

EDUCACIÓN

El momento político actual se encuentra estrechamente ligado con las condiciones de precariedad y abandono que afectan a parte importante del sistema educativo. Después de todo, la coalición gobernante nació a la política vinculada a estas demandas, y la violencia que asola el país se ha tomado algunas comunidades educativas. Por otro lado, las instituciones educacionales deben apostar por la educación temprana, contribuir a la cohesión social y permitir la transmisión de múltiples orientaciones culturales, religiosas e intelectuales. Sin embargo, el texto propuesto por la Convención presenta serias deficiencias en estos planos. Veamos por qué.

I. Los fines y principios de la nueva educación

La propuesta constitucional fija una amplia variedad de fines y principios a la educación. Fines como “la construcción del bien común, la justicia social, el respeto de los derechos humanos y de la naturaleza”, y principios como la “cooperación, no discriminación, justicia, participación” (art.35,3-4). Así, fines propiamente educativos, como la adquisición de conocimientos y el pensamiento crítico, no tienen el lugar protagónico que merecen. Además, varios de esos fines y principios –como el pluralismo o el enfoque de género– pueden ser objeto de interpretaciones muy distintas. Asimismo, cabe advertir que la calidad educativa se describe en la propuesta como “el cumplimiento de esos fines y principios” (art. 35.5), lo que probablemente repercutirá sobre la medición de la calidad, su evaluación y la acreditación y el reconocimiento estatal.

Por otro lado, muchos de estos fines son tareas compartidas entre distintas esferas sociales. La reducción de la violencia, por ejemplo, es crucial de cara a nuestra crisis, pero no corresponde sólo a los colegios. Al olvidar este hecho no solo se depositan expectativas desproporcionadas en la educación formal –tendencia de larga data–, sino que además se encarga a los profesores tareas que simplemente los exceden. ¿Qué sentido tiene reconocer la labor docente en el texto constitucional si al mismo tiempo se aumenta en esa magnitud las cargas que pesan sobre ella? ¿Es razonable pedirle a la escuela todo aquello que la sociedad es incapaz de conseguir?

II. ¿Un sistema mixto?

En este escenario, cabe interrogar en qué medida el texto de la Convención reconoce y fortalece el carácter mixto del sistema. En principio dicho carácter es aceptado, pues se incluyen las instituciones “creadas o reconocidas por el Estado” (art. 36.1). En los hechos, sin embargo, no se favorece ni protege este carácter mixto. Sin ir más lejos, la Convención renunció a garantizar algo tan básico como la libertad para crear y gestionar establecimientos educativos. Tal libertad sólo se reconoce expresamente para los pueblos originarios (art. 36.5).

La misma ambigüedad respecto del carácter mixto del sistema explica que no se asegure su financiamiento en términos igualitarios (volveremos sobre esto al final). Cabe preguntarse, entonces, si el Estado no deja de ser aquí el garante de la educación de todos para convertirse más bien en un sostenedor privilegiado.

Además, cuesta comprender por qué se introduce en la educación escolar la libertad de cátedra (art. 41.3), cuyo lugar siempre ha sido la educación superior. Si añadimos además los fines y

principios ya mencionados en el primer punto, ¿cómo los colegios podrán asegurar un profesorado alineado con sus respectivos proyectos educativos? Aunque la pregunta no tiene la misma relevancia para todos los colegios, conviene recordar que las instituciones con ideario robusto no son pocas: sólo contando los subvencionados católicos y evangélicos, hay cerca de 1.800 instituciones de este tipo. Es decir, un tercio de la educación subvencionada.

Consideraciones similares aplican al modo en que está concebida la participación de la comunidad escolar (art. 42). Hay niveles en que tal participación es sin duda pertinente, pero la propuesta no busca equilibrarla ni resguardar la integridad de cada proyecto educativo.

III. El papel preferente de los padres

El derecho preferente de los padres a la educación de sus hijos no quedó reconocido con esas palabras, y lo que quedó recogido igualmente se ve limitado por “la autonomía progresiva de niñas, niños y adolescentes” (art. 41.2). Esta fórmula tiene cierta validez en abstracto –los niños van adquiriendo autonomía a través del tiempo–, pero si los padres son quienes están en mejores condiciones para determinar cuándo ha ocurrido eso, no tiene sentido levantar ese límite.

Durante la niñez y adolescencia sigue compitiendo a los padres –y no primariamente a instancias externas– determinar el grado de autonomía que cada hijo ha alcanzado. Esto se vuelve especialmente sensible si consideramos el lugar que ocupa en el texto de la Convención la llamada “educación sexual integral” (art. 40). Habiendo legítimas disputas sobre su carácter y alcance, lo lógico acá era garantizar, y no limitar, el papel de los padres.

IV. El financiamiento y la prioridad de la educación temprana

En lugar de limitar la gratuidad de la educación superior al 60% de menores ingresos, como ocurre en la actualidad, la propuesta de la Convención fija como horizonte avanzar a la gratuidad universal para las instituciones del Estado y las privadas que determine la ley (art. 37.6). Si al costo de implementar todo esto se suma la onerosa condonación del CAE promovida por el gobierno actual, surge la pregunta por el financiamiento y prioridad de la educación temprana¹. Este enorme despliegue de recursos en la educación superior, en medio de la actual crisis económica, continuará desplazando la fase más decisiva de la educación.

Asimismo, al tratar el financiamiento del Sistema Nacional de Educación, el texto del órgano constituyente establece como deber primordial del Estado el financiamiento de un “Sistema de Educación Pública de carácter laico y gratuito”, comprometiéndose a un pago permanente, directo y suficiente solo a esta parte del sistema (36. 7 y 8). Más aún, las propuestas tendientes a asegurar un igual financiamiento para la educación subvencionada fueron rechazadas. Esto no significa necesariamente quitarles los fondos que hoy poseen, pero sí dejarlos en una situación de desprotección e incertidumbre.

En suma: el texto de la Convención promueve un nuevo sistema de dudosas prioridades, y ajeno a la histórica tradición de provisión mixta en materia escolar.

¹ Véase Andrea Bentancor, Claudia Martínez, Gabriel Ugarte, Guillermo Larraín, Rodrigo Valdés y Rodrigo Vergara, “Estimaciones del Costo Fiscal Directo de la Propuesta de Nueva Constitución”, CEP, otros documentos. p. 59 y ss.