y a la participación universal en la educación primaria, y a la adopción de medidas para avanzar progresivamente hacia la garantía de acceso a la educación secundaria y superior, sin discriminación.

En los Informes Anuales 2011 y 2012 se han profundizado estas materias; sin embargo, es preciso volver a revisar algunos elementos

La Declaración Universal de Derechos Humanos (art. 26.2), la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (art. 5 1 a) y el PIDESC (art. 13.1) han establecido los deberes que se derivan del derecho a educación y que señalan que “la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Conviene asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz”.

Estos propósitos rigen para todos los niveles de la educación, y se materializan en estrategias de acceso diferenciadas, como lo señala el numeral 2 del mismo art. 13 del PIDESC y en la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, que señala que refiere a la educación “en sus diversos tipos y grados, y comprende el acceso a la enseñanza, el nivel y

la calidad de ésta y las condiciones en que se da” (art. 1.2).

La Convención de Derechos del Niño (CDN) alude a estos mismos propósitos y agrega un par de elementos específicos que dicen relación con “el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya” y con “el respeto del medio ambiente natural”, así como con “igualdad de los sexos” (art. 29.1, letras c, d y e).

Todos estos elementos son condiciones que deben cumplirse, como lo indica el PIDESC, para todos los niveles educativos y la CDN para la formación de niños, niñas y adolescentes. En ambos casos se establece que *“Nada de lo dispuesto en este artículo se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios enunciados en el párrafo 1 [del art. 13 del PIDESC y el 29.1 de la CDN], y de que la educación dada en esas instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescriba el Estado”*. El cumplimiento de estos propósitos como obligación del derecho a educación y como marco de la libertad de enseñanza ha sido reafirmado por el Comité DESC en la OG N° 13 (párr. 49), indicándose que esto corresponde a una “obligación jurídica concreta” en el marco del derecho a educación, que se expresa en que *“Los Estados Partes han de velar por que los planes de estudio, en todos los niveles del sistema educativo, estén orientados a los objetivos definidos en el párrafo 1 del artículo 13. Asimismo, tienen la obligación de establecer y mantener un sistema transparente y eficaz para comprobar si la educación se orienta o no realmente a los objetivos educativos que se exponen en el párrafo 1 del artículo 13”*.

Por su par te, la CEDAW (art. 10) compromete a los Estados a adoptar *“todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de*



asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación”, señalando, además de los elementos de acceso, *“la eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr este objetivo y, en particular, mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos de enseñanza”*.

Además, para asegurar estos objetivos, la educación debe proveer *“las mismas condiciones de orientación en materia de carreras y capacitación profesional, acceso a los estudios y obtención de diplomas en las instituciones de enseñanza de todas las categorías, tanto en zonas rurales como urbanas; esta igualdad deberá asegurarse en la enseñanza preescolar, general, técnica, profesional y técnica superior, así como en todos los tipos de capacitación profesional”*; y *“acceso a los mismos programas de estudios, a los mismos exámenes, a personal docente del*

mismo nivel profesional y a locales y equipos escolares de la misma calidad” para hombres y mujeres.

Estos principios de igualdad en la calidad de la educación estaban ya presentes en la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza. Ellos refieren a la *“igualdad de posibilidades y de trato en la esfera de la enseñanza”, materializados en igual “calificación del personal docente”, en “locales y equipos de igual calidad”, y en “la disposición de los mismos programas de estudio o programas equivalentes”, para asegurar que las distintas ofertas que puedan generarse legítimamente en el marco de la libertad de enseñanza, “añadan nuevas posibilidades de enseñanza a las que proporciona el poder público, siempre que funcionen de conformidad con esa finalidad, y que la enseñanza dada corresponda a las normas que hayan podido prescribir o aprobar las autoridades competentes, particularmente para la enseñanza del mismo grado”.*



A su vez, los Estados ya se habían comprometido a *“mantener en todos los establecimientos públicos del mismo grado una enseñanza del mismo nivel y condiciones equivalentes en cuanto se refiere a la calidad de la enseñanza proporcionada”.*

Esta universalidad de la calidad de la educación, es decir, su validez para todos los niveles y tipos de enseñanza que indican tanto la CEDAW como la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, ha sido reafirmada en los Comités

DESC y de DN, y también ha sido tema de interés de los Relatores Especiales del Derecho a la Educación, los que han vuelto a explicitar que la calidad es una dimensión ineludible del derecho a educación, que debe ser garantizada para todas las personas sin distinción, para todos los niveles educativos (desde el parvulario hasta el superior) y para todas las modalidades de enseñanza (regular, técnico-profesional, de adultos, carcelaria, para población indígena o con discapacidad, etc.), e incluso en situaciones de emergencia.

Así, desde un enfoque de derechos humanos, para que el Estado pueda garantizar la educación de calidad, entendiendo por ella la que se orienta al pleno desarrollo de la personalidad humana y la participación social efectiva, tanto en el ámbito de la ciudadanía responsable como en la inserción laboral que permita una subsistencia digna y un aporte a la sociedad, debe favorecer el acceso a aprendizajes relevantes que conduzcan a estos objetivos, pero también a contextos de aprendizajes que sean respetuosos y protectores de los derechos humanos de quien aprende y de quien enseña, por medio del mejoramiento continuo *“de las condiciones materiales del cuerpo docente”*, ya que sin ello se produce *“un grave obstáculo para la plena realización del derecho de los alumnos a la educación”.*

Adicionalmente, el Comité DESC ha señalado también que *“sólo se puede disfrutar del derecho a la educación si va acompañado de la libertad académica del cuerpo docente y de los alumnos”,* es decir, del reconocimiento de que ellos/as *“son libres, individual o colectivamente, de buscar, desarrollar y transmitir el conocimiento y las ideas mediante la investigación, la docencia, el estudio, el debate, la documentación, la producción, la creación o los escritos. La libertad académica comprende la libertad del individuo para expresar libremente sus opiniones sobre la institución o el sistema en el que trabaja, para desempeñar sus funciones sin discriminación ni miedo a la represión del Estado o cualquier otra institución, de participar en organismos académicos profesionales o representativos y*

de disfrutar de todos los derechos humanos reconocidos internacionalmente que se apliquen a los demás habitantes del mismo territorio. El disfrute de la libertad académica conlleva obligaciones, como el deber de respetar la libertad académica de los demás, velar por la discusión ecuaníme de las opiniones contrarias y tratar a todos sin discriminación por ninguno de los motivos prohibidos”.

Para la realización de estos propósitos, el sistema internacional de protección de derechos humanos ha reafirmado la obligación de los Estados de destinar el máximo de recursos de los que disponga, de manera que pueda asegurar entornos de aprendizaje adecuados, con condiciones de seguridad básicas para desarrollar procesos educativos, así como garantizar docentes capacitados, materiales suficientes y procesos pedagógicos pertinentes.



Además, Unesco ha recomendado que, a la luz de la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, el “alcance de las leyes relativas a la no discriminación no esté limitado a las instituciones educativas públicas”, y manifiesta su preocupación por que “muy pocos Estados establecen una correlación entre la calidad y un objetivo general de promoción de los derechos humanos”.

Por otra parte, el Comité DN ha indicado la necesidad de avanzar en una actualización de la comprensión del derecho a educación, poniendo de relieve las dimensiones

de la calidad sobre las que los Estados deben concentrar sus esfuerzos y el aseguramiento del principio de participación que cabe en el ejercicio de este derecho, tanto a los propios estudiantes como al conjunto de los actores que participan de los sistemas educativos.

Así, recomienda que los Estados Partes presten “más atención a la educación, considerándola como un proceso dinámico, y a idear los medios para valorar las modificaciones experimentadas con el correr del tiempo en relación con el párrafo 1 del artículo 29. Todo niño tiene derecho a una educación de buena calidad, lo que a su vez exige concentrar la atención en la calidad del entorno docente, de los materiales y procesos pedagógicos, y de los resultados de la enseñanza. El Comité señala la importancia de los estudios que puedan brindar una oportunidad para evaluar los progresos realizados, basados en el análisis de las ideas de todos los participantes en el proceso, inclusive de los niños que asisten ahora a la escuela o que ya han terminado su escolaridad, de los maestros y los dirigentes juveniles, de los padres y de los supervisores y administradores en la esfera de la educación. A este respecto, el Comité destaca el papel de la supervisión a escala nacional que trata de garantizar que los niños, los padres y los maestros puedan participar en las decisiones relativas a la educación”.

En esa misma línea, las Relatorías Especiales del Derecho a Educación han indicado que es necesario que los Estados avancen en la comprensión de la educación como un derecho humano. “No puede haber reconocimiento de los derechos sin que se puedan exigir remedios. Por consiguiente, el reconocimiento de los derechos individuales conlleva la correspondiente habilitación para reivindicarlos y exigir remedios en caso de denegación o violación. La evolución de la normativa de derechos humanos ha estado acompañada por la creación de instituciones nacionales e internacionales para proporcionar remedios, de carácter judicial o extrajudicial, en caso de denegación y violación”.

En torno a un artilugio



Carlos Leiva Villagrán

“La Iglesia Católica universal desde hace aproximadamente una década ha pretendido hacer suyo el discurso de la laicidad”

Una de las acepciones de la palabra artilugio, según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua es "ardid o maña, especialmente cuando forma parte de algún plan para alcanzar un fin". Si hay una institución que ha sido maestra en este arte es la Iglesia Católica. Un ejemplo es la publicación reciente (2014), por la Vicaría para la Educación del Arzobispado de Santiago, de un documento de trabajo elaborado por el Presbítero Tomás Scherz T. intitulado "Por una Educación Pública, Laica y Gratuita".

El trabajo está presentado por el arzobispo Ricardo Ezzati y prologado por el Obispo Héctor Vargas Bastidas, Presidente del Área Educación de la Conferencia Episcopal de Chile. El sorprendente título indica claramente un nuevo alineamiento de la jerarquía eclesiástica, que pretende vestirse con un ropaje que nunca le ha pertenecido, en tanto ella ha sido precisamente el adalid de la educación privada, clericalista y pagada, esto es, todo lo contrario a lo que proclama en el título de su documento. Nos detendremos en las características de la "educación laica" ahí bosquejada.

La Iglesia Católica universal desde hace aproximadamente una década ha pretendido hacer suyo el discurso de la laicidad, a la que en forma sibilina adjetiva de modo que quede muy claro que la laicidad a que se refiere no es la que todo el mundo entiende, sino que es una diferente (sana, positiva, abierta, etc.), y que se caracteriza por promover la valoración y reconocimiento del Estado de todas las creencias e instituciones religiosas. El avance con respecto a sus posicionamientos anteriores radicaría en que ya no tiene pretensión de ser la única religión del Estado, sino que está dispuesta a compartir este sitio con las demás religiones, aunque por cierto no con agnósticos ni ateos.

Ha sido proverbial que la Iglesia procure asirse al carro de las ideas progresistas, una vez que éstas hacen evidente el anacronismo de la Iglesia. En una cínica postura, la Iglesia procura hacer olvidar su propia tradición y busca apropiarse de las ideas nuevas, para las cuales encuentra siempre respaldo en las Sagradas Escrituras. Por lo general, ésta es la forma en que opera la Iglesia respecto de las evidencias científicas que contradicen sus enseñanzas, conciliando los preceptos de la fe con las afirmaciones de la ciencia. Es parte de su maestría.



Considérese al respecto la pretensión de la Iglesia de señalarse a sí misma como el fundamento de la divisa moderna de libertad, igualdad y fraternidad. En el año 1987, el cardenal de París Jean Marie Lustiger señalaba: *"¿No existe el deber de una recuperación cristiana de estas tres palabras: Libertad, Igualdad, Fraternidad, de estos tres dones preciosos de una herencia que no queremos dejar que se pierda? Estas tres*

palabras deben volver a encontrar su contenido evangélico y cristiano inicial."

Esta posición fue contestada en forma muy simple pero categórica por el escritor francés Paul Blanchard señalando: *"¿No es esto disimular el hecho de que estos derechos fueron conquistados en lucha contra la Iglesia?"*.

El intento eclesiástico de apropiarse de la laicidad se inscribe en esa estrategia permanente, la misma con que enfrenta los avances científicos o que la hace suponerse precursora de los preceptos republicanos o de los derechos humanos. Juan Pablo II en 2004 afirmaba la legitimidad de la laicidad del Estado, señalando que correspondía a la separación del Estado de lo religioso, cuestión (era de esperar) presente desde siempre en la Iglesia, desde que Cristo expresó: "Dad al César lo que es del César y a Dios lo que es de Dios".

Cuando Benedicto XVI asumió el Papado sostuvo que el laicismo era el principal enemigo de las religiones, convicción que lo llevó a tratar de conformar una santa alianza con el Islam; en todo caso, a poco andar encontró una estrategia sutil, en unión con el presidente de Francia, Nicolás Sarkozy, para quien el histórico y fundamental laicismo francés, institucionalizado desde 1905, resultaba una limitación severa en su pretensión de valerse de la religión como sostén de su gestión gubernamental.

En conjunto, en el encuentro que sostuvieron en San Juan de Letrán acordaron levantar bajo el nombre de "laïcité positive" una figura que contemplara la *mancomunidad religiosa dentro del Estado*, que no debía confundirse con el concepto histórico de la laicidad, y que se opusiera a la original laicidad que sería, en su concepto, "laïcité negative".

En esta línea, Benedicto XVI señalaba en 2006 que la *"sana laicidad implica que el Estado no considere la religión*

como un simple sentimiento individual, que se podría confinar al ámbito privado".

Confirma estas consideraciones el papa Francisco cuando en su visita a Brasil, en 2013, expresó: *"La convivencia pacífica entre las diferentes religiones se ve beneficiada por la laicidad del Estado que, sin asumir como propia ninguna posición confesional, respeta y valora la presencia del factor religioso en la sociedad"*.

En suma, el papado en sus tres últimas versiones se anima a respaldar la laicidad, siempre que ésta signifique que el Estado reconozca, valore y por tanto integre el aporte de las religiones en su quehacer. A estas consideraciones de la jerarquía eclesiástica debe responderse con toda claridad que la laicidad no tiene apellidos ni adjetivos. La laicidad respeta y garantiza la creencias y manifestaciones religiosas en privado y en público, pero no otorga a ninguna de ellas, ni a todas ellas en su conjunto, como tampoco a los no creyentes, un reconocimiento a nivel de la institucionalidad estatal, incluyendo en esta institucionalidad a las entidades de enseñanza del Estado o financiadas por éste.

El presbítero Scherz, autor del trabajo que publica la Conferencia Episcopal, repite los conceptos papales enunciados, en cuanto a que Jesús sentó las bases de la laicidad, que todos los católicos son laicos al interior de la Iglesia, para poder afirmar: *"Los cristianos nos rebelamos cuando se nos dice que la educación laica es no religiosa o simplemente antirreligiosa"*.

A este respecto, el presbítero Scherz requiere una corrección: la educación laica no es antirreligiosa; lo sería si por principio atacara a las religiones. La educación laica *no se establece contra la religión sino que excluye todo adoctrinamiento religioso* de la formación del educando, ello en favor de la formación de su autonomía y libertad de conciencia. Por ello, la educación laica no es religiosa, lo cual es parte esencial e

irrenunciable de la laicidad, pero tampoco es antirreligiosa.

Coincidimos, empero, con una frase que señala el documento: *"lo que se busca con la laicidad del Estado es evitar que una verdad se imponga sobre otra; poco importa si ella sea religiosa o ideológica"*. A ello señalamos: precisamente, porque la educación religiosa impone visiones ideológicas en las conciencias de jóvenes en formación, es que ella debe ser excluida de la formación de los educandos.



Tomás Scherz

El documento expresa su temor a *"volver a un Estado que impone una verdad que desprecia lo que millones de hombres y mujeres, en el curso de miles de años, han creído sagrado..."*; pues bien, la educación laica no establece la imposición de una verdad desde el Estado, sino que oponiéndose a dicha imposición aspira a que la formación del educando sea crítica y libertaria; por el contrario, proviene de las religiones el intento

de imponer verdades que violentan las conciencias infantiles desde la más tierna infancia, en un propósito que linda en lo criminal.

Evidentemente, es un contrasentido pretender una educación laica señalando, como lo hace el documento episcopal, que "*los cristianos creemos en el poder fecundo de las religiones en la educación*", pues ello precisamente es la negación de la tradición laica.



En definitiva, la Iglesia no renuncia prácticamente a nada para etiquetarse partidaria de la laicidad: tan sólo resulta claro que ella ha decidido luchar por apropiarse de la laicidad, aprovechando el prestigio del concepto, pero procurando castrarlo de su sentido profundo, que está en impedir que las jerarquías religiosas se valgan de la institucionalidad estatal para controlar las conciencias de la juventud y de este modo cimentar en el tiempo su poder económico, ideológico y cultural en la sociedad. Lo que la Iglesia propone no es laicidad sino multiconfesionalismo.

Esta apropiación del concepto de laicidad modificando su contenido, y pretendiendo debilitar de esta forma el laicismo, es la estrategia vigente de la Iglesia para combatir al movimiento que, al decir de Benedicto XVI, sería su mayor enemigo. Esta es una versión más del artificio del cual la Iglesia ha sido históricamente maestra.

Santiago **piensa libre** sobre la educación



**Fulvio Rossi, senador
Melissa Sepúlveda, Fech
y Educación 2020.**

**Martes 02 de septiembre
10:45 horas
Auditorio Citerior
Marcoleta 659, Metro Santa Lucía.**

Organiza

**Asamblea de Organizaciones
Libre Pensadoras**

Auspician

**Corporación ILAYRA
Corporación Fraternidad
Centro Cultural Luz de Oriente**

La Reforma Educacional: Disección de un sociólogo



Entrevista a Alberto Mayol

Especialmente para esta edición, los integrantes de nuestro comité editorial Cristina Sánchez y Rogelio Rodríguez, entrevistaron a este destacado académico, panelista y columnista en diversos medios, sobre su visión de la reforma educacional.

Nos recibe en su hogar, en Ñuñoa, una tarde a comienzos de agosto. Sin embargo, nos advierte que, paralelamente a dialogar con nosotros, deberá ejercer labores de papá con su hijo Alessandro, de un año, que ha quedado a su cargo porque su mujer está trabajando (labores, por cierto, con las que disfruta).

Mientras su bisturí mental disecciona la reforma educacional y va armando argumentos críticos contundentes en respuesta a nuestras interrogantes, atiende a la vez a los movimientos de su hijo, le prepara su comida, lo alimenta y luego se dispone a bañarlo y acostarlo.

Así de generoso y dinámico es Alberto Mayol Miranda, sociólogo de la Universidad de Chile, licenciado en Estética por la Universidad Católica, magister en Ciencia Política por la U. de Chile y candidato a Doctor en Sociología por la Universidad Complutense de Madrid.

Actualmente trabaja ejerciendo docencia e investigación tanto en la Universidad de Chile como en la USACH. Y construye conocimiento, participando de diversos proyectos de estudio, como miembro de un equipo privado de jóvenes investigadores que él mismo ha contribuido a crear.

Vamos a hablar de la reforma educacional en nuestro país, Alberto. ¿Tienes claro qué quiere el gobierno al hablar de una reforma educacional, de qué se trata todo esto?

El gobierno hizo un diseño más político que técnico, en circunstancias que lo que hay

que hacer es, primero, un diseño técnico, luego traducirlo políticamente para darle viabilidad, pero ese diseño técnico además tiene que tener un contenido político macro, no político partidista sino macro, que indique qué visión de sociedad se quiere plasmar en un sistema educativo. Un sistema educativo no puede no tener en su base una visión de sociedad. La educación tiene un fin simple de entender: llevar a los niños desde la casa a la sociedad. Ese es el sentido de la educación. Entonces, cuando tú no tienes una visión de qué es lo social que vas a construir, es muy absurdo decir: “Voy a hacer una reforma educativa”, porque tienes que tomar la decisión de establecer: “Lo que quiero de esta sociedad es tal o cual cosa”.

¿Y eso, a tu juicio, no está?

No está. Lo que hizo el gobierno fue decir: “Los grandes titulares que ganaron el 2011 son el fin del lucro en la educación, la educación gratuita, el fin de la segregación, el fin de la selección, el fin del copago, todas esas cosas ganaron, entonces ahora vamos a plasmar esos triunfos en políticas”. Pero están sueltos, o sea, corren por distintos carriles, hay que financiarlos uno por uno. Es todo un análisis que no parece tener mucho cemento, carece de aquello que hace la juntura de todo el proyecto.

Y, desgraciadamente, cuando te empiezan a llegar las presiones, los ladrillos sin cemento empiezan a caerse. Si tú tienes un proyecto, tú no retrocedes. Porque dices: “A ver, un momento, este es un proyecto de sociedad. Usted me puede ganar, pero si yo pierdo, pierdo con todo, pero no voy a ceder el corazón de los aspectos que quiero trabajar. Mi decisión es absoluta”. Y, en ese sentido, el gobierno no tiene ese discurso, no va a trabajar diciendo: “Yo quiero hacer esto y no voy a sacrificarlo”.

Lo que dice el gobierno es: “Lo que quiero es cumplir con los ítems. La educación tiene que ser gratuita, si me permite la legitimidad ponerle las letras chicas que pueda, veré pues: las carreras serán de cuatro años; si

un alumno repite un curso, este dejará de ser gratuito, etc.”. Una serie de condiciones raras, porque la educación gratuita es gratuita; de hecho, no tiene precio. Esta es una cosa que se ha entendido mal, porque te hablan del “costo por alumno” y eso no existe. En ningún país que tenga educación gratuita te dicen “a un alumno cuesta tantos miles de pesos educarlo”. No es verdad. Lo que se dice es: tener una universidad para cien mil alumnos cuesta tanto dinero. Es una institucionalidad que está financiada, no por persona.



¿Hay algún actor social - los estudiantes, los expertos en educación, los políticos - que tenga claro lo que tú dices que no está claro en el gobierno?

Yo creo que es difícil, porque hay un problema intelectual. Pasó algo interesante el año 2011: los estudiantes trabajaron mucho el tema, en sus foros, conferencias, congresos. Nosotros hicimos un cálculo con mi equipo de investigación, buscando en foros de internet que aparecían por todo Chile, y comprobamos que en un mes y medio los estudiantes trabajaron, en términos de horas-hombre, alrededor de 300.000 horas de trabajo acumuladas entre todos los estudiantes que participaron por todo el país, haciendo una imputación de que había en promedio cuarenta jóvenes por reunión.

Eso se plasmó en un conjunto de debates donde los estudiantes lograron entender cosas súper raras: por ejemplo, entendieron el crédito con aval del Estado, entendieron los informes del Banco Mundial. Yo lo viví por experiencia propia, porque me escribían, me preguntaban cosas, me pedían documentos súper técnicos de la Confech, hablaban con economistas. Y pasó una cosa muy notable: entre quienes investigaban el tema de la educación en Chile muchos no se conocían y se relacionaron entre sí, el 2011, gracias a los estudiantes. Los estudiantes hicieron de puente entre todos los expertos.

Todo ese trabajo hizo que los estudiantes tuvieran un conocimiento que fue muy intenso en un momento determinado, pero no necesariamente se conserva. Un líder de la Quinta Región una vez me dijo: “Mira, yo sé que el lucro es malo, pero ya no me acuerdo por qué”. Había pasado un año de la movilización y ya, efectivamente, empieza a debilitarse tu propia convicción.



Te acuerdas que había algo relevante, pero ya no sabes qué es realmente. Versus las otras cuestiones que te están diciendo siempre en tu medio. Cuando te dicen: “Usted tiene todo el derecho a elegir el colegio de sus hijos” te suena súper razonable para el mundo en que vivimos, desde la lógica de la libertad de supermercado donde tú puedes elegir el producto que compras. Todos los días estamos

domesticados para eso, todos los días vivimos esa experiencia: “Quiero elegir el producto”. Para el pensamiento de los estudiantes no es así.

En el gobierno no se sabe hacer esto. Lo digo porque me lo comentó un rector de una universidad; a él se lo dijeron en el Ministerio de Educación: “Nos gustaría hacer muchas cosas que nos piden los estudiantes, pero no sabemos hacerlas”. Los economistas chilenos, en general, no saben hacer subsidios a la oferta; hacen subsidios a la demanda, eso es lo que saben hacer.

Por el tipo de modelo económico que nos envuelve...

Por el tipo de modelo económico, por el tipo de aprendizaje que tuvieron durante años. La Universidad de Chile fue completamente cambiada en Economía, se transformó en una Facultad de Economía y Negocios. Es otra lógica. Entonces, evidentemente no es muy razonable que uno diga: ese es el camino, dejemos hacer a estos técnicos.

¿Hay modelos diferentes en otras naciones?

Hay muchos. Y no son todos iguales. El modelo argentino tiene subsidios a la universidad. La oferta es gratuita en todas las universidades públicas. Hay subsidio a la alimentación en la universidad: almorzar allí cuesta 200 pesos chilenos. Tienen subsidios para que los argentinos puedan estudiar cuantas veces quieran en la vida. Porque ese es un diseño social. Porque aquí decimos: “¿Y si ese alumno no trabaja en lo que estudió?” ¿Cuál es el problema? Es un problema cuando tú pagaste, porque hiciste una inversión. Pero tú puedes trabajar en otra cosa, y puedes estudiar otra carrera después. A alguien de 50 años se le ocurre estudiar... bueno ¡maravilloso!

Muchos países han establecido educación gratuita porque está comprobado que si alguien está un año en la universidad, la posibilidad de que mañana transite hacia la

delincuencia es muy baja. Tú tomas la decisión de que no tener delincuencia y tener educación es importante. Pueden ser otros diseños entonces. Claro, nosotros todavía estamos pensando en que esto es una inversión y que, si lo que estudias sirve para ganar plata, por qué no vas a pagar por tu inversión. Pero para eso están los impuestos. O sea... como que enredamos toda esta discusión.

Nos falta considerar que Chile está en condiciones hoy día. Pasa en Ecuador, pasa en Brasil, pasa en Argentina, pasa en muchos lugares del mundo, tú cuentas que las carreras en las universidades públicas chilenas cuestan 600 dólares al mes y ¡te miran con una cara!, en cualquier parte del mundo. ¡En Chile están locos! ¡Tener educación pública pagada y a 600 dólares al mes! Entonces, no es solamente el tema de que tenga precio, en muchos países se ha discutido bastante esto del precio, aunque sea muy modesto, sino además el monto. Creo que tenemos que tomar una decisión como sociedad: qué es lo que queremos. Para eso necesitamos una discusión muy profunda, una reflexión más avanzada. Y eso no se está dando. Estamos hablando de puras cuestiones técnicas.

A veces se perciben, además, tan teóricos los discursos sobre educación. Otra cosa es la sala de clases. ¿Qué pasa con los profesores? ¿Qué ocurre con el material humano que llega a las carreras de pedagogía donde se forja la formación de los futuros pedagogos? ¿Hay certeza de que ese material garantice una mejora en la calidad de la educación?

Pedagogía es una carrera sin regulación alguna. En otros países hay un valor del aprendizaje que es distinto. En la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Chile se despidió a Nicanor Parra hace unos años atrás. Parra se ganó el premio Cervantes muy poco después, se puede ganar el Nobel en cualquier momento... O sea, a ver, ¿de qué estamos hablando? La razón: hacía pocas clases, era ineficiente. Un profesor que les da a los

estudiantes un plus valor, imagínate tener clases con Parra de literatura, además hacía clases de física, dictaba cursos electivos también.



No hay un mínimo de comprensión del valor que deben recibir los estudiantes. Entonces, yo creo que en Chile hay un problema con el estamento de los profesores, hay que tener conciencia de eso, pero ese problema tiene que ver con que en Chile el valor de educarse es nulo. Hace un tiempo conversaba con un grupo de estudiantes de 12 y 13 años y les pregunté cuándo había sido que se habían leído un libro completo, y todos coincidieron en que había sido en cuarto básico, de ahí para adelante nunca más leyeron un libro entero. Les pregunté qué iban a hacer después y uno me dio una respuesta brutal: “Bueno, si no puedo entrar a la universidad no importa, me meto a la Escuela de Oficiales, yo tengo buen apellido”.

Hay un problema grave. Para qué hablar de los colegios en el norte o en el sur, es para llorar. No hay ningún sistema educativo. Aquí hay un daño generalizado al aprendizaje, a la cultura. Hay una falta de cariño al conocimiento y eso, obviamente, se refleja en el tipo de profesorado. Además tenemos un modelo que dice: “Esto es un profesor”, cuando eso no es un profesor. El sistema castiga al docente cuando deja reprobando a alumnos que no merecen aprobar. El Estado dice que una universidad es mala si en sus cursos reprueban muchos alumnos. ¿Cuál es la lógica? ¿Por qué una universidad es mala si le exige a sus

estudiantes un rendimiento de calidad? Claro, si le estás cobrando dinero a los estudiantes y los haces repetir... transformaste cinco millones en diez y diez en quince, entonces eso es una estafa. ¡Pero ese es otro problema!



Además la escuela ha tomado funciones que no le corresponden... Por ejemplo, la jornada escolar larga para evitar que los niños no estén en la calle. Esa es responsabilidad de los padres, no de la institución escolar.

La jornada escolar completa fue un subsidio al empleo femenino, así de simple. Se diseñó para que las mujeres pudieran salir a trabajar. Y con los sueldos que les pagan a las mujeres, ellas no pueden contratar personal que cuide a sus hijos en su casa. Ni hay organización comunitaria que resuelva el asunto. En Estados Unidos --donde los ciudadanos no son los más colectivistas del mundo, precisamente-- en las zonas más pobres el barrio se organiza para que una mamá se haga cargo de todos los niños cuando las otras madres salen a trabajar. Y le pagan, y ella cuida a los niños y los hace jugar y les enseña cosas.

Como está debilitada la condición comunitaria en Chile, entonces los colegios se hacen cargo de los niños como si fuesen guarderías y estos deben estar ocho horas en un

infierno, y no tiene ningún sentido. Y en esas horas el colegio no complementa la educación del niño con arte, danza, literatura, deporte. Nada de eso. Hay una cuestión de amor por la educación que no existe en Chile. Somos una cultura extractiva: cuando nos preguntan dónde está la riqueza del país, nosotros apuntamos al suelo; jamás se nos ocurre pensar que las personas son la riqueza del país, que es lo obvio.

¿Ha habido alguna vez en Chile una buena educación? Quizás antes había más vocación, pero siempre se han escuchado quejas al respecto. Si revisamos la historia de la educación chilena, nos encontramos con críticas muy similares en todo periodo: que los alumnos estudiaban poco, que no entendían lo que leían, que escribían mal. ¿Qué piensas sobre ello?

Antes, nuestro país con muy poca plata fue capaz de montar un sistema educacional, que tenía sus defectos y sus virtudes, pero que... Te pongo un ejemplo: tienes dos Premios Nobel que salieron de regiones, de unos pueblos pequeños, educados toda su vida por una educación pública. La educación privada en Chile no ha producido nada equivalente. Tú tienes ahí una señal. Ahora, obviamente, había carencias... Pero ese es un problema de plata, Chile era un país pobre. Tener la plata que tenemos hoy día y ser igual de ineficientes es más grave, no estamos haciéndolo bien. Porque hoy tenemos muchas posibilidades de hacer las cosas mejores y no lo estamos haciendo.

Es cierto, por otro lado, que la mitad del sistema educativo chileno ha sido la Iglesia. Y la Iglesia no ha sido un agente educacional, sino que ha retardado el desarrollo de la educación en Chile. La gente educada en colegios de la Iglesia no tenía mucha incorporación a la educación occidental. Se han desaprovechado capitales culturales importantes, ha habido evidentemente muchos factores de retardo en la historia de nuestra educación. Los mecanismos

para enseñar a leer los hicieron, más bien, grupos conservadores.

Chile tiene como un trauma y castiga a quienes han tratado de hacer esfuerzos de manera independiente. Por ejemplo, la Universidad de Concepción nace porque el Estado no quería poner una universidad en esa ciudad, ¡la segunda ciudad del país! No quería poner una sede de la U. de Chile. Entonces, la gente de Concepción organizó y creó su propia universidad... y salió excelente. Aunque Chile tenía un sistema de educación pública, se aceptó siempre que había otro paradigma educacional legítimo que era la Iglesia.

Tú has dicho que se requiere un modelo de sociedad en que basar una reforma educacional, porque si no solo se está parchando por aquí y por allá. Igual te vamos a preguntar acerca de un parche. Se ha derogado el decreto que prohibía la participación de los estudiantes y los trabajadores en el gobierno de sus universidades. ¿Te parece ello un avance o da lo mismo en estas condiciones?

La participación es un tema relevante. Ahora, yo creo que hay un problema de concepto y que es entender que las instituciones académicas y educacionales pertenecen a su comunidad inmediata. Yo creo que es mucho más amplio. En Brasil pertenece al consejo directivo de los colegios la gente del barrio. Eligen representantes del barrio y aunque no tengan a sus hijos allí, no importa.

En nuestro país, el senado de la Universidad de Chile debiera replicarse como senado general de la red de universidades públicas. Creo que debiéramos dar los títulos a nombre del sistema educacional chileno, no a nombre de las universidades, para evitar el sesgo de que si un alumno estudió en la Chile y otro en la U. de Tarapacá, el primero tiene más posibilidades laborales.

Hagamos que los profesores informantes de tesis, sean uno de una universidad y otro de otra Casa de estudios, de fuera de Santiago por ejemplo. Hagamos intercambio real. La

participación es importante, pero no se trata aquí de si pesan o no los funcionarios y los estudiantes, sino que es más amplio: la educación le pertenece a toda la sociedad.

¿El movimiento estudiantil significa una nueva forma de participación política?

Está muy distorsionado el ámbito de la participación. Necesitamos sanar y solucionar ciertas cosas. Cuando tú participas, los representantes te andan echando. Te dicen: “Déjame a mí, te juro que voy a hacerme cargo de lo que solicitas”. Y tú te quedas confiado, pero se van y se arrancan con los tarros. La participación está dañada, yo creo que hay que limpiar el escenario. Un marco adecuado de participación política implica conectarte con el territorio, conectarte con lo público.

Lo que hizo el movimiento estudiantil fue conectarte con lo público en un sentido mucho más trascendente, de decir por ejemplo: “Míre, crea más en la información que estamos dando porque los canales de TV no lo están informando”. La mayor derrota el 2011, aparte de la de Piñera, la tuvo la televisión, que perdió notablemente credibilidad. Eso en un país como Chile es muy importante y es lamentable, pero es cierto: la TV merece ese tratamiento.

¿Hay alguna última observación que quieras hacer?

Tenemos que reflexionar más sobre nuestras instituciones, sobre lo que tenemos. Muy rápidamente decimos: “Ah, sí, esto es verdad” y no captamos lo que implica cada decisión. Toda la gente ha querido una serie de transformaciones; cuando éstas vienen, nadie puede pensar que no van a doler. Cambiar es algo doloroso. La gente dice: “Necesitamos cambiar”, y cuando vienen los cambios empieza las quejas: “Es que me incomodan, tengo que tomar decisiones nuevas, no puedo elegir el colegio que quiero para mis hijos...” Entonces, yo creo que estamos funcionando de manera muy automática, no estamos pensando, hay un infantilismo generalizado en nuestra sociedad.

El testimonio de una experiencia



Entrevista a Emma Salas

Agradecemos a la Revista de la Gran Logia Femenina de Chile su colaboración, para disponer de este fragmento de la entrevista realizada por ese medio a esta distinguida educadora.

Emma Salas es Profesora de Estado en Historia, Geografía y Educación Cívica, con estudios de post grado en la Universidad de Columbia, USA, y en las Universidades de Manchester y Edimburgo de Gran Bretaña. Su carrera profesional la ha desarrollado, en la educación secundaria fiscal y como docente en la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile.

Estuvo vinculada a proyectos educacionales de vanguardia, que pusieron un hito en la educación en el Chile del siglo XX, entre otros: los Liceos del Plan de Renovación Gradual de la Educación Secundaria; los Colegios Universitarios de la U. de Chile; el Plan de Capacitación pedagógica de Docentes

Universitarios. Ha sido consultora de UNESCO y de otras organizaciones internacionales; ha publicado numerosos artículos y libros sobre su especialidad. Pertenece a asociaciones profesionales y culturales.

Hoy en día, en que la educación se ha convertido en un asunto que genera debate a nivel nacional, nadie mejor que ella para entregarnos una visión testimonial.

Considerando la evolución que ha tenido la educación en Chile en las últimas décadas, desde una perspectiva histórica ¿han existido políticas educacionales tendientes a extender las oportunidades educativas y a mejorar la calidad?

La historia es un continuo, que nos habla con sus esencias, pero que a veces no reconocemos al mismo tiempo. Por ejemplo el trabajo de Darío Salas y Amanda Labarca, y de otros destacados educadores del siglo XX, antes de la dictadura, estuvo centrado en abrir más

oportunidades a los niños y jóvenes de cualquier condición social. Esta fue una política pública, que caracterizó por más de medio siglo el desarrollo del sistema educacional chileno.

Históricamente hubo una preocupación por la calidad de la educación: se introdujo la experimentación pedagógica para responder a las nuevas necesidades que la sociedad y el país requería; se renovó la educación primaria durante la década de los años veinte y la educación secundaria entre los años treinta al cincuenta; además se crearon los Liceos Experimentales; se inició el Plan Arica y hubo otra mirada y perspectiva a la educación superior a través de la creación de los Colegios Universitarios Regionales que promovió la Universidad de Chile.

Cada una de estas experiencias ha representado un desarrollo sostenido por la extensión de las oportunidades educativas y por la calidad. Las ideas base de la discusión sobre la educación, que han sido parte de nuestra historia, se repiten hoy en el siglo XXI como características deseables del sistema educacional, constituyendo las exigencias que la sociedad actual plantea como necesidad y es un desafío para el mejoramiento o construcción de una política pública, que entregue respuestas efectivas.

En el continuo histórico, los cambios sociales que se van produciendo marcan también aquellos cambios progresivos que es necesario hacer en educación.

Durante la presidencia de Juan Antonio Ríos, usted trabajó en el “Plan de Renovación Gradual de la Educación Secundaria”. ¿Qué hitos marcó esa época?

Se pasó de la influencia alemana que tenía nuestra educación, a la de maestros como John Dewey, la figura más representativa de la pedagogía progresista en Estados Unidos. Su postura se basaba en que sólo se podría alcanzar la plena democracia a través de la educación y la sociedad civil.

Ahí empezó una renovación de la Educación Secundaria en Chile que cambió la relación profesor alumno. “El profesor bajó de la tarima”, la relación se hizo más horizontal, los bancos de los estudiantes que eran atornillados se dejaron libres.

En esa época (1932) se creó el Liceo Experimental Manuel de Salas y posteriormente los liceos de experimentación Darío Salas y Gabriela Mistral, que dieron un espacio a los alumnos para expresarse y además, fueron un semillero en la formación de profesores con una nueva visión.



Darío Salas

Usted mencionó la creación de los Colegios Universitarios Regionales de la Universidad de Chile en la década de los sesenta del pasado siglo ¿cómo repercutió esta innovación en la democratización de la educación superior?

Los Colegios Universitarios, se crearon para renovar la educación universitaria. Permitieron innovar y expandir el acceso y la oferta de la educación superior hacia regiones, dando mayores oportunidades a los jóvenes; también produjeron una democratización geográfica.

Las ciudades donde se instalaron tuvieron un cambio cultural, se generaron “las llamadas carreras cortas” que respondían a los intereses regionales. Se potenciaron las llamadas “Carreras de Continuación”, que consistían en la prosecución de estudios profesionales en la misma área, en universidades de la capital.

Constituyeron una experiencia educacional exitosa y las Carreras tuvieron gran demanda, por lo que las comunidades de provincias comenzaron a solicitarlos. Como anécdota puedo narrar que el rector de la Universidad de Chile, Juan Gómez Millas, acompañado de Irma Salas, llegaron a inaugurar el Colegio Regional de Osorno, la comunidad los recibió con antorchas en la estación de ferrocarriles. Fue una fiesta académica compartida por toda la comunidad, valorando la educación superior y el acceso a ésta de jóvenes de provincia. Posteriormente, estos Colegios Regionales de la U. de Chile dieron origen a las universidades regionales estatales, muchas de las cuales persisten hasta el día de hoy.



Juan Gómez Millas

Cabría preguntarse entonces, ¿dónde perdimos el camino que arranca de nuestra propia historia y por qué la educación se encuentra hoy en una situación de tal conflicto?

El proceso de desarrollo histórico normal del sistema educacional se interrumpió durante el Gobierno Militar, en ese momento se produjo un quiebre del continuo y perdimos el rumbo. El Gobierno estableció, en forma inconsulta, la libertad de enseñanza y un Estado subsidiario para la educación, lo cual limitó considerablemente el liderazgo de éste en su orientación. Bruscamente se “descentralizó” la educación pública entregándola a las municipalidades, limitándose el Estado a entregar una subvención escasa para su financiamiento a éstas o a personas conocidas como “sostenedores”, diseño que fue útil al modelo de desarrollo impuesto.

En esa descentralización no se consideró la diversidad social y económica de los territorios que administran las Municipalidades, lo cual perjudicó a los grupos sociales más vulnerables. Por otra parte, algunos se plegaron a la tendencia de considerar a la educación como una empresa para ganar dinero. La formación de profesores pasó a organismos no necesariamente competentes y la situación de los docentes experimentó un deterioro considerable.

Se instaló el concepto de empresa educacional, que afectó severamente el funcionamiento interno de los establecimientos escolares. Además, el autoritarismo que caracterizó a la sociedad de esa época influyó tanto en la escuela como en los profesores, que tendieron a ejercerlo con los estudiantes.

Una vez instalado el nuevo modelo y a pesar de las medidas de mitigación aplicadas, ha sido muy difícil modificar su orientación ¿habría que repetir la historia?

De ninguna manera. Sólo reconstruir su esencia, que es básica, la historia habla con ella, desde donde se desprenden los conceptos de

gratuidad y calidad de la educación, atendiendo a las nuevas necesidades sociales. El mundo es un continuo y debemos insertar éstas dentro de él.

Estamos en el siglo XXI y percibimos nuestra sociedad de forma muy diferente. Ha transcurrido un siglo con triunfos y dolores. Los problemas de hoy difieren de los de nuestros antepasados, sin embargo, en esencia igual que ayer, buscamos la extensión de las oportunidades para todos, con el fin de contribuir a la estabilidad social, nacida de un entendimiento genuino entre distintos grupos, con inclusión de la diversidad.

Por otra parte, es una sociedad de cambio acelerado, en que es más difícil percibir oportunamente y con precisión las necesidades de innovación, quizás también eso explica, en cierta medida, la diversidad de enfoques que distorsionan la educación pública hoy.

En algunos de sus ensayos usted se refiere a la democratización de la educación. ¿Cómo se refleja en la realidad esta aspiración?

Para hacer realidad esta aspiración es necesario que concurren distintos factores, tanto de políticas de planeamiento y financiamiento como de aspectos pedagógicos. Pero además, la educación debe estar animada de un espíritu democrático y generar conductas que interpreten su práctica.

La democratización de la educación se refleja en la realidad en: la igualdad de oportunidades, que consiste en proporcionar a todos cualquiera sea su condición social, la oportunidad de desarrollar sus capacidades; la equidad que es la calidad semejante que debe tener la educación para todos los grupos sociales; y a la escolaridad universal, que alude a que todos los miembros de una sociedad hayan tenido la oportunidad, los elementos culturales y herramientas para vivir en sociedad.

Considero que la igualdad de oportunidades es el atributo más importante en la aplicación de los principios de la democracia

a la educación, porque es indispensable para que la sociedad utilice mejor los recursos que posee y tiene una dimensión humana valiosa.

Lo que está detrás del concepto democratización de la educación, como lo sugirieran tempranamente algunos educadores en el siglo pasado, es la necesidad de democratizar nuestra sociedad, porque la igualdad de oportunidades es un factor crítico para la movilidad social y la sustentación de la democracia, y esto se logra sólo en el contexto de una educación con equidad.



Valentín Letelier

En el contexto actual ¿qué aspectos considera indispensables en nuestro sistema escolar para formar ciudadanos conscientes?

Hay que distinguir la educación cívica, que se refiere a la relación del sujeto con el Estado, de la participación ciudadana propiamente tal; pues siendo ésta muy importante, es insuficiente. Respecto a esto último, la educación escolar no incluye sólo aprendizaje de contenidos y habilidades académicas cognitivas, sino también debe proporcionar oportunidades de aprender actitudes sociales compatibles con una integración armónica a la sociedad.

La educación inserta en una sociedad democrática, espera que se logre formar una mentalidad acorde con sus principios, como fundamento de la "*ciudadanía*", lo cual requiere no una asignatura más, sino un clima escolar adecuado para lograr aprendizajes significativos. Un clima que conduzca a una relación más cercana y horizontal con el alumno, que permita la participación del estudiante y el aprendizaje para dialogar y argumentar. Además del conocimiento de la historia, como consecuencia de hechos. Esto sería ciudadanía. De este modo tendremos adultos más comprensivos, participativos y con compromiso social.

La relación más horizontal entre alumnos y profesores proporciona las bases para una mentalidad democrática como fundamento de la ciudadanía.

Es el desafío de lograr que la persona adquiera las características de aquella que escucha, que acepta la diversidad de opiniones y es capaz de llegar a consensos en aras de una tarea conjunta superior. Aquella que reconoce que las innovaciones constituyen pasos que pavimentan el camino hacia metas sociales deseadas, contribuyendo a la construcción de nuestro continuo histórico y responsabilidad ciudadana. Actualmente el cambio social le atribuye un significado distinto a la participación, que se da en distintos niveles y momentos. Por ello, la educación debe ofrecer a los jóvenes las oportunidades de desarrollar esas habilidades de participación responsable. Además del conocimiento de la historia y hechos sociales. A todo esto denominamos *educación para la ciudadanía*, que es la base de la participación adulta y ciudadana.



Lo estatal y lo público



Ramón Badillo Alarcón

“Sólo quiero recordar que el rector de la Pontificia Universidad Católica de Chile es nombrado por el Papa”

Hace un par de semanas el Consejo de Rectores de Universidades Chilenas salió de una reunión con el ministro de Educación Nicolás Eyzaguirre abriendo una vieja fisura.

Esa grieta que los recorre de arriba abajo como una pared *terremoteada* deja a dieciséis entidades, las universidades estatales, enfrentadas a las nueve restantes, las universidades privadas de orientación pública.

Conozco de primera mano ambas organizaciones, ya que estudié mi Licenciatura en Comunicación Social en la Universidad de Concepción, una privada con fines públicos, y mi Magíster en Comunicación Política la Universidad de Chile, la niña símbolo de las estatales.

La división de los rectores, podría pensarse que es por dinero, por cómo se distribuyen los recursos estatales entre estas veinticinco entidades; pero no. La batalla que están dando las universidades estatales, y que al parecer podrían ganar, va mucho más allá de una simple repartición de un presupuesto, su lucha es para recuperar un derecho incuestionable, una categoría que las diferencie de las otras nueve entidades. Eso implica que el Estado reconozca que debe financiar en un 100% sus universidades, de la misma forma en que financia cualquier otra repartición estatal.

Cuando se habla de financiamiento de la educación superior se incluyen muchos factores, de los cuales me focalizaré en los referentes a los aportes fiscales directos, que están destinados a mantener funcionando una organización. Pago de sueldos de académicos, mantención de los espacios físicos, dinero para reparar, restaurar o construir inmuebles, dineros administrativos básicamente.

Cuando estudié en la Universidad de Concepción había al menos diez libros de cada título en la biblioteca central, en la Universidad de Chile había una o dos copias fotocopias de cada libro. Mientras en la Universidad de Concepción tenía el placer de caminar unas diez cuadras antes de llegar a la facultad de Ciencias Sociales, mirando el

césped perfectamente regado, cortado y mantenido, los árboles, podados, frondosos y resplandecientes, en la Universidad de Chile tenía suerte si había algo de pasto por ahí o un arbusto. Aunque anecdóticas las dos situaciones, son el reflejo de la enorme cantidad de necesidades de las estatales, que su dueño, el Estado de Chile, no suple. Así de grandes son las diferencias.

Meter en el mismo saco a universidades estatales, que deberían recibir el 100% de su presupuesto del Estado (ahora reciben cerca del 10%), con universidades públicas, la mayoría de ellas católicas dogmáticas (seis de las nueve) es un grave error.

Si hay universidades como la Universidad Católica o la Universidad de Concepción que realizan grandes aportes a la ciencia y el desarrollo del país, deben recibir aportes estatales, pero no pueden aspirar a ser tratadas por el Estado en igualdad de condiciones que las estatales, porque no son iguales.

Es más, haría un tercer grupo, el de las universidades religiosas o confesionales, que en el CRUCH son seis y que tienen fines específicos. Estas seis instituciones apuntan al adoctrinamiento en un credo, con un sesgo valórico y moral determinado, que no son los valores laicos e inclusivos que debe promover el Estado. Esas universidades deberían ser financiadas por el Estado Vaticano, que es el Estado al que responden.

Sólo quiero recordar que el rector de la Pontificia Universidad Católica de Chile es nombrado por el Papa.

Estas seis universidades deberían recibir dinero del Estado en casos puntuales, por resultados de investigación, por becas y créditos a sus alumnos, pero de manera acotada, ya que los principales incentivos deben estar en las 16 estatales y en segundo lugar en las 3 universidades privadas laicas con fines públicos.

Bajo esta fisura superficial se esconde un tema de gran profundidad. La recuperación del Estado laico y de la educación laica.

Este gobierno tiene en sus manos la posibilidad de devolver la dignidad a las universidades de propiedad estatal, para que se reimpulse con fuerza en nuestra sociedad el valor de la educación pública en todos sus niveles.

Es de esperar que el avance de la reforma educacional tenga la impronta pública correcta, laica, estatal, inclusiva y gratuita que la gran mayoría del país viene demandando hace años.

El Caso de la PUC

Del portal web de la Pontificia Universidad Católica de Chile

La Pontificia Universidad Católica de Chile fue fundada el 21 de junio de 1888 por iniciativa del Arzobispo de Santiago, Monseñor Mariano Casanova, con el objetivo de ser una institución que integrara la excelencia académica y una formación inspirada en la doctrina cristiana.

Su creación se inserta en las circunstancias históricas universales y locales que afectaron a la Iglesia Católica, instándola a formar profesionales poseedores de un auténtico sentido cristiano de la vida, que sirviera como fermento renovador para las nuevas generaciones.

Las relaciones entre la Universidad y la Santa Sede se remontan a los días de su fundación. El decreto fundacional de la Universidad recibió la aprobación general y bendición del Papa León XIII el 28 de julio de 1889.

Cuatro décadas después, la Universidad fue erigida canónicamente por el Papa Pío XI, mediante rescripto del 11 de febrero de 1930. La Universidad, al quedar erigida canónicamente, asumió el compromiso formal de participar en las actividades de la Iglesia y crear una Facultad de Teología.

Criterios para definir la Educación Pública



Daniel Olivares

“Toda sociedad que renuncie o no establezca un sistema de educación pública, estaría a favor de perpetuar o mantener los niveles de desigualdad presentes en ella”

Introducción

Desde hace algunos años, específicamente a partir del Movimiento de los Pingüinos del año 2006 – donde los estudiantes secundarios exigieron un nuevo rol del Estado en la Educación Pública municipalizada –, y luego el Movimiento Estudiantil del año 2011 –donde se reivindicó el derecho a la educación, la Educación Pública estatal, la gratuidad y la calidad en la educación –, la discusión respecto a la educación se transformó en el debate central de nuestra sociedad en todos sus niveles.

No sólo se tomó la agenda de los gobiernos que han transcurrido durante todos estos años, sino que también la agenda de distintos centros de estudios e instituciones para las cuales el tema resultaba crucialmente importante.

De esta manera, y producto del fuerte debate que se ha generado al respecto, se suscitó una gran producción académica en la cual distintos referentes y personalidades entregaron sus lineamientos, opiniones y argumentos sobre las diferentes temáticas que formaban parte de la discusión, dejando en evidencia la existencia de posiciones muy distintas, e incluso antagónicas, de cómo entender y abordar la educación y el rol del Estado, y de manera importante entró en discusión el concepto de educación pública.

¿Qué es la Educación Pública?

De una amplitud tremenda, la interrogante debe dirigirse con mucha atención a descubrir cuál es la esencia del concepto, y qué es aquello que la hace única e inigualable frente a los otros tipos de educación (para el caso chileno a nivel escolar existe un sistema mixto con educación privada, subvencionada, y municipal). En función de ello, el debate se centra entre definir la Educación Pública como un derecho social, es decir, garantizado por el Estado, o como un bien privado, que como cualquier otro, puede ser tranzado libremente en el

mercado.

Para el primer caso, la consideración de la educación como un derecho es relativamente contemporánea, cuando en 1948, la Declaración Universal de los Derechos Humanos reconoce el derecho que tiene toda persona a la educación. Luego, es el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales el que nuevamente ratifica este derecho universal el año 1966.

En nuestro país, la actual Constitución de 1980 recoge de los tratados internacionales la garantía que debe tener todo ciudadano del derecho a la educación desde el Estado. Por último, en 1989 se vuelve a insistir a nivel del derecho internacional en el establecimiento de este derecho en la Convención sobre los Derechos del Niño.



Cristian Bellei

Por lo tanto, “la noción de que la educación es un derecho de las personas es muy reciente” (Bellei, 2011). En ese contexto, el Estado es el único capaz de garantizar el derecho universal a la educación que tiene toda persona.

Según Bellei (2011), para ello se debe disponer de un sistema educativo cuya oferta de educación tiene que estar accesible para todos los sectores socioeconómicos, para todas las ubicaciones geográficas y para todos los niveles de capacidades o desempeños académicos, además de ser gratuita en los niveles que son obligatorios. En consecuencia, debe existir completa y absoluta garantía, por parte del

Estado, de que el derecho universal a la educación pueda ser ejercido por cualquiera de sus ciudadanos.

Entonces, la discusión de fondo según se defina Educación Pública como un derecho social o como un bien privado, radica en que si la definición que se adopta en la primera, implica que la relación del ciudadano (en quien recae el derecho a la educación) con los establecimientos o instituciones educativas “no es la de un consumidor satisfaciendo un gusto, sino la de un ciudadano ejerciendo un derecho” (Atria, 2009).

En cambio, si la definición recae en lo segundo, el análisis obvio es el contrapuesto, y, por tanto, quien goza de la utilidad del “bien” educación lo hace de la misma manera que usamos los distintos bienes que obtenemos del mercado, es decir, bajo mecanismos de eficiencia, rentabilidad y racionalidad individual, con plena indiferencia o desinterés en un proceso colectivo.

Para Atria (2009), ante la institución de educación privada el individuo no concurre como ciudadano sino como contratante, ya que sólo ante las instituciones del Estado el individuo concurre como ciudadano que ejerce un derecho. Según lo anterior, y siguiendo la argumentación del académico, en materia de derechos (como la educación) los ciudadanos establecen relaciones asimétricas con el Estado, dado que éste último nada puede hacer antes las exigencias o demandas que se hagan en su contra respecto a la garantía que se está prestando.

Por el contrario, ante la institución privada el individuo (consumidor-contratante) tiene los mismos derechos que la institución, ya que entre ambos se ha establecido un contrato que estipula las obligaciones y derechos simétricos que el uno y el otro tienen sobre el “bien” educación.

Es por ello, que es trascendental la respuesta a qué es la Educación Pública – según el criterio de origen, causa o fuente -, pues en ella radican diferencias sustantivas según la definición que se adopte, ya que la institucionalidad, el individuo y educación

serán considerados de una manera complejamente distinta según sea la denotación que se tome para el concepto.

Así pues, si consideramos a la Educación Pública como un derecho social, el individuo que gozará del derecho se denominará ciudadano, y la relación con la institución que provee del derecho será asimétrica. Por el contrario, si el concepto es definido como un bien económico, la persona que dará “uso” a la educación es el consumidor, y la relación, entre él y el proveedor del bien, será igualitaria en función de un contrato pre-establecido.

Así también, otra diferencia sustantiva que se desprenderá según la definición que se haga de Educación Pública, en el contexto del criterio ya presentado, será si su acceso es gratuito, y el costo lo paga el Estado, o dependerá de un costo financiero para la familia o el educando. A saber, el financiamiento de la prestación es el mejor aspecto para definir y distinguir Educación Privada frente a Educación Pública (Atria, 2009).

Entonces, si la educación corresponde a un derecho garantizado por el Estado a todos los ciudadanos, esa educación no tendrá costo alguno para quienes gocen de ese derecho y, por lo tanto, el financiamiento será completamente estatal.

Ahora bien, si la educación es considerada un bien tranzado en el mercado y cuya lógica principal es la competencia, el acceso de los individuos que tengan un interés por ingresar a ella dependerá de su capacidad de pago. Por lo tanto, un aspecto fundamental para identificar los tipos de educación y definir Educación Pública, será el pago o no por la enseñanza dependiendo de si esta tiene su fuente en un bien económico o en un derecho social.

Institución, estructura y forma de la Educación Pública

Para definir Educación Pública ello, debemos entender que el concepto va mucho más allá de una definición, pues involucra el

análisis de una cantidad tal de elementos, que cada uno de ellos debe ser identificado, diferenciado y especificado para poder establecer un límite entre lo que conoceremos por Educación Pública o Privada.

Conforme al apartado anterior, el financiamiento – entendida la educación como un derecho social o como un bien económico – será completamente distinto. El financiamiento claramente refleja una pauta importante a la hora de distinguir la Educación Pública de los otros tipos de educación, pero no radica en él una cualidad inequívoca para hacer la distinción del tipo de sistema educativo (Bellei, 2011).

Es decir, aquello que define Educación Pública no es precisamente el hecho de que sea financiada con recursos estatales, ya que los Estados – como el nuestro – también financian instituciones privadas de educación, sea a través de aportes directos o indirectos, y, sin embargo, nada tienen que ver con la administración de dichos establecimientos y donde la gestión educativa queda completamente a cargo de quienes tienen la propiedad o la dirección de estos. Por lo tanto, el financiamiento puede ser transversal por parte del Estado tanto para Educación Pública y Privada, y ahí, aquello que se debe mirar son otros factores que marcarán las diferencias sustantivas que caracterizarían la definición de una con respecto a la otra.



Fernando Atria

Por ello, cuando el financiamiento no permite reconocer los límites entre los tipos de educación, aquello en que debemos centrarnos

será en quién recae la propiedad de la institución o establecimiento educativo, pues ella nos permitirá de mejor manera distinguir el carácter de la educación a la que nos referimos.

De esta manera, según la propiedad sería Educación Pública aquella que es del Estado – propiedad colectiva -, y privada, aquella que es de particulares. Notamos aquí, una gran diferencia respecto a la distinción que se hacía a partir del financiamiento, ya que conforme a ella, era pública la educación que recibía recursos del Estado, incluyendo no sólo los establecimientos de éste, y Privada, toda la educación que se financia con fondos ajenos a los de la nación (Atria, 2009).

Sin embargo, y como veremos, la propiedad no permite discernir con claridad entre los tipos de educación en cuestión, sino que dependiendo de ésta, lo que se deberá observar será la institucionalidad y forma que tome dicha propiedad en el manejo del establecimiento educacional.



Es así, como la propiedad se hace insuficiente para caracterizar a la Educación Pública, no porque ella no permita poder reconocer lo público de lo privado, más bien, porque ella establece las bases sobre las cuales se edificará la institucionalidad que corresponda – y responda - al respectivo sistema de educación. Por lo tanto, aquella educación provista como un derecho social, por una institución estatal, establecerá una administración en donde su característica más sustantiva es la apertura absoluta a todos quienes deseen acceder a la educación, ya que

“la educación pública es la única que garantiza absolutamente el ingreso sin discriminación a los establecimientos educacionales de los educandos” (Atria, 2009), mientras que la institución privada establecerá criterios de selección a partir de los cuales excluirá futuros estudiantes; primeramente por capacidad de pago, y luego, porque no encajarían, según criterios, en el perfil de alumnos para responder a sus proyectos educativos.

Pues bien, la institucionalidad que se correspondería con el derecho a la educación sería una provisión estatal gratuita y abierta a todos, es decir, sin discriminación alguna, dado que, en primer término, Educación Pública precisamente significaría educación abierta a todos (Atria, 2009). En ese mismo sentido, sería completamente errado decir que la Educación Privada está abierta a todos, puesto que ella sólo está abierta, en primer lugar, a quienes tienen la capacidad de pago y/o, en segundo lugar, a quienes aprobarían los criterios de

selección estipulados por la institución educativa a partir de los fundamentos de su proyecto formativo.

En función de la selección – o discriminación -, los privados intentan generar comunidades escolares homogéneas, y en donde el respeto por los fundamentos e idearios de la institución es el sostén interno (Bellei, 2011). Por el contrario, la institución pública se concentra en eliminar las diferencias sociales y la discriminación cultural, ya que la característica de sus comunidades educativas es la construcción del conocimiento en base a la

diversidad de los miembros de su comunidad, sacando provecho a la heterogeneidad que la integra.

En ese sentido, aquella institución que provea educación de manera gratuita, a partir de un financiamiento estatal, y que no establezca criterios de selección o discriminación, será, en estricto rigor, una educación de todos y para todos, y, por tanto, pública. Así mismo, en ella radicará una vocación universal que no da lugar a la existencia de un proyecto particularista o excluyente.

En cambio, la institución privada se trataría de proyectos particularistas y excluyentes, con un ideario originado por sus fundadores y propietarios, y dirigidos a un determinado grupo de familias y estudiantes, de quienes se espera la aprobación de los respectivos procesos selectivos, entre los cuales se encontraría la capacidad de pago (Bellei, 2011). Por tanto, la Educación Privada sería definida como aquella educación que es de algunos y que está destinada para unos pocos.

En consecuencia, cuando un establecimiento educacional está abierto a todos, quiere decir que todos tienen el derecho de ser aceptados ahí, y que dicha institución responde a un régimen legal que garantiza la educación a todos como un derecho. Es decir, será pública aquella educación ofrecida con el deber (correlativo al derecho a la educación de los individuos) de aceptar a todos los que postulen a ella, ya que, legalmente, la

Educación Pública estaría abierta a todos los ciudadanos (Atria, 2009).

En función de lo anterior, podríamos decir que la educación pública tiene como principio o fundamento la inclusión social, ya que no establece criterios de selección o discriminación en su entrada pues es una educación dirigida a todos los estratos sociales y a todas las identidades culturales, las cuales, en el proyecto educativo constituirán el elemento central para la configuración de comunidades educativas heterogéneas, ricas en diversidad y dotadas de pluralismo.

De manera análoga pero distinta, se podría concluir que la Educación Privada promueve la segregación social, pues perpetuará inalterables comunidades educativas en las cuales no tendrán cabida estudiantes ajenos a la realidad de quienes las componen, los cuales, precisamente eligen esas determinadas instituciones educativas pues la segregación para ellos es positiva y garantiza compartir el proceso educativo con otros miembros iguales a ellos.

Sintetizando el presente apartado, podemos decir que uno de los criterios más importantes para definir Educación Pública, consiste en distinguir aquella institucionalidad estatal en donde no existen criterios de selección o discriminación, cuyo foco esencial está constituido por crear comunidades educativas abierta todos los ciudadanos, y en donde prime la diversidad económica y cultural



con el desafío de estar generando inclusión social.

En contraste con esta distinción, la institucionalidad privada será aquella fundada por proyectos particularistas y excluyentes, que basados en la libertad de enseñanza y en los ideales que los constituyen, estipularán condiciones de acceso que determinarán o no el ingreso a ellos, ya que dichas comunidades educativas están enfocadas en determinados grupos sociales y culturales, para quienes precisamente resulta beneficioso acceder a ellas, y para quienes la segregación social podría parecer algo completamente indiferente. De esta manera, radican acá diferencias irreconciliables a la hora de definir qué entenderemos por lo uno o por lo otro.

Finalidad, sentido y sustancia de la Educación Pública

La Educación Pública, tiene un objetivo o fin, razón de ser y una esencia. En tal sentido, el desafío en este apartado será identificar todos esos elementos, con la finalidad de establecer aquellas diferencias que hacen posible distinguir al sistema público respecto al privado. Para ello, es importante tener claridad en entender que todas las “instituciones persiguen ciertas finalidades, para la[s] cual [es] introducen conceptos y categorías definidos” (Atria, 2009).

Por tanto, se debe determinar la finalidad del concepto – Educación Pública - o de la institución – Sistema Educativo Público - para reconocer el tipo de educación. Acá, y al igual que en los otros criterios generales desde donde se abordó el análisis, el tópico representa el lugar desde donde, según algunos autores – como Fernando Atria -, se debería enfrentar la discusión sobre qué educación es pública y aquella que no lo es. Así también, volverán a existir diferencias sustantivas en las definiciones que se hacen sobre los tipos de educación.

El Estado, reconoce la necesidad de que la ciudadanía pueda formarse, pero a su vez, entiende que existen ciertas áreas o aspectos

más relevantes en los cuales la sociedad debe ser educada. Para esto, también comprende que requiere de un sistema de educación que precisamente sirva a las aspiraciones que la nación tiene con sí misma, y para las cuales establece una determinada pauta de estudios. Entonces, la razón de ser de la Educación Pública es responder a la necesidad que tiene la sociedad – representada en el Estado - de dotarse de un sistema educativo que contribuya a la formación de las personas.

Por lo tanto, el sistema recoge un interés público – de todos - con el objetivo de alcanzar ciertos fines – también públicos - que lo hacen uno completamente distinto de aquel que es privado, pues en él, radican intereses privados o particulares con el objeto de alcanzar determinados fines también privados o particulares; los cuales son absolutamente distintos de los que persigue la sociedad en su conjunto.



Liceo Gregorio Cordovez de La Serena

Esos contenidos que impartirá la Educación Pública, son todos aquellos sin los cuales el Estado considera que la sociedad se haría insostenible. Entre aquellas necesidades formativas están, por ejemplo, la alfabetización y la educación cívica como prioridades docentes para la nación, ya que sin ellas, los individuos que configuran la sociedad jamás podrían tener el pleno goce de su condición y calidad de ciudadanos.

A ellas, se suman otras más generales como la formación sobre la cultura, las artes, el deporte, la sexualidad, el consumo, la



Internado Nacional Barros Arana

sustentabilidad, la ciencia, y el emprendimiento; y otras más específicas, como la formación de los individuos para poder ingresar al mercado laboral. Por tanto, los contenidos que el sistema público considera imprescindibles entregar son todos aquellos que permitirán formar a la ciudadanía democrática y laboral para la construcción del país del futuro (Bellei, 2011).

De esta manera, todo el sentido y esencia de la Educación Pública radica en la sociedad misma, mientras que, para el caso de la Educación Privada, la situación es muy distinta, pues la Educación Pública desarrolla un proyecto educacional de interés común – de interés social –, y “nada garantiza que existan proveedores privados dispuestos a desarrollar [esos] proyectos educativos” (Bellei, 2011).

Por eso, el Estado debe garantizar que el sistema público persiga – si o si – esos intereses comunes, y, además, debe permitir que si existen ofertas privadas que deseen perseguir estos mismos intereses, puedan hacerlo; pero con la certeza de que la suma de los particularismos no hacen el interés de una sociedad, y que el interés privado de algunas familias no alcanza a constituir el interés general de la comunidad. Por ejemplo, para los que creen en el lucro en la educación, “el interés público, el bien común en educación,

prácticamente no existe o es irrelevante, porque se satisface[ría] mecánicamente atendiendo a los intereses privados” (Bellei, 2011).

Ahora bien, y ya mediamente clara la naturaleza y razón de ser de la Educación Pública, debemos definir cuáles son sus finalidades, propósitos y objetivos. Para ello, debemos aceptar que ella persigue múltiples fines, pero que todos ellos se sintetizan en importantes fines más generales que acá precisaremos. A saber, y como ya se indicó, el propósito inmediato del sistema educacional público es garantizar a todos los ciudadanos una formación básica que permita a todos ellos participar de la vida en la sociedad democrática y, por otro lado, poder entrar al mercado laboral.

En ambos desafíos, radica otro importante objetivo, que es garantizar la igualdad de oportunidades para que todos los miembros de la sociedad puedan hacerse parte o participar, en todos los ámbitos que la compongan. En definitiva, el fin último de la Educación Pública es el desarrollo de los ciudadanos del país para hacer posible la equidad social.

En otras palabras, el gran desafío de toda sociedad es alcanzar la mayor equidad social posible ante la inalcanzable utopía de la igualdad, y para ello el Estado se dota de un



Colegios públicos donde estudiaron los Premios Nobel de Literatura chilenos

sistema educacional público, ya que cree que sólo a través de la formación de sus ciudadanos dichos niveles de sociedad serían cada vez más cercanos. Por tanto, toda sociedad que renuncie o no establezca un sistema de educación pública, estaría a favor de perpetuar o mantener los niveles de desigualdad presentes en ella, y ello significa, que los ciudadanos que la componen no tienen el mismo valor, y que aquellos que tienen más seguirían haciéndolo, en tanto que, aquellos que tienen menos no tendrán derecho a más.

Ésta es, en consecuencia, la gran tarea que tienen los sistemas de Educación Pública en el mundo, y haría que el criterio más válido para definir lo público respecto a lo privado sea éste, pues claramente, el desafío y fines de la Educación Privada, son siempre los de aquellos que la fundan, administran, financian y componen.

Por último, es importante destacar que para que la Educación Pública cumpla sus objetivos, se hace indispensable que su cobertura sea total y absoluta, ya que debe superar toda barrera geográfica, social, cultural y económica, pues debe alcanzar a todos los miembros de la sociedad que tengan el interés de ingresar a ella.

Además, y más fundamental aún, es que ésta tenga los máximos niveles de calidad que sea posible lograr, puesto que de esos niveles

En función de ello, es que siempre dependerá del Estado si los grandes desafíos que como sociedad tenemos, son o no superados, y si somos capaces de que cada uno de los ciudadanos puede realizarse y cumplir, a su vez, sus particulares objetivos.

El autor fue Presidente del Centro de Estudiantes del INBA 2006-2007, y Vocero del Movimiento Secundario 2006-2007. Estudiante de College en Ciencias Sociales de la P. Universidad Católica de Chile.

Referencias

- Atria, F. (2009). ¿Qué Educación es “Pública”? *Estudios Sociales*, 117[s.n.], pp. 45-69. Recuperado de: <http://goo.gl/8DX7bs>
- Bellei, C. (2011). La educación pública que Chile necesita. En R. Lagos & O. Landerretche (Eds.), *El Chile que se viene: ideas, miradas, perspectivas y sueños para el 2030* (pp. 99-112). Santiago, Chile: Catalonia.
- Bellei, C., González, P. & Valenzuela, J. P. (2010). Fortalecer la educación pública: un desafío de interés nacional. En C. Bellei, D. Contreras & J. P. Valenzuela (Eds.), *Ecós de la Revolución Pingüina: avances, debates y silencios en la reforma educacional* (pp. 225-254). Santiago, Chile: Pehuén.
- Beyer, H. (2009). ¿Qué hacer con la educación pública? *Estudios Públicos*, 114[s.n.], pp. 89-125. Recuperado de: <http://goo.gl/FW9ljR>

Laica, el adjetivo que falta en la Reforma



Gonzalo Herrera G.

“Terminar con la segregación en el sistema escolar y recuperar los niveles de calidad que ostentaba la educación pública hace apenas unos treinta años, se constituye entonces en un imperativo ético que ya no se puede dilatar.”

¿Tiene razón el cardenal Ezzati cuando relativiza la distinción entre educación pública y privada, señalando que da lo mismo quién la imparta? ¿O tiene “razones”? Es un hecho que a la jerarquía de la Iglesia Católica – y a sus aliados políticos – no les gusta el actual proyecto de Reforma Educacional. O lo poco que se conoce de éste. Les basta entender que tiene como objetivos poner fin al lucro con aportes fiscales, y terminar con la selección y el financiamiento compartido – ambos apuntan en la misma dirección –, para oponerse a una iniciativa orientada a la democratización de un sistema educacional percibido mayoritariamente como mercantilizado, segregador y reproductor de la profunda desigualdad social que caracteriza al país.

Esta oposición no es nueva. Ya hace 150 años, los intentos de quienes propiciaban un sistema nacional de instrucción pública, y consecuentemente lucharon contra el monopolio educativo religioso, se estrellaron contra posturas doctrinarias conservadoras, siempre ligadas al pensamiento de la Iglesia, que inflexiblemente rechazaban la acción educativa del Estado y la existencia misma de una enseñanza orientada a los sectores populares.

Concretamente, en 1860, a propósito de la discusión de la Ley General de Instrucción Primaria y, luego, en las dos primeras décadas del siglo pasado, durante la interminable tramitación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, se levantaron furibundas voces, en la prensa católica de la época tanto como en el Congreso, tratando de frenar su promulgación y dejando palmariamente establecida la desconfianza del alto clero en la expansión de la instrucción pública, aduciendo oscuros propósitos de parte de sus impulsores.

Aparte de la enorme influencia que tenía la Iglesia en las costumbres e idiosincrasia de la población, contó siempre con el apoyo de sus tradicionales aliados conservadores, convencida – al igual que ahora – de que la religión requería también de una defensa política.

Esto pese a que ninguno de los dos

proyectos ponía en tela de juicio ni la educación privada ni la catequesis de *doctrina y moral cristiana* en la enseñanza fiscal.

Se utilizaron argumentos tan falaces como el que la obligatoriedad estatal atentaba contra la “libertad individual de los padres”, pretendiendo depositar en las familias, mayoritariamente en condiciones de marginalidad, analfabetas y necesitadas de los aportes provenientes del trabajo infantil, la responsabilidad de decidir si enviaban a sus hijos a las escuelas o no. Si aún hoy los niños que se mantienen bajo la línea de pobreza son los que en mayor medida desertan del sistema escolar, podemos comprender lo farisaico de aquellas “razones”.

La machacona insistencia sobre la “irreligiosidad” de las escuelas fiscales, pese a que las clases de religión estaban en su currículo, da cuenta que el senador Mac Iver en un discurso durante la tramitación del proyecto de Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, promulgada en 1920, no estaba tan errado en su apreciación de que lo que verdaderamente inquietaba a la Iglesia no eran conceptos abstractos de derechos y libertades, sino la eventualidad de que la educación pública pudiera definirse laica. Y el motivo por el que los impulsores de la ley no pudieron introducir en aquel momento el carácter laico en la instrucción primaria, fue que tuvieron que transar con senadores conservadores a fin de lograr, después de veinte años, la aprobación de la obligatoriedad. Algunos veían en este avance un importante principio de integración nacional, otros lo consideraban positivo sólo como factor de control social.

Poco después, con ocasión de las discusiones en torno a lo que sería la Constitución Política de 1925, sectores liberales y radicales, además de sociedades de librepensadores y la masonería, intentaron introducir constitucionalmente el carácter laico para toda la educación pública, en el contexto de lo que sería la separación de la Iglesia del Estado. Las Actas de trabajo de la respectiva subcomisión registran que la propuesta de la simple sentencia: “La enseñanza será laica en

las instituciones públicas”, fue tajantemente impugnada por los conservadores, ante lo cual, el presidente Alessandri Palma, pese a ser partidario de entregar al Estado el monopolio de la educación primaria, y de que ésta debía ser “laica, gratuita y obligatoria”, desistió de tal idea, privilegiando “otras necesidades de la nación”. Hay que recordar en todo caso que el país vivía un agitado clima social y político-militar.

Mientras tanto la Iglesia vaticana había condenado rotundamente el Estado laico y el principio de laicidad, a lo menos en siete encíclicas y documentos oficiales durante el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX. Sin embargo, en un momento determinado, se da cuenta que los vientos corren a favor de la modernización y secularización de las sociedades, que estas se abren al pluralismo y a la libertad de conciencia y religión, incluso en aquellos países que mantenían una “religión oficial”.

De manera que el discurso eclesiástico



es modificado, se le cambia sin más el rótulo al concepto de laicidad, distinguiéndose ahora entre una “laicidad buena”, “positiva” o “sana” - entendida como mera separación de los ámbitos temporales y espirituales, entre la comunidad política y las religiones, para el libre ejercicio de éstas - y una “laicidad perversa”, que correspondería al tradicional principio republicano de separación de los asuntos de las iglesias del Estado, a fin de que éste garantice, en el seno de una sociedad diversa, un espacio público en el que se cultive el pluralismo, la libre discusión, la tolerancia y la autonomía moral frente a los intentos de imposición de cualquier hegemonía ideológica, ética o religiosa.

Es en este contexto que en marzo del presente año, la Vicaría para la Educación del Arzobispado de Santiago hizo público un documento, titulado “Por una Educación Pública, Laica y Gratuita”, a propósito de la inminente presentación ante el Congreso de los proyectos de ley del gobierno de la presidenta Bachelet destinados a reformar la Educación.

El título era desde ya bastante sugestivo, haciendo pensar que, dado el contenido ético de las demandas del movimiento estudiantil, la Iglesia corregía sus viejas posturas ideológicas y se sumaba a los propósitos de la sociedad civil de alcanzar una educación inclusiva, formadora de jóvenes más libres, con una nueva moral y con mejores conocimientos para construir una sociedad más justa y equitativamente próspera.

Lamentablemente, a poco leer,

comprobamos que nuevamente se juega allí con el significado de las palabras. El documento, presentado por el presbítero Tomás Scherz y el mismo cardenal Ricardo Ezzati, deja en claro que no se debe “confundir lo público con lo estatal, lo laico con lo no religioso y lo gratuito con un beneficio estrictamente pecuniario”. Es decir, el *gatopardismo* en su más nítida expresión.

Es evidente que la Iglesia intenta camuflar así la educación privada subvencionada, de la cual es el mayor sostenedor, a fin de beneficiarse también de los recursos fiscales comprometidos, reforma tributaria mediante, para ese ambiguo entorno denominado “educación pública”. Esto, a pesar que nadie ha cuestionado la responsabilidad del Estado frente al sector privado de la enseñanza, ni puesto en duda el régimen de subvenciones que lo beneficia, como tampoco se ha obstaculizado la intención de reemplazar el copago por subvención estatal para terminar con la segregación en el sistema.

Un mínimo de coherencia con el sector público de enseñanza, sin embargo, forjador de identidad ciudadana y columna vertebral de lo que ha sido nuestro sistema democrático republicano, aconsejaría que el Gobierno definiera a la brevedad su propia concepción de educación pública.

La confusión deliberada del concepto - que supone idéntica modalidad de financiamiento para la educación particular y municipal -, desde la recuperación de la democracia en adelante, permitió el traspaso de



cuantiosos recursos del gasto público a la iniciativa privada en educación, que contaba además con aportes del cofinanciamiento, alimentando así un modelo bastante atípico a nivel internacional, de propiedad privada de los establecimientos y financiamiento total o parcial de carácter fiscal, que legaliza el lucro y es prácticamente desregulado. Ello permitió el rápido crecimiento del sector, al mismo tiempo que la enseñanza pública, ahora municipalizada, entraba en una crisis que ha llegado a la antesala de lo terminal.

Lo más grave es que la educación municipal atiende mayoritariamente al segmento de mayor riesgo social del país. Mucho de los malos resultados obtenidos se explica fundamentalmente por el hacinamiento en las salas de clases de niños socioculturalmente muy pobres, que no pueden beneficiarse de la diversidad, que no experimentan una socialización integradora.

Terminar con la segregación en el sistema escolar y recuperar los niveles de calidad que ostentaba la educación pública hace apenas unos treinta años, se constituye entonces en un imperativo ético que ya no se puede dilatar. La cerrada oposición de quienes se sienten perjudicados por la Reforma apenas enunciada, al igual que en el pasado, antepone los intereses de sectores privilegiados por sobre el bien común. La excusa es la misma, la “libertad de enseñanza”, una mezcla de defensa religiosa y de clase, difícil de explicar a la luz de los preceptos evangélicos.

Así entonces, a partir del documento de

la Iglesia de Santiago, distintos actores del sector privado de la Educación han expresado sus aprensiones acerca del proyecto de Reforma, interpretando el fin del copago y el término del lucro con aportes fiscales, como una amenaza al derecho de los padres a elegir la educación que quieren para sus hijos.

Esa mirada mercantil, que refleja una subjetividad de cliente frente a la oferta educacional, se constituye en la actual coyuntura de discusión en una defensa sectorial, privada, de algo que va más allá de un derecho, constituyendo por lo tanto un privilegio y un motivo de desigualdad: la de obtener hegemonía social, basada en el tipo de relación homogénea - no diversa ni pluralista - que se da en colegios privados financiados por el Estado, y en una supuesta mejor calidad producto del mayor aporte económico.

Cuesta entender entonces las razones por las cuales el cardenal Ezzati pudiera sostener que, la educación privada subvencionada - a la cual reconocemos la legitimidad de su rol como expresión de una sociedad pluralista - pueda mostrar características de integración. “La educación es pública no porque sea estatal, sino porque es de todos y para todos”, dice el documento arzobispal, desentendiéndose de que el sistema educativo chileno es germen de la mayor segregación socioeconómica a nivel escolar que se da entre los países de la OCDE.

Contrariamente a lo que piensa la Iglesia, no es lo mismo educación pública que privada subvencionada; porque la educación



pública es gratuita y la particular subvencionada no lo es; porque la educación pública no hace diferencia en sus procesos de admisión - y si lo hace, se trata de una distorsión de sus ideales y valores tradicionales, contaminada por políticas privatizadoras que introdujeron la competencia entre los propios establecimientos públicos, y que, por lo tanto, debe ser corregida - en tanto la privada discrimina bajo múltiples aspectos, religiosos, socioculturales y económicos, principalmente; porque la educación pública debe ser sinónima de integración y cohesión social, y cumplir una misión cual es impartir conocimientos, destrezas y valores tanto para la formación de ciudadanía como para el desarrollo social y económico del país, frente al sector particular subvencionado que ha construido un *ethos* como bien de consumo privado, con una mirada particularista de la sociedad.

Por bien intencionado que sea un proyecto educativo de carácter privado, no podrá sustraerse a la parcialidad de los propios intereses y objetivos que lo inspiran. Debo advertir aquí, sin embargo, que el peligro de toda generalización es que no contempla las excepciones, debiendo reconocer que sí existen algunas experiencias educativas subvencionadas, laicas y religiosas, que escapan a la lógica de mercado e intentan no discriminar.

El factor religioso, aun cuando no aparezca demasiado en el debate actual - porque el proyecto de Reforma no muestra la menor característica antirreligiosa -, está muy presente sin embargo en quienes defienden el *statu quo*.

“Que no se confunda lo laico con lo no religioso”, es la preocupación que manifiestan Ezzati y Scherz en el documento citado, enmendando alegremente la plana a la propia RAE, que en su diccionario define *laico* como “Independiente de cualquier organización o confesión religiosa”, poniendo como ejemplo precisamente el concepto de *enseñanza laica*.

Y en seguida el documento arzobispal desliza una particular visión de laicidad: “Si el poder del Estado, en una sociedad democrática, ha de ser neutral para garantizar la igual libertad ética de sus ciudadanos y ciudadanas, no puede intentar generalizar políticamente una visión secularista – no religiosa – del mundo”. En este aserto hay ignorancia o una manifiesta mala intención.

La laicidad, expresada a través de una multitud de tratadistas actuales, supone libertad de conciencia en primer lugar, y la educación laica, que debe acoger al común de los ciudadanos, preconiza un marco de convivencia y respeto entre los distintos sistemas de creencias religiosas y las no creencias, promoviendo la autonomía de juicio del educando, sin imponer como exigencia ninguna visión de Bien, o *vida virtuosa*. Lo que la educación laica sí debe omitir es la enseñanza del dogma de cualquier religión, de la misma manera que debe abstenerse de propiciar modelos filosóficos, ideológicos o de moral, de interés particular.

Lo que vemos entonces es que vuelven a levantarse los viejos fantasmas: la “irreligiosidad” de la enseñanza pública. El sustrato de las “razones” por las cuales la



jerarquía católica no ve con buenos ojos el proyecto del gobierno, reside en que no le basta con impartir educación religiosa en la gran cantidad de colegios que sostiene con financiamiento fiscal - recursos proveídos también por creyentes de distintas fes y por no creyentes -. “Nos rebelamos en contra de una educación que en el nombre de la neutralidad del Estado desprecia y margina el aporte de las religiones en el cultivo de lo propiamente humano” sincera el documento, rematando con la siguiente proposición: “A un Estado laico ofrecemos nuestra religión como memoria de significado, fuente inagotable de integración social y esperanza de reconciliación con la creación y con Dios”.

Es decir, se pretende utilizar paradójicamente el principio de pluralismo que comprende la laicidad, para expandir la enseñanza doctrinaria del catolicismo al sistema público, corroborando de esa manera la proclividad de la Iglesia a imponer su tutela religiosa sobre la totalidad de la sociedad.

Nuestra convicción es entonces que para aprender a vivir nuevamente en común y progresar más equitativamente como nación, debemos recuperar una educación pública de calidad, democrática, inclusiva e integradora.

La obligación autoimpuesta por los sectores más progresistas del país, incluyendo los movimientos sociales, de llevar a cabo una Reforma que restablezca la Educación como un derecho, se ve en este momento seriamente amenazada por el poder de quienes llevan años usufructuando de la educación privada, apelando al decimonónico concepto de “libertad de enseñanza”, entendido en su más liberal

acepción de abrir colegios privados con subvención estatal.

El derecho a la educación pone al Estado en tensión para que aumente los recursos disponibles - humanos, perfeccionamiento docente, remuneraciones dignas, equipamiento, infraestructura - en sus propios establecimientos, de manera que la calidad de la educación no alcance sólo a niveles de escolaridad básica y media, sino que abra reales alternativas de formación superior para los miles de jóvenes egresados de liceos municipales, con incierto destino en la actualidad.

Pero el sello, la identidad de la educación pública debe ser su carácter laico. Para nosotros, laicistas, la escuela pública debe ser aquel espacio abierto a todos, donde se ejercite en su más amplia expresión el derecho a la libertad de conciencia, donde se eduque sin dogmas ni restricciones impuestas por “verdades únicas”, donde la moral religiosa sea reemplazada por la conciencia y práctica del “bien común”, por la observación de los derechos humanos y por otros valores democráticos y de respeto a la otredad.

Estas aspiraciones sólo pueden ser promovidas y cultivadas en el marco de una educación laica, inspirada en una concepción del conocimiento entendido como construcción permanente - de conciencia individual y colectiva, de ciudadanía, de preservación de lo público frente al avasallamiento de otros poderes o intereses, etc. -, en el que todos y todas sean sujetos activos del proceso, como la más sólida garantía de los valores democráticos y éticos que la hacen posible.



Laicidad escolar: una exigencia de emancipación



Henri Peña Ruiz

“Los conflictos religiosos y políticos de los adultos no deberían invadir el lugar de la escuela y tomar a los estudiantes como rehenes marcándolos con signos ostensibles casi pasionales”

Traducción de Daniel Peres Díaz

Fuente: www.gaucherepublicaine.org

Han pasado diez años desde la aprobación de la ley, resultado de los trabajos de la Comisión Stasi. Esta ley, destinada a proteger a los colegios de los conflictos de afiliación religiosa prohibiendo los símbolos religiosos ostensibles, ha sido beneficiosa. De un modo eficaz la ley ha disuadido a los diversos proselitismos de tomar el colegio como rehén. Hoy, sobre el terreno, las reivindicaciones comunitaristas son muy raras, casi inexistentes. Algunos colegas de la enseñanza han publicado recientemente un artículo en el que solicitan la derogación de esta ley. Ellos apelan a la justicia social, y en este punto no puedo estar de acuerdo. Pero se agarran a la ley de 2004 de una manera, a mis ojos, infundada. Habiendo sido antiguo miembro de la comisión Stasi, tengo la intención de responderles. No puedo dejar que todo se mezcle ni alegar cosas falsas relativas al sentido de esta ley laica y sus efectos reales. No hay que elegir entre la emancipación social y la emancipación laica. Jaurès ha mostrado que ambas son solidarias.

¿Cuál es la cuestión principal del debate? La función emancipatoria de la escuela laica. Una función esencial para las mujeres, las víctimas de la homofobia, el racismo o la xenofobia, de la discriminación entre ateos y creyentes. La ley del 2004 fue haciéndose eco de una circular del Ministro del Frente Popular Jean Zay, asesinado más tarde por la milicia pro-nazi, quien en 1937 prohibía los símbolos religiosos dentro de la escuela después de haber prohibido los símbolos políticos. La época era terrible. Las ligas fascistas golpeaban el pavimento con sus eslóganes antisemitas, y ciertas ideologías hostiles a las conquistas sociales osaban proclamar “antes Hitler que el Frente Popular”.

Un ejemplo histórico como este muestra que la laicidad fue aplicada entonces para sustraer a las escuelas de los conflictos que podían surgir de los proselitismos religiosos tradicionales de Francia, principalmente el de un catolicismo poco depurado de antijudaísmo, convertido en

antisemitismo y manifestado a ocasión del asunto Dreyfus. Proteger a la Escuela de los proselitismos religiosos sean cuales sean, tanto hoy como ayer, consiste en permitirle cumplir su función emancipadora, no por una contra-propaganda, sino por un trabajo de fondo que promueve el saber y la autonomía del juicio en cada estudiante, permitiéndole de este modo el resistir a las imposturas monstruosas del racismo, del machismo, del otro en tanto que otro.

Hace falta evidentemente combatir hoy a aquellos que sólo admiten la laicidad que se vuelve contra los ciudadanos de confesión musulmana, como hace la extrema derecha. Pero también hace falta refutar a aquellos que fingen creer que la laicidad se da de un modo efectivo, como una izquierda compasiva cegada por la idea de que toda exigencia de discreción y neutralidad en la celebración, en el seno del colegio, es draconiana.

También hace falta recordar que la libertad de conciencia no puede ser reducida a lo que impropriamente llamamos “libertad religiosa”, no más de lo que podría ser la “libertad atea”. Estas dos raras nociones manchan un principio general privilegiando una versión particular. La igualdad de derechos de los diversos creyentes y de los ateos excluye todo privilegio de reconocimiento institucional de la religión. Esta no debería gozar de un estatuto público mientras el ateísmo esté mantenido en la esfera privada. Excepto para promover una discriminación, tal y como desean los lobbys religiosos de la comunidad europea. Desde un punto de vista laico, la libertad de conciencia debe ser igual para todos, y sólo la igualdad en el trato de las opciones espirituales garantiza una exigencia tal.

Después de esta retirada de principios, una actualización concerniente a la ley de 2004. Esta no tiene una “ley sobre el velo”. Hay que acabar con esa falsa apelación que quiere acreditar su dimensión discriminatoria. No es porque la extrema derecha quisiera reducirla a eso que hay que creerla. Está exenta de juicios de intenciones. Basta con ir al texto de la ley para saber que se refiere a todos los tipos de

signos religiosos ostensibles. Un joven que quisiera llevar dentro del espacio escolar un kippa o la cruz grande de las Jornadas Mundiales de las Juventudes Cristianas se encontraría con la misma prohibición que una joven con velo.



Por ello, no llevemos a cabo el debate por falta de rigor, o por un proceso con intenciones insultantes para los miembros de la comisión Stasi, los cuales no buscaban una laicidad de geometría variable. Hago recordar que la misma comisión deploró la ausencia de colegios laicos en muchas ciudades francesas, y propuso suprimir la obligación hecha a las familias de Alsacia-Mosela que no quieren clases de religión para sus hijos de tener que solicitar una derogación. Esta llamada a la laicidad, en la ocurrencia, no visionaba el islam, sino los privilegios de la religión cristiana, tal que permanecen del hecho del concordato napoleónico, supervivencia injusta que obliga a los contribuyentes ateos o agnósticos de toda la República a financiar los salarios de los curas, los pastores y los rabinos.

Coronación de un tiempo de vacas flacas para los servicios públicos. ¿Cuál es la

razón de ser de la ley 2004? No la de obstaculizar la libertad de expresión de la fe, sino de regularla de acuerdo con la finalidad de la Escuela pública y del hecho de que está abierta a todos. Esta finalidad es el intercambio del conocimiento y la autonomía del juicio, con la vista puesta en la emancipación. Ello requiere serenidad, algo incompatible con el posible conflicto derivado de la exhibición de pertenencia a un credo. Se trata de organizar mejor la coexistencia armoniosa de estudiantes de múltiples tradiciones y ello no puede hacerse si la escuela pública se transforma en un lugar de manifestación. De donde se deriva una exigencia de neutralidad confesional tanto para estudiantes como para profesores, inseparables en el acto de enseñanza.



La escuela no es la sociedad civil. Debe emanciparse en la medida máxima posible, para hacer que los alumnos vivan juntos sustrayéndolos de los condicionamientos que se producen en nombre de identidades colectivas más o menos exacerbadas por las distintos comunitaristas. La escuela debe asimismo marcar distancia a todo marcaje que pretenda consagrar un sexo. ¿Cómo puede la Escuela cumplir su rol emancipatorio si está sometida a manos de grupos de presión religiosos y tradiciones retrógradas que se ejercen incluso más fácilmente en esa temprana edad que no permite a los estudiantes resistir? Por extensión, podríamos hacer el mismo inciso en relación a los condicionantes publicitarios que intentan introducirse en el espacio escolar para someter

las conciencias mientras que la instrucción pública trata precisamente de emanciparlas.

Ningún lugar de vida común puede sostenerse sin reglas. ¿Por qué la escuela sería la única institución que debe hacerlo? En los países anglosajones, el uniforme es obligatorio en la mayoría de colegios. ¿Acaso los juzgamos de draconianos por ello? En la Francia laica, la inquietud de preservar a los colegios públicos de los conflictos de pertenencia se subordina a la voluntad de promover aquello que puede unir a todos los estudiantes bajo una perspectiva emancipatoria. La escuela no puede gastar lo que divide o provoca la confrontación. Jean Zay lo recordaba: los conflictos religiosos y políticos de los adultos no deberían invadir el lugar de la escuela y tomar a los estudiantes como rehenes marcándolos con signos ostensibles casi pasionales.

La escuela laica no está ni a favor ni en contra de la religión o el ateísmo. Por el contrario, se abstiene de tomar partido, lo que no le impide llevar al conocimiento de los alumnos, bajo al interés de la simple instrucción, el contenido de la religión y el humanismo ateo. Sin proselitismo, y con una distancia reflexiva. Imaginemos simplemente a un joven que manifiesta su fe por un signo religioso ostensivo, y se encuentra con un joven ateo que lleva una camiseta en la que se puede leer en letras grandes: “Dios no existe”. En este caso no estamos situados en la expresión del diálogo de las diferencias, sino en la confrontación provocante de las militancias, a menudo reglada por mimetismos identitarios. ¿Podemos olvidar que en ciertos casos la retención y discreción forman parte de la civilización, y también del aprendizaje de la capacidad de distanciarse uno mismo? Esta forma de libertad interior es un factor de tolerancia mucho más seguro que la apología de la manifestación desenfrenada independiente del contexto.

Montaigne decía: *hay que distinguir la piel y la camisa*. No exigir ninguna toma de conciencia de sí corre el riesgo de desembocar en el fascismo. Seamos claros. No se trata de desinfectar el espacio de la escuela y de

prohibir toda reflexión acerca de las religiones y el humanismo ateo. Pero el papel de la escuela es el de promover de modo constante el enfoque reflexivo y distanciado, el diálogo racional. Esto no equivale a promover el choque de opiniones y posturas intransigentes entre sí. La escuela debe en su propio seno rechazar cualquier lógica que responda al "choque de civilizaciones".

Por otra parte, cabe señalar que los estudiantes, seres en construcción, aún no son ciudadanos, y que sus afiliaciones, incluso asumidas con vigor, son más a menudo una herencia de familia que una elección personal reflexionada y completamente controlada. La ostentación es entonces una expresión por poder, a menos que sea una provocación más o menos reactiva. En ninguno de estos casos, tiene que ser promovida bajo el pretexto de la libertad de expresión. ¿Por qué? Porque el papel de la escuela es el de promover un proceso de construcción de un ciudadano informado.

Por tanto, no puede atribuir a los estudiantes el mismo grado de la libertad que el de adultos mayores. En lugar de encerrarlos de este modo en su sometimiento a posturas de identidad y manifestaciones religiosas ostensibles, es importante hacerles practicar, a través del estudio y la reflexión, de un distanciamiento que no tiene nada que ver con la negación, sino que tiene relación con un llamamiento a ser más libres para vivir cualquier afiliación (religiosa o no). Del mismo modo que es importante darles acceso a la biología y la historia, la filosofía y la educación física y el deporte, a contrapelo de todo oscurantismo practicado en nombre de la religión.

Con demasiada frecuencia las posturas compasivas conducen a socavar la laicidad, a provocar la duda sobre ella, o a abandonar la defensa de una impostura grave. Lo vemos con la caricatura que da el Frente Nacional pretendiéndola alistar contra una parte de la población. Es fácil no ser engañado por esta falsa manifestación. A pesar de su nuevo discurso, el Frente Nacional no es para nada un

partido laico. El Parlamento Europeo se opuso recientemente con todas sus fuerzas a un proyecto de ley de una eurodiputada portuguesa que quería extender a todas las mujeres de Europa el derecho a la anticoncepción y el aborto.

De este modo, se ha visto reforzada la hostilidad retrógrada de los tres monoteísmos hacia la separación entre el derecho civil y norma religiosa. ¡Extraña modo de defender el laicismo aquel que consiste en suscribir a los prejuicios patriarcales como algo sagrado! No se oye al Frente Nacional indignarse por el Concordato de Alsacia-Mosela, o por las subvenciones públicas para mantener signos religiosos católicos.

No dice nada sobre la financiación pública de las escuelas religiosas privadas, o de la violación de la neutralidad laica de los funcionarios que asisten a ceremonias religiosas en el ejercicio de su función. Sin embargo sí que, se rebela contra la abundancia de oraciones musulmanas en algunas calles. Decirse laico únicamente en este último caso no debe engañar a nadie.

Una cosa está clara, la cual prohíbe confundir el laicismo con su caricatura: todo uso discriminatorio de la laicidad contradice lo que funda y define su alcance universal, a saber, la igualdad y la libertad para todos. Así que no podemos confiar en esta actitud de invalidar la laicidad ella misma.





Rogelio Saavedra, director

((RCP)) RADIO-PODCAST es una agradable mezcla de Radio y Podcast emitida por Internet, que empieza a transmitir hace un par de años desde el sur del Mundo, específicamente, desde la VIII Región en la República de Chile.

No es movida por el lucro, lo que ayuda a ser genuinamente independientes en la emisión de los contenidos.

La impronta programática de RCP RADIOPODCAST, está constituida por su Independencia, Autonomía, Tolerancia, Cultura y Entretención.

Es preocupación y ocupación de RCP, la difusión de música emergente, noticias relevantes, curiosidades, complementadas con información sobre Laicismo y acciones Laicas de una manera amistosa hacia la comunidad.

www.rcpradiopodcast.cl
contacto@rcpradiopodcast.cl

Revista Digital INICIATIVA LAICISTA

Publicación bimestral de difusión del pensamiento laico chileno

Comité editorial:

**Carlos Leiva, Cristina Sánchez, Gonzalo Herrera
Katia Villalobos, Rogelio Rodríguez, Sebastián Jans
y Manuel Romo**

Director

Sebastián Jans

director@iniciativaiaicista.cl

Subdirector

Carlos Leiva Villagrán

subdirector@iniciativaiaicista.cl

www.iniciativaiaicista.cl