

POR UNA EDUCACIÓN PÚBLICA GRATUITA Y DE CALIDAD*

Grínor Rojo de la Rosa**

Para Juan Rojo Cisternas
Para Sara Rojo de la Rosa

NO SON SOLO los medios de comunicación, no los tradicionales y ni siquiera los no tradicionales los únicos que llevan a cabo una campaña cuyo fin es fabricarle a los ciudadanos el consentimiento y, en particular, a aquellos/as que se dejan seducir por el confortable “sentido común”. Codo a codo con el amasijo mediático, el que experimentamos todos y todos los días, estará haciendo su trabajo los dispositivos de un aparato otro, que solo en apariencia es menos eficaz que el de las comunicaciones, y al que contemporáneamente se le han reformulado las metas. Me refiero a la educación de los jóvenes. En la historia de la humanidad, las comunidades de mayor renombre le han otorgado una alta estima, porque no se les escapaba la importancia que el quehacer educacional tenía para su subsistencia y su reproducción. Y la comunidad actual, la chilena, la latinoamericana y la mundial, no es una excepción.

La palabra educar proviene del latín *ducere* (*educare, educere*), que, al revés de lo que puede pensarse, no significa “introducir” sino todo lo contrario. Significa “sacar”, desde “adentro” hacia “afuera”, “sacar a la luz”.

* Discurso de recepción del Premio Atenea 2024, Auditorio de la Universidad de Concepción, martes 8 de julio de 2025.

** Doctor en filosofía, académico de la Universidad de Chile, Santiago de Chile, Chile. Correo electrónico: grinorrojo@hotmail.es. Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-0765-6138>. Ensayista y crítico literario y cultural, nacido en Santiago de Chile (1941), ganador del Premio Atenea a la mejor publicación de Ciencias Sociales y Humanidades (2024), con su trilogía de estudios titulada *La cultura moderna de América Latina. Primera modernidad 1870-1920, Segunda modernidad 1920-1973 y Tercera modernidad 1973-2020* (Lom, 2023).

Pero, ¿sacar a la luz qué, ¿quién, para quién y para qué? Porque una es la pregunta que interroga por la acción de educar, otra la que interroga por el sujeto que ejecuta esa acción, una tercera por el objeto-sujeto de la misma, el que la Real Academia Española (RAE) define como un complemento directo, y la cuarta, bueno, es la que interroga por las motivaciones que dinamizan el proceso.

Colijo que las tres primeras respuestas dependen de la cuarta. Si sabemos para qué una comunidad educa a los jóvenes, sabremos cuáles son las acciones mediante las cuales ello se lleva a cabo, quién es el sujeto que puede o incluso debe ejecutarlas y quién el objeto (sujeto) que debe recibirlas. La bibliografía al respecto es amplísima, pero para sintetizarla la reduciré aquí a cuatro posturas: i) se educa para humanizar, esto es, para completar a un ser que se supone que nace incompleto, que no es enteramente humano todavía, pero que debiera serlo; ii) se educa para “formar” a un sujeto que, aun cuando sea verdad que ya es un humano, podría “llegar a ser” un humano más perfecto de lo que es si es que se le encamina hacia el cumplimiento de unos ideales superiores de vida, he ahí el *Bildung* de Kant, sus discípulos y el de todos los iluministas; iii) se educa para “adaptar” e “integrar” el sujeto a/en la sociedad, para que este conozca sus posibilidades y sus imposibilidades, sus derechos y sus obligaciones, que es la perspectiva sociológica, la que adoptan Durkheim y compañía; y iv) se educa para contar con trabajadores más “productivos” y dar de esa manera impulso al progreso socioeconómico de las naciones, más conocido como el “desarrollo” de las mismas, que es el punto de vista de los sansimonianos y los positivistas y, yo diría, el de los tecnócratas de la modernidad en general.

Yo estoy de acuerdo con Durkheim y los durkheimianos en cuanto a que la educación es la que le condiciona al sujeto la conciencia, que es la educación la que “adapta” e “integra” a los jóvenes en/al tejido social, aunque añadiéndole a este análisis algunas precisiones de cuyos detalles me ocuparé en adelante, y también estoy de acuerdo con los tecnócratas que opinan que no hay desarrollo sin educación. Los países se desarrollan (se “desarrollan”, no solo “crecen”, la palabra con que se encandilan los tecnócratas) cuando la suya es una población educada, aunque educada integralmente. La experiencia de los países pequeños y exitosos nos lo demuestra, me refiero a países como Finlandia, Estonia y los escandinavos, en los que la educación constituye una prioridad indiscutida, los maestros poseen una

formación rigurosa y gozan de un prestigio social y condiciones materiales de existencia que son tan buenas como -y a menudo mejores que- las de miembros de otras profesiones. Que, además de su éxito educacional, Finlandia sea el país con el indicador de felicidad más alto del mundo, según el ranking de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) para 2025, es comprensible enteramente.

Pero el aparato educativo es bastante más que una mansa escuela de las costumbres civiles y de preparación de los educandos para que colaboren en el desarrollo de su país. Sirve a ese desarrollo cívico y material, eso es cierto, pero no se agota en eso, no es eso y nada más. Quiero decir que en la sociedad de clases la educación es también, y quizás prioritariamente, el instrumento ideológico por excelencia para la mantención, el perfeccionamiento y la perpetuación del *statu quo*. Que es por su intermedio que la clase subordinante entrena a sus hijos en el arte de mandar, que ese es el taller donde los prepara para que continúen cumpliendo con el papel de subordinadores que sus padres y sus madres cumplieron antes que ellos, es decir el de dar origen a las decisiones que le confieren su forma al colectivo. Todo eso mientras entrena a los jóvenes de la o las clases subordinadas para que, como lo hicieron sus progenitores, se “adapten” y se “integren”, según está estatuido que ellos y ellas deben hacerlo, para así seguir desempeñando las funciones recortadas que se les asignaron a los suyos desde el alba de los tiempos. Circula, en las democracias liberales, lo admito, una cierta idea de la educación como una escalinata facilitadora del ascenso social. El movimiento hacia arriba no estaría vedado por completo en tales sociedades, ya que no faltan los Martín Rivas hacendosos que se casan con la hija del patrón y se convierten en patrones ellos mismos, renovando con la frescura de su sangre la más o menos envejecida de la clase poderosa. Por mi parte, me basta decir que, si en una sociedad “ascender” socialmente constituye un objetivo vital para los jóvenes, el del joven Martín Rivas u otros, eso, por sí solo, es un indicador de desigualdad.

Y en el caso de los subordinados, yo estoy pensando en la educación pública, y especialmente en la educación pública tal como se la observa actualmente entre nosotros, los chilenos y los latinoamericanos, cuya misión sostengo que ha dejado de ser la que fue durante la época del Estado de Bienestar, ya que la educación pública chilena y latinoamericana se ha movido en las últimas décadas en consonancia con los avatares del devenir

histórico. No me parece que hoy sea una prioridad el formar a los jóvenes de las clases inferiores integralmente, para que estos sean ciudadanos pensantes, en el espacio de una república a la que se desea democrática, con libertad política y justicia social, sino que el propósito es adiestrarlos para que sean “útiles” o, lo que es lo mismo, para que cooperen, como tuercas bien aceitadas, en el funcionamiento y la prolongación del sistema económico vigente. Se supone por otra parte que, además de fortalecer a la economía del país, una educación pública con estas características tendrá consecuencias políticas muy deseables, porque va a conseguir que los que la obtienen no pierdan de vista el estadio hasta donde pueden elevarse sus anhelos de encumbramiento social.

No es este el modelo educativo que los chilenos y los latinoamericanos favorecimos alguna vez y que hoy, con más recursos, favorecen países a los que les va harto mejor que a nosotros. Esos países basan sus proyectos educativos en ideas que nosotros también abrigamos en nuestro no tan remoto pasado, acerca de las cuales conversamos con pasión y con las que nos entusiasmos, pero que, como tantas otras, nunca realizamos plenamente.

Por completo “pública”, por completo “gratuita” y de alta “calidad”, la educación finlandesa considera, por ejemplo, que la equidad es su principio básico. Escribe Pasi Sahlberg (2015), uno de sus impulsores:

Significa mucho más que el solo hecho de permitir el acceso a una educación igualitaria para todos (o equidad). La equidad en educación es un principio que apunta a garantizar una enseñanza de alta calidad para todos en distintos lugares y circunstancias, independiente de la situación familiar, el status socioeconómico, el lugar de residencia o las condiciones individuales de los niños. En el contexto finlandés, la equidad consiste en mantener un sistema educativo socialmente justo e inclusivo que se base en la igualdad ... el sistema finlandés no ha sido contaminado por las reformas educacionales de mercado que comúnmente enfatizan la competencia entre escuelas, promueven políticas de pruebas estandarizadas de alto impacto para los estudiantes y privatizan las escuelas públicas. (pp. 138-139)

Es decir que, en ese país, cuyo sistema educacional a los chilenos se nos antoja ver como un modelo replicable, no hay una educación para los

subordinantes y otra para los subordinados. Ni tampoco existen en Finlandia conocimientos a los que se excluye del *curriculum* porque podrían poner en cuestión la legitimidad de la subordinación.

Nosotros tenemos en cambio una educación que discrimina y que purga, con el pretexto de que de esa manera es como el país ‘avanza’ hasta un estadio ‘superior’ de desarrollo, ¿cómo? especializando a sus ciudadanos, el país llega a ser más ‘competitivo’ en un mundo en el que la competencia es la ley del crecimiento económico. Adiestrar a los jóvenes para convertirlos en trabajadores disciplinados y eficientes, instruyéndolos en el ejercicio de tareas específicas y dotándolos con una instrucción elemental, la que va a facilitarles una incorporación flexible en el mundo del trabajo, he ahí el camino elegido.

Por eso y para eso, los planes y programas escolares chilenos reducen o simplemente tarjan no solo las instancias que se consideran inútiles sino también aquellas que estimulan el discernimiento y el disenso. No son esos los saberes que les interesa fomentar a los dueños del poder y, por el contrario, pudieran serles lesivos. Los planes y programas reducen entonces la incidencia de las humanidades y el arte, acartonan la historia, malenseñan las disciplinas sociales y descartan la educación sexual, esta última por tratarse de un adoctrinamiento perverso.

En los años cincuenta del siglo XX, yo recuerdo haber estudiado inglés y francés en el Instituto Nacional, que era y es un colegio público. Me dirán que no era mucho lo que se aprendía, pero Mister Guajardo y Monsieur Arenas hacían un esfuerzo honesto. Más tarde, cuando fui a la Universidad de Chile, que era una institución pública también, descubrí que en mi Facultad había departamentos de inglés, francés y alemán. Además, había uno de lenguas clásicas, en el que se dictaban cursos de griego y latín.

De todo eso solo queda la enseñanza del inglés. No hay un departamento de inglés en mi antigua Facultad, sin embargo. Y, aun cuando la lengua inglesa se enseña todavía, ello es en el marco general de las literaturas y/o las culturas extranjeras. En cuanto a departamentos de otras lenguas, ni pensarlo porque sus graduados no podrían ganarse con ello la vida.

La “educación integral”, que el Estado de Bienestar promovió, cuya intención era construir en los jóvenes chilenos y latinoamericanos subjetividades plenas, libres y ambiciosas, pero también solidarias y sobrias, el ideal educativo que primó en este país hasta 1973, hoy no es un asunto que

concite interés. Hace algunos años, durante la temprana postdictadura, hubo una generación de muchachos que decidieron empeñarse en el recobro de aquel ideal y repletaron las calles de las principales ciudades de Chile exigiendo, con sus cantos y pancartas, el retorno de una educación “pública, gratuita y de calidad”. Hoy esos jóvenes son gobierno y, aunque sus intenciones sigan siendo las de otrora y algo hayan hecho para concretarlas, eso no ha sido bastante. Son gobierno, pero sus adversarios son poderosos y defienden cuanto más pueden (y pueden mucho) la mantención del *statu quo* discriminatorio.

A esto se debe que el panorama educacional chileno no haya dejado de ensombrecerse durante los últimas tres décadas, y en algunas magnitudes aún más que en los tiempos de Pinochet. Actualmente, Chile ostenta el triste record de tener el tercer sistema de educación más privatizado del mundo, solo detrás de Singapur y Hong Kong: 63 por ciento de la educación nacional es privada (55 por ciento particular subvencionada, 8 por ciento particular pagada) y solo el 37 por ciento es pública o estatal. Alejandra Falabella y Tomás Ilabaca (2020), dos buenos investigadores en la materia, sintetizan el estado de cosas actual en estos términos:

La regulación más relevante para el sector privado subvencionado en el último tiempo ha sido la Ley de Inclusión Escolar N° 20.845 (2015), que intenta dar respuesta a la intensa segregación social y desregulación del modelo de mercado educativo. Esta ley prohíbe el lucro en la educación escolar en el sector particular subvencionado, la selección de estudiantes y el financiamiento compartido [entre los padres y el Estado]. Es por ello que esta ley generó, en su momento, acalorados debates y defensas corporativas desde el sector privado subvencionado. A ello se sumó la Ley de Nueva Educación Pública (2017), que involucra el traspaso de la gestión y administración de la educación pública desde los municipios a nuevos entes autónomos, llamados Servicios Locales de Educación Pública ... No obstante, se ha mantenido intacto el esquema de financiamiento competitivo entre escuelas públicas y privadas, un Estado no preferente hacia lo público, y un sistema evaluativo basado en la estandarización, competencia y sanción ... *Por otra parte, es importante constatar que esta Ley excluyó al sistema particular pagado* [curativas añadidas]. Así, se continúa con una lógica histórica de protección

que no aborda políticamente la educación de las élites. A pesar de que el impacto de esta es considerable a la hora de observar la reproducción de las desigualdades. De este modo, internamente se han constituido como un subcampo al interior del sistema escolar chileno, orientado a garantizar el cierre social y homogeneidad interna de la clase alta. (Falabella e Ilabaca, 2020, sección “La ley de inclusión: una oportunidad para repensar la educación particular subvencionada”)

No es pues una casualidad que las escuelas públicas chilenas se mantengan en pie a duras penas, sin una infraestructura adecuada y sin los recursos pedagógicos que a sus profesores les permitirían cumplir mejor con sus obligaciones. Ello no es consecuencia de las decisiones de este o ese gobierno, sino una determinación anterior, una determinación que no es de ahora, sino que se ha sostenido en el tiempo y que el Estado chileno tomó. Es el régimen económico y político instituido, convertido en norma constitucional y en sentido común, el que fuerza que la educación pública chilena sobreviva en la pobreza.

Que la dictadura haya dejado nuestra educación pública en estas condiciones de inopia no es de extrañar. Empobrecieron el sistema adrede, material e intelectualmente, desmantelando con celo la base democrática preexistente. Son esas unas personas que detestan lo público y que detestan las instituciones que tienen que ver con lo público, la educación igualitaria en primerísimo lugar. En su afán por rectificarle el rumbo a -por lo menos- cincuenta años de democratización en la historia moderna de Chile, no bien entraron en La Moneda se abocaron a su faena de muerte.

No contento con recortar los presupuestos de la educación pública, el autoritarismo militar metió mano en los programas de las disciplinas que desarrollaban las capacidades críticas y, con más saña todavía, en los de aquellas que les permitían a los estudiantes pensar por su cuenta y formarse así criterios propios acerca de su vida personal y social. Fomentaron, en cambio, un *curriculum* de servidumbre no conflictiva, de obediencia ciega y muda, un *curriculum* de “yes men”, del que los que los hombres de uniforme constituían el ejemplo, y que ponía el acento sobre todo en el conocimiento de y la reverencia por los emblemas patrios, por las figuras y las efemérides canónicas de la historia oligárquica, junto con el conocimiento de y el respeto por una monserga religiosa y racial que acentuaba

el humus hispánico y católico, y de la que los pueblos originarios no participaban.

Pero no fue hasta principios de la década del ochenta, durante la época de sus reformas emblemáticas (la de la salud, la de las pensiones, la reforma que Adelgazó la legislación laboral, etc.), que la dictadura apretó el acelerador. Fue entonces cuando acabó con el Estado Docente y proclamó el advenimiento en su lugar de la Libertad de Enseñanza. Cuando en nombre de la Libertad de Enseñanza mercantizaron el todo o el casi todo del complejo educativo estatal del país; cuando transfirieron los planteles públicos a los municipios (mejor educación en los municipios ricos, peor en los pobres); cuando incentivaron la educación privada, incluida la con fines de lucro; cuando instauraron la competitividad en la asignación de los recursos fiscales (más o menos dinero para las escuelas según fuese el número de estudiantes que a ellas acudían, los que por supuesto que eran más en las escuelas que contaban con recursos propios, de lo que resultaba que los que desde ya tenían plata privada recibían más encima plata pública); cuando transformaron a los docentes en funcionarios municipales, etc.

Pero nada de eso era, como digo, imprevisible. Formaba parte de una estrategia de discriminación permanente en la sociedad de clases chilena y que, en aquel momento, con la población controlada militarmente, no se podía contrarrestar. Pinochet y sus secuaces, militares y civiles, estaban satisfaciendo a punta de bayoneta las aspiraciones tradicionales de los ricos y poderosos en esta materia, aspiraciones que estos defendían como si fueran de origen natural, las de una educación para ellos, cuyo destino era mandar, y otra para los demás, para los “otros”, cuyo destino era obedecer.

Uno hubiera esperado que la postdictadura revirtiera esta situación. Por desgracia, no fue eso lo que sucedió. Todavía queda mucho que no se ha resuelto y que no sabemos si se va a resolver. Por ejemplo, la desmunicipalización de las escuelas públicas recién en estos últimos años se ha puesto en marcha, pero con timidez y lentitud, lo que determina que por ejemplo la administración escolar no se le haya devuelto al Estado, sino, según observan Falabella e Ilabaca (2020), a unos “entes autónomos”, los “llamados Servicios Locales de Educación Pública” (SEP), que malamente subsanan la brecha. Es, a fin de cuentas, un proceso de corrección escabroso, que aún no termina y que hay quienes creen que no terminará.

Más lamentable aún es el descenso, ‘ya en el tiempo de la postdictadura’, de la calidad de la educación pública. En 2004, catorce años después de la salida de Pinochet de La Moneda, habiendo resistido los embates de la dictadura corajudamente y con la postdictadura afirmándose en las instituciones del país, mi *alma mater*, el Instituto Nacional, era el noveno colegio con el mayor número de puntajes nacionales en la Prueba de Admisión a la Educación Superior (PAES). Hoy ocupa el puesto 303.

Entre otras medidas no menos contraproducentes y que yo no desconozco, esa caída de la calidad de los planteles públicos de prestigio nosotros podemos atribuírsela a la eliminación de la selección de alumnos en los procesos de admisión según lo ordena la Ley de 2015. Para cumplir con lo que establece la ley, se eliminaron en dichas instituciones los mecanismos de selección, invocándose para ello el principio de igualdad, lo que era comprensible y valorable, pero sin haberse tenido en consideración simultáneamente ni el sentido ni los alcances de la legislación que se estaba aplicando.

No habría en el futuro selección de alumnos en estos colegios, pero sin que a las instituciones se las hubiese preparado para las repercusiones que el cambio iba a tener en su funcionamiento, sin reforzar su desempeño humano y material y, lo que es aún más grave, sin haber diseñado planes para mejorarles su nivel a los postulantes que provenían de instituciones cuyas exigencias eran menos severas. Al final, perdían el establecimiento que los admitía y, junto con él, perdían los admitidos también.

Yo soy el primero en defender el principio igualitario, sin vacilaciones ni dilaciones, en aceptar e incluso en promover, si me lo piden, que la selección de alumnos sea eliminada, pero siempre que se hayan tomado las mínimas precauciones. Sin que los prejuicios principistas simplifiquen la complejidad de la tarea. Pero, como ya dije, no fue eso lo que hizo la ‘democracia’ postdictatorial. Vieron que en los colegios de la exitosa Finlandia no había selección y copiaron. No vieron que en Finlandia esa era solo una dentro de un paquete amplio y coherente de medidas, en un cuerpo donde cada una de las partes cumplía un papel, pero un papel cuya racionalidad última estaba en el diálogo dialéctico de las partes con el todo.

Como en otros muchos departamentos de la vida nacional, en los que intentaron introducir correcciones, las autoridades educacionales chilenas de la postdictadura han actuado en esto apurada y dogmáticamente y,

a consecuencia de ello, si antes había en Chile muchos colegios públicos malos y un puñado de colegios públicos buenos, hoy son todos iguales de malos. La expresidenta Michelle Bachelet, que encabezó un gobierno que en términos generales fue aceptable y que es quien puso en marcha la nueva política educativa, hizo sus estudios secundarios en un liceo público de Santiago, el Liceo de Niñas N° 1, Javiera Carrera, entre los años 1964 y 1969. En 2025, ninguna de las adolescentes que acuden a ese Liceo puede ilusionarse con ocupar alguna vez el sillón presidencial. Pero esa, creo yo, es la meta que hacia el futuro tenemos que ponernos los chilenos, que en nuestro país cualquier niña que va a un colegio público, pueda tener ese sueño.

Los resultados de la Prueba de Admisión a la Educación Superior, para el año 2025, nos ofrecen una buena fotografía de la realidad educacional de Chile en estos mismos momentos. De los cien puntajes más altos, noventa y ocho fueron de alumnos que provenían de un colegio particular pagado, en varios de los cuales el valor de la matrícula se sitúa en torno de los mil dólares al mes (el salario mínimo chileno es equivalente a poco más de quinientos dólares al mes), uno de un colegio particular subvencionado, donde los padres no pagan, pero al que el Estado financia por lo menos parcialmente, y uno de un colegio público, donde el Estado corre con la totalidad de los gastos. ¿Números vergonzosos? Sí, por cierto, vergonzosos y deliberados, porque son constitutivos de la esencia de la estructura económica y política del Estado chileno, aunque nadie esté dispuesto a reconocerlo.

Una educación para los ricos y poderosos y una educación para los pobres y desapoderados, el *apartheid* no puede ser más evidente. Los límites de lo que hay que mantener como está, si no se quieren arriesgar dislocaciones ingratas, están atornillados con fuerza en el basamento institucional de la nación.

Los datos demuestran de manera inequívoca cuánto del dinero de los contribuyentes va a qué institución y por qué. En 2023, en la educación postparvularia, el 81 por ciento de los recursos estatales iba a los colegios públicos y el 19 por ciento a los privados, contra el 91 por ciento y el 8 por ciento promedio en los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), según un documento del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) de octubre de 2023. Esto significa que la responsabilidad de lo público con lo público es en Chile insuficiente.

Respecto de la composición del sector particular pagado, Barrera, Fabellabla e Ilabaca (2021), en otro de sus enjundiosos artículos, basando su información en ciento cuatro publicaciones acerca del tema, ponen el dedo en la llaga:

Según un estudio del PNUD (2017), los hijos e hijas de esta élite chilena son educados en apenas 14 establecimientos educacionales, todos ubicados en la Región Metropolitana, representando el 0,1% del total de los establecimientos. La evidencia indica que -entre los años 1990 y 2016- 75% de los Ministros de Estado, 60% de los senadores y 40% de los diputados del país, salió de uno de los 14 colegios (PNUD, 2017). Zimmerman (2019), por su parte, muestra que 50% de los cargos más altos de las empresas públicas lo ocupan exalumnos de un subsegmento que proviene de solamente nueve colegios de élite (los que están incluidos en los 14 colegios identificados en el estudio del PNUD). Ello se explica por el carácter endogámico y las dinámicas culturales que históricamente han poseído las élites chilenas, que han configurado círculos sociales cuyo acceso se encuentra restringido por ellas mismas (Correa, 2004; Fischer, 2017). En palabras de uno de los autores citados, David Rothkopf. *'Chile is not a country but a country club'*. (pp. 2-3).

Y, por su lado, junto con la mala educación del pueblo, no falta quien tenga suficiente caradura como para recomendarles a las familias de los pobres la práctica de la 'educación en la casa', la que los padres les infligen a los niños en el calor del hogar, en el supuesto de que es la mejor, y dejándoles a la escuela y a sus profesores la enseñanza de las ciencias aplicadas y las técnicas. El clasismo queda así expuesto en toda su cruda desnudez.

Pero, seamos serios, la educación del pueblo nunca fue del interés de la clase hegemónica chilena. A lo más, esta la consintió, pero la consintió cuando la urbanización y la industrialización obligaron a que hubiese sobre el territorio nacional personas con más saber formal que el de un peón de fundo, cubriendo de ese modo las necesidades de los empresarios. Es que para muchos de los de la clase hegemónica la educación del pueblo era y sigue siendo un búmeran, que puede darles en la cara y con consecuencias fatales. Si se la consiente, es porque se la necesita, porque los propietarios saben que no pueden evitarla. Pero, aun si a estos hombres

y a estas mujeres se las salva de la ignorancia completa, ello es a regañadientes, habiéndose tenido el buen criterio de cortarles las uñas a los conocimientos que se les están entregando. Más de una vez he recordado que la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria se promulgó en Chile en 1920, treinta y seis años después de la promulgación de una ley similar en la Argentina y treinta y ocho después de la respectiva en Francia. ¿Era esa una casualidad?

Y ese cortarles las uñas a los conocimientos que les está permitido adquirir a los pobres es especialmente fácil cuando a la educación se la trata como un bien de mercado, algo que en Chile existió desde siempre, aunque con más y menos amplitud, exacerbándose durante la dictadura y re-exacerbándose durante la postdictadura. No era necesario recurrir solo a la fuerza. La educación como un bien de mercado hace el mismo trabajo automáticamente, porque produce (y reproduce) por sí sola la tan deseada separación entre la paja y el trigo. Los hijos de los ricos asisten a las instituciones a las que pueden acceder, que son las caras, cuya misión es enseñarles cómo seguir siendo ricos, un objetivo para el cual los “forman” en plenitud, y los hijos de los pobres van también a las escuelas a las que pueden acceder, que son las públicas y gratuitas, donde adquieren los conocimientos que les van a facilitar el seguir siendo pobres.

En cambio, para el progresismo político, la educación del pueblo fue siempre una prioridad, y esto en toda la extensión de esta palabra, sin restricciones. Luis Emilio Recabarren (1912), el padre del movimiento obrero chileno, fue categórico:

La educación *cada vez más desarrollada y más completa*, que irá elevando la cultura de los individuos y de la sociedad, contribuirá entre más avancemos hacia el porvenir, a *dotar a cada individuo y a cada sociedad, de una perfecta noción del derecho y de la libertad* [cursivas añadidas].

No quedaba contento Recabarren con que a los trabajadores se los proveyera con una instrucción rudimentaria y/o con una formación técnica especializada. Reclamaba para los trabajadores una educación “completa”, que los reafirmara en sus derechos y sobre todo en el derecho a la libertad. Quien es probablemente la mejor conocedora de su pensamiento educacional, María Alicia Rueda (2014), nos explica los alcances de esta tesis:

Frente a los planes liberales de las élites de una ‘educación popular’ que fomentara la escolarización y la formación técnica de los trabajadores, Recabarren propuso una educación de los propios trabajadores ... una fuerza moral y civilizadora que redimiría y regeneraría a la sociedad en todos los aspectos de su funcionamiento, conduciéndola a su objetivo de felicidad para todos. (Sección “Primeros planteamientos marxistas de Recabarren”, párrafo 7)

En el mismo sentido, otro gran educador latinoamericano, posterior en medio siglo a Recabarren, pero que comparte sus ideas, el brasileño Paulo Freire, en varias obras, pero sobre todo en su *Pedagogía del oprimido*, de 1968, insistió en que educar al educando no consistía en atiborrarlo con informaciones cualesquiera que estas fuesen. Y menos aún en adoctrinarlo, que eso era lo que hacía el opresor con el oprimido; a lo que el educador progresista tenía que dedicar sus esfuerzos era a familiarizar al oprimido en la “práctica de la libertad”, empeñándose en que aprendiera a “liberarse”, por sí mismo y con sus pares, de las ataduras ideológicas que lo paralizaban.

¿Es el progresismo chileno y latinoamericano del siglo XXI un heredero fiel de este legado?

Muchas gracias.

Referencias

- Barrera, J., Falabella, A. e Ilabaca, T. (2021). “Los intocables”: la educación escolar de las élites, sus privilegios y nuevos escenarios. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 58, 1-17. <http://dx.doi.org/10.7764/pel.58.1.2021.3>
- Falabella, A. e Ilabaca, T. (26 de diciembre de 2020). Cómo terminar con el lugar privilegiado de la educación privada en Chile. *Ciper Académico*. En J. P. Rodríguez (ed.), *Columna de opinión de CIPER Chile*. <https://www.ciperchile.cl/2020/12/26/como-terminar-con-el-lugar-privilegiado-de-la-educacion-privada-en-chile/>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Helliwell, J. F., Aknin, L. B., Huang, H., Norton, M., Wang, S., Cheung, F., Lee, Y. A., y Konrath, S. (2025, March 10). *Statistical Appendix for “Caring and sharing: Global analysis of happiness and kindness,” Chapter 2 in World Happiness Report 2025*. World Happiness Report. https://files.worldhappiness.report/WHR25_Ch02_Appendix_B.pdf

- Recabarren, L. E. (21 de noviembre de 1912). *El Despertar de los Trabajadores*. <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-80820.html>
- Rueda, M. A.** (2024). Luis Emilio Recabarren: educador marxista de la clase obrera chilena. *Izquierdas*, 53, 1-29. <https://doi.org/10.4067/S0718-50492024000100230>
- Sahlberg, P. (2015). Un sistema escolar modelo: Finlandia demuestra que la equidad y la excelencia pueden coexistir en la educación. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52, 136-145. <https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2019/11/un-sistema-escolar-modelo.pdf>
- UNICEF, Dirección de Presupuestos y Subsecretaría de la Niñez. (octubre de 2023). *Estimación de la inversión pública del Gobierno Central de Chile destinada a niños, niñas y adolescentes y sus familias para el año 2023 y serie 2019-2023*. <https://www.unicef.org/chile/informes/estimaci%C3%B3n-de-la-inversi%C3%B3n-p%C3%BAblica-del-gobierno-central-destinada-ni%C3%B1os-ni%C3%B1as-y-0>