

DESAFÍO DE LA EDUCACIÓN CHILENA DE CARA AL BICENTENARIO¹

Juan Eduardo García-Huidobro S.
Universidad Alberto Hurtado

Este artículo quiere sumarse a las voces de muchos chilenos que hoy miran con optimismo, voluntad transformadora y espíritu crítico nuestros doscientos años de vida independiente. Hace cien años sucedió algo parecido. La cercanía del Centenario despertó el análisis y se sucedieron evaluaciones y propuestas.

Se comienza por rememorar el Centenario, los analistas y el foco de la discusión sobre la educación que se dio en la época, para con ese telón de fondo, que sugiere una analogía histórica con el presente, presentar los principales desafíos que enfrentamos como sociedad de cara al Bicentenario y proponer, en ese contexto, el que considero el principal desafío de la educación chilena para los próximos años.

1. El Chile del Centenario.

1.1 La sociedad del Centenario

El país vivió durante los últimos años del siglo XIX y los primeros del siglo XX una situación especial. Terminada la guerra del Pacífico, el salitre fue central en la vida nacional. Aportó gran cantidad de dinero, lo que permitió a muchos hablar de un país conducido por una plutocracia. Trastocó un orden, hasta entonces simple y centrado en la hacienda. Los peones dejaron la seguridad y la sujeción de ser apatronados y llegaron a las ciudades a poner sus manos al servicio de la incipiente industrialización. Nacía débil y acunada en mutuales la clase obrera. La sociedad se hacía más compleja y diversa.

Se acercaba la gran fiesta con que el Estado chileno se preparaba para conmemorar el primer Centenario de la Independencia nacional. En un contexto de autocomplacencia, todavía heredero de las riquezas provenientes del salitre que ya empezaban a esfumarse, con un aparato militar victorioso, con un sistema político parlamentario que cumplía casi 20 años sin quiebres institucionales como el del 91, la oligarquía chilena parecía tener sobradas razones para celebrar sus éxitos.

A nivel popular fueron años duros. De miseria para muchos. Los peones llegaban masivamente a las ciudades. La vida en ellas era una suma de limitaciones: se hacía presente el hambre, las viviendas eran precarias, faltaba la luz, el agua potable y la higiene. Pero la riqueza estaba cerca y generaba la confianza de que el progreso era posible y podía ser para muchos.

La sociedad chilena es una sociedad escindida, las clases más acomodadas han mantenido sus privilegios e incluso los han aumentado, haciendo gala de costumbres elitistas y europeizadas. El problema social también se expresa a nivel político, el gobierno es de carácter plutocrático y el cohecho es una práctica habitual en las elecciones de las figuras gobernantes, lo que deslegitima a los grupos gobernantes. El sistema político llamado “parlamentarista” limita las facultades del presidente, otorgando gran importancia al congreso (Godoy, 1977).

¹ Este artículo se publicó En: Figueroa, M. y Manuel Vicuña (Coord.) (2008) *El Chile del Bicentenario*, Ed. Universidad Diego Portales, Santiago, pp.95-147

En relación al desempeño de la economía han existido visiones contrapuestas. Se popularizó la imagen según la cual el auge salitrero fue un fenómeno con consecuencias funestas para el desarrollo nacional. Un enclave foráneo, aislado del resto de la economía y generador de recursos que entraban y salían sin tocar la economía nacional, a no ser unos pocos recursos que habrían sido cooptados por el Estado directa o indirectamente y por una elite que los malgastaba. Además la emigración a los centros salitreros habría arruinado la agricultura en las zonas al sur, por la escasez de mano de obra, atraída por el norte salitrero. Cariola y Sunkel (1982) refutan este modo de ver y señalan que tras la Guerra del Pacífico, la expansión salitrera y la acción del Estado crearon condiciones propicias para el desarrollo industrial. El desarrollo de la actividad salitrera demandó y reactivó grandes contingentes de mano de obra. Así pues significó grandes inversiones de capital, creación de infraestructura de ferrocarriles, telégrafos, servicios urbanos y portuarios, creación y expansión de centros urbanos alrededor de los sectores salitreros y en las costas. Organización de servicios públicos, comerciales, financieros. Se dio una interacción entre las regiones mineras del norte, zonas urbanas del centro y las zonas agrarias del centro sur y se estimula transformaciones en las actividades agropecuarias, gracias a mayores demandas desde los sectores nortinos. Santiago, Valparaíso y Concepción, se convierten en centros administrativos, comerciales y financieros, dando así impulso a ciertas actividades manufactureras “la expansión de la actividad exportadora salitrera, aun cuando haya sido controlada en gran medida por capital foráneo, lejos de constituir un enclave aislado que inhibió el desarrollo del capitalismo en Chile, había sido por el contrario un factor fundamental en su expansión y florecimiento.” (Cariola y Sunkel, 1982,71).

Lo anterior no obsta que en la época los trabajadores viven una situación social muy dura e insegura. Se desvalorizan los salarios, las jornadas de trabajo son muy extensas y la legislación laboral es todavía incipiente. Recién en 1907 se dictó la ley que estableció el descanso dominical. La escasa protección jurídica en materia laboral permite abusos como el pago de salarios con fichas y vales. Las condiciones de vida también son precarias. Como consecuencia del rápido proceso de urbanización las viviendas son insalubres con escaso acceso a servicios básicos tales como la luz eléctrica, el agua potable; difícil acceso a la salud y a la educación².

Es un periodo donde la organización obrera crece y se radicaliza. Las primeras manifestaciones se dan en los centros mineros, puertos y ciudades, siendo los artesanos y obreros sus protagonistas y las mutuales, sus primeras organizaciones. En 1910, ya había más de 400 organizaciones mutualistas y un número creciente de sindicatos de trabajadores de la metalurgia, de empleados ferroviarios y tipógrafos, entre otros. La celebración del primero de mayo (día mundial del trabajador) fue, año a año, creciendo en convocatoria popular, para llegar a reunir, en 1907, a más de 30 mil personas en las calles de Santiago.

Las huelgas son el principal mecanismo de presión. Entre 1902 y 1908, hubo alrededor de doscientas huelgas y la falta de respuestas positivas por parte de las autoridades, provocó una escalada de movilizaciones sociales. La huelga portuaria de Valparaíso, en 1903, la huelga de la carne, en Santiago, el año 1905, y la masacre de Santa María de Iquique, en 1907, son ejemplos de las primeras gestas reivindicativas del movimiento social chileno. En ellas hubo participación no sólo de obreros y artesanos, sino también

² Ver el artículo La cuestión social en Chile (1880-1920) en Memoria Chilena (http://www.memoriachilena.cl/mchilena01/temas/index.asp?id_ut=lacuestionsocialenchile1880-1920, visitado el 22 de agosto)

de sus mujeres e hijos. Sin embargo, la masacre producida en Iquique frenó esta ola de huelgas. En 1909, se fundó la Federación Obrera de Chile (FOCH) y en 1912, nació el Partido Obrero Socialista (POS), liderado por Luis Emilio Recabarren³.

1.2 Ensayistas de la crisis.

En este contexto surgen las voces de los ensayistas de la crisis (Gazmuri, 2001). Ellos a través de sus plumas y de sus voces traen a Chile la “cuestión social”⁴. Se juntan pensamientos distintos y distantes. Algunos vienen del catolicismo, quienes recibiendo la *Rerum Novarum* y con ella la incipiente doctrina social de la Iglesia Católica, denuncian la pobreza y la injusticia y piden a los ricos no sólo caridad sino responsabilidad. Otros son expresión del pensamiento laico y radical y denuncian una crisis moral en la nación, crisis de los gobernantes, en primer lugar, pero crisis que se expande por todo el cuerpo social e impide ser una sociedad democrática. Por último, es el momento en el que nace en Chile el pensamiento de izquierda, que realza el valor de la clase trabajadora y el protagonismo que debía ostentar⁵.

Juan Enrique Concha (1866-1931) una de las figuras progresistas del partido conservador fue uno de los más destacados representantes de esta tendencia. La mirada de Concha es lúcida desde el punto de vista de la oligarquía. Él no posee un pensamiento democrático igualitario, para él la diferencia de clases es un dato de la realidad. Advierte la existencia de una incipiente «cuestión social» en Chile: las huelgas y manifestaciones son el reflejo de un malestar entre los obreros y ha contribuido poderosamente al descontento popular el que las clases altas hayan olvidado sus obligaciones. Siguiendo el pensamiento social católico, Concha critica los postulados del liberalismo económico. El trabajo humano no es una simple mercancía y el hombre no puede ser parangonado a una máquina. La libertad económica no puede ser total: los pobres, los desvalidos, las mujeres, los niños deben ser protegidos por las leyes. El Estado tiene, pues, un papel fundamental que jugar en la solución de los problemas sociales. La necesidad de establecer una legislación del trabajo es defendida extensamente en *Cuestiones obreras*, memoria de prueba de Juan Enrique Concha, rompiendo de ese modo con la concepción liberal imperante. Se opone a las proposiciones de los socialistas y propugna una legislación laboral basada en los principios de la fraternidad cristiana. La condición de los niños, de los jóvenes en la industria, de la mujer embarazada, la organización higiénica del taller, la indemnización por accidentes del trabajo, deben ser objeto de leyes que protejan a los obreros.

Vamos directamente a sus palabras, en un texto tomado de *Conferencias de Economía Social*⁶ que es particularmente expresivo de la distancia entre las clases sociales: “Existe una diferencia muy grande y muy marcada entre las clases sociales altas y bajas del país; todos los extranjeros que nos visitan observan esta circunstancia especial de

³ Ver el artículo El movimiento obrero (1909-1953) en Memoria Chilena (http://www.memoriachilena.cl/mchilena01/temas/index.asp?id_ut=elmovimientooobreroylasorganizacionesdetrabajadores:1909-1953), visitado el 22 de agosto)

⁴ La cuestión social está referida a todas las consecuencias sociales, laborales e ideológicas de la expansión económica (salitre-cobre), de la creciente industrialización (la sociedad de fomento fabril se crea en 1883) y la urbanización naciente debido a las migraciones campo-ciudad, esta crisis está situada entre los años 1880 y 1920 (Morris, 1967).

⁵ También hay una corriente nacionalista que tuvo importancia posteriormente. Los más connotados exponentes fueron Nicolás Palacios (1858-1927), médico de profesión, que publicó el libro *Raza Chilena* en (1904) y Francisco Encina, conservador y nacionalista, que en su famoso ensayo *Nuestra inferioridad económica* (1912) postula una crisis basada en la economía, que se traspaasa hacia lo social y se explica en buena parte por el modelo educativo del país.

⁶ Tomamos el texto de Godoy (1971), pp.307-315.

nuestra nacionalidad (...). Muchos dicen que Chile es una verdadera república aristocrática; y si miramos las cosas con frialdad de criterio y observamos la repartición de la propiedad, la carencia de instrucción popular, los hábitos de nuestro pueblo, su modo de vivir, las condiciones materiales de la habitación popular, la manera como se ejerce entre nosotros el derecho a sufragio y la composición del Parlamento, es necesario reconocer el predominio de las clases altas como un hecho positivo e indubitable”.

A partir de este panorama Concha tiene la perspicacia de captar el cambio que se está produciendo en la sociedad de comienzos del siglo XX. Las ideas del pueblo han venido modificándose y “las exigencias populares cada día se hacen mayores y se presentan con mayor precisión y con mayor franqueza de parte del pueblo, sobre todo del de las ciudades, aldeas y centros industriales y mineros”. “Aquel pueblo manso y obediente, conforme y resignado con su condición, casi sin ambiciones, va cambiando poco a poco; la igualdad política quiere verla convertida en igualdad social; ello es lógico: ha estado recibiendo desde hace tiempo la influencia de las ideas modernas de democracia subversiva que se propagan por la prensa, en el club, en la taberna, etc.”. Y continúa haciendo ver que se consolida “el espíritu de clase” y “el sentimiento de solidaridad” que se expresa en asociaciones obreras y gremiales y se activa con ocasión de las huelgas.

Comparando a los obreros chilenos con los europeos, señala que acá hay más altanería y menos respeto a los patrones, y es que “las ideas de igualdad y de derechos del proletariado están cayendo en un terreno tosco y sin preparación; esas semillas han germinado junto con las malezas y zarzas del alma popular chilena”. “El alma popular nacional está inculta, y es indispensable que la clase dirigente se preocupe seriamente en cultivarla, pues las ideas modernas del proletariado pueden transformar fácilmente a un pueblo que no tiene suficiente discernimiento para distinguir lo lícito de lo ilícito en las llamadas reivindicaciones sociales de los proletarios”. Esta idea es central en el planteamiento del autor: existe en Chile una gran falta de cultura en el pueblo lo que conjugado con un “régimen legal democrático” provoca “una situación de desequilibrio latente, que puede ser origen de serios conflictos sociales para lo futuro”.

De cara a esta situación Juan E. Concha enfatiza la responsabilidad de la “clase dirigente que, por su situación económica, social y política, ha tenido y aún conserva esa gran influencia social que dan en nuestra vida moderna la fortuna, el saber y aún la sangre, por más democráticos que nos consideremos todos”. Ella tiene “el deber de educar y formar a las clases inferiores, para lo cual han de preocuparse constantemente del estudio de su situación y del mejoramiento de sus condiciones de vida intelectual, material y moral” y tienen “el derecho de hacerse respetar y obedecer por las clases inferiores”. Más adelante, se enfatiza que este deber no es “por razón de defensa social, sino como cumplimiento de un deber cívico y cristiano”, “como el cumplimiento que impone al hombre rico y al ilustrado su situación de holgura y educación superiores”.

La posición de Concha Subercaseaux es atípica en el seno de su familia ideológica. Su defensa de una lectura activa y creadora de *Rerum Novarum* y su posición marcadamente contraria a la política del *laissez faire*, no fue adoptada en aquella época por la Iglesia Católica y el Partido Conservador⁷. La adhesión al liberalismo económico era en realidad el credo común de esos sectores y del conjunto de la clase dominante. Los distintos grupos liberales y el radicalismo mantuvieron una actitud igualmente

⁷ Ver: La recepción de *Rerum Novarum* y del catolicismo social en Chile: entre conservadores y liberales En: <http://www.centromanuellarrain.cl/actas/12-2005/memoria2.htm> , consultado 25 de agosto 2007.

contraria a todo intento de intervención pública para regular las relaciones entre el trabajo y el capital.

Entre las voces de la corriente liberal y laica está la de Enrique Mac-Iver (1844-1922)⁸ y su famoso *Discurso sobre la crisis moral de la república*, pronunciado en 1900, que junto con denunciar el agravamiento de los problemas sociales, la escasa participación y regulación del Estado en materia social, coincide con Concha al enfatizar la decadencia moral de la oligarquía y la falta de moralidad e idoneidad en la administración pública.

Con la apelación a la “crisis moral” Mac-Iver diagnóstica que el problema de Chile no es puramente económico, sino una crisis integral. Advierte una atmósfera de malestar social: la gente no es feliz, el presente no se ve satisfactorio y el futuro siembra incertidumbre. El autor se pregunta si realmente el país avanza, en el sentido de que si los progresos materiales están acordes con los progresos morales de la nación. “no sería posible desconocer que tenemos más naves de guerra, más soldados, más jueces, más guardianes, más oficinas, más empleados y más rentas publicas que en otros tiempos; pero ¿tendremos también mayor seguridad, tranquilidad nacional, superiores garantías de los bienes, de la vida y del honor, ideas mas exactas y costumbres mas regulares, ideales más perfectos y aspiraciones más nobles, mejores servicios, más población y mayor bienestar?”⁹

Para Enrique Mac-Iver el elemento fundamental de la crisis es la moralidad pública en el sentido de un bajo cumplimiento del deber y de las obligaciones de los poderes públicos y los magistrados, de falta de eficacia y vigor en la función del Estado. También ve esta moral estrictamente ligada a la educación y al patriotismo. “Mi propósito no es otro que el de señalar un mal gravísimo de nuestra situación, que participa más de la naturaleza de mal social que de mal político, con el objeto de provocar un estudio acerca de sus causas y de sus remedios, y para el fin de corregirlo en bien de todos y no en beneficio de individuos, bandos o partidos.”

Mac-Iver reconoce también una crisis en el progreso económico. “La producción en realidad no aumenta desde hace años; si no fuera por el salitre, podría decirse que disminuye; la agricultura vegeta; la minería aun en estos días de grandes precios, permanece estacionaria; la incipiente manufactura galvanizada con el dinero publico y con el sacrificio de todos, no prospera; el comercio y el trafico son siempre los mismos y el capital acumulado es menor”. Para progresar son primordiales dos elementos: la energía para el trabajo y el espíritu de la empresa y para ambos es fundamental la labor de la educación. Mac-Iver relaciona en general la crisis con limitaciones en la educación que debe permitir la superación de los más pobres para incorporar al desarrollo del país “una fuerza de valor incalculable”.

Entre los ensayistas más críticos de la época está Alejandro Venegas (1871-1922). Egresado del primer curso del Instituto Pedagógico (1889-93) Venegas ejerció como profesor en liceos de Valdivia, Chillán y Talca. Usando el seudónimo “Dr. Julio Valdés Canje escribe en 1909 *Cartas al Excelentísimo D. Pedro Montt (sobre la crisis moral de Chile en sus relaciones con el problema económico de la conversión metálica)* y más tarde *Sinceridad, Chile íntimo en 1910*, un conjunto de 26 cartas dirigidas al presidente Ramón Barros Luco. Venegas es quien vincula más directamente su postura crítica a la celebración del Centenario. Su libro es un contrapunto a la imagen oficial y pública que emerge en torno al Centenario: “Acabamos de celebrar nuestro Centenario y

⁸ Mac-Iver fue líder desde sus tiempos estudiantiles, después fue por parlamentario por 46 años.

⁹ Tomamos el texto de Godoy (1976), pp. 249-253

hemos quedado satisfechos, complacidos de nosotros mismos. No hemos esperado que nuestros visitantes regresen a su patria y den su opinión, sino que nuestra prensa ha empuñado el incensario y entre reverencia y reverencia nos ha proclamado pueblo cultísimo y sobrio, ejemplo de civismo, de esfuerzo gigante, admirablemente preparado para la vida democrática, respetuoso de sus instituciones (...) en una palabra, espejo milagroso de virtudes en que deben mirarse todos los pueblos que aspiran a ser grandes...". Frente a esta euforia y "cuando aún no se apagan los ecos de las salvas, ni los acordes de las músicas marciales que pregonan nuestra mentida grandeza" el autor se propone "estampar la verdad desnuda"¹⁰.

Venegas hace una crítica fuerte e integral a la situación nacional desde lo moral y denuncia la crisis social. Sus argumentos están basados en el enriquecimiento de una minoría mientras el bajo pueblo sufre limitaciones y necesidades; además cuestiona la pretensión de ser una nación poderosa y militarizada que lleva a gastar desmedidamente en defensa dejando de lado la instrucción pública. Para él, desde el triunfo en la Guerra del Pacífico, la clase alta comenzó a desligarse de la realidad que envuelve al pueblo chileno, otorgándole mayor significación al lujo. "Cuando después de la Guerra del Pacífico, influida por la relajación moral que toda guerra afortunada trae consigo, nuestras clases gobernantes, olvidaron los verdaderos intereses nacionales, para mirar sólo por los propios, se produjo un desquiciamiento general de los partidos que hasta entonces se habían disputado la dirección de los negocios públicos." "Se viene operando en la sociedad chilena una evolución trascendental, que alejando progresivamente los elementos que la componen, al presente impide casi en absoluto a los de arriba, que son muy pocos, conocer a los de abajo que constituyen la inmensa mayoría"¹¹.

La corriente socialista fue la más radical. Sus planteamientos introducen un análisis de clases otorgando a los trabajadores un papel central en el cambio social. Entre ellos, sobresalió Luis Emilio Recabarren (1876-1924). En su discurso *El balance del siglo. Ricos y pobres a través de un siglo de vida republicana*¹², Recabarren se esmera en mostrar la injusta realidad que vive el país para el Centenario. El pueblo no tiene nada que celebrar "¡Celebrar la emancipación política del pueblo! Yo considero un sarcasmo esta expresión. Es quizás una burla irónica (...) Que se celebre la emancipación política de la clase capitalista, que disfruta de las riquezas nacionales, todo eso está muy puesto en razón"

Recabarren señala que "La clase capitalista, o burguesa, ha hecho evidentes progresos a partir desde los últimos 50 años, pero muy notablemente después de la guerra de conquista de 1879 en que la clase gobernante de Chile se anexó a la región salitrera.

El progreso económico que ha conquistado la clase capitalista ha sido el medio más eficaz para su progreso social, no así para su perfección moral".

En contraposición, "la última clase, como puede considerarse en la vida social, a los gañanes, jornaleros, peones de los campos, carretoneros, etc., vive hoy como vivió en 1810. Si fuera posible reproducir ahora la vida y costumbres de esta clase en aquella época y compararla con la de hoy, podríamos ver fácilmente que no existe ningún progreso social. En cuanto a su situación moral podríamos afirmar que en los campos permanece estacionaria y que en las ciudades se ha desmoralizado más", por lo que son pobres tanto moral como materialmente, lo que impide cualquier posibilidad de progreso social. Recabarren ejemplifica con los conventillos que son la escuela obligada del vicio y del crimen. "Sintamos pesar por los niños que ahí crecen, rodeados de malos

¹⁰ Citado por Subercaseaux, Bernardo (s/f)

¹¹ Acá y en lo que viene citamos este texto de la selección ofrecida por Gazmuri (2001), pp. 37-42

¹² Citado desde Gazmuri (2001), pp.261-285

ejemplos, empujados al camino de la desgracia. Allí están, en abigarrado conjunto, dentro del conventillo, la virtud y el vicio, con su corolario natural de la miseria que quebranta todas las virtudes”. No hay progreso moral; “si hubiese progreso moral en la vida social, debió detener el aumento de los conventillos, como debe detenerlos en lo sucesivo”

Por otra parte, la clase media, los obreros más preparados y los empleados, viven esclavizados al qué dirán, a la vacuidad y a las aspiraciones de riquezas superfluas. Los comerciantes se mueven por las acciones inmorales, el engaño, fraude, robo, explotación desenfrenada al pobre. “La clase rica no sufre por esto. Ella compra en sus grandes almacenes los frutos escogidos de la producción mundial. Se fabrica y se produce especialmente para ella. El monopolio de la producción en sus propias manos y la posesión de la riqueza le garantiza este privilegio”.

Recabarren propone “hagamos votos, y (...) grandes esfuerzos, para que el segundo siglo de vida de esta Republica sea una era sin interrupción, de verdaderos progresos morales que eleven de grado a grado el valor y la dignidad de los seres que formamos esta comunidad hasta llegar al estado de la perfección donde haya desaparecido todo vestigio de inmoralidad, todo sedimento de injusticias, y sin dolorosas transiciones lleguemos a vivir en un verdadero y completo estado de felicidad”.

Valoración: (i) No es necesario forzar las cosas para advertir el paralelismo entre el momento histórico que se vivió a comienzos del 900 y el que nos toca vivir hoy. En ambos períodos se celebra la estabilidad y madurez política y el avance económico. El punto crítico de ayer fue la miseria de muchos y la desatención de la clase dirigente del fenómeno, hoy es la fuerte desigualdad y la incapacidad, que mostramos, como sociedad, para enfrentarla. (ii) Observando desde nuestro 2007, llama la atención la gran distancia entre las clases sociales, o al menos la gran percepción de esa distancia por los diversos autores. Es desde esa polaridad, que este comienzo de siglo se advierte como un momento especial del nacimiento de la diversidad: ya no habrá sólo patrones y peones, surgen los obreros con su peculiar personalidad y autonomías y aumentan los sectores medios ligados al comercio y a los servicios más especializados. (iii) Desde distintas voces: posee centralidad la mirada “moral” y el llamado a la responsabilidad social y “moral” de la clase dirigente.

2. Educación del Centenario.

La crisis del Centenario se acompañó de una importante discusión sobre la educación. La precaria situación educacional era vista como parte del problema social de la época. Entonces como hoy, la mayoría de los políticos y analistas consideraban la educación una viga maestra en la construcción nacional que Chile debía emprender.

Hacia fines del siglo XIX sólo el 9.47 % de la población sabían leer y escribir y la cobertura de educación primaria era alrededor del 20%, con más de 540.000 niños en edad escolar marginados del sistema (Datos censo de 1895, citados por Soto, 2000). “Los obstáculos que han entorpecido el desarrollo de la instrucción primaria son numerosos, pero pueden reducirse los siguientes: falta de edificios escolares, falta de preceptores idóneos, falta de textos, indiferencia pública, escuelas que expulsan alumnos por el hecho de ser pobres y falta de interés de los padres para que sus hijos reciban enseñanza” (Iriarte, 1902).

2.1 Los temas educacionales en discusión.

El tema educacional por antonomasia en los primeros años del siglo XX, fue el de la Instrucción Primaria Obligatoria. Esto se entiende bien por los autores que venimos de

considerar, todos, cada uno desde su mirada a la realidad, ven importante entregar más educación al pueblo. Entre la primera ley presentada en 1900 y la ley aprobada en 1920, hubo alrededor de 10 proyectos y 20 años de discusión.

La gratuidad y sobretodo la obligatoriedad de la educación fue una aspiración de los maestros que pensaban que este era el medio para que la educación llegara a todos, redimiera a los grupos postergados y apartara a los niños del trabajo en fabricas y talleres. El debate fue arduo, se alegaba que mientras la educación progresaba los delitos también aumentaban, que se originaría un notable desequilibrio entre las aspiraciones de los que recibirían educación y sus ingresos, y que nadie en el futuro querría ocupar las ocupaciones más bajas. También se aludía a que la educación traía inevitablemente el socialismo y que se atentaba al libre derecho de los padres a decidir si sus hijos estudiarían o no (Soto, 2000). Alejandro Venegas cuestiona estos argumentos y señala que “el predominio de las ideas conservadoras, ha impedido que se establezca en el país la instrucción primaria obligatoria... Por otra parte, los magnates de todos los partidos políticos y los aspirantes a tales no pueden mirar sin ojeriza esa maldita instrucción que, redimiendo siervos, los va dejando poco a poco sin inquilinos, y sin lacayos” (Citado por Soto, 2000, 43)

La ley contenía dos temas en disputa. El primero, el concepto de “obligatoriedad”. A la zaga de este concepto se organizaban dos grandes discusiones, ligadas entre sí. Una tenía que ver con la preeminencia de la familia o del Estado en educación. Para el pensamiento católico y muy fundamentalmente para los católicos conservadores la idea misma de educación obligatoria ponía al Estado por sobre la familia, única entidad que podía imponer deberes a la prole. Para el pensamiento laico y progresista la educación obligatoria era una consecuencia normal de la democracia y era necesaria para el aumento de la productividad. La segunda discusión tenía que ver con los males que se podrían seguir de la educación obligatoria. Males sociales, en primer lugar, ya que si todos se educaban ¿quiénes querrían trabajar en los oficios más humildes? Males ideológicos enseguida, ya que al aceptar la “obligatoriedad” se le estaba concediendo al estado la posibilidad de “educar”, lo que era debilitar la educación religiosa, única capaz de preservar la honestidad y las buenas costumbres.

El segundo tema que ocupa la discusión de estos años tiene que ver con un aspecto “institucional”. Existía una educación básica ligada a los liceos: las preparatorias. En claro, los sectores acomodados tenían un sistema educacional propio que comenzaba en estas preparatorias, seguía en el liceo, para culminar en la universidad. Más aún era la universidad la encargada de regir todo este subsistema. El punto de conflicto era si, al crearse la educación primaria obligatoria para todos, iba a persistir incólume el sistema anterior o se suprimirían las preparatorias y se crearía una sola educación primaria, la misma para todos. Los argumentos: transformar las preparatorias en educación primaria era rebajar la calidad; lo mejor era que se suprimiera más adelante, cuando la nueva educación primaria fuese de tan buena calidad como lo era la educación de las élites. Tener dos canales de educación, uno abierto a todos y otro solo para la clase más acomodada era a todas luces antidemocrático.

También se discute esos años el carácter de la educación secundaria, por un lado se propone el predominio de la educación humanista y por otro se alega la idea de una enseñanza más bien utilitaria. Amanda Labarca sostiene que aun no existe la noción de

que diferentes sistemas educacionales pueden coexistir perfectamente¹³. Darío Salas además efectúa una crítica al sistema educacional en los siguientes términos “El unilateralismo que ve incompatibilidad entre la educación general y la especial, y que llama a la una aristocrática y a la otra democrática; que cree que la una forma a la clase directiva y a la otra a la clase productora...”¹⁴ por tanto señala que no es admisible una educación que para unos signifique la formación del hombre y para otros una formación que prepare para ganarse la vida. Por su parte, Amunátegui señala, aludiendo muy especialmente a Encina, que las críticas que culpan a la educación como responsable de la inferioridad industrial y comercial, están equivocadas, que este fenómeno tiene sus causas en las políticas económicas generales, y que esta problemática está ajena al quehacer de los maestros¹⁵.

Otro tema fue la incorporación de la mujer a la educación. Durante estos años se comienzan a crear los liceos de niñas, dependientes del Ministerio de Instrucción, sin relación orgánica con la universidad, este tipo de establecimientos crece formidablemente durante los primeros 27 años del siglo XX. Asimismo se realizan variados ensayos con respecto a la enseñanza vocacional y técnica, se crean centros de trabajos manuales, escuelas profesionales de niñas. Además de institutos comerciales y escuelas industriales, mineras y agrícolas.

2.2 El debate de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria

El conjunto de ideas de la época sobre educación se expresaron ampliamente en el largo debate en torno a la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria que tomó veinte años (1900-1920)¹⁶.

Desde mediados del siglo XIX se venía desarrollando el sistema de educación primaria popular, como política estatal. La educación elemental para el pueblo se había impuesto finalmente como una política pública, haciendo realidad un enunciado de la Constitución que entregaba al Estado la responsabilidad en el desarrollo de la educación primaria, secundaria y superior (Egaña, 2000).

En el caso de la educación elemental para el pueblo la participación estatal era indispensable, tanto como promotor e impulsor, ante beneficiarios no siempre motivados por acceder a esta educación, por otra, como organizador e implementador de la oferta educativa (Egaña, 1995).

Como se señaló, la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria dio pie a dos debates centrales, el primero tenía relación con la obligatoriedad de la instrucción, y el segundo discutía la relación entre la nueva instrucción primaria obligatoria y los estudios de primaria que ya se desarrollaban como preparatorias de los liceos.

¹³ La historia de Amanda Labarca (1939) da cuenta de los debates y de las preocupaciones pedagógicas de esta época. De particular interés es la comparación que ella realiza entre los congresos general de 1902 con el secundario de 1912.

¹⁴ Congreso nacional de enseñanza secundaria. Tomo II. Memorias. Actas. Imprenta Universitaria. Santiago, Chile, 1913. Pág. 64 a 76. Citado por Labarca (1939), pág. 238

¹⁵ Congreso nacional de enseñanza secundaria. Tomo II. Memorias. Actas. Imprenta Universitaria. Santiago, Chile, 1913. Pág. 11. Citado por Labarca (1939), pág. 237

¹⁶ En este tema seguimos el muy buen trabajo de Loreto Egaña (1995), producto del Fondecyt N°1930326 (no publicado). El trabajo de Egaña recurre a las fuentes de esta discusión: principalmente al Boletín de Sesiones de la Cámara de Senadores (diferentes fechas), al libro *La Instrucción Primaria ante el Senado*, Santiago de Chile, Imprenta Cervantes, 1903 y a la prensa de la época.

Varias razones aconsejaban la obligatoriedad. En primer lugar ella descansaba en una convicción: el pueblo instruido podría superar la miseria a través de la educación. Enseguida diversos datos de realidad: la cobertura de la enseñanza y la asistencia media de los alumnos eran bajas, la inasistencia de los más pobres era casi total, debido a la necesidad de trabajo que sus familias poseían y al desinterés de sus padres analfabetos. Por último, el sistema educativo era precario y no contaba con la cantidad suficiente de instalaciones y maestros, de alguna manera plantear la “obligatoriedad” era proponer un compromiso nacional y una obligación para el Estado de lograr la pretendida cobertura.

La primera ley que intentó cambiar el escenario fue presentada al parlamento el 18 de junio de 1900 por el senador radical Pedro Bannen, en donde se proponían tres años de asistencia mínima entre los seis y doce años de edad. Pero los conservadores impugnaron el debate que finalizó en 1903 con el rechazo de éste. En 1909 se formularon dos nuevos proyectos por los diputados Varas y Oyarzún. En 1910 la comisión de instrucción primaria acordó un proyecto unánime, pero los conservadores nuevamente lo refutaron. En 1917 surgió una nueva iniciativa que fue aprobada, la que reunía posturas de radicales y conservadores. Por lo que en 1918 se formaron comisiones con integrantes de todos los sectores políticos, sin embargo, las conversaciones no se reanudaron sino hasta 1919, para finalmente ser promulgada la ley en agosto de 1920.

¿Qué discusión hay durante estos 20 años?

La iniciativa de la Ley puso en la opinión pública el tema de la educación del pueblo.

- Opiniones desde la educación católica.

La asociación de escuelas Santo Tomás de Aquino se preocupaba por la educación del pueblo y como tal expresa su opinión en la revista de la misma asociación el año 1912. La argumentación estaba centrada en la obligatoriedad y entregaba los fundamentos doctrinarios para combatirla. Aceptando que la educación es necesaria para el pleno desarrollo de las facultades humanas, los padres, en su calidad de tales, han recibido de Dios la responsabilidad de educar a sus hijos. En esta perspectiva la función del maestro o la escuela proviene de una delegación de los padres, constituyéndose de hecho, en un "mero auxiliar de la familia".

Al Estado le corresponde facilitar la labor de la familia pero en ningún caso puede obligar; cuando "el Estado se entromete en el santuario de la familia, sale de la esfera que como autoridad le corresponde, ejerce una acción del todo tiránica y pone el primer peldaño para llegar al socialismo." Esta preocupación se fundaba en el juicio que se tenía de la educación que daba el estado; se consideraba que ésta se caracterizaba por "falta de moralidad y por falta de religiosidad" (Egaña, 1995, 77).

- Opiniones de grupos obreros:

En 1901 el Congreso Social Obrero, entidad federativa a nivel nacional que agrupaba a distintas organizaciones mutuales, reunido en Valparaíso, también expresó su opinión y pidió al Presidente de la República el pronto despacho de la ley. Como fundamento de su petición se expresaba:

"Que la armonía i concordia social no pueden restablecerse sino con el advenimiento de la democracia ya que el gobierno del pueblo i por el pueblo no será jamás realidad en la vida nacional si no se proporciona a todos los llamados a ejercer los derechos i a cumplir las obligaciones del ciudadano, la preparación indispensable por medio de la educación universal del pueblo". La necesidad de crear capacidades a través de la educación para

que los ciudadanos puedan ejercer sus derechos será un argumento constante de las organizaciones obreras.

En la misma orientación, una declaración de representantes de sociedades obreras y otras instituciones de la ciudad de Vallenar en 1919, expresaba:

"2º Que la instrucción es un derecho natural del hombre, es un interés social, una medida de orden público i único medio de levantar el nivel moral, intelectual i material del pueblo, porque la ignorancia es el mal social mas grande de cuantos existen, origen de todos los demás i que debe ser combatido con todas las armas que el derecho haya puesto en manos de la comunidad;"

En virtud de esta y otras consideraciones se solicitaba al senado "...con todo respeto el empleo de todos los medios que la Constitución ha puesto en manos del Poder Legislativo para que se dicte una ley que declare obligatoria i gratuita la instrucción primaria, bajo las condiciones del respeto mas absoluto a la conciencia de todos los ciudadanos, como una interpretación del sentimiento de la opinión pública"¹⁷.

Ya en esta primera oposición vemos dos criterios que subyacen a la discusión educacional hasta nuestros días. En un polo se instala la responsabilidad de los padres de educar a sus hijos; en el otro el concepto de la educación como derecho humano, lo que obliga al estado a garantizarlo. En los textos citados se advierte que desde la vertiente católica hay temor y calificativos (la acción del estado sería tiránica; la educación estatal carecería de moralidad) y además hay una descalificación del rol estatal (mero auxiliar); la posición obrera es más ponderada, por una parte argumenta (la educación es necesaria para la democracia, es un derecho natural, es un bien para la sociedad y mejora la vida del pueblo), por otra se hace cargo de los argumentos ajenos: se pide la ley de educación obligatoria, pero respetando absolutamente la conciencia de todos los ciudadanos.

- El debate de 1902-1903 en el Senado

Al igual que para la ley de 1860 (Egaña, 2000), con ocasión de la presente ley se manifestaron claramente en el Parlamento, las posiciones políticas diferentes en relación a la educación primaria para el pueblo.

El proyecto constaba de 9 artículos, constituyendo el primero, referido a la obligatoriedad escolar, la piedra de toque que atravesará toda la discusión y que contará con oposición tenaz de los senadores conservadores. Decía así: "Los padres, los tutores o los individuos que estén a cargo del cuidado personal de uno o más niños de seis a doce años de edad, están obligados a hacerlos asistir con regularidad a una de las escuelas públicas del Estado durante tres años a lo menos"¹⁸.

En paralelo con lo manifestado por la educación católica, los conservadores impugnan la obligatoriedad que juzgaban como una intromisión del Estado en un ámbito privativo de los padres. Al obligarlos a educar a sus hijos se estaba atentando contra la libertad individual que constituía el principio fundamental de la sociedad. "Esto es entrar en el terreno del socialismo, que no reconoce límites. Hacer que el niño concurra a la escuela porque la sociedad cree que va a sacar provecho de ella, es sustituir el derecho del padre de familia por el derecho de la sociedad, es hacer del hijo de familia el hijo de la sociedad,

¹⁷ El trabajo de Egaña recurre a las fuentes de esta discusión la que se encuentra principalmente en el Boletín de Sesiones de la Cámara de Senadores (diferentes fechas), en el libro *La Instrucción Primaria ante el Senado*, Santiago de Chile, Imprenta Cervantes, 1903 y a la prensa de la época. En esta sesión citamos los textos desde el trabajo de Egaña.

¹⁸ Al fin del proceso, en 1920, se aprueba la obligatoriedad por cuatro años.

un esclavo de la sociedad, que no otra cosa importa el sistema en que para todo haya que contar con el permiso de la sociedad, como pretenden los autores i sostenedores del proyecto en debate. Es socialista, señor Presidente, la doctrina que sustituye el derecho, el dominio i la autoridad del Estado al derecho, el dominio i autoridad de la familia"¹⁹.

Partiendo de la base que la obligación afectaría al sector más pobre, no a los que tenían recursos y ya educaban a sus hijos y que la aplicación de penas de prisión o multas era ineficaz e injusta especialmente para este sector, se expresaba: "I aún mas por una especial anomalía, esta lei se hace sólo para una clase determinada de ciudadanos: Esta lei no es para nosotros; no es para los empleados, para la jente media; no es siquiera para los artesanos: es exclusivamente para el gañán, para el peón de ojota, para la clase más desvalida, para la más digna de consideración, para la que menos importa al estado. ¡A esa es a la que se pretende hacer el bien a palos!"²⁰.

El senador Blanco expresaba claramente este temor: "Tras esa lei que sus sostenedores llaman de libertad, veo yo la persecución: tras la instrucción obligatoria diviso la enseñanza laica; i con la enseñanza laica veo al pueblo sin relijión i sin freno i esta perspectiva es lo que me aterra"²¹.

Los argumentos de quienes propiciaban el proyecto se basaron en la relación existente entre educación del pueblo, el desarrollo del país y la democracia. Más concretamente la necesidad de enfrentar la desidia de los padres por la educación de sus hijos y la obligatoriedad entendida como un requerimiento a la acción estatal: "¿No es verdad que los poderes públicos de Chile se verán obligados a proveer a la organización seria del preceptorado i a la creación de escuelas en número suficiente, una vez que se viese la necesidad de que todos los niños recibieran la primera enseñanza?"²²

El senador Mac-Iver expuso la relación entre la educación del pueblo y la democracia. Es necesario contar con un pueblo instruido para garantizar el funcionamiento de las instituciones y el orden en la sociedad: "I más estrechamente se relaciona la instrucción con el interés político i aún con el orden público, cuando el estado se halla constituido sobre la base de la igualdad i de la participación de todos en las funciones que le corresponden. No se comprende una organización constitucional de esta clase sin un pueblo capaz de realizar su funcionamiento, es decir, sin un pueblo educado. Una república democrática i representativa cuyos ciudadanos viven en la más crasa ignorancia, es sencillamente una ficción i un peligro para el desarrollo i progreso de la comunidad. (...) Solo redimiendo de la ignorancia a nuestros conciudadanos cimentaremos el orden jurídico, afianzaremos la libertad i pondremos en acción la enerjía mas poderosa del progreso sólido i armónico de la República"²³.

Otro tema que despertaba suspicacia entre conservadores y liberales, era el asunto referido con la religiosidad en las escuelas y cómo ésta se abordaría en la expansión escolar. Martínez señala: "... no hay mas moral civilizadora i pura que la moral cristiana i esta moral se aprende del catecismo, suprimirla de la escuela es consagrar la

¹⁹ Boletín de Sesiones de la Cámara de Senadores, Sesión 12ª Ordinaria, 24 de Junio 1902, pp.181 y 182.

Loreto Egaña recuerda, en relación a la libertad de los padres para enviar a sus hijos a la escuela esgrimida por los conservadores, que fueron los conservadores los que apoyaron la obligatoriedad del servicio militar, argumentando las ventajas para la moral de los individuos.

²⁰ Boletín de Sesiones de la Cámara de Senadores, Sesión Ordinaria, 14 de Julio 1902, p.243

²¹ Idem, Sesión Nº 40, ordinaria, 1902, p.836

²² Idem, p.38

²³ Idem, p.72-73

indiferencia religiosa (...) de ahí la necesidad de definir claramente en las leyes (...) la obligación de sus estudios i el proyecto del debate no la establece”²⁴. Mac-Iver, intenta desvirtuar estos temores: “tras la instrucción gratuita, i en seguida obligatoria, los impugnadores del proyecto creen ver entre sombras la instrucción laica. Este es el fantasma que les aterra i les hace huir de la idea de obligar al padre a educar al niño (...) la escuela laica no está en le proyecto; el no contiene otra idea fundamental que la de hacer obligatoria la enseñanza primaria (...), la instrucción religiosa seguirá dándose en las escuelas...”²⁵.

Se observa, en esta pequeña muestra de lo expresado en el debate, un paralelismo con lo que nos decían antes católicos y obreros. Acá también hay temor (el senador Blanco se “aterra” frente a un pueblo que actúe sin el “freno” de la religión) y desde esa base se argumenta a través de la exageración (los hijos de las familias convertidos en “esclavos de la sociedad”, la sustitución del “derecho de la familia” por el “derecho del Estado”); el senador Mac-Iver que propicia el proyecto argumenta, en paralelo con lo que expresaba la posición obrera, vinculando la capacidad y la educación del pueblo con el desarrollo de la democracia, del orden y de la libertad.

¿La misma escuela para todos?

Esta segunda pregunta, que tiene ecos bastante actuales, atravesó la discusión de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria.

Desde 1880 existía un decreto que creó las preparatorias, como una educación primaria anexa a los liceos. En 1905, a raíz de la creación de nuevos liceos y luego de un debate entre los socios de la Asociación de Educación Nacional se envió una solicitud al Presidente de la República para que se instituyera un plan nacional de educación, haciendo ver que “la escuela primaria no es la escuela común, pues está calculada i redondeada para el humilde hijo del pueblo y el liceo para el niño acomodado, al que por medio de sus preparatorias le da la educación primaria, invadiendo así el terreno de la educación primaria y destruyendo de este modo la escuela común”²⁶. Se afirmaba que esta situación consagraba una diferencia entre clases sociales que no guardaba relación con los principios orientadores del país y se solicitaba al Presidente: “1º Que no se establezcan preparatorias en los nuevos liceos que se crearen y que se proceda a su transformación en escuelas públicas. (...) 3º Que se proceda a uniformar los programas de las preparatorias y escuelas públicas para facilitarle la continuidad de la enseñanza. Es gracia E.S.”²⁷.

En la Memoria Ministerial de 1910 se publicaba una petición de la Asociación Nacional, en términos similares a los expresados en 1905 con relación a las preparatorias; se publicaba también una respuesta del Rector de la Universidad de Chile, Valentín Letelier, del cual dependían los Liceos. En ésta se especificaban las diferencias que existían en la percepción del problema; se expresaba que la solución estaría en mejorar la enseñanza de las escuelas primarias superiores para que desde éstas se pudiera ingresar a los liceos sin pasar por las preparatorias. En relación a la petición de convertir las preparatorias en escuelas primarias lo consideraba impracticable, por sus efectos desastrosos en la educación y por no considerar que éstas tenían un carácter aristocratizante. Al respecto afirmaba que de ningún liceo estaban excluidos alumnos de bajos recursos; reconociendo que en los liceos abundaban alumnos de clases acomodadas

²⁴ Egaña, Ibid., pág.51.

²⁵ “La instrucción Primaria ante el Senado”, Santiago de Chile, Imprenta Cervantes, 1903, Página 107.

²⁶ “Asociación de Educación Nacional”, El Mercurio, 10 de Julio de 1905, p.13.

²⁷ Ibidem.

eso no tenía que ver, a su juicio, con la organización de la enseñanza sino con las condiciones de vida y de recursos de los propios alumnos. Consideraba también que equiparar a las preparatorias con las escuelas primarias, bajaría el nivel de las primeras sin elevar el de las segundas.

Loreto Egaña aporta un texto que es una especie de Informe OECD de la época. Un sociólogo de EEUU en un informe sobre nuestro sistema de educación expresaba:

"Es un hecho curioso digno de notar, porque arroja una interesante luz sobre el estado social de Chile, el que las escuelas secundarias o liceos han invadido gradualmente el campo de la escuela primaria por el establecimiento de las preparatorias, que son escuelas primarias que dependen de una autoridad educacional completamente distinta: el Consejo de Instrucción Pública i el Rector de la Universidad de Chile.

"Las preparatorias de los liceos son concurridas por los hijos de las familias acomodadas, mientras que las escuelas primarias populares son concurridas por los elementos más pobres de la población. Así en el hecho existen paralelamente dos sistemas de instrucción primaria, que dependen de autoridades diferentes i atraen clases de población completamente distintas. Por esta razón las escuelas primarias no han contribuido en la proporción que se podría esperar a destruir las barreras de clases tan marcadas en la sociedad chilena"²⁸.

Los argumentos para mantener o suprimir la diferencia fueron variados. El senador Bulnes sostuvo que la primaria y la secundaria o educación "humanitaria", como la denominó, eran de distinta índole. La primaria debía dar una educación integral que posibilitara incorporarse a la vida del trabajo, las educaciones especiales entre la que estaba la humanitaria debían contar con una preparación especial. El senador Zañartu, responsable de la iniciativa, centró su argumentación en que la existencia de las preparatorias vulneraba el principio democrático, y hacía ver que las personas acomodadas que, por su influencia y conocimientos, podrían haber influido para que las escuelas primarias mejoraran su servicio, no tenían mayor interés porque sus hijos estaban en las preparatorias; éstas indudablemente daban un servicio mucho mejor, el que era costado con el dinero de todos los chilenos. En relación al sentido de la educación primaria consideraba que ésta debía dar una enseñanza integral, que preparara tanto para el trabajo manual como para seguir posteriormente estudios superiores.

El senador Alessandri sostenía que mientras la educación primaria no tuviera un desarrollo mayor, debían mantenerse las preparatorias y por lo tanto el se oponía al artículo. El senador radical Mac-Iver y el liberal Edwards también se opusieron, básicamente por tratarse de una enseñanza que funcionaba bien y no se sabía el resultado de un cambio de esa naturaleza.

La opinión de Dario Salas, Inspector General de Instrucción Primaria a la fecha de la dictación de la ley, es significativa y guarda relación con la postura de sus correligionarios radicales. Él acepta los distintos objetivos que presentaban la educación primaria y secundaria y, por lo tanto, la dificultad de armonizar sus planes de estudio. Los intereses de los alumnos de la escuela primaria, mayoritarios en el país, "exigen una instrucción redondeada i completa i además en lo posible práctica". Reconociendo que constituía un ideal la educación común en el grado elemental hacía ver el peligro que traía la supresión de las preparatorias y que se poblarían de estos alumnos los colegios particulares, lo que a

²⁸ "La Continuidad de la Educación Nacional", Revista de Educación Nacional, Año XIII, N°2, Abril 1917.

su juicio constituía un daño mayor a una sociedad democrática y ahondaba en mayor medida las diferencias de clases. A la escuela primaria, tal cual era la realidad, los padres acomodados no mandarían sus hijos. "Suprímase las si se quiere, cuando tenga la escuela (...) personal escogido, medios de relación con el hogar, material de enseñanza adecuado, cuando posea además edificios higiénicos i decentes, i se declare en ella guerra sin cuartel al desaseo, al vocabulario de arrabal i a otras plagas no menos dañinas"²⁹.

Ciertamente compatibilizar la educación obligatoria con la extrema miseria en que vivía el pueblo e integrarlos a todos en la escuela primaria revestía problemas. Por ejemplo, uno de los temas postulados por el senador radical Pedro Bannen era la necesidad de brindar alimentación en las escuelas, apoyándose en el aporte de privados para tal fin, como un atractivo para la población, con el objeto de que asista a clases. El mismo senador, para asegurar la obligatoriedad propone la necesidad de crear escuelas especiales para los pobres, debido a que su acceso a las escuelas comunes se podía ver impedido por las carencias de vestimenta y alimentación, porque "¿cómo va a acudir a las escuela la enorme masa de proletarios, harapienta i descalza a la escuela en que sus demás compañeros andan calzados, vestidos i con sus estómagos ahitos?"³⁰.

Loreto Egaña hace ver que "en este periodo todavía estarán presentes entre las posiciones progresistas, tendencias más ligadas al paternalismo autoritario, y a la caridad y tendencias que pretendían avanzar en términos de derechos ciudadanos y democracia" (1995, 37)

El debate en el senado en 1919-1920

A esta altura se había avanzado en compromisos. La posición de los conservadores fue presentada por el senador Barros Errázuriz. Los principales asuntos en los que hubo acuerdo según el senador fueron: la enseñanza religiosa, siendo los padres quienes manifestarían si accederían a esta educación o no; la formación del Consejo de Instrucción Primaria; una subvención para la enseñanza particular con monto definido; la composición de las juntas comunales de educación en las que se incluía un párroco y el mejoramiento de las rentas del preceptorado.

A diferencia del debate de principios de siglo, la preocupación central de los senadores estuvo orientada a la cantidad de recursos que debería entregarse al nuevo plan de educación y no a la obligatoriedad de ésta. El debate apuntaba al rol del Estado.

Otro tema muy presente fue el de la descentralización, debido al exceso de poder que poseería Santiago respecto a los recursos destinados a llevar a cabo la instrucción primaria obligatoria. Ya en el debate de 1902, los conservadores estaban por una mayor ingerencia de las municipalidades y siguieron manteniendo esta orientación. Los liberales eran partidarios de mantener la centralización estatal del servicio educativo; los demócratas y radicales tuvieron en este tema, postura divididas. De hecho, Darío Salas, connotado educador radical, propiciaba un sistema comunal de organización de la educación (Egaña, 1995).

El senador Mac-Iver señalaba: "¿Las Municipalidades administrando el ramo de la instrucción primaria? Ellas que no han sabido cuidar ni del pavimento (...) en poder de las municipalidades el servicio, caso de no desaparecer sería peor"³¹. Por su parte el

²⁹ Salas, Darío, "El Problema Nacional", Soc. Imprenta Universo, Santiago, 1917. Citado por Egaña 1995.

³⁰ "El problema del analfabetismo i la educación popular en Chile", Revista de Educación Nacional, Año XII, Nº 4 i 5, Junio- Julio 1917, pág. 197.

³¹ Boletín de Sesiones de la cámara de senadores, Sesión 21ª Ordinaria, 16 de Julio 1919, Pág. 444.

senador demócrata Torrealba fue un defensor de la comuna autónoma, puesto que en esta perspectiva las municipalidades irían perfeccionando la mayor participación ciudadana y con ello, su responsabilidad en la gestión administrativa de la Instrucción Primaria.

El senador Alessandri, aunque valoraba la autonomía y el rol de las municipalidades, defendía la centralización de la educación, “si hay algo que no admite la descentralización en un país, eso es en la instrucción pública i especialmente la instrucción primaria. Ello no es posible, porque el objeto principal de la instrucción primaria es unir a todos los individuos en una sola comisión científica, organizarlos y unir sus mentes en un objetivo único, en una palabra, su noble misión consiste en formar el alma nacional...”³²,

En cuanto al financiamiento del nuevo proyecto, éste pasaba por el aumento del presupuesto que al Estado correspondería entregar, se debería pasar de veintidós a sesenta millones y esto en el marco de la naciente crisis del salitre. Es en este contexto donde el Estado vio en las municipalidades un apoyo. De hecho, el senador conservador Concha señala que son éstas las principales entidades que por constitución deben ayudar al financiamiento de este proyecto. Mientras que Torrealba señalaba que eran los grandes gastos en los que incurría el Estado en defensa, los que podrían encauzarse en educación primaria.

Un tema antiguo en discusión fue el relacionado con las escuelas particulares, en donde los conservadores sostuvieron la necesidad de que recibieran algún tipo de subvención por parte del estado. La política del estado docente, implementada desde mediados del siglo anterior, tendrá como contrapartida la búsqueda de una posición, en lo posible equiparada, de la educación particular frente a la estatal. La subvención a las escuelas particulares fue un elemento que fue negociado por los conservadores para la aprobación de la ley.

Finalmente, el 26 de agosto de 1920 se promulgó la ley de instrucción primaria obligatoria con la aprobación de ambas cámaras. Esta ley además de tener en su centro el problema de la obligatoriedad, constituyó una oportunidad para debatir, reformular o reafirmar aspectos tan importantes en la educación primaria chilena como el rol del Estado, el espacio para la educación particular, el carácter confesional de la enseñanza.

Valoración: Ciertamente que se trata de una discusión de gran interés. Examinada con los ojos del siglo XXI se puede destacar: (i) La oposición más fuerte para pensar educación era: familias versus Estado; ella se sigue expresando hoy con casi igual fuerza, aunque hoy se perfila una relación algo más compleja que podría simplificarse en familia (valores conservadores) + mercado (valores económicos liberales) versus Estado (perspectiva social demócrata). (ii) Está muy presente la segregación, aunque al leer los argumentos se tiene la impresión que entonces la sociedad era tan segregada y el sistema escolar era tan precario que juntarlos a todos en la escuela era poco pensable: primero había que “crear las escuelas”. En otras palabras, como vimos, la separación entre clase dirigente y pueblo era notablemente mayor que hoy.

3. Chile del Bicentenario

Este Chile del Bicentenario es un país atravesado por muchas fuerzas que remecen y complican su identidad como nación. Cambios sociales y materiales que han afectado

³² Boletín de Sesiones de la cámara de senadores, Sesión 29ª Ordinaria, 4 de Agosto 1919, Pág. 688-689. Citado por Egaña, Ibíd., Pág. 61.

nuestro modo de ser y de vivir. Necesidad de sacar las cuentas con nuestro pasado reciente y vitalizar nuestra memoria. Nueva inserción en el mundo que nos hace partícipes de las promesas e inseguridades del actual capitalismo globalizado.

Las transformaciones de Chile en los noventa, registrados en el Censo 2002, se pueden ordenar en 4 ejes: Incremento sustancial del bienestar de la población: mayor acceso a bienes y servicios y oportunidades como vivienda, salud, educación, infraestructura, servicios básicos, equipamiento del hogar, telecomunicaciones y otros. Aceleración de los procesos de integración de sectores históricamente excluidos de los procesos de desarrollo, como los sectores pobres y las mujeres. El tercer eje es la mayor movilidad educacional. Por último, una mayor heterogeneidad social y cultural cuyo principal indicador es la creciente diversificación de las formas de vivir en familia (Tironi, 2005, 18). Es claro que estos cambios muestran hoy un país que se ha hecho mucho más plural y diverso. Hay más voces y esas voces son más informadas. A los pobres y mujeres se le puede agregar los jóvenes y las minorías: étnicas, sexuales, etc.

Chile es un país que viene saliendo, pero todavía no se repone del todo de una experiencia traumática. El Golpe Militar de 1973 representa el fracaso de un país que creció, durante los dos primeros tercios del siglo XX en aspiraciones y utopías de igualdad, pero que se fracturó. Que no logró la producción de un proyecto democrático, no sólo en sus aspiraciones, sino por haber sido incapaz de capturar la adhesión de una amplia mayoría. La dictadura ha sido para la sociedad chilena el trauma de una triple pérdida: de los DDHH, de la democracia política, de muchos derechos sociales conseguidos en años de difíciles y dolorosas luchas.

Aunque todavía en el campo de los DDHH y en el dominio político institucional quedan aspectos en rémora, es ciertamente el tema de la desigualdad el más retrasado y preocupante. Sin embargo, no se trata sólo de “atraso”, de avance lento; el problema es más radical: Chile carece de un “proyecto país” inclusivo. Lo que la Concertación ha hecho estos años, y lo ha hecho bien, es dar la mano al más pobre para mitigar sus carencias. Falta una perspectiva de construcción social integradora, que se base en un concepto de igualdad.

Esta es la crítica; ampliamente compartida por muchos analistas del siglo XXI que, emulando a los ensayistas del Centenario, proyectan el futuro desde una reprobación al presente que buscan trascender. Estos últimos años son muchos los autores que han examinado diversos aspectos de la sociedad chilena actual con ojos críticos. Entre ellos hay coincidencia en resaltar las enormes desigualdades económicas y sociales que atraviesan a la sociedad chilena como el principal problema que la aqueja. Los títulos de libros recientes son decidores: la igualdad es la pata que le falta a *La mesa coja* (Solimano y Pollack, 2005); es para lograrla que se nos invita a avanzar desde *El postpinochetismo a la sociedad democrática* (Garretón, 2007) o a construir un nuevo orden *En vez de la injusticia* (Vega, 2007) o todavía a nivelar la cancha, de modo *Que gane “el mas mejor”* (Engel y Navia, 2006)³³.

Como a comienzos del siglo XX, hoy la evaluación y la reprobación surgen en un momento de progreso del país. Aunque existan muchas cosas que no nos gustan, Chile muestra avances apreciables. Es claro que nuestra economía vive momentos de auge. En los últimos 15 años Chile ha crecido como nunca antes, este crecimiento ha sido muy estable y se acompaña del logro histórico de haber aplacado la inflación. (Larraín,

³³ No me ha parecido necesario entregar antecedentes estadísticos sobre desigualdad, porque han tenido amplia difusión últimamente. En todo caso un tratamiento muy documentado del punto puede verse en Vega, 2007, 141-221.

2005). El país ha gozado de una prosperidad concomitante al rápido crecimiento. Además se ha logrado una inserción económica internacional sin precedentes (Vega, 2007).

En lo político, el país ha sido capaz de transitar a la democracia resolviendo, en buena medida, el pesado lastre de horribles transgresiones a los derechos humanos y mejorando su institucionalidad constitucional para despojarla de varios de sus enclaves autoritarios. Ha sido también capaz de darse sucesivos gobiernos de mayoría en lo social y político (Garretón, 2000).

Restringiendo la mirada al momento presente es posible postular que hemos pasado a otro estadio. Manuel Antonio Garretón en su último libro señala que se abre un período de esperanza de cambio a partir de tres hechos recientes: un gobierno encabezado por una mujer de la Concertación; el movimiento estudiantil secundario y la muerte de Pinochet (Garretón, 2007,12). De alguna manera los propios estudiantes fueron conscientes de la novedad al declararse “hijos de la democracia” y explicar esta filiación con dos atributos: no tener miedo y estar informados³⁴.

3.1 La desigualdad: el problema central

Se trata de una desigualdad porfiada. En efecto, a pesar del progreso económico y la prosperidad, el país enfrenta desigualdades de ingreso y riqueza persistentes que generan alta estratificación social. La persistencia de la desigualdad económica en Chile es un fenómeno histórico y que no ha podido ser revertido por el crecimiento y las políticas sociales implementadas durante el periodo democrático (Solimano y Pollack, 2006)

El grado de desigualdad que hay en Chile, sumada a la “incapacidad crónica de mejorar la distribución de ingresos y de la riqueza” (Vega, 2007), le resta legitimidad a la estrategia actual de desarrollo. Tampoco es consistente con una visión moderna y democrática del Estado y de la sociedad que debiera aprovechar el aporte creativo de todos los ciudadanos (no hacerlo es –en jerga económica– una “ineficiencia” importante, ya que estamos desperdiciando la capacidad y el talento de muchos –en jerga– una gran cantidad de “capital humano”) (Larraín, 2005).

Este es también la gran frustración y contradicción de los gobiernos y partidos de la Concertación, ya que la permanencia de una situación económica, social y cultural injusta en Chile afecta su razón de ser derivada de un compromiso de ‘crecimiento con equidad’ o de ‘desarrollo con igualdad’. Para Humberto Vega, el origen de esta contradicción se encuentra principalmente en la prioridad que ha tenido la estabilidad política y la económica en el proceso de transición, por sobre cualquier intento de redistribución progresiva de la propiedad y del ingreso, que pudiera elevar la conflictividad interna y desestabilizar el proceso de transición, optando por una ampliación creciente y masiva de satisfacción de las necesidades sociales mediante el gasto social público, respetando los equilibrios presupuestarios macroeconómicos, y concentrándose con éxito en la reducción de la pobreza y en el crecimiento económico, y manteniendo el apoyo político mayoritario de la población, a pesar de diferir enfrentar los desafíos que plantean una estrategia y programa de superación de las injustas desigualdades que caracterizan a la sociedad y a la economía chilena (Vega, 2007, 302). Solimano y Pollack (2006,13) coinciden en que la Concertación reafirmó el modelo económico existente, pero estiman que la legitimidad ganada por la reducción de la

³⁴ Ver un análisis del discurso sobre la identidad de los estudiantes en García-Huidobro (2007)

pobreza ya no es suficiente y que ahora las desigualdades de ingreso, riqueza y oportunidades volvieron a aparecer en los debates nacionales sobre el futuro de la economía y la sociedad chilena.

Al momento de explicarse la situación, se dan razones de contexto político y explicaciones económicas. Así se aclara que la distribución del ingreso ha estado en gran medida ausente de la agenda de políticas públicas de Chile, porque la transición a la democracia estuvo acompañada, en un inicio, por un delicado equilibrio político entre las fuerzas que apoyaban al saliente régimen militar y los nuevos actores que buscaban consolidar la restauración democrática, relegando los potenciales temas controversiales (como distribución del ingreso) a una menor prioridad política³⁵. También se señala que la memoria colectiva de las experiencias redistributivas de fin de los 60 y comienzos de los 70, acompañadas de agudos conflictos sociales, crisis económicas y, finalmente del colapso de la democracia, contribuyó a dejar los temas de la distribución del ingreso y de riqueza fuera de la discusión política y económica de este período (Solimano y Pollack, 2006, pp. 17 y 18). Los mismos autores nos ayudan a listar un conjunto de hipótesis de índole más económica. La primera se relaciona con el contexto de sociedad del conocimiento globalizada: la demanda por trabajo habría aumentado más para las personas con más educación (universitarios y trabajadores con altos niveles de calificación), con lo cual aumentan las brechas de salarios. También la globalización abrió oportunidades de comercio e inversión que, por lo general, son aprovechadas por personas con capacidades empresariales, más educación, mejores conexiones y más acceso al crédito. Segunda: existe una gran concentración en la propiedad de activos productivos como las acciones, la banca, AFP e ISAPRES. Tercer factor: acceso desigual y restringido al crédito para las empresas de tamaño medio y pequeño, de talleres, de jóvenes emprendedores sin historia crediticia. Cuarto: el acceso diferenciado al sistema educacional tiende a reproducir las desigualdades de ingreso, de riqueza y bienestar social³⁶. Quinto: las debilidades de las organizaciones sociales de trabajadores, consumidores y grupos menos favorecidos. La distribución del ingreso de las ganancias productivas depende en gran medida de la capacidad negociadora de los grupos involucrados y, en definitiva, de su poder social y político. (Solimano y Pollack, 2006)

Como conclusión del punto hay que enfatizar: Las políticas públicas no sólo deben tener como objetivo la reducción de la pobreza sino también la disminución de la desigualdad para hacer de Chile una sociedad próspera, justa y genuinamente democrática. Estas nuevas políticas debe enfrentar problemas postergados como la desconcentración de la propiedad, la atención a las PYMES y MYPES para reducir la heterogeneidad productiva; el fortalecimiento y modernización de las organizaciones de los trabajadores, los consumidores y de otros grupos no beneficiados directamente por la actual prosperidad económica. (Solimano y Pollack, 2006). Ello implica el fortalecimiento tanto de actores sociales y políticos como de la institucionalidad estatal frente al mercado y poderes fácticos (Garretón, 2007, 92).

3.2 ¿Déficit de proyecto político?

Hay también interpretaciones más radicales como el famoso libro de Tomás Moulian *Chile actual: Anatomía de un mito* (1997). Para Moulian lo que la Concertación ha

³⁵ Sobre las particularidades de la transición como una de las explicaciones del modo de materialización de las políticas sociales puede verse: Delamaza, Gonzalo (2005) y Larraín, Jorge (2001).

³⁶ Los autores que venimos citando reconocen para remediar desigualdades del sistema privado de salud como la introducción del Plan Auge y la modificación de la Ley de ISAPRES. Sin embargo, anotan entre los pendientes una reforma educacional efectiva en la disminución de las desigualdades.

hecho es continuar un modelo económico. La mantención de este modelo actúa como algo ‘estructural’, independiente de la conciencia ideológica de los actores, de sus deseos o proyectos. La democracia actual es como la ‘jaula de hierro’, donde se preserva el neocapitalismo de los avatares e incertidumbres de la democracia. Constituye una forma actualizada de la democracia protegida, la última de sus apariciones y la más significativa, porque es la factual, la existente. Ha sido la que ha permitido culminar exitosamente el *transformismo*, esto es la sobrevivencia del neocapitalismo de Pinochet en la democracia actual (Op. Cit., 47). La ‘transición a la democracia’ se caracteriza por la pauta de continuidad, predeterminada por el proceso mismo de la transición, no dañando –e incluso mejorando- la performance económica.

Lo que caracteriza al Chile actual desde el punto de vista ideológico es el debilitamiento de los sistemas discursivos alternativos al neoliberalismo y la capacidad manifestada por éste para seducir y atraer o, de un modo más pasivo, para presentarse como el único horizonte posible de quienes antes tenían otras perspectivas ideológicas, pero han optado por el realismo. En este contexto ¿qué interés puede tener un combate en el cual ninguna transformación es posible, donde el futuro es la incesante repetición del presente, es la imposición de un proyecto no razonado? Este es un sistema donde se evita discutir los nudos esenciales del modelo de acumulación y del modelo de sociabilidad (Op. Cit., 58).

El conformismo social se logra a través de complejos mecanismos de integración social y de despolitización ciudadana. Ellas son, por ejemplo, la imagen de éxito de Chile, expresada a través de exageraciones semánticas como Chile *jaguar*, Chile *líder*, Chile *desarrollado*, expresiones todas que asientan la idea de que somos modernos (Op. Cit., 98). También la integración vía masificación del crédito y del consumo, que permite ejercer una ciudadanía particular: la del ciudadano ‘*credit-card*’; un ciudadano regulado por el consumo con pago diferido que debe subordinar sus estrategias de conflicto a sus estrategias de sobrevivencia como asalariado. Alienado por la ilusión individualista del consumo, es difícil que redescubra el camino perdido de la asociatividad.

En suma, se ha realizado el principio central de *gatopardismo*: que todo parezca cambiar para que todo siga igual.

La lectura de lo obrado por los gobiernos de la Concertación como total continuidad de la dictadura, como mero *transformismo* o *gatopardismo* es exagerada. Los esfuerzos por avanzar hacia una sociedad más justa y más regulada por derechos sociales exigibles han sido importantes en muchos ámbitos. Pero, también es cierto – y en esto sigo a varios de los autores que analizan el Chile de hoy- que una verdadera estrategia de desarrollo, un nuevo proyecto político, orientado a una mayor justicia económica y social y capaz de generar las igualdades fundamentales de acceso a la satisfacción de necesidades sociales, debiera fundarse en consensos éticos y políticos de todos los actores de la sociedad chilena (Vega, 2007) y que esos consensos no se han dado. Para Garretón, la permanencia de las injusticias y desigualdades corre a la par con la ausencia de un proyecto compartido de país³⁷. Para Larraín una variación al modelo socioeconómico, político y cultural capaz de movilizar y canalizar las energías sociales del país supone un acuerdo político que nutra una fuerte voluntad política. En este nuevo contrato es necesario, en primer lugar y como condición *sine qua non*, que todos estén de acuerdo sobre la existencia del problema de la distribución del ingreso (Larraín, 2005, 197).

³⁷ Garretón ha insistido en varios de sus libros sobre la inexistencia de una visión de país o proyecto más general (Ver: Garretón 2000, 2001 y 2007).

En suma: el problema de hoy es político institucional; o ha habido un consenso fundante, lo que se nos presenta como una ‘democracia de consensos’ es falso (Garretón, 2007, 26). El futuro de la sociedad chilena radica en su capacidad de construcción de un sistema sociopolítico que rescate la idea de una comunidad nacional que no se reduce a un mercado ni a un conjunto de instrumentos y técnicas. Lo que está en juego, entonces, es la existencia del país como comunidad en la que tiene sentido vivir, más allá de ser un territorio y un espacio de consumo individual y familiar. El proyecto país, sus formas de convivencia, la identidad que lo constituye y su inserción autónoma en el mundo globalizado, son el meollo de la política hoy. Por lo tanto, las propuestas políticas son en definitiva propuestas culturales (Garretón, 2000, 195)

3.3 Proyecto político y globalización

El desafío que tenemos por delante no es muy distinto del que tuvieron nuestros antepasados en los inicios del siglo XX. Chile sigue siendo un país extremadamente dividido en grupos sociales y económicos muy distantes. Es verdad que la pobreza de hoy no es la misma: ha disminuido la extrema pobreza y la miseria; la gran mayoría de los pobres de hoy están en una situación de menor riesgo vital que los pobres del 900. Su capacidad de participar y ser actores tampoco es la misma. Pero hoy como ayer se presentan problemas graves de inclusión social. Hoy como ayer se advierte un mejoramiento económico, pero gran desigualdad en la distribución.

La gran novedad del modo como nos miramos en el siglo XXI, en relación a como se miraban nuestros antepasados en los inicios del siglo XX, tiene que ver con que tenemos una muy distinta relación con el mundo. Ya más de una vez hemos debido referirnos a cómo nos está afectando el hecho de que Chile se halla hoy inserto en la sociedad global. Sus recursos para vivir en sociedad, dependen como en el resto del mundo muy fuertemente del conocimiento y la información.

Este contexto epocal de “globalización” y de “sociedad del conocimiento” especifica en varios aspectos el proyecto país que debemos construir. Compartimos con el resto del mundo la situación actual en la que la riqueza de las naciones corre aparejada con su densidad cultural; podríamos decir que se ha dado una traslación del problema de la desigualdad y que así como el tema central de hace cien años fue “la cuestión social” hoy lo es “la cuestión educativa”: no habrá disminución de la desigualdad en Chile si seguimos manteniendo la actual desigualdad educativa³⁸. Otra característica central del mundo transnacionalizado es la rapidez y amplitud del cambio: las sociedades actuales se definen más por su dinámica, por su mudanza, por sus proyectos, que por su estructura. Somos por tanto más dependientes (o interdependientes) con fuerzas que no controlamos. Los Estados nacionales se debilitan y se agregan las fuerzas transnacionales de mercados globalizados (Garretón, 2000, 25 y 31). Estas características imponen a cualquier proyecto político nacional tres referencias ineludibles: hay que repensar los estados nacionales en este nuevo marco, también hay que incorporar el orden internacional pensando políticas y bloques a escala regional y planetaria, por último hay que hacerse cargo de las subjetividades, con lo que volvemos al tema de la comunidad nacional.

Eugenio Tironi (Tironi, 2005 y Tironi y otros, 2006) ha analizado los aspectos más “comunitarios” de nuestro necesario proyecto colectivo. Muchas tradiciones sociológicas contemporáneas destacan el estado de inseguridad, incertidumbre y desprotección que conlleva inevitablemente la extensión de las relaciones de mercado.

³⁸ Ya volveremos sobre este tema en el punto siguiente.

Esta experiencia se vive en soledad y aísla y divide a las personas entre sí. Conduce a la concentración de las energías individuales y públicas en la ‘lucha contra el crimen’, dejando de lado los factores de fondo que están en el origen de la angustia que provoca la sociedad moderna. Todo esto imposibilita la construcción de una comunidad y frena la acción colectiva; vínculos entre las personas se debilitan, con lo que aumenta la desconfianza. Las personas están menos dispuestas a participar de colectivos dejando la responsabilidad pública a dirigentes en los cuales tampoco confían. La elite se globaliza, rompe sus lazos con la comunidad local y se separa (incluso físicamente) de ésta. El espacio público se deteriora: deja de ser el espacio donde se discute del bien común y se crean los consensos. En este contexto, la creación de verdaderas comunidades, capaces de hacer frente a la incertidumbre y a la inseguridad de la modernidad, se vuelve una tarea necesaria, pero difícil. Tironi (2005) ve la emergencia de un ‘nuevo comunitarismo’ que confía en que el reforzamiento de los vínculos comunitarios es el camino más efectivo para hacer frente a los problemas sociales y morales de la sociedad moderna. Entre otras cosas, esto exige poner más énfasis en las responsabilidades de los individuos hacia la comunidad y no seguir promoviendo el discurso que reivindica exclusivamente los derechos individuales. Una experiencia comunitaria expandida es el voluntariado, que permite vivir una intensa –pero acotada– experiencia con sus pares o con quienes son objeto de ayuda. Sin embargo el sentimiento comunitario se manifiesta especialmente en las dos instituciones donde se crea la experiencia comunitaria: la familia y la nación.

Hoy la familia se transforma en el último refugio ante una sociedad fría, competitiva y hostil, lo cual hace que siga siendo un espacio social altamente valorado, pese al avance de los procesos de individuación (Tironi, 2005). En la ‘sociedad del riesgo’ la familia se ha mantenido como un refugio de seguridad emocional, económico y físico al que las personas tienden a aferrarse con una fuerza cada vez mayor, lo que la conserva como una institución plenamente vigente³⁹. El actual régimen ha transferido a las familias un conjunto, cada vez más amplio, de responsabilidades: compensar el retiro de la protección del Estado; acoger a aquellos que no logran integrarse al mercado y a quienes no consiguen permanecer establemente en él. Por ello es imprescindible incluir a las familias en cualquier proyecto político que pretenda vincularse con la vida diaria de las personas (Tironi y otros, 2006).

Después de la familia y la educación, la institución que mejor nutre el espíritu comunitario es sin duda la nación. La nación no se liquida con la globalización. Vuelve a tomar fuerza en todas partes el debate en torno a la identidad nacional, al tiempo que se valoriza la producción cultural y local (Tironi, 2005). En el caso de Chile, con la próxima celebración del Bicentenario, toma cada vez más fuerza la necesidad de un esfuerzo intelectual destinado a incorporar al núcleo de la nación chilena todas las experiencias dramáticas que la marcaron en el siglo 20. La identidad del país permanece fracturada, como efecto de una historia violenta que no se ha superado en una identidad nacional reconstruida ni en una memoria compartida. Esto impide crear un sentimiento de unidad y patriotismo inspirado en valores sociales comunes, que es fundamental a la hora de generar nuevos acuerdos y para gestionar las tendencias centrífugas que traen consigo la modernización y globalización (Tironi y otros, 2006).

³⁹ Tironi y otros, 2006 se hacen cargo de la aparente contradicción entre esta afirmación y estudios que muestran que más de la mitad de la población considera la familia ‘en crisis’. La contradicción es sólo aparente: mientras más se necesita familia más aumenta la impresión de que no es capaz de proveer la satisfacción buscada. En Chile los individuos, incluyendo los jóvenes, siguen otorgando a la familia un lugar central como factor de bienestar.

4. La educación mirando el Bicentenario.

4.1 La sociedad chilena le otorga primera importancia a la educación.

Varios de los autores que venimos citando se refieren a la educación. Sus opiniones reafirman un diagnóstico con aspecto luminosos y con limitaciones.

Entre los aspectos positivos, ciertamente está el hecho de que el país logró lo que se propusieron los visionarios de comienzos del siglo XX: la ley de Instrucción Primaria Obligatoria dio sus frutos y hoy prácticamente el 100% de los niños y niñas chilenos asisten a educación básica, no durante cuatro años sino por ocho años⁴⁰. Este ha sido un proceso lento: tomando las tasas brutas de matrícula se tiene que, en 1935, 15 años después de la ley la cobertura de educación básica era de 56.7%, en 1950 de 66.0%, el 1965 de 93,2, para llegar a 103,5% en 1980 (PIIE, 1984)⁴¹

También es un hecho destacable el que en Chile se le asigne hoy gran importancia a la educación, por parte del Estado, el que -junto con más que duplicar los recursos destinados a educación- ha emprendido importantes y ambicioso cambios desde 1990 a la fecha y por parte de las familias chilenas que destinan una proporción significativa de sus ingresos a la educación de sus hijos. Más aún, la misma movilización de los secundarios en 2006, apoyada fuertemente por los estudiantes de educación superior y masivamente por gran parte de la sociedad fue una expresión tangible de este aprecio nacional a la educación.

A la hora de justificar la importancia de la educación se puede resumir las argumentaciones de los autores que veníamos citando en cuatro afirmaciones (o mejor, reafirmaciones de lo que se ha venido diciendo en el país en los últimos 17 años):

En primer lugar, se vuelve a repetir que la educación es la solución al dilema entre crecimiento y distribución. Para Larraín (2005, 204), la educación es el único compromiso creíble y verificable que el Estado puede asumir que, aunque no necesariamente mejora la distribución de los ingresos, al menos mejora la capacidad de generarlos. Para que el compromiso, que es de largo plazo, sea verificable es necesario que las metas en el plano educacional aparezcan en forma nítida y se pueda mostrar convergencia en resultados educacionales entre distintos tipos de colegios, niveles socioeconómicos y diferentes regiones. Para lograr estos resultados se precisa de un aumento en el gasto público en educación.

En segundo lugar, la educación es una exigencia de la globalización. Tanto desde el aspecto más obvio de mejorar las condiciones productivas de las personas en economías cada vez más intensivas en el uso del conocimiento, como desde la necesidad de preparar mejor a las personas para enfrentar las incertidumbres derivadas de la globalización. La educación debe entregar capacidades de manejarse en la vida personal y social de modo libre y responsable (ser una 'educación para la ciudadanía'); esto supone que provea herramientas para situarse en el mundo (manejo información y capacidad de entender, discriminar y priorizar capacidad de entendimiento) y ayude a buscar nuevos caminos (Larraín, 2005, 227).

⁴⁰ La encuesta Casen 2006 señala que la cobertura neta de educación básica es de 92.4% (la bruta de 105.5). También las coberturas de enseñanza media y de educación superior son altas y han aumentado: 71.6 y 27.4% respectivamente. (Casen 2006). Para una presentación muy clara de los datos de cobertura educacional por niveles socioeconómicos ver: Vega (2007,162-173)

⁴¹ Se trata de coberturas brutas, calculadas para los primeros ocho años de escolaridad.

En tercer lugar, se retoma la discusión actual derivada del movimiento estudiantil y centrada en las leyes sobre educación hoy en el parlamento. Acá, Garretón (2007, 123) es particularmente explícito en señalar que se trata de refundar el sistema, ya que los problemas de calidad y equidad centrales de nuestra educación no pueden resolverse con la actual institucionalidad y con los principios que la informan⁴².

Por último, desde el ángulo de revitalizar la “comunidad” también se valora la educación y se pide un reenfoque de la misma. En un marco societal más individualista y de cara a la sociedad planetaria, se requiere dar más importancia a la generación consciente de lazos sociales, de sociedad, de comunidad. Chile hoy no puede dejar de volver a plantearse la pregunta básica de un sistema educativo: ¿educar para qué?; ¿qué tipo de persona se desea formar?; ¿para qué tiempo, qué mundo, qué país? Las fracturas producidas en la historia reciente de Chile y que aún no ha sido proyectada en una identidad común de los chilenos, así como los cambios ocurridos en el mundo, hacen pertinente esta reflexión. Es un desafío de toda la sociedad, pero en la que los profesores deben tener un lugar asegurado. (Tironi y otros, 2006)

4.2 Los resultados educativos son mediocres y muy desiguales.

Sin embargo, pese a todo, los resultados que se obtienen son todavía mediocres y la desigualdad no se aminora sino que se acentúa. No es extraño, entonces, que comiencen a cundir la frustración y hasta la exasperación (Tironi y otros, 2006).

Para ilustrar esta mezcla de resultados insuficientes con fuerte desigualdad entre los alumnos según sea su nivel socioeconómico, baste recordar los resultados de las pruebas SIMCE aplicadas a los alumnos que cursaron cuarto año básico el 2006. Estas pruebas tuvieron esta vez una innovación: clasificaron a los alumnos según sus niveles de logro en: avanzado, intermedio e inicial. Los resultados fueron pobres: sólo el 33% de los alumnos logró el nivel avanzado, mientras el 44% fue clasificado en inicial⁴³. Al mirar los resultados según el grupo socioeconómico de los alumnos se constata, por una parte, la estrecha relación entre NSE de los alumnos y resultados y, por otra parte, que las distancias entre los más pobres y los más acomodados son enormes. Así, mientras el 69% del grupo de alto NSE logra resultados avanzados, sólo el 19% del grupo de bajo NSE los logra y mientras sólo un 11% de los alumnos del grupo de alto NSE logra resultados iniciales, el 53% del grupo se ubica en esta categoría de resultados.

Las diferencias de resultados entre los niños de las distintas clases sociales permanecen y se amplifican a lo largo de la vida escolar. Al fin de ella ¡la PSU es la hora de la verdad! El puntaje mínimo para ingresar a las universidades tradicionales es de 450 puntos (y para obtener crédito con aval del estado en las privadas acreditadas es de 475 puntos). En 2006 obtuvo 450 puntos o más la gran mayoría de los exalumnos de colegios pagados (un 91,1%) y sólo poco más de la mitad – el 58,4%– de los que provienen de la educación municipal, que acoge a la población más vulnerable. El 49% de estudiantes de hogares con ingresos menores a \$278.000 y sólo el 8% de los con ingresos mayores a \$2.500.000 obtuvo menos de 450 puntos (relación 6 a 1); 1 de cada 2 egresados de colegio pagado y 1 de cada 24 egresados del sector municipal obtiene más de 600 puntos (relación 12 a 1). Y los datos pueden multiplicarse sin que la tendencia cambie: de los mil mejores puntajes (promedio Lenguaje y Matemáticas) de la

⁴² Garretón dedica un capítulo de su libro a analizar el movimiento estudiantil de 2006 y a la refundación educacional (2007, pp.115-128).

⁴³ Es claro que los alumnos(as) que están todavía en inicial al fin del cuarto año de educación básica están con graves problemas.

PSU 2006, 663 provenían de la educación pagada, pese a que esta modalidad tenía sólo el 7,5% de la matrícula.

Ciertamente que estos resultados no son coherentes ni con los talentos que estos alumnos poseen, ni con el esfuerzo que dedicaron a su vida escolar. Están sí estrechamente trabados con la fortuna y nivel cultural de sus familias. Se puede decir, y es verdad, que esto es hasta cierto punto inevitable. Pero se puede señalar también que frente al fenómeno hay que reaccionar: todos los sistemas educativos de los países con democracias más maduras lo hacen; para disminuirlo todo lo posible, usando los medios ética y democráticamente a nuestro alcance. Lo que hacemos es lo contrario. Como lo hiciera notar el sociólogo norteamericano, citado antes, hace ya 90 años, en Chile formas de educación diferentes para las distintas clases de población, razón por la cual “las escuelas primarias no han contribuido en la proporción que se podría esperar a destruir las barreras de clases tan marcadas en la sociedad chilena”. Constatación que repite un grupo de expertos de la OECD hace poco más de tres años: en Chile “el sistema educacional está concientemente estructurado por clases” (OECD, 2004,175)

En efecto, desde el punto de vista de la educación que efectivamente reciben los alumnos el sistema educacional chileno es muy segregado. A las escuelas gratuitas accede alrededor del 60% de la población y de ellos el 81% pertenece al sector económico bajo; en establecimientos con financiamiento compartido se educa un tercio de la población (32.3%) y en ellos predomina la población de sectores medios; por último los establecimientos pagados acogen sólo al 7.7% de la matrícula y su alumnado es muy mayoritariamente de clase alta. Esta división tripartita simplifica la realidad, ya que al interior de cada categoría hay también altos grados de segmentación y segregación. En el caso de la educación gratuita hay grandes diferencias según la riqueza/pobreza de los distintos municipios, la educación pagada y con financiamiento compartido se “ordena” por precios.

4.3 ¿Hay consensos en torno a lo que es necesario hacer en educación?

Hasta acá la situación se ve grave, pero el cambio no se aprecia muy difícil. Pareciera que la educación es el terreno del consenso que no se logra en otros dominios de la vida nacional. La educación es un bien importante y todos concordamos que ella debe ser de calidad para todos. Todos sabemos que con los actuales logros educacionales el desarrollo económico y la democracia chilenas tienen pies de barro. Más aún en el Consejo Asesor Presidencial quedó en evidencia que todos, aún quienes se oponen a que la educación sea una actividad comercial con fines de lucro, aprecian la libertad de enseñanza como un bien nacional que no sólo debemos preservar, sino expandir.

¿Qué puede impedir entonces que hoy tengamos, con más rapidez que los legisladores de comienzos del siglo pasado, una vigorosa reforma educacional?

Al momento de comenzar a conversar sobre este “acuerdo” se percibe que él esconde discrepancias que es preciso transparentar, argumentar y enfrentar.

Todos aceptamos que la educación debe ser de calidad para todos, pero no todos estimamos que debe ser de la “misma” calidad para todos. En efecto, es posible estar de acuerdo con la primera parte de la afirmación y, sin embargo, encontrar normal que cada grupo social posea una educación diferente, acorde con el nivel social y económico que ese grupo logró y ajustada a lo que esas familias más acomodadas pueden pagar para dar lo mejor a sus hijos. Lo que unos deben aceptar como una educación de calidad para otros es mediocre. A esta altura el primer consenso se esfumó: estábamos hablando de cosas distintas. Unos pensaban que ya que todos los niños son iguales, el pedir para

ellos una educación de calidad era pedir una educación de la misma calidad para todos. Otros encuentran de toda lógica que el país haga un esfuerzo más importante para mejorar la educación de las mayorías, pero -¡no se trata de nivelar para abajo!- los que logramos salir de la mayoría podemos resolver nuestros problemas de modo independiente.

La misma reflexión cabe para la libertad. Todos apreciamos el poder definir la educación que preferimos para nuestros hijos e hijas. A todos nos interesaría escoger su marco valórico (educación católica, adventista, laica...), escoger sus énfasis (más o menos importancia a los idiomas, al arte, al deporte...), privilegiar su calidad académica o su integralidad. Al momento de comenzar a pensar qué condiciones debieran darse para que esa libertad sea una “igual libertad” para todos, los disensos aparecen. Algunos ven que es de la esencia de la democracia el que mi libertad sea compatible con la misma libertad para el resto de los ciudadanos y están, por tanto, dispuestos a aceptar algunas limitaciones a la propia libertad en pos de la libertad de todos. Se trata, por ejemplo, del hecho de que los colegios y escuelas no puedan seleccionar ni puedan cobrar. Otros consideran estas limitaciones como atentatorias al principio de libertad de enseñanza.

Para hacer más visibles estas diferencias, veamos algo de lo que se ha estado discutiendo a propósito de los cambios que requiere nuestro sistema educativo, sobre tres puntos: selección, financiamiento compartido y educación pagada.

El impedimento de la selección por parte de los establecimientos, norma que ha sido propuesta solo hasta fin de la educación básica en el proyecto de Ley General de Educación que actualmente se discute en el Congreso, ha recibido numerosas críticas y fue objeto de argumentaciones contrapuestas en el seno del Consejo Asesor. Los consejeros reconocieron que la educación chilena es segmentada y que esta situación tiene una serie de efectos no deseables: afecta la integración y cohesión social; restringe las experiencias educacionales de los alumnos más vulnerables, privándolos de la interacción con estudiantes con mayores niveles de aprendizaje y del estímulo que ello supone para la compensación de las desigualdades, y disminuye las expectativas de los docentes (Consejo Asesor, 2006,78). Sin embargo esta visión compartida se divide al momento de pronunciarse a favor y en contra de los sistemas de selección.

Hubo quienes sostuvieron que la selección viene exigida, a veces, por las particularidades del proyecto educativo y aceptan que los establecimientos seleccionen para preservar “una cierta comunidad de valores o de vida familiar” (Ibidem, 83); se esgrime a favor de este tipo de selección, la libertad de enseñanza. Otros aceptan la selección en función de contar con algunos establecimientos emblemáticos, a los que se ingresa por mecanismos meritocráticos. Quienes se oponen a la selección insistieron en que la selección tiene efectos de segregación y perjudica objetivos públicos de cohesión social, además señalaron que un sistema donde los padres eligen escuelas para asegurar la libertad de enseñanza es inconsistente con uno que permite a las escuelas seleccionar. Hay todavía un motivo de justicia: bajo un sistema con financiamiento público, todos los niños deben tener la misma oportunidad de acceder a cualquiera establecimiento del sistema. Además, en los niños es muy difícil distinguir entre el mérito y las ventajas heredadas (Ibidem, 85)

Al momento de fijar posiciones las opiniones al interior del Consejo Asesor estuvieron divididas⁴⁴. Así, para los casos en que un establecimiento tiene más postulantes que vacantes, se discutieron tres alternativas. La primera reafirma el criterio de que un sistema de educación obligatoria con financiamiento público, ha de estar abierto a todos por igual y, por tanto, rechaza la selección y, para asegurar una oportunidad igual a todos, propone un sistema de admisión ciego a la identidad y a las capacidades de los niños o jóvenes, por ejemplo un sistema de sorteo. La segunda posición, acepta lo anterior como regla general y propicia como excepción la existencia de ciertos establecimientos de excelencia en la educación media, donde ha de aplicarse un principio de selección meritocrático (por rendimiento y habilidades), porque estos establecimientos abren una posibilidad de movilidad social para los estudiantes pobres más talentosos⁴⁵. Por último, hay también quienes admiten la selección y ponen como condición evitar la discriminación, postulando que los procesos de selección deberán ser objetivos, transparentes y respetuosos de la dignidad de los alumnos y sus familias.

Respecto al financiamiento compartido, los integrantes del Consejo Asesor concordaron en que el actual sistema de financiamiento es inequitativo y que una de las fuentes de esa falta de equidad es el financiamiento compartido, por lo cual se muestran abiertos a revisar el sistema. En un párrafo del Informe Final dedicado al financiamiento compartido (146-149) se expresan opiniones sobre el sistema. Sus bondades serían: aporta mayores recursos a la educación, potencia el compromiso de los padres con el establecimiento, ahorra recursos al Estado (vía sistema de descuentos y becas), reduce la brecha entre los recursos del sistema subvencionado y los del pagado. Sus aspectos negativos: exclusión (y autoexclusión) de las familias que no pueden pagar, disminución de alternativas de elección de los padres, incremento de la segregación del sistema escolar, generando una diferencia de recursos inversamente relacionada con el nivel socioeconómico de las familias. En consecuencia unos propusieron medidas para corregir el sistema como revisar la tabla que establece la disminución del monto de subvención al incrementarse el cobro a los padres, mantener un sistema de becas que asegure el acceso a quienes no pueden pagar y eximir de pago a los estudiantes vulnerables, como lo propone el actual proyecto de ley sobre subvención preferencial. Otros vieron necesario eliminar el financiamiento compartido en el sistema subvencionado, por la vía de su progresiva disminución en la medida que el Estado vaya incrementando su aporte, para disminuir la segregación escolar y aumentar las opciones de elección de establecimientos por parte de las familias⁴⁶.

Por último, el tema de la educación pagada no fue tema en el Consejo Asesor. En la discusión de 2007, Fernando Atria (2007) es el único que ha argumentado la exigencia de suprimir el cobro y los ritos de selección en todas las escuelas, para así maximizar la igualdad de tratamiento y la libertad de las familias para elegir.

4.4 De la “obligatoriedad” a la “igualdad”.

⁴⁴ Estas diferencias han seguido expresándose con posterioridad a lo tratado por el Consejo y han acompañado la discusión pública con motivo del proyecto de Ley General de Educación. Puede verse argumentos contra la selección en Manzi (2007), Peña (2007), Atria (2007) y García-Huidobro (2007a) y pro selección en Beyer (2007b) y Brunner (2007)

⁴⁵ Esta parecer ser la posición que prefiere el proyecto de Ley.

⁴⁶ El tema no ha sido tratado hasta ahora en los proyectos de ley presentados al Congreso. Ha habido menos discusión sobre el financiamiento compartido: Valenzuela (2007) se ha referido a sus efectos negativos y Beyer (2007a) a su mantención y corrección.

Llegados hasta aquí me atrevo a proponer que así como el centro de la discusión sobre la educación nacional en el Centenario fue la expansión de la educación del pueblo mediante la “obligatoriedad”; el meollo de la discusión actual pasa por la igualdad.

Se han dado varias interpretaciones de la movilización pingüina del 2006, pero es claro que ella expresó un profundo rechazo al carácter desigual de la educación actual. Las pancartas de los secundarios contestaron a la educación producto de mercado: “*Somos estudiantes no clientes*” y también expresaron una muy fuerte conciencia de la creciente desigualdad: “*Todo para ellos... nada para nosotros*”. Donde “ellos” son los privilegiados que acceden a colegios que les aseguran altos puntajes en la PSU y les pavimentan el camino hacia las universidades prestigiosas (la Católica y la de Chile) y hacia las carreras prestigiosas y “nosotros” son los muchos que se esforzaron, que lograron finalizar la educación media, pero no encontraron al término del camino los bienes prometidos⁴⁷.

Para alimentar el debate y en el espíritu de clarificar algunos ejes de la discusión propongo cuatro afirmaciones y un corolario de las mismas⁴⁸.

1. Para que la educación aporte a la igualdad social, debe ser más igualitaria y más integrada que su sociedad.

Esta afirmación es una necesaria ubicación en el marco de lo posible. La contribución de la educación a la igualdad de la sociedad es importante, pero tiene límites. En todo caso, para que exista contribución la educación no puede ser mero reflejo o reproducción de las desigualdades y separaciones de la sociedad, sino que tiene que suplir (y enseñar) la igualdad que falta en la sociedad.

2. Para profundizar la democracia se necesita una educación justa en la que se viva la igualdad.

Hace cien años, el senador McIver expresaba: “Una república democrática i representativa cuyos ciudadanos viven en la ignorancia, es sencillamente una ficción i un peligro”. Hoy podemos avanzar más y plantear que una sociedad democrática cuyo sistema educacional es injusto y segregado, se está empobreciendo a sí misma y está poniendo en riesgo su porvenir.

El ideal democrático postula una comunidad política, constituida por una comunidad de iguales y como una empresa de cooperación. En este marco, la sociedad democrática justifica disminuir las diferencias innecesarias, por ejemplo los privilegios heredados y trata a los talentos como bienes sociales.

Ahora bien, la teoría democrática junto con postular esta aspiración reconoce que la igualdad no es “natural” –nacemos con distintas dotes y en muy diferentes familias y ambientes- sino una creación histórica que es necesario enseñar y aprender.

La educación democrática debe ser un espacio donde todos los ciudadanos se encuentren y se reconozcan como iguales, donde la democracia sea experiencia educativa. En palabras de Carlos Peña: “la escuela es la promesa que una sociedad democrática formula a los recién venidos a este mundo, que su lugar en la escala social dependerá de su esfuerzo y no de su cuna” (Peña, 2004⁴⁹)

⁴⁷ Para un análisis de la movilización de los estudiantes ver García-Huidobro (2007b)

⁴⁸ Retomo estas propuestas de una exposición reciente. García-Huidobro (2007c)

⁴⁹ Sobre este punto se sigue de cerca el texto de Peña (2004).

Es evidente, que el “orden educativo” que nos hemos dado en Chile no tiene las condiciones de un sistema educacional democrático. La disposición de base que debe fundar la educación democrática es educar para reconocer al otro, a todos los otros y otras, como igual. Nuestras escuelas “segregadas” le enseñan a nuestros niños y niñas desde que tienen uso de razón a tratarnos como distintos: unos aprenden que son “más” que los de la escuela del frente y que tienen un futuro abierto, por que ellos pagan...; los de la escuela del frente aprenden que son “menos”, que sus padres no pueden darles lo que a otros... ¿Se está creando “comunidad”? ¿Es posible así una educación para la ciudadanía?

Se trata no sólo de injusticia con los más pobres, sino de una democracia que se está empobreciendo en la que perdemos todos. Chile le está abriendo oportunidades de desarrollo educativo a una franja muy menor de su población y está perdiendo el talento (que nos pertenece a todos) de los hijos e hijas de las grandes mayorías.

3. Para dar legitimidad al mercado se requiere una educación no-mercantil⁵⁰.

Es posible distinguir dos concepciones del derecho a la educación.

Por una parte, una comprensión liberal (o neo liberal) de acuerdo a la cual todos tienen derecho a un “mínimo” que debe ser asegurado por el Estado. Más allá de ese mínimo, el que puede pagar puede comprar educación en el mercado y darle a sus hijos e hijas una educación mejor: la segregación de distintas poblaciones escolares atendiendo a su poder de compra y la transmisión de los privilegios heredados es, para esta visión, una consecuencia normal y aceptada.

Por otra parte, una comprensión social (o simplemente democrática) que plantea el derecho de todos los niños y niñas, por el sólo hecho de ser ciudadanos(as), a una educación que permita la realización de vidas plenas y la incorporación igualitaria a la sociedad. Se trata de una educación previa al “mérito”, a la que acceden todos. Más aún, ella es anterior al mercado y es la que concede legitimidad del mercado, cuya competencia se torna desdeñable (y alejada de toda pretensión meritocrática), si los “competidores” no cuentan con una provisión anterior de educación fuertemente igualitaria.

Paradojalmente, entonces, para poder distribuir con justicia muchos bienes a través del mercado, entre ellos algunos tan básicos como el trabajo de las personas, la educación debe ser un “bien” que no puede ser transado en el mercado. Es una condición necesaria para que los resultados diferenciados de cada uno en el mercado se justifiquen, que la educación no se distribuya conforme a criterios de mercado.

4. Para avanzar en la calidad de la educación chilena es impostergable comenzar a abatir su segregación.

Hay argumentos contundentes para postular que todos los/las estudiantes, prescindiendo de su origen familiar deben ir a las mismas escuelas y mezclarse socialmente. Uno es el que se ha difundido como “efecto pares”: se aseguran mejor los logros escolares de todos, cuando se mantiene juntos a los niños provenientes de un medio más iletrado con aquellos cuyos progenitores poseen alta escolaridad. Pero no se trata solamente de logros escolares: la mixtura social abre a los más pobres acceso a circuitos sociales a los que difícilmente acceden hoy sus padres. Por último, está el tema del poder y de influencia que las distintas instancias tienen hoy

⁵⁰ En este punto sigo la elaboración de Atria, F. (2007, 63-101). Recomendando ese texto para profundizar en la fundamentación de lo planteado en este punto.

y las que podrían tener en un sistema más mezclado en el cual la “voz” esté más distribuida y se oiga desde diversos lugares y modalidades del sistema educativo exigiendo una igual calidad de educación. El sistema educacional debe compensar, todo lo posible, el déficit de capital cultural del hijo del pobre.

Atria (2007, 85-91) se hace cargo una objeción que se suele levantar cuando se plantea que todos deben tener acceso a la “misma” educación. ¿No sería eso nivelar para abajo? Sería una nivelación hacia abajo, si el límite al rico no beneficia al pobre. Por el contrario, si la limitación a los que pueden pagar beneficia a los pobres, estamos más bien en una política redistributiva, en la que se trata la mayor riqueza cultural del hijo del rico como un bien común, a ser utilizado en beneficio de todos. Es el caso ya que, como veíamos, obligar a los ricos a educarse con los pobres beneficia a los pobres (efecto pares y poder e influencia distribuidas en el sistema). Además, la educación –si bien no se agota en ello– dota a los estudiantes de las aptitudes para competir en el mercado y, desde esta perspectiva, la mejor educación del rico es un perjuicio para el pobre y limitar la posibilidad del rico de gastar en la educación de su hijo es limitar su capacidad para transmitir su privilegio, lo que es democráticamente debido. Por último, desde un punto de vista global se puede decir que los hijos e hijas de los ricos ganan mucho educándose con los pobres, obviamente enriquecen su cultura cívica y se hacen parte de la sociedad real en la que viven, pero ganan también culturalmente porque se nutren con miradas sobre la realidad y la vida distintas a la propia.

5. Corolario: la no segregación conlleva más y no menos libertad de enseñanza.

La defensa de la educación pagada, del financiamiento compartido y de la selección al ingreso (y aún durante) de la vida escolar suele defenderse apelando a la libertad de enseñanza, entendida como el derecho de los padres de elegir la educación de sus hijos.

Es bastante claro que el pago y la selección (arguyendo motivos académicos, religiosos, de composición familiar u otros) limitan la libertad y la hacen real sólo para quienes poseen estos bienes. Por el contrario, un mismo sistema para todos y todas los/as estudiantes, de provisión mixta (tanto pública y como privada), gratuito (vale decir financiado por el Estado con recursos de todos) y sin selección de entrada es el único que puede realmente garantizar la libertad de enseñanza a todas las familias. Quien prefiere otro sistema no lo puede justificar a nombre de la libertad de enseñanza.

Para ir avanzando en la dirección de una misma educación para todos (igualdad de tratamiento), de modo de poder hacer real el mejoramiento global de los resultados y la disminución de las enormes desigualdades de la educación chilena hay varios puntos a seguir profundizando y transformando en propuestas de políticas viables y aceptables por la mayoría de la población.

- En primer lugar, están los distintos aspectos a tener en cuenta para lograr una igualdad de tratamiento en la educación de todos. Hay tres aspectos fundamentales, a mi juicio:

a. Igualdad de trato y de obligaciones entre todos los proveedores. No es el momento de tratarlo en detalle, pero es claro que se da hoy una competencia totalmente desequilibrada entre los proveedores privados y los públicos (hoy municipales). Hay un mismo financiamiento, pero obligaciones distintas. Sólo a modo de ejemplo: las obligaciones con los alumnos son distintas (sobre unos pesa –en último trámite– la obligación de proveer educación a “todos”: aunque sean difíciles, aunque sean pocos),

también con los docentes (Punto crítico: distinto tratamiento salarial y laboral a los profesores)

b. No selección por parte de las escuelas. El criterio de no selección debiera regir para toda la educación obligatoria (hasta 4to. medio), ya que es la provisión de educación que el país ha determinado como base educativa de la ciudadanía en Chile.

c. No pago por parte de familias. Lo más urgente es comenzar con medidas claras para terminar con el financiamiento compartido que es, de hecho, la mayor fuente de “selección escolar”. La supresión del financiamiento compartido sólo puede ser paulatina y en la medida en que se está mejorando la subvención, ya que existen derechos adquiridos en juego. En lo inmediato es posible proponer un congelamiento de la modalidad (ningún establecimiento existente pueda pasar al régimen de financiamiento compartido; ningún establecimiento nuevo puede optar a este régimen; los actuales aportes de la familia no podrán alzar su monto) y una paulatina disminución obligando que en la medida en que sube el monto de la subvención, bajan las cuotas en una proporción a determinar. Para después, pero no para nunca, hay que estudiar el término de la educación pagada. Mientras ella exista, existirá un grave déficit de democracia y de justicia en la educación chilena.

- En segundo lugar y de modo simultáneo hay que avanzar en políticas de discriminación positiva. En efecto, es previsible que aún logrado un piso importante de igualdad de tratamiento, las posibilidades de aprovecharlo seguirán siendo desiguales. Para avanzar a una igualdad de resultados seguirán siendo necesario los “auxilios escolares”; la necesidad de encontrar mecanismos efectivos de apoyo a los alumnos más débiles; de dar mayor apoyo técnico pedagógico a escuelas y liceos que trabajan en condiciones más difíciles; de atraer a buenos docentes a los lugares más críticos (por ejemplo IX Región; comunas con mayores índices de pobreza).

Bibliografía

- “El movimiento obrero (1909-1953)” en *Memoria Chilena* (http://www.memoriachilena.cl/mchilena01/temas/index.asp?id_ut=elmovimientooobreroylasorganizacionesdetrabajadores:1909-1953, visitado el 22 de agosto)
- “La cuestión social en Chile (1880-1920)” en *Memoria Chilena*. En: http://www.memoriachilena.cl/mchilena01/temas/index.asp?id_ut=lacuestionsocialenchile1880-1920, visitado el 22 de agosto
- “La recepción de *Rerum Novarum* y del catolicismo social en Chile: entre conservadores y liberales”. En: <http://www.centromanuellarrain.cl/actas/12-2005/memoria2.htm>, consultado 25 de agosto 2007.
- Beyer, Harald. “Algunas notas sobre selección educacional”. En: Brunner, Peña (Coord.), 2007, pp. 221-238
- Brunner, José Joaquín y Peña, Carlos (Coordinadores). *La reforma al sistema escolar: aportes para el debate*. Universidad Adolfo Ibáñez, Universidad Diego Portales, 2007, Santiago, 252 p.
- Brunner, José Joaquín. “Los procesos de selección en los países participantes en PISA 2003”. En: Brunner, Peña (Coord.), 2007, pp. 239-244
- Cariola Carmen, Sunkel Osvaldo, *Un siglo de historia económica de Chile: 1830-1930*, Ediciones Cultura Hispánica, Madrid, 1982, 343 pp.
- Casen (2006) *Educación*. En: http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/Casen_Educacion.pdf (consultado el 22 de septiembre)
- Concha, Juan Enrique, “Características sociales de Chile”. En: Godoy, *Estructura social de Chile*, Ediciones Universitarias, Santiago, pp. 307-313.

- Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, *Informe Final*, Presidencia de la República, Santiago, 2006, 252 pp. (más Anexos)
- Delamaza, Gonzalo. *Tan lejos tan cerca. Políticas públicas y sociedad civil en Chile* LOM Ediciones, Santiago, 2005, 209 pp.
- Egaña, Loreto (2000) *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile. Una práctica de política estatal*, Dibam, Piee, Lom Centro de Investigación Barros Arana. Santiago.
- Egaña, Loreto La Ley de Instrucción Primaria Obligatoria: un debate político (1995b). En: http://www.piie.cl/notas_portada/ley_gral_instruccion_primaria_obligatoria.pdf
- Egaña, Loreto, *La educación primaria popular en Chile 1890 -1920*, PIIE, 1995 (manuscrito).
- Encina Francisco, “Nuestra inferioridad económica”. Extracto En: Gazmuri Cristian, *Testimonios de una Crisis, Chile 1900-1925*. Editorial Universitaria, 1980. Página 45-54.
- Encina, Francisco Antonio. *Historia de Chile*, Editorial Zig-Zag. Santiago. 1984. Citado por Soto (2000) Pág. 82
- Encina, Francisco Antonio.. *La educación económica y el liceo*. Editorial Universitaria. Santiago, 1912. Citado por Soto (2000) Pág. 83
- García- Huidobro, J.E. (b) *¿Qué nos dicen las movilizaciones estudiantiles del 2006 de la visión de los estudiantes sobre la educación secundaria?* Presentación en III Foro Latinoamericano de Educación, Buenos Aires 28-30 mayo 2007, organizado por Fundación Santillana (texto por publicarse).
- García- Huidobro, J.E.(c) *Profundización de la democracia e igualdad educativa*, presentación en Coloquio internacional “La crisis de la educación en América Latina y en Europa, los desafíos de futuro”, Santiago el 28-29 de agosto 2007, organizado por Comisión Bicentenario (texto por publicarse)
- García-Huidobro, J.E.(a) “La “selección de alumnos” en la Ley General de Educación”. En: *Revista Docencia*, Santiago, Colegio de Profesores, agosto 2007, No. 32, pp. 20-27
- Garretón M., Manuel Antonio (2000) *La sociedad en que viviremos : introducción sociológica al cambio de siglo*. Santiago, Chile. LOM ediciones.
- Garretón M., Manuel Antonio (2007) *Del postpinochetismo a la sociedad democrática, globalización y política en el bicentenario*. Santiago de Chile. Random House Mondadori.
- Garretón M., Manuel Antonio (Coord.) (2001) “Cultura y desarrollo en Chile. Pasado y Presente” en *Cultura y desarrollo en Chile: dimensiones y perspectivas en el cambio de siglo*. Santiago de Chile. Ed. Andrés Bello.
- Gazmuri Cristian (2001), *El Chile del Centenario. Los ensayistas de la Crisis*, Instituto de Historia Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.
- Godoy, Hernán. *El carácter Chileno*. Editorial Universitaria, Santiago, 1977, 458 pp.
- Godoy, Hernán. *Estructura social de Chile*. Editorial Universitaria, Santiago, 1971, 632 pp.
- Iriarte, Guillermo. *De la instrucción primaria en Chile..* Editorial Universitaria. Santiago, 1902. Citado por Soto Fredy, *Historia de la educación chilena*, 2000, pág. 40
- Labarca H. Amanda, *Historia de la enseñanza en Chile*, Imprenta Universitaria, Santiago, 1939.
- Larraín, Guillermo. *Chile, fértil provincia: hacia un estado liberador y un mercado revolucionario*. Random House Mondadori, Santiago de Chile, 2005.
- Larraín, Jorge. *Identidad chilena*, LOM, Santiago, 2001.
- Mac-Iver Enrique “La crisis moral de la republica”. En: Godoy Hernán (1977), pp. 249-253.
- Manzi, Jorge. “Selección de estudiantes en el sistema escolar chileno: ¿la buena educación debe ser sólo para los mejores?” En: Brunner, Peña (Coord.), 2007, pp. 203-220
- Morris, James, *Las élites, los intelectuales y el consenso. Estudio de la Cuestión Social y del Sistema de Relaciones Industriales en Chile*, Editorial Del Pacífico. Santiago, 1967. Extracto en Godoy (1971), pp. 251-266.
- Moulian, Tomás (1997) *Chile actual: Anatomía de un mito*. Santiago de Chile. Ed. LOM - ARCIS.
- Palacios Nicolás, “Raza Chilena”, Extracto en: Gazmuri (2001), Pág. 19-27.

- Peña, Carlos. "Igualdad educativa y sociedad democrática". En: García-Huidobro, J.E. (Editor) *Políticas educativas y equidad*. Universidad Alberto Hurtado, Unesco, UNICEF, Fundación Ford, Santiago, 2005, pp.21-30.
- Peña, Carlos. "Por qué no debemos seleccionar". En: Brunner, Peña (Coord.), 2007, pp. 245-252
- PIIE (1984) *Las transformaciones educacionales bajo el Régimen Militar*, Santiago, PIIE, 2 volúmenes.
- Recabarren Luis Emilio "Ricos y pobres, a través de un siglo de vida republicana", En Gazmuri (2001), pp. 261-285.
- Salas, Dario. 1917. *El problema nacional. Bases para la reconstrucción de nuestro sistema escolar*. Santiago. Editorial Universitaria. Citado por Soto (2000)
- Sergio Grez, La "Cuestión Social" en Chile. Ideas y debates precursores (1804 1902). Fuentes para la Historia de la República, Volumen VII. Editado por la DIBAM y el Centro de Estudios Diego Barros Arana. Santiago, 1995.
- Solimano, Andrés. Molly Pollack. *La mesa coja: prosperidad y desigualdad en el Chile democrático* Santiago de Chile: Centro Internacional de Globalización y Desarrollo (CIGLOB), 2006 LOM Ediciones.
- Soto Roa, Fredy, *Historia de la educación chilena*, CPEIP, Santiago, 2000.
- Subercaseaux, Bernardo (s/f) *Genealogía de la Vanguardia en Chile*. En: http://www.vicentehuidobro.uchile.cl/contexto_cultural11.htm (consultado el 21 de septiembre 2007)
- Tironi Barrios, Eugenio (2005) *El sueño chileno: comunidad, familia y nación en el Bicentenario*. Santiago de Chile: Ed. Taurus.
- Tironi Barrios, Eugenio; Valenzuela, J. Samuel; Scully, Timothy R (2006) "Familia en Chile. Los impactos de la Modernización" en *El eslabón perdido : familia, modernización y bienestar en Chile*. Tironi, E.; Valenzuela, S.; Scully, T.R. Santiago de Chile: Ed. Taurus.
- Valdés Canje, Julio. 1910. "Sinceridad Chile intimo 1910. Santiago. Editorial Universitaria.
- Valenzuela, Juan Pablo. "Pecados de omisión en el nuevo marco institucional escolar". En: *Revista Mensaje*, Santiago, septiembre 2007, No. 562, pp. 43-45
- Vega, Humberto (2007) *En vez de la injusticia. Un camino para el desarrollo de Chile en el siglo XXI*. Santiago de Chile. Random House Mondadori.
- Venegas Alejandro, "Sinceridad Chile intimo 1910", Extracto en: Gazmuri (2001) Pág. 35-45.