

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA
Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar



PROGRAMA DE DOCTORADO

Crisis de legitimidad del pensamiento y prácticas educativas

TESIS DOCTORAL

**SIGNIFICADOS DE LO LAICO ENTRE LOS ACTORES Y
AGENTES ESCOLARES CHILENOS. ALCANCE
ORGANIZATIVO DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN
EN LOS CENTROS DE ENSEÑANZA**

Presentada por:

D. Rodrigo Pavez Cuadra

Dirigida por:

Dr. Ángel San Martín Alonso

Valencia, 2015

In memoriam
A Gabriel, mi padre
A Nora, mi tía
Su cariño y sabiduría serena siempre
estarán en mis recuerdos y en lo más
profundo de mi corazón

A Sonia, mi madre
porque me ha enseñado a mirar
el horizonte y nunca desfallecer pese
a los obstáculos que la vida te pueda presentar

AGRADECIMIENTOS.

Una tesis doctoral es el resultado de apoyos académicos, afectivos y emocionales, dada la fragilidad del doctorando ante la magnitud de la tarea que emprende. De ahí que vayan mis primeras palabras para expresar un sincero y fraterno agradecimiento para todos aquellos que se han visto involucrados, directa o indirectamente, con el desarrollo de este trabajo. Estimo que en el agradecer no sólo hay una cuestión de dar simplemente las gracias, sino que tras dicho vocablo subyace algo de alguien del cual es reconocido. Gracias por todo y por esa confianza depositada por ellos en mí.

En ello, mi director de tesis, el Prof. Dr. Ángel San Martín Alonso, que ha sido siempre un maestro. Su tiempo brindado, su experiencia, sus sugerentes ideas me fueron indispensables de principio a fin. Asimismo, su calidad humana, generosidad e intuición de experto para impulsarme a poner la última piedra de este texto. A eso se suma su cordial paciencia.

Quisiera dedicar una mención especial a cada uno de los profesores del programa de doctorado que tuve el honor de cursar. Su rigor académico, el carácter práctico de los cursos, sus investigaciones particulares y, especialmente, el clima de reciprocidad que consiguen en sus clases, son indicadores de la calidad humana y de su compromiso por la educación.

Cómo no recordar a mis entrañables compañeros del programa de doctorado, con los cuales compartimos múltiples jornadas de trabajo y esparcimiento.

Mi gratitud a María Isabel Terradez Calabuig, cuya compañía, cariño, cobijo y preocupación hicieron que mi estadía en Valencia fuese grata desde un comienzo.

Gracias a Josep Manuel Sanchis González, por compartir tantas horas de diálogo y fraternidad. Asimismo reconozco en su persona a ese grupo de libres pensadores valencianos con los que tantas veces tuve ocasión de participar.

Reconozco el compañerismo afable de mi buen amigo salmantino Jorge Martín Domínguez, su preocupación por la educación y por sus alumnos sin duda le llevará muy lejos.

Pero mi mayor gratitud es para Lucía Echeverría de Miguel, y no podría ser de otro modo: una gran mujer, con quien he aprendido a valorar muchas cosas como medio de realización y felicidad. Su confianza en mí, su deseo constante de promoción de mi persona y su terquedad por ayudarme a alcanzar mis propósitos han sido esenciales para el desarrollo de este trabajo. Quizás nunca tendré todas las palabras para corresponder todo lo que ha hecho por mí. Gracias por estar siempre ahí.

Cómo no dedicar unas cuantas líneas a toda esa linda gente que tuve ocasión de conocer mientras estuve en esta hermosa tierra que me recibió. Son muchos más los agradecimientos que debería escribir, siendo tanta gente la que ha estado a mi lado mientras escribía este trabajo, tanto de Valencia como de Concepción. Así que pido disculpas a todos aquellos que no haya mencionado, aunque deben saber que, indudablemente, han aportado desde su afecto para que esto sea lo que es.

GRACIAS A TODOS!!!!

La realización de este trabajo no habría sido posible sin el apoyo y colaboración de:

- La Facultad de Educación de la Universidad de Concepción que, por medio de sus autoridades, me permitieron realizar mis estudios de postgrado en el extranjero.
- Al Programa Capital Humano Avanzado, de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) por otorgarme la beca para cursar el doctorado.

INTRODUCCION.	19
--------------------	----

Capítulo 1

PRESENTACIÓN DEL TEMA.	27
1.1 Los lindes del tema.	31
1.2 Planteamiento del problema y algunos aspectos a tener en cuenta.	39
1.3 Puntos de intersección entre el tema y el problema.	45
1.4 Breve síntesis de los principales trabajos que se han hecho en torno al tema de lo laico en el ámbito educativo.	48
1.5 Fuentes secundarias: el laicismo en la educación chilena desde la literatura.	49
1.6 Fuentes primarias: el laicismo en la educación chilena desde sus actores.	51
1.7 Problema detectado y estrategia de solución.	52

Capítulo 2

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.	55
2.1 Objetivo general del estudio.	56
2.2 Objetivo general en base al modelo metodológico propuesto.	56
2.3 Objetivos específicos del estudio.	56
2.4 Objetivos específicos en base al modelo metodológico propuesto.	57
2.5 Supuestos de la investigación.	57

Capítulo 3

MARCO TEÓRICO.	61
3.1 Lo laico, algo más que una cuestión de palabras.	61
3.1.1 Desde las inquietudes teóricas que nos movemos.	74

3.1.2 Recursos teóricos-conceptuales que se utilizan.	88
3.1.3 Lo laico, lo público, lo común y su vinculación con otras narrativas. . . .	103
3.2 La relación del laicismo estatal y la visión laica de la Francmasonería. . .	109
3.3 Análisis y construcción de una propuesta teórica del laicismo en la educación chilena.	113
3.4 Análisis de la situación pedagógica pública chilena a la luz de una posición laica.	118
3.4.1 El escenario educativo en el siglo XIX.	119
3.4.2 La atmósfera educativa en el siglo XX.	135
3.5 Cuán laica es la educación laica en Chile desde las distintas visiones existente en la realidad educativa.	146
3.6 La Francmasonería chilena y su vinculación con la educación laica. . . .	154
3.7 El caso de algunos países Latinoamericanos.	160
3.8 Estructura y organización del Sistema Educativo chileno.	163

Capítulo 4

MARCO METODOLÓGICO.	175
4.1 Una aproximación al problema planteado: dimensiones implícitas del estudio a realizar.	175
4.2 Especificar un área de interés y delimitar lo que se quiere desarrollar. . .	178
4.2.1 Delimitación del contexto de análisis.	179
4.2.2 Focalización del problema.	180
4.2.3 Los efectos de nuestras primeras reflexiones.	182
4.2.4 Interrogantes definitivas de la investigación.	182
4.3 La investigación cualitativa como metodología base del estudio.	183
4.3.1 La fenomenología hermenéutica como sustento teórico del enfoque metodológico.	186

4.4	Técnicas que nos permitirán generar información.	189
4.4.1	Análisis de Contenido.	190
4.4.2	Análisis del Discurso.	192
4.4.3	Teoría Fundamentada.	193
4.4.3.1	Un distanciamiento metodológico dentro de la misma propuesta de análisis.	195
4.4.3.2	La propuesta seguida.	197
4.4.3.3	Procedimientos de codificación: abierta, axial y selectiva.	198
4.4.3.4	Generación de teoría.	201
4.4.3.5	Limitaciones y posibilidades de uso de Teoría Fundamentada.	202
4.5	Instrumentos que nos servirán para recoger información.	203
4.5.1	Entrevista semi-estructurada.	203
4.5.1.1	Fases de la entrevista.	205
4.5.1.2	Tipos de preguntas planteadas.	206
4.5.2	Elaboración de un diario con notas de campo.	206
4.6	Contextualización del estudio.	207
4.7	Sujeto de estudio.	209
4.7.1	Avatares imprevisibles en la selección de la muestra de estudio.	212
4.8	Respecto a la selección definitiva de los establecimientos y los informantes para el estudio.	214
4.9	Diferentes fases o etapas del propio proceso investigativo.	217
4.10	Sobre la forma en que se emplean las técnicas y herramientas metodológicas.	220
4.11	La triangulación de la información.	225

Capítulo 5

ANÁLISIS DE RESULTADOS.	231
5.1 Datos descriptivos generados por el análisis del discurso y la redacción final del artículo.	232
5.1.1 Viejos dilemas y nuevas propuestas en la política educacional chilena.	234
5.1.2 Cómo se configuró lo laico (a) en el artículo plasmado en la Ley General de Educación	235
5.2 Formas de educación laica (o lo laico) en el Proyecto Educativo Institucional de los Establecimientos.	270
5.2.1 Las formas de lo laico en los PEI.	270
5.2.1.1 Marco Filosófico-Curricular.	273
5.2.1.2 Marco Analítico-Situacional.	278
5.2.1.3 Marco Operacional	279
5.2.2 Programas curriculares, a nivel nacional, que hacen referencia a lo laico y promueven una educación laica.	281
5.3 Análisis de las entrevistas.	284
5.3.1 Algunas consideraciones metodológicas para el análisis de la entrevista en base al modelo de Teoría Fundamentada.	288
5.3.2 Microanálisis y codificación abierta.	294
5.3.3 Codificación axial.	297
5.4 El concepto de lo laico en la educación.	301
5.4.1 Condiciones.	301
5.4.1.1 Condiciones Causales.	301
5.4.1.2 Condiciones Intervinientes.	306

5.4.1.3 Condiciones Contextuales.	310
5.4.1.4 Acciones/Interacciones.	316
5.4.1.5 Consecuencias.	319
5.4.2 El tratamiento de la segunda dimensión.	324
5.4.3 Condiciones.	325
5.4.3.1 Condiciones Causales.	328
5.4.3.2 Condiciones Intervinientes.	328
5.4.3.3 Condiciones Contextuales.	334
5.4.3.4 Acciones/Interacciones.	336
5.4.3.5 Consecuencias.	339
5.5 Teoría substantiva del concepto de lo laico en la educación para el caso de los establecimientos municipalizados de la comuna de Concepción. .	342
5.6 La triangulación de la información.	344

Capítulo 6

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN.	349
6.1 Modelo teórico emergente.	349
6.2 Relación entre el modelo emergente y las teorías existentes.	353
6.3 Proyecciones del estudio.	356

Bibliografía

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	361
ANEXOS.	383

INDICE DE TABLAS

Tabla 1	.....	196
Tabla 2	.....	199
Tabla 3	.....	207
Tabla 4	.....	214
Tabla 5	.....	215
Tabla 6	.....	273
Tabla 7	.....	275
Tabla 8	.....	293
Tabla 9	.....	294

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN.

¿Para qué escribir un texto o hacer una investigación que se refiera a la educación laica en el contexto chileno y, más concretamente, desde una ciudad como Concepción?...¿Y, por qué no? Podemos responder. La educación pública –entendida como educación laica, universal y gratuita- constituye, en la historia de Chile, uno de los fundamentos culturales e intelectuales de la República y cuya única excepción ha sido la implementación -desde 1973 en adelante- de un modelo neoliberal y privatizador del sistema educativo nacional. Dicho modelo, basado en el despojo de la función que cumple el Estado en la orientación y promoción de una educación pública de calidad, asentado en el lucro y en un rol subsidiario del Estado en el proceso formativo, ha llevado a la bancarización del financiamiento del sistema educacional en todos los segmentos. Todo esto ha traído como consecuencia la inevitable profundización de las diferencias de las clases sociales que acceden al propio sistema de escolarización nacional.

En la actualidad, a pocos meses de haber asumido su segundo período presidencial, la Presidenta Michelle Bachelet Jeria, ha puesto sobre el tapete de la discusión política el tema de la educación pública. La mandataria ha sostenido, en reiteradas ocasiones a los medios de comunicación y la prensa escrita, que los ejes que el gobierno tomará en cuenta para que la Reforma Educacional anunciada sea exitosa (compromiso que fue planteado durante su campaña eleccionaria), se requiere que las distintas bancadas partidistas lleguen a un consenso. Por su parte, ella ha reconocido e indicado que es una tarea compleja y, por lo mismo, hay que hacerlo con dedicación. La propuesta sostenida se centra en dos puntos fuertes: ofrecer una educación de calidad y que sea gratuita¹; este último aspecto abarca también a la educación superior. Tal anuncio no ha pasado desapercibido y el debate ha comenzado a surgir desde el interior de los partidos opositores gobierno y de parte de los distintos sectores que se ven afectados por el proyecto, comenzando por padres y apoderados de los establecimientos particulares subvencionados que, en el último tiempo, han manifestado su preocupación en reuniones, asambleas y movilizaciones. En definitiva, este año se espera enviar el proyecto de Reforma Educacional para que

¹ Puede revisarse la prensa nacional y local que ha dedicado este último tiempo numerosas hojas a este tema: www.elmercurio.cl, www.latercera.cl, www.elsur.cl, entre otros.

sea sancionado por ambas Cámaras en el Congreso. Por lo pronto, queda claro que en el sistema educativo chileno se quieren hacer profundos cambios y, de paso, fortalecer la ya desfavorecida educación pública.

Este trabajo tiene por objeto referirse a la educación laica en el contexto educativo de la ciudad de Concepción, en el nivel de enseñanza media del sistema escolar (aunque sin problemas lograría ser extrapolado a nivel nacional). El modo en que esta es asumida a partir del ordenamiento jurídico actual -la Ley General de Educación- por los distintos actores y agentes que participan cotidianamente en el sistema de escolarización. Claro que para poder hacerlo habrá que poner primero como base aquello que entendemos por educación laica. Digamos que se suele considerar a la educación laica como aquella que hace referencia a un tipo de formación que no se basa en ninguna doctrina religiosa o credo y que, por el contrario, queda generalmente en manos del Estado, por lo cual es pública y obligatoria. La función principal de la misma es la de igualar los conocimientos y las posibilidades, sin discriminar a los niños/as, adolescentes y jóvenes por algún tipo de dogma o creencia religiosa en particular. Todo ello, independiente que las instituciones religiosas, por medio de sus diferentes centros educativos, puedan impartir sus modos de enseñanzas basados en modelos axiológicos y morales que les son tan propios, y que quieren inculcar entre sus adeptos. No obstante, es importante destacar que una educación laica no significa una educación contraria a los valores religiosos o partidaria de una postura agnóstica o atea. Por lo mismo, ella se mantiene al margen de estos debates y procede a transmitir un acervo de conocimientos que carecen de interpretación religiosa, y no que sean contrarios a ésta, permitiendo un diálogo transversal y tolerante con todo tipo de creencias.

Se supone que son los padres y apoderados (tutores) los encargados de mantener la educación que consideran más apropiada para sus hijos/pupilos. Este tipo de circunstancia no es un mero criterio subjetivo; siempre son ellos los más interesados en el bienestar del niño/a y este hecho garantiza que se abocarán con la actitud requerida para procurarles la mejor educación posible. En algunos casos esta situación hará que se los incluya en establecimientos con algún tipo de orientación religiosa, acorde a la religión que ellos mismos profesan; en el caso de que no incurran en esta circunstancia, sin duda podrán recurrir a un colegio cuya formación

sea laica. Este tipo de institución, en general está orientada a niños/as cuyos padres y apoderados pueden ser de cualquier orientación religiosa o simplemente carecer de ella. Por lo demás, en Chile esto está garantizado jurídicamente.

Sin embargo, en algunas ocasiones se han visto polémicas y tensiones (movilizaciones) en lo que respecta a los contenidos que una institución debe proveer a los educandos/as. Por lo visto, no hay un consenso de pareceres respecto a algunas materias. En efecto, en el caso puntual de nuestro país, dado los linderos del marco curricular nacional vigente, es de obligación impartir clases de Religión en los establecimientos en la que normativa educativa preferentemente se articula. Lo cierto es que todo tipo de educación que se brinde debe respetar primariamente la elección de los padres, y es entendible que esto ocurra. En este sentido, la variedad de instituciones en lo que respecta a orientaciones, desde el punto de vista religioso, debería ser un buen campo de elección para lo que ellos desean para sus hijos y, en nuestra realidad educativa, este ofrecimiento está dado mayoritariamente por establecimientos privados y particulares subvencionados. La educación laica estatal (pública-municipal) viene a complementar esta oferta y abrir el horizonte de las posibilidades para el desarrollo escolar nacional. Ahora, si tenemos presente lo expuesto más arriba lo que entendemos por educación laica, teniendo en cuenta nuestro entorno geográfico, podrían originarse algunas inquietudes que son expresadas en los siguientes términos: ¿por qué el Estado chileno debe brindar obligatoriamente las clases de Religión en todos los establecimientos de educación que son de su pertenencia? ¿por qué deben realizarse las clases de religión dentro del horario lectivo? ¿por qué no pueden ser impartidas las clases de religión fuera del horario de clases? ¿por qué la religión debe estar dentro de un establecimiento educacional que se considera de carácter laico? Quizás esto produzca cierta desazón, porque al plantear estas cuestiones se podría deducir que en Chile la enseñanza laica hace años que no existe y en la educación pública menos, pero esto nos remitiría a desarrollar una serie de elementos que no son parte de este trabajo. De todos modos, son hechos y elementos que deben tenerse presentes.

Durante el 2011 se produjo una serie de movilizaciones estudiantiles, que correspondieron a una serie de manifestaciones realizadas a nivel nacional por estudiantes universitarios y secundarios. Han sido consideradas como las

movilizaciones más importantes de los últimos años y una de las mayores desde el retorno a la democracia. Entre los puntos exigidos por los estudiantes de educación media estaban: la reforma constitucional, para fijar el derecho a la educación por sobre la libertad de enseñanza; además de establecer un Estado que garantice una educación igualitaria, *laica*, gratuita y de calidad por igual en todos los establecimientos del país; la desmunicipalización y la estatización de la educación en general, optando por un margen restante a privados pero sin fines de lucro. Empero, más allá del debate político y académico que se haya generado sobre educación, esto con frecuencia se reduce a cifras, ítemes presupuestarios y fórmulas administrativas de gestión a nivel macro como micro. La cuestión esencial que se está debatiendo es sobre el tipo de educación que el país pretende y que se requiere para las generaciones actuales y futuras. Fueron precisamente estos retos, suscitados por las expresiones estudiantiles, que llevaron en 2013, a la Vicaría para la Educación del Arzobispado de Santiago, a un arduo trabajo de reflexión en conjunto, para elaborar un documento que en marzo de este año ha salido publicado. Se titula: “Una educación pública, laica y gratuita. La mirada de un ciudadano creyente”. El autor del documento, Pbrto. Tomás Schertz, indica por su parte que «los (desafíos) que ahora asumimos nacen tras las protestas estudiantiles del año 2011, y que se han ido extendiendo como demanda central: una educación pública, laica y gratuita. Por cierto, todos sabemos que lo que hay que hacer en educación es mucho más complejo que eso; pero detrás de esta consigna se esconden afirmaciones que deben ser reflexionadas, porque ellas han cristalizado un extendido sentir. Es más, la compartimos, siempre y cuando no se confunda lo público con lo estatal, lo laico con lo no religioso y lo gratuito con un beneficio estrictamente pecuniario» (Schertz, 2014: 9). Agrega el sacerdote que el mundo cristiano está de acuerdo con la laicidad del Estado, «si con ello se quiere afirmar que su misión no se puede confundir con la de la(s) Iglesia(s) y que esta(s) no debe(n) usar de la fuerza física del Estado para imponer creencias religiosas» (Schertz, 2014: 9). Añade, «Los cristianos no creemos y nos rebelamos cuando se nos dice que la educación laica es no religiosa o simplemente anti religiosa. Porque justamente lo que se busca con la laicidad de Estado es evitar que una verdad se imponga sobre las otras; poco importa si ella es religiosa o ideológica. De lo contrario se transforma en un laicismo anacrónico» (Ídem, 11). No sabemos hasta qué punto estas afirmaciones podrían tildarse como

una mirada laica a la educación, si en la escuela han de impartirse saberes y no creencias.

No sé encontrará en este trabajo una solución a las viejas controversias y cuestionamientos usuales que se hacen a la enseñanza de la religión, como disciplina, en los establecimientos educativos municipalizados, debate que se ha centrado dentro del ámbito de la confesionalidad y el laicismo y que, en nuestra realidad, ya lleva varias décadas. Por lo visto, y por la falta de una decisión clara, los poderes públicos siguen empecinados en confundir su obligación de garantizar el derecho a recibir la formación religiosa que esté de acuerdo con las convicciones personales de cada persona, con el hecho de que ésta haya de impartirse en el ámbito educativo, en horario lectivo y separando al alumnado, en grupos en función de sus creencias religiosas, de aquellos que deciden no tener ningún tipo de formación de estas características. La nueva normativa educativa, Ley General de Educación, no indica que la enseñanza religiosa deba tener carácter curricular ni que tenga que impartirse en los centros educativos; sólo se refiere a que el sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las poblaciones que son atendidas (LGE, 2006, Art. 3, e) y, por sobre todo reitera, el respeto a todo tipo de creencias. Entonces, ¿cómo puede aún prevalecer un Decreto que fue promulgado en un periodo gubernamental de nuestra historia republicana, que fue dictado con una clara intención por parte del gobierno de turno que lo promulgó?

El presente trabajo ha sido estructurado en seis capítulos, los que permiten visualizar desde la presentación del problema, pasando por la revisión teórica, hasta las conclusiones de la investigación desarrollada.

El primer capítulo, se remite a la presentación del problema; contiene algunos elementos teóricos e históricos, a la vez que presenta y discute aquellos conceptos que están estrechamente relacionados con la problemática de investigación. También en este apartado se plantea el problema de investigación, haciendo referencia a las fuentes que se emplearán en este trabajo. Finalmente se vuelve a examinar el problema detectado y se sugiere una estrategia de solución.

En el segundo capítulo se plantean los objetivos generales y específicos que permiten el desarrollo de esta investigación. Ellos se articulan como objetivos del

estudio y objetivos en base al modelo metodológico propuesto, además de algunos supuestos teóricos que orientan el trabajo.

El capítulo tercero contiene el marco teórico, en el que se presenta y se discuten aquellos conceptos estrechamente relacionados con la problemática de investigación. Este se construye en base al modelo metodológico utilizado, además de las entrevistas que proporcionan una invaluable información para la construcción del mismo.

En el cuarto capítulo se expone el marco metodológico articulado para el desarrollo del proceso de investigación. Se explica el carácter del estudio y la metodología que se utiliza. Se especifican las etapas de la investigación, las técnicas de análisis empleadas y los diferentes componentes que permiten la recogida y generación de información, de acuerdo a los objetivos trazados en la investigación.

En el capítulo quinto se presenta el análisis que corresponde a la presentación de los resultados que se derivan del proceso investigativo propiamente tal, y su exposición se hace de acuerdo a la organización de los objetivos. En este apartado se pone en común la discusión de los resultados, realizándose un proceso de triangulación o entrecruzamiento de la información generada por las distintas fuentes, esto es, antecedentes teóricos, análisis de los documentos (normas jurídicas y Proyecto Educativo Institucional) y las significaciones o elementos esenciales desde de la perspectiva de los actores y agentes escolares. Se trata de una puesta en relación de la información generada para establecer las interpretaciones generales que resultan de la investigación.

Finalmente, en el sexto capítulo se dan a conocer las conclusiones que responden a las interrogantes y objetivos que motivaron esta investigación, además de las proyecciones que tiene este estudio.

CAPÍTULO 1

Presentación y planteamiento del problema

PRESENTACIÓN DEL TEMA.

Tomamos, textualmente, las expresiones que Gadamer emplea para dar inicio a uno de sus opúsculos: “Las palabras narran nuestra historia” (1997: 23); cavilamos en ello, en lo expresado, por algunos instantes, y podemos decir que en ellas encontramos cierta resonancia que nos permitirá esgrimir el argumento que nos interesa desarrollar a continuación. Ellas, nos ofrecen algunas ideas y sugerencias de hacer de modo que lo planteado por el autor viene a enriquecer nuestros propósitos e intereses, aclarando que, de ningún modo, se trata de caer en una suerte de pleonismo al tenerlas presente. Razón por la que de manera natural, nos sentimos inclinados a preguntar, teniendo en cuenta la nota antes citada, en su conjunto, a saber: ¿qué contiene la palabra en sí misma que es capaz de producir tal fenómeno? Consabido es y no constituye ninguna novedad señalar que la locución citada, en su propio contenido, hace referencia -o designa desde su adecuada función- la realidad humana-social, tal como en ella se manifiesta la expresión a la cual alude (Gusdorf, 1971: 7; Gadamer, 1998: 15). Por otro lado, reconocemos que sería muy cómodo de nuestra parte, adscribirnos sin más y quedarnos con esta propuesta, afirmando lo que en ella ocurre; pero no es menos cierto que debemos discurrir que, en el uso de ciertos términos, puede generarse otro tipo de reparos que convendría tener en cuenta al momento de trabajar con ellos, en especial, cuando su sentido original se ha distanciado de la propia tradición o de los espacios en los que habitualmente se emplea o se utilizaba. Entonces: ¿qué ha pasado con el uso de ciertas palabras o vocablos?, ¿por qué con el paso del tiempo tienden a caer en desuso, generando con ello una suerte de olvido en su propio significado, o si se quiere, con el pasar de los años han adquirido un nuevo alcance?, ¿será acaso que nosotros mismos perdemos esa atracción por las palabras, su uso y su sentido?

Al tenor de este preguntar podríamos indicar, haciendo presente el hecho que, a veces, estamos acostumbrados a utilizar ciertas palabras como comodines sin atender a su significado histórico y las lecturas que hacemos de ellas no atienden a su real denotación en la tradición. Sabemos que siempre han existido cambios imperceptibles en el uso y vida de las palabras; constantemente estamos frente a un nacer y morir de las mismas, frente a expresiones que adquirieren cierta moda, en su uso, en un momento determinado. Pese a ello, el estilo gadameriano, ilustrador en su forma, al tener en cuenta los sucesos históricos de las mismas, se presenta como una

instancia única que nos motiva a reflexionar e indagar sobre aquello y por lo cual queremos desarrollar a continuación, como parte de la aplicación y comprensión de lo que deseamos hacer.

Nuestro interés se centra en lo “**laico**” y en los hechos o situaciones que puedan surgir o generarse a partir de este concepto. Se trata de comprender los efectos que en la historia éste ha provocado, y de tenerlos presentes, dentro de ciertos contextos que nos interesan². Que la palabra laico haya sobrepasado su propio significado prístino y que, desde hace un poco más de dos centurias su sentido moderno tenga su propia reverberación, a veces a favor otras en contra, es un hecho que en nuestro caso particular nos atrae a reflexionar, pese a todo lo que ya se haya escrito puesto que existe abundante material. Con todo, no deja de constituirse en un contrasentido habitual; actualmente, a pesar que lo laico se encuentre inmerso en nuestro diario vivir, existen muchas personas que aún no aprecian su existencia y, lo más importante, que lo comprendan, o que algunas simplemente lo señalen o lo circunscriban a un espacio y lugar determinado, a un país en el que se origina todo y que, cada cierto, tiempo requiere de una revisión; sumado a ello, y como si fuera poco, el mismo empleo que le damos a las acepciones derivadas de la propia palabra³, a saber: laicidad, laicismo, laicización, secularismo, secularización, nos generan ciertas confusiones (Barbier, 2005).

Por esta misma razón, quisiéramos tener presente el acertado comentario realizado por Émile Poulat, –y que nos puede ayudar- al describir este concepto; para él, el término expresa una idea que es invocada en todo momento, que ocupa muchas páginas de la prensa y que divide la opinión pública; es una idea sencilla, que contiene una historia larga y tiene una realidad muy complicada. Es una solución elegante a los problemas planteados por una sociedad dividida en sus creencias y en sus convicciones aunque, como saben todos los científicos, lo propio de una solución

² En el uso de la historia efectual (o efectiva) como parte del ejercicio hermenéutico, subyace la idea de que en toda interpretación hay una aplicación a la situación actual del intérprete y a la situación de la cual él es observante, intentando comprender algún fenómeno que no está exento de errores de opiniones previas para llevar a cabo la investigación, vale decir que toda interpretación que queramos realizar de un objeto -planteado como proyecto previo- intenta ir superando estos prejuicios que no pueden estar cumpliéndose en lo que queremos estudiar del objeto. La comprensión de algo sólo alcanza verdaderas posibilidades allí cuando las opiniones previas con las que se inicia una investigación ya no son arbitrarias (Gadamer, 2007: 331-ss.)

³ Para Gadamer, el sentido de cada palabra presupone –y no deja de tener sentido- siempre un sistema de palabras. (Gadamer, 2010: 192)

es presentar nuevos problemas y relanzar así el debate (Poulat, 2005:70; 2012). Ahora, si lo laico ha sido planteado tantas veces, de distintas formas y continuamente se encuentra en revisión, vale la pena dedicarse a indagar en ello: ¿Qué podría haber de nuevo tras realizar el planteamiento? Posiblemente lo nuevo de esto radique en el hecho que cada vez que se hace el esfuerzo por comprender este proceso, se comprende de otro modo (Dutt, 1998; Gadamer, 2007).

Lo planteado por Poulat, respecto a nuestro interés, puede ser expresado en términos que permiten a éste ser abordado desde los mismos escenarios históricos que han ido moldeando diferentes tipos de sociedades y culturas y, tal vez, al mismo tiempo, a un sujeto que experimenta y se encuentra inserto en ellas; instancias que han sido y son susceptibles de ser observadas frente a la conformación de distintos tipos de Estados, concepciones de vida y de mundo, políticas, ideologías; una serie de movimientos sociales, entre tantos otros elementos que podríamos nombrar aquí; o bien, al traer otras ideas, en términos más simples, digamos que todos estos sucesos hacen posible postular ciertos conocimientos históricos en el que se encuentra el mismo individuo inserto, desenvolviéndose ante una sociedad. Para este sujeto, visto así, existen percepciones que plantean ciertas características definitorias que lo hacen aparecer viviendo en una suerte de sistema de mutua congruencia. Por ello, si se quiere, bajo este mismo prisma, la historia puede ser vista de tal manera que uno ve simultáneamente la realidad en este contexto histórico; se puede decir que la vida tiene un saber de la historia en la que se encuentra, que hay una conciencia histórica (Heidegger, 2009) tocante al ser humano y que es propia de la época que experimenta o que quizás no sea consciente de reconocerla de ella.

Asociado al tema de lo laico, siempre se halla presente la cuestión religiosa, una constante que se encuentra brotando de manera incesante, colocando en el tapete de la discusión una serie de tópicos que, a veces, son irreconciliables entre las partes involucradas; de ahí que se señale que en los umbrales del siglo XXI, la religión y la autoridad civil se hallan en el centro de los debates incesablemente, al igual que el problema de la libertad individual, la libertad de conciencia, unos ideales del que Occidente también quiere ser portador (Corm, 2007: 173). Sus encuentros y desencuentro marcan una serie de hitos. El hombre ha establecido un orden en las sociedades que no necesariamente tiene relación con las realidades religiosas, que nunca han sido fijas; el curso de la historia se ha encargado de demostrar que entre

ellos existe una disociación que es cada vez más notable y, en este sentido, lo laico ha intentado responder al derecho que tiene toda persona a no ser violentada o discriminada, en función de las ideas que pueda sostener. Semejantes diferencias impiden, en los distintos espacios que se generan, pensar en la posible implementación de un orden capaz de tranquilizar a nuestro planeta. Por lo visto no existe un consenso generalizable que permita implementar un sistema de valores políticos competente que pueda organizar las relaciones entre sociedades e individuos, entre lo colectivo y lo individual, entre las distintas formas que adoptan el poder y la autoridad, en un mundo que busca una estabilidad que hasta ahora no ha sabido encontrar (Küng, 2003). Aunque para esta última representación algunos sugieren, asociado con lo anterior, que se plantee la posibilidad de configurar en la práctica un “pacto laico”; desde sí misma, tal concreción se constituye en un elemento esencial o es la mejor representación del espíritu republicano democrático actual. Por ende, se ha insistido mucho en la necesidad de este tipo de configuración entre asociaciones e instituciones de inspiración religiosa y laicista, con el afán y el desafío de conciliar la unidad social y el pluralismo en el plano espiritual y religioso (Baubérot, 2005: 108). Dentro del mismo hilo conductor, ahora desde otro plano, laicidad y pluralismo, son considerados como categorías fundamentales y una clave a la hora de articular las relaciones que el Estado ha de mantener con el fenómeno religioso, en su más pleno sentido, tal y como se presentan en nuestras sociedades democráticas occidentales. Lo laico, en esta reflexión, quiere ser asumido como característica, categoría, actitud o límite del Estado y de su propia actividad a desarrollar; el pluralismo, por su parte, se considera como una característica, una propiedad esencial de nuestras sociedades contemporáneas y, por sobre todo, como un valor ciudadano. El laicismo propugnado por el Estado es, implícitamente, respeto y garantía de desarrollo y promoción de la pluralidad social.

En este mismo orden de cosas, cada cierto tiempo adquieren nuevos bríos, los apasionados debates que tienen relación con el carácter laico de las escuelas públicas, pertenecientes al Estado, así como el cuestionamiento de la enseñanza de la religión en ellas o la presencia fija de signos religiosos dentro de las aulas, o que los alumnos usen símbolos ostentosos como parte de la vestimenta con la cual asisten a los centros educativos. Esto siempre ha movilizó a cierto número de defensores,

políticos e intelectuales, con el interés común de recuperar aquello que parece puesto en entredicho, es decir, el carácter laico de nuestra vida pública.

Enfatizando lo que hemos expresado ahora, ¿a qué se enfrenta lo laico en la cultura actual? Numerosas respuestas podrían surgir, sin aventurarnos en una particularizada y amplia contestación, sin embargo barruntamos que, a la luz de los nuevos avatares a los que nos vemos enfrentados diariamente, en un ciberespacio económico y en una sociedad global que cada vez se presenta repleta de desigualdades, en lo que se refiere a la distribución de recursos y la hegemonía del poder -siendo éste nuevo espacio y sus entornos mediatizados y conformados por el mismo desarrollo tecnológico-, sugieren nuevos paradigmas a la subjetividad e identidad (Ramoneda, 2005; Farre, 1969). Para nadie puede resultar, o presentarse esto, como algo ignoto; independiente de cual sea la posición que debiera tomar lo laico en la sociedad y, sobre todo, por quienes se inclinan a ella, a favor o en su contra, está claro que esta idea nos sitúa frente a una serie de cambios radicales que ha estado experimentando el mundo occidental. Pero, por otro lado, también hemos de tener presente la mirada de algunos, a ratos escéptica, que tal vez pudieran preguntarse por la conveniencia o no de lo laico; por lo mismo, en un momento adecuado, quizás si haya que preguntarse esto en otros términos, nos referimos, a qué si la humanidad necesita de lo laico o si lo laico realmente tiene asidero en el mundo presente, por qué no es valedero hacerlo. Pese a esta inquietud, en el caso que pudiera darse, no existe una respuesta en concreto al respecto y, por ende, es dable seguir pensando en ello. Al menos es lo que nosotros creemos y es motivo suficiente para justificar nuestras pretensiones, que se verán plasmadas en este texto.

1.1. Los lindes del tema.

Nos hallamos frente a un tema que se sitúa dentro de la misma tradición occidental, cuestión que se instituye como un dispositivo arquimédico que permite comprender una serie de fenómenos causales que dieron paso a la consecución de otros hechos, los que son recogidos en la gran mayoría de los libros de historia, independiente del lugar en que éstos hayan sido redactados. Es un fenómeno que se explica en términos sociopolíticos, que se genera con los inicios de la era moderna, con el surgimiento del individuo y la libertad de conciencia (Baubérot, 13); esto implica reconocer su amplia envergadura y su complicado tratamiento. De modo que

nos vemos impelidos a restringir nuestro propio radio de acción, nuestro ahínco se concentra en aquello que tiene relación con la educación, con la educación laica como caso particular; nuestra atención quiere centrarse en aquel discurso pedagógico que ha generado a través de los años un tipo de establecimiento y una enseñanza que posee ciertas características propias.

Mucho se ha escrito sobre este tema en particular, o si se quiere plantear de otra manera, quienes subrayan lo laico no pueden dejar de hacer referencia al ámbito educativo, como si se tratase de una parada obligada, cada vez que le dan impulso a sus ideas y tendencias personales (Baubérot; Barbier; Díaz, 2010; Estivalezes, 2008; Gómez, 2008; Kintzler, 1990; Maclure & Taylor, 2011; Marset, 2008; Otaola, 2006; Poulat, 2005; Rey, 2005, entre tantos otros). Más allá de la abundancia de los textos existentes, que a ratos se transforma en algo abrumador y entorpecedor, en estos momentos lo que nos interesa es poder determinar aquellas particulares que le son tan propias y que vamos a tener en cuenta al desarrollar lo que sigue.

Normalmente, cuando se aplica el adjetivo laico al campo educativo, éste es concebido, o generalmente se le suele entender, como aquella educación que no está adscrita a ninguna otra función que no sea la de entregar ciertos conocimientos de carácter científico, humanistas y con cierta preferencia axiológica de carácter universal, cuyo fin tendía, y lo sigue haciendo, a la formación del educando con una clara propensión progresista, impulsada por el Estado y de carácter público. Esto constituye para los anales historiográficos de la educación y para la mejor comprensión de ellos mismos, la proclamación de que todo sujeto tiene el derecho a educarse. Con esto se destaca el papel que juega la educación como función y obligación pública, de tal forma que las Escuelas pertenecientes al Estado fueron sustituyendo poco a poco a otro tipo de entidades instructivas, pertenecientes especialmente al clero y a las congregaciones religiosas; de esta forma la escuela se convierte en laica y aconfesional con el tiempo (Buisson, 1945: 29; Martínez, 1999: 20). En referencia a estos rasgos aludidos, las indicaciones que hace Condorcet, en sus escritos pedagógicos, vienen a reforzar los supuestos que tenemos sobre este tipo de entidad educativa; para él era necesario que la escuela estuviese en un lugar aparte, protegido de la sociedad civil y de presiones diversas, políticas y religiosas o hasta comerciales; debe ser un organismo fundado sobre el principio universal de igualdad, y los futuros ciudadanos que se formaran en ella debían dejar de lado sus

particularismos individuales, es decir, su origen religioso o cultural⁴ (Condorcet, 2001). Está claro que estas ideas pedagógicas sugeridas dan cuenta de un tipo de educación que se encuentra enmarcada por las circunstancias de su tiempo y con una clara tendencia, es ineluctable no tenerlo presente.

Hoy, como parte de ese poso generado por los acontecimientos historiográficos educativos, existe un consenso en torno a señalar que este tipo de enseñanza se suele ubicar geográficamente en Francia, dentro del continuo generado por la propia Revolución; suceso causante que permitirá establecer una serie de hitos que dieron pie a la conformación del Estado laico, en el caso francés. En este asunto, precisamente, como el Estado ha sido el principal promotor de estas ideas, el foco de las diferencias se ha centrado en el campo educativo. Al respecto Régis Debray ha escrito: “Lo sagrado de la sociedad francesa se focaliza sobre la escuela” (citado por Ramoneda: 9), y en torno a ella se han producido una serie de grandes conflictos con la Iglesia. Con todo, y para quienes se pronuncian al respecto, no deja ser una invención francesa, pero de ningún modo ésta se constituye en una única excepción (Baubérot, 2005:15; Blancarte, 2008). En el caso Latinoamericano, y de modo generalizado, la idea de educación laica fue transferida a través del influjo de ciertos círculos sociales de influencia: liberales, positivistas y masones; tal trasunto de iniciativas permitirán, más tarde, la construcción del Estado laico (aunque en el caso de algunos países, como el chileno, el Estado dará paso a la conformación de la nación⁵), mediante la implementación y promulgación de leyes (laicas) que finalmente desembocarán en la separación del Estado y la Iglesia en la mayoría de ellos. Sin dejar de lado el relato histórico, el proceso de secularización que se ha vivido preferentemente en el mundo occidental, como parte del resultado del

⁴ En el “Informe y proyecto de decreto sobre la organización general de la educación pública”, presentado por Condorcet, a la Asamblea legislativa francesa, puede leerse lo siguiente: “La religión será enseñada en los templos por los ministros respectivos de los diversos cultos y que el lugar de aquella lo ocupen en la escuela la moral y el derecho naturales, racionales”. Seguidamente expresa: “...Los principios de la moral enseñados en las escuelas y en los institutos serán los que, fundados en nuestros sentimientos naturales y en la razón, son propios por igual de los hombres. (...). Así pues, era rigurosamente necesario separar de la moral los principios de cualquier religión particular y no admitir en la instrucción pública la enseñanza de ningún culto religioso” (Condorcet, 2001: 296)

⁵ Constituye un elemento paradójico, pero no es menor la consideración, que la realidad de algunos países se encuentre conformada dentro de estos contextos, nos referimos a ese darse como nación desde su propia organización estatal (Góngora, 1981:5). Mario García de la Huerta, desarrollando estas mismas ideas, sostendrá que: se sobreentiende, por lo general, que la nación es la creadora y el Estado su criatura, que aquella se constituye estatalmente por razones de supervivencia (García, 2010: 27).

movimiento de la Ilustración, ha influido directamente en la educación, en especial con aquella que tiene raigambre religioso. Los sistemas educativos, en general, han estado tensionados por dos raíces: la religiosa y la secular, y es esta última la que más ha predominado con el pasar de los años, pero sin que la primera deje de lado su sitio en la sociedad. Cabe hacer notar que la escuela, en especial la escuela pública de Occidente, desde sus inicios se planteó como una escuela laica. Durkheim, en su clásico análisis de la historia de la educación francesa, cita los orígenes en las escuelas catedrales o, como él las denomina, situándonos desde su particular impronta, “escuelas claustrales” (Durkheim, 1982: 51); en esos orígenes todavía premodernos, la clave aparece en el principio de concentración, propio del modelo de internado de las primeras escuelas que surgían a la sombra de las iglesias, invocando el hecho que “desde que se constituyó, se le vio tender por sí misma a tomar un carácter cada vez más laico. Porque desde el momento en que apareció en la historia llevaba en ella un principio de laicismo. Este principio no lo recibe de fuera, no se sabe cómo, a lo largo de su evolución; le era congénito. (...) el germen de esta gran lucha entre lo sagrado y lo profano, lo laico y lo religioso” (Ídem: 53). De aquí que su nacimiento religioso también haya implicado una lucha interna con la propia Iglesia, dado que la primera separación embrionaria de la escuela es la referida a la distinción entre el principio de prédica y el de enseñanza, que traza una línea tan fina, pero tan clara como la que existía en la relación entre las Iglesias y las escuelas catedrales, vecinas unas de las otras en la mayoría de los poblados europeos.

Lo que se sigue, como parte del desarrollo de este apartado, se contextualiza desde la realidad chilena y, a partir de este argumento, se procura dirigir una mirada caleidoscópica, que permita alinear los aspectos en los cuales se intenta desenvolver su desarrollo o, si se quiere, desde el prisma requerido, para tal situación y desde la cual se quiere indagar. Adelantamos que esto nos obligará a inquirir continuamente en la historia, en los sucesos que han hecho posible el desarrollo del país. El punto de partida, de por sí arbitrario, lo constituye la conformación de la Primera Junta de Gobierno, el 18 de septiembre de 1810, instancia que corresponde al primer paso categórico que dará pie, más tarde, al inicio a un autogobierno de estas tierras

dependientes del virreinato del Perú respecto de la Corona Española⁶. Sabemos que ello implicaría un esfuerzo demasiado costoso por nuestra parte, el lector de este texto debe intuir que esto conllevaría un examen exhaustivo a los más de doscientos años de haber ocurrido este suceso, pero tampoco queremos que esto sea visto como una proeza sobrehumana; por el contrario, creemos que de ningún modo constituye un reparo en nuestro quehacer indagatorio, en la medida que se hace un esfuerzo por presentar una síntesis cronológica. Se señala, pues, que lo ocurrido, en términos generales trae consigo una serie de consecuencias para el desarrollo de la sociedad; en lo particular, estos sucesos se consideran como hechos causantes que han permitido el progreso y la generación de una serie de disposiciones gubernativas cuyo fin se centró en el ámbito de lo educativo lo que, para la fecha, era paupérrimo. Era necesario educar a una sociedad que comenzaba a dar sus primeros pasos y había que buscar las formas para hacerlo. Las imágenes verbales que pudiesen originarse de este proceso, como parte del ejercicio de comprensión, son aquéllas que se encuentran en la legislación educacional que la sociedad se asigna como disposiciones formales, traducibles en las opiniones de manos expertas que las llevaron a la práctica, en las cuales se depositan sus expectativas y sus esperanzas. Ello ha acarreado, y trae consigo, una bifurcación en este tipo de ideas; por un lado se establece que la realidad del país repercute en la configuración del sistema educativo nacional, a través de un conjunto normalizado de objetivos y orientaciones curriculares (Apple, 1995); por el otro, que la interpretación que se hace de la realidad educacional, que se hace, tenga efectos sobre la vida de las personas.

Sobre este último aspecto, Jerome Bruner suscribe bien esta idea cuando expresa que “la educación, como quiera que se realice y en cualquier cultura, siempre tiene consecuencias sobre las vidas posteriores de aquéllos que la reciben. Todo el mundo sabe esto; nadie lo duda. También sabemos que estas consecuencias son instrumentales en las vidas de los individuos, e incluso sabemos que, en un sentido menos inmediatamente personal, son instrumentales para la cultura y sus diversas instituciones” (Bruner 1997: 43). Esto nos lleva a sopesar que en el país se ha desarrollado un modelo educativo que posee una trayectoria de tiempo amplia y de

⁶ ¿Por qué esta fecha? La razón estriba en el hecho que frente a un suceso histórico como fue la prisión de Fernando VII a manos de Napoleón, generó por parte del colegiado creado por el Cabildo abierto de Santiago la posibilidad de emprender la organización gubernamental de Chile y tomar medidas para la defensa del país.

continuo cambio progresivo, lapso en que se dio a sí misma una legislación, asignó recursos materiales y desarrolló todo un sistema que abarca desde la educación primaria hasta la educación superior. Hay que considerar que en éste patrón de enseñanza se reúnen también las experiencias de otros países que ejercieron su influencia en distintos períodos de la historia nacional. De manera muy resumida quisiéramos señalarla: en los siglos XV al XVIII dominó el arquetipo español planteado por algunas órdenes religiosas; en el siglo XIX temprano, está la influencia de algunos pensadores franceses que influyen en las clases dirigentes de la joven república que comenzaba a constituirse como, de igual modo, encontramos la aplicación de un modelo pedagógico inglés para los estratos educativos que lo requerían con apremio; y, en la segunda mitad del XIX, con motivo de las victorias de Alemania en Europa, se hace sentir su peso intelectual en los educadores nacionales, tradición que dura hasta las primeras décadas del siglo XX, pasando luego a la esfera de influencia estadounidenses, especialmente, por intermedio de algunas tendencias en boga.

En la actualidad, en referencia a los últimos treinta y cinco años de existencia y dentro de este contexto precedente, es posible señalar que en Chile, para nadie constituiría un misterio el crecimiento exponencial en lo económico y social –aunque aún falta por hacer en este ámbito- que ha tenido el país en el ámbito sudamericano, y también en el mundial, en estas últimas décadas (OCDE, 2009). Esto ha sido posible gracias a una serie de cambios, tanto internos como externos en distintos ámbitos que han permitido un creciente avance. Fiel testimonio público de ello ha sido su ingreso a la OCDE en el mes de enero del 2010, demostración que se ve ratificada por la firma oficial del documento de adhesión plasmada por la entonces Presidente de la República Michelle Bachelet Jeria⁷. Pero, ¿hasta qué punto esto puede ser significativo o desfavorable para el desarrollo de un país en términos

⁷ El día lunes 11 de enero de 2010 fueron varios los periódicos que titularon ese día lo sucedido, algunos ejemplos de estos rótulos fueron: “Michelle Bachelet firma este lunes ingreso de Chile a la OCDE” o “Desde hoy Chile forma parte de la OCDE”. Con un solemne acto en el Palacio de la Moneda culmina un proceso de adhesión que ha comportado importantes cambios legislativos en Chile, así como un significativo avance en la creciente apertura de la OCDE hacia los países emergentes. Como bien señaló la ex Presidenta Bachelet ante el Consejo de la OCDE, "...esta Organización ha dejado de ser un club de países ricos para convertirse en un club de buenas prácticas, en una plataforma capaz de mejorar la gobernanza global...". Recuperado de Internet: <http://www.prensaescrita.com/america/chile.php>; http://www.oecd.org/document/4/0,3746,en_33873108_39418658_39549636_1_1_1_1,00.html

educativos? Planteamos esta pregunta pensando en los distintos instrumentos de medición que son aplicados para evaluar determinadas áreas de las realidades internas de los países perteneciente a esta organización, por ejemplo el informe que elabora la propia institución, en el contexto chileno, expresa que: “a pesar de las recientes mejoras, resultados, medidos por los resultados del PISA, todavía tienen que ponerse al día con las normas de la OCDE y los problemas de equidad deben ser tratados” (OCDE, 2010).

Los medios de comunicación y la prensa internacional, de manera frecuente han hecho mención, en sus propios términos y cada uno en su forma, al amplio consenso existente que da cuenta del carácter prioritario de la formación del capital humano para el desarrollo económico y social de Chile, que es implementado por su modelo y política económica, instancia que tensiona habitualmente el ámbito educativo actual; al respecto, teniendo en cuenta esto último -lo educativo- bástenos recordar, por dar un ejemplo, lo agudas que han sido las movilizaciones estudiantiles, reivindicando sus derechos, durante el 2011, especialmente en lo que se refiere a la educación pública. Para que esto no quede con un hito de incomprensión, en el texto, expliquemos que este crecimiento ha sido posible gracias a que en el contexto nacional se produjo la imposición de un plan económico sin precedentes, bajo el Gobierno del régimen militar, el cual ha durado hasta nuestros días⁸. A comienzos

⁸ Al decir que aún se mantiene este esquema, se hace referencia a que el conglomerado de partidos políticos que hicieron posible la vuelta a la democracia, la Concertación, y que comenzaron a gobernar en forma pactada en 1989, no incidieron de manera significativa sobre esta experiencia económica de carácter hegemónico, esto se ha visto reflejado en los distintos proyectos coyunturales de modernización en los cuales impera esta lógica, especialmente en lo que se refiere a la privatización de algunos organismos. Pese a los distintos intentos de mejoría que se hicieron en los periodos que estuvieron al frente del país, aún hay temas pendientes en la agenda social interna a desarrollar. En la actualidad el gobierno de turno, con una clara propensión de derecha, conformado por dos partidos, tuvo que afrontar un movimiento estudiantil, a escala nacional, cuyo desarrollo y consecuencias forzó a inyectar recursos económicos luego de intensas negociaciones y acuerdos parlamentarios de última hora; sin embargo, para algunos, aún está pendiente lo del mejoramiento de la educación pública-estatal en todos sus segmentos. Sugerencias, externas como internas, expresan que para lograr una educación de calidad se requiere de un cambio significativo, ¿qué es lo que debe ocurrir con la educación pública-estatal para que logre lo que realmente se espera de ella? Esto requiere de una respuesta que aún está en ciernes, tomando en consideración estas recomendaciones, vertidas en estudios y en la prensa, creemos que no basta sólo con inyectar grandes cantidades de dinero para este sector en especial, implica también un acuerdo común en entre las partes involucradas, además de los acuerdos políticos entre las distintas bancadas que integran ambas Cámaras del Congreso, nadie puede estar ajeno a lo que sucede, se requiere estar atento a lo que ocurre con éste derecho universal. (Bellei *et al*; 2010: 225-ss.; Cabrol, 2012). ¿Volverá el tema de la educación a ocupar un lugar central en la agenda pública para este año? ¿cuáles serán las iniciativas que impulsará el Gobierno a este sector? ¿volverán a surgir, lo que ya a ocurrido en otras ocasiones,

del segundo lustro de la década de los 70 se genera un giro en los proyectos económicos, vuelco que trae consigo el abandono de los planes de desarrollo integrista internos de los distintos gobiernos que hasta la fecha habían llegado al poder por la vía democrática, para pasar a una de estrategia integración que despliega sus recursos hacia afuera, sustentados en el libre mercado. Ello involucra la implementación de un carácter neoliberal que dejará sin opción una serie de proyectos de promoción social. Además esto vino aparejado con la implementación de un Estado fuerte y centralizado (Harvey, 2007).

Continuando, con el relato de estos bloques históricos, en el ámbito educativo, a inicios de los años 80, el gobierno militar (1973-1989) transformó profundamente el modelo de financiamiento y gestión del sistema escolar. Dentro del marco de un régimen político autoritario con poderes extraordinarios y a través de una reforma estructural radical, descentralizó su administración, introdujo instrumentos de financiamiento basados en el subsidio a la demanda del mercado, desafiló del estatus de funcionarios públicos al conjunto del cuerpo docente, y utilizó instrumentos legales e incentivos de mercado para estimular la creación y el crecimiento de escuelas privadas con financiamiento estatal (VV.AA., 2004: 8-ss.; Rojas, 2008: 8-ss.; Núñez, 1991: 46-ss.). En resumen, y consideradas en su conjunto, las últimas dos décadas del siglo XX en educación, equivalen a un período de fuerte intervención estatal bajo paradigmas diferentes: uno de mercado o de modelos de elección y, otro, de Estado o modelos de integración (VV.AA., 2004: 5).

Detengámonos en la última parte del párrafo anterior, al cual hemos aludido a modo de síntesis, y que hace referencia a este paradigma de Estado y modelos de integración y el cual merece una explicación, aunque sea sucinta. En materia de educación, Chile interrumpió la tradición de elaborar planes de desarrollo del sector después del golpe militar de 1973 (Egaña y Madgenzo, 1984). Al restaurarse la democracia, a partir de la década del 90, no trajo de regreso del todo la planificación del sector en educación, de buenas a primeras. No obstante, el diseño e implementación de políticas públicas en educación han sido un proceso vasto y complejo, prueba de ello ha sido que este sector ha participado de las principales

las tomas de establecimientos pertenecientes, en su mayoría, a los municipios? ¿se llenarán las calles nuevamente con alumnos, padres y apoderados, y simpatizantes que exigirá sus derechos?

controversias políticas ocurridas en el país en estos últimos decenios. En este momento está siendo objeto de rediseños fundamentales que han sido traducidos en una nueva legislación y en cambios profundos en los niveles de gestión educativa⁹, que han sido puestos en marcha. Está claro que la educación es uno de los sectores en los que se hace más explícita la participación del Estado, es ineluctable no dejar de establecer nexos entre lo educativo y lo político, relación a la cual se agrega el elemento social, lugar que se hace atinente y en el que cobran sentido esos discursos pronunciados en la actualidad. Precisamente, es la dimensión educativa la encargada de organizar ese contexto, entendido como un ambiente total que incluye grupos diversos para la formación de la población a la cual se encuentra dirigida.

1.2. Planteamiento del problema y algunos aspectos a tener en cuenta.

En vista de lo expuesto se podría plantear que la educación hoy está inmersa y hace frente a un presente donde la velocidad y la profundidad de la propia variabilidad de las cosas, hacen de suyos los aspectos intelectuales, culturales y científicos que el Estado solicita para su buen funcionamiento. A esto se suman los vertiginosos descubrimientos de la ciencia y la utilización cada vez más extendida y capital que de ellos hace la técnica. Con ellas se generan las dimensiones actuales de la excepcional potencia que ha adquirido el hombre en estos últimos años. Junto a ello, el fenómeno tecnológico, inserto en las sociedades occidentales ha cambiado y seguirá cambiando tanto el modo de ser del hombre, como su manera de ver y enfrentar el mundo que lo rodea y a sí mismo (Singer, 2003; Virilio, 1989; Lipovetsky, 2011). Estos aspectos hacen dable que parte de la humanidad –la más globalizada- se enfrente a una situación problemática en su propia cotidianidad: muchas veces existe un desconocimiento de las cosas y, para poder soslayar este inconveniente, se requiere de la incorporación de nuevos elementos de comprensión

⁹ En la actualidad, Chile, cuenta con una nueva Ley General de Educación, Ley N° 20.370, promulgada el 17/08/2009, a la cual nos aludiremos más adelante. Para este año se ha anunciado la puesta en funciones de la Agencia de Calidad y la Superintendencia para los establecimientos educativos, lo cual creará nuevas dinámicas de control y de apoyo dentro del sistema K-12. A nivel de educación superior, se ha puesto al tapete de la discusión la posibilidad de crear una segunda superintendencia y una agencia que administre los créditos otorgados a los estudiantes de este segmento. Con lo cual se favorecerá el funcionamiento de la Comisión Nacional de Acreditación, cuyo fin de establecer mayores exigencias en la rendición de cuentas de la entidades educativas. (Brunner, 2011; Ruiz-Tagle, 2010: 31-50)

al propio patrimonio de saberes ya que, desde este ámbito, se debería dirigir la información hacia todos, a fin de ofrecer realmente posibilidades de mejoramiento en la formación de hombres y mujeres, actividad que trae consigo expectativas reales para ejercer ante las nuevas circunstancias y oportunidades que devienen diariamente en nuestra existencia. La crisis en la que nos ha introducido un modelo de mercado, es una crisis de la cultura, dado que es un conflicto de relación con lo real, de juicio, de la propia inteligibilidad del mundo, de las culturas particulares, de ese plural capturado por ese singular propio e individualista (Juvín, 2011, 106).

Conjuntamente a lo que se ha señalado, sumamos otra característica, la que se muestra de manera cada vez más esencial en sociedades en vías de desarrollo o de uniforme progreso; nos referimos a ese aspecto multicultural o pluricultural que ellas mismas presentan. Al tradicional crisol cultural, históricamente inherente a este tipo de países, hay que añadirle la ingente cantidad de colectivos derivados de los diferentes flujos migratorios originados por la coyuntura o la parvedad que experimentan los sujetos que se adscriben a este proceso de desplazamiento (Baumann, 2001). Consideremos que la realidad multicultural o pluricultural actual constituye un aspecto crucial a tener en cuenta, especialmente, su proceso de construcción como sociedad; los miembros de las diferentes culturas que cohabitan en un país han de aprender a convivir juntos. Este proceso socio-educativo se ha de convertir en un objetivo político-educativo de primera magnitud, al que habría que darle prioridad absoluta (Llorent, 2007). La amplia variedad de educandos existentes pone de manifiesto la necesidad de repensar el sistema escolar tanto desde aspectos organizativos como curriculares. Ahora bien, ¿cuál debería ser este denominador común que hiciese posible este mejor funcionamiento y que, de paso, asegure la convivencia de todos, asumiendo los retos tan desproporcionados que emanan de la misma sociedad en su conjunto?

Mencionados todos estos antecedentes, digamos que, vienen a revalidar de nuevo la afirmación que Gustave Le Bon pregonara hace un siglo: “cada periodo de la historia reclama una educación distinta” (Le Bon, 1912: 12). En ella, como el resto del orden de cosas culturales humanas, afectas a una dinámica permanente, siempre debe presentarse, como un sistema de conocimiento en desarrollo. Continuamente diferente, como lo ha sido en el pasado y hoy, especialmente en nuestros tiempos más que nunca, concebida como una instancia futura: proveída de un dominio cuyas

concepciones y herramientas la hagan competente para los requerimientos que se necesitan actualmente. Empero, es necesario hacer una pequeña salvedad y ser conscientes en ello, porque esto no ha ocurrido siempre de manera incesante en todas partes, pues persisten zonas en el mundo que esto aún no es ni siquiera una ilusión. No obstante, este proceso debe presentarse de manera congruente tanto a las distintitas idiosincrasias que conforman la realidad de un país como hacia una apertura global al mundo; debería ser moderna e innovadora en tanto que esté predispuesta al autoanálisis a fin de adaptarse a las nuevos parámetros que ofrece el contexto actual en la cual está inmersa. ¿Qué tipo de educación se requiere entonces para lograr estos fines?, ¿qué sistema educativo puede generar un espacio que no esté estrictamente sometido?, ¿educación o instrucción? (Peña-Ruiz, 2001).

La educación en un medio democrático que debe ser preocupación permanente del Estado, como es en el caso de Chile, en que éste está obligado constitucionalmente a garantizar a todos los miembros de la sociedad, a la cual sirve, una educación de calidad (Ruiz-Tagle y Correa, 2007), a lo que se podría agregar, desde la teoría, que la calidad incluye que sea compatible con los requerimientos del mundo actual e igualitaria, a la vez, para todos sin límites de acceso y patrocinadora de una creciente libertad en aquel sujeto que se educa, invirtiendo irrestrictamente en formación, conocimiento y habilidades, desechando la idea de negocio como tal, y concretamente esperar de esta una tasa de desarrollo y crecimiento. Porque la liberación de la inteligencia, intento primordial de la educación democrática, siempre se desarrolla en pos del mejoramiento de la vida humana en general, con el fin de posibilitar el desenvolvimiento de los sujetos que componen la sociedad, y para convertirlos en personas y ciudadanos competentes y responsables. Pero ¿hasta qué punto podemos decir que esto se cumple?

Como ya habíamos señalado, en Chile, en estos últimos años, se han producido una serie de modificaciones legales que han ido en pos del mejoramiento del quehacer educativo. El 17 de Agosto de 2009, se promulga la Ley N° 20.370, la que lleva por título: **“Establece la Ley General de Educación”**; la que posteriormente fue publicada el 12 de septiembre del mismo año, iniciando de esta forma su vigencia y que viene a regular los linderos de la tarea educativa nacional. Para el presente estudio merece especial atención algo en ella, y es por lo cual se genera este trabajo. En el Título Preliminar: Normas Generales, Párrafo 2, Derechos

y Deberes, Artículo 4° se extrae un fragmento que expresa lo siguiente: “...**Sin perjuicio de sus demás deberes, es deber del Estado que el sistema integrado por los establecimientos educacionales de su propiedad provea una educación gratuita y de calidad, fundada en un proyecto educativo público, laico, esto es, respetuoso de toda expresión religiosa, y pluralista, que permita el acceso a él a toda la población y que promueva la inclusión social y la equidad...**”¹⁰. Acentúo de esta cita la expresión “laico” y, de inmediato, surge la reclamación interna de abordar este adjetivo. ¿Qué quiere decir este vocablo en este párrafo de la Ley?, ¿cuál es su importancia?, ¿qué tipo de escuela se ha ido forjando a través de los años en la realidad chilena a raíz de este término?, ¿qué tipos de narrativas o ideologías fundamentan esta visión de la realidad educativa?, ¿cómo se proyecta sobre el marco normativo educativo?, ¿a qué tipo de establecimientos se refiere?, ¿de qué forma se incorpora en el quehacer diario del establecimiento?, ¿los establecimientos se han visto forzados a modificar sus Proyectos Educativos Institucionales a raíz de la puesta en vigor de esta nueva disposición legal?, ¿cómo traducen y trasladan los docentes este tipo de noción a las actividades en el aula?

Desde luego que la educación es una función social y el problema de las relaciones entre la institución escolar y el Estado va unido a lo que atañe al propio Estado y la sociedad. Se entiende por “escuela laica” la que está abierta a todos, sin distinción de creencias y opiniones. Esta definición clásica, y aún válida, se utiliza frecuentemente; empero, con todo, conviene precisar el contenido histórico de la escuela laica a fin de señalar lo que aún subsiste de la misma y tras de ello infundirle lo que corresponda a la atención de los nuevos intereses que de ella puedan desprenderse. Pero ¿podemos decir –en toda su extensión– que la educación laica, en cuanto modelo, legitima de mejor forma el quehacer educativo de un país o si ésta puede ser considerada como una parte esencial del mismo, al ser considerado un componente relevante en la construcción teórica de los planes y programas de estudio del propio sistema de aprendizaje? Al plantear esta forma de inquirir, destacamos que nuestro interés se inscribe en la búsqueda de ciertas relaciones, sabemos que para nada es vocativo, además que es extrapolable a nuestro contexto nacional y a lo que queremos desarrollar. Lo hacemos pensando en el análisis que

¹⁰ www.bcn.cl Ley N° 20.370. Establece Ley General de Educación. Recuperado de Internet: <http://www.leychile.cl/Navegar/?idNorma=1006043&idVersion=2009-09-12&idParte>

esboza Rancière, quien lleva a cabo un ejercicio radiográfico de la sociedad francesa en general, aludiendo al sistema educativo en particular, con lo cual plantea lo que ha ocurrido con el y en lo que se ha convertido para él: “el contexto inicial de esta querrela era el problema del fracaso escolar a la hora de tener que dar iguales posibilidades a los niños provenientes de las clases más modestas. Se trataba de saber cómo debía entenderse la igualdad en la Escuela o por la Escuela. (...) Esta tesis proponía hacer la Escuela más igualitaria, sacándola de la fortaleza en la que se había atrincherado para refugiarse de la sociedad: cambiando las formas de la sociedad escolar y adaptando los contenidos de la enseñanza a los alumnos más desprovistos de herencia cultural. La tesis, llamada republicana, se puso exactamente del lado opuesto: acercar más la Escuela a la sociedad era volverla más homogénea con la desigualdad social. La Escuela trabajaría por la igualdad en la estricta medida en que, protegida por los muros que la separaban de la sociedad, pudiera consagrarse a su tarea propia: distribuir igualmente a todos, sin consideración de origen o de destinación social, lo universal de los saberes, utilizando con este propósito igualitario la forma de relación necesariamente desigual entre quien sabe y quien aprende” (Rancière, 2006: 41-42). Aunque ha pasado un poco más de un lustro, desde que el profesor emérito de la Universidad de Saint-Denis esgrimiera estas palabras, creemos que aún están vigentes y desde las cuales podemos plantear otras cosas que nos inquietan, a saber: *¿existen criterios o fundamentos válidos a partir de los cuales podemos juzgar si lo laico se hace presente o no en el sistema educativo nacional chileno?, ¿se le considera realmente, más allá que se encuentre plasmado en una Ley?*

De todo lo anterior, de lo que ya se ha expresado, se desprenden algunas interrogantes que orientarán este trabajo, que tiene por objeto cumplir con uno de los requisitos que tiene el programa de Doctorado, la elaboración de la tesis, las que tienen relación directa con comprender y determinar algunos elementos que hasta hoy pueden presentarse como algo intrincados cada vez que se consulta por ellos. Sobre la base de lo planteado, la investigación pretende responder las siguientes interrogantes:

- *¿Qué idea se tiene del laicismo desde laico dentro del sistema educativo chileno en los establecimientos educacionales de Concepción, Chile, y de qué manera esta*

construcción teórica, que se ha fundado desde la praxis de sus actores, se ajusta a lo que se expresa en los supuesto teóricos que ésta tiene, a la luz de la nueva Ley General de Educación?

- *¿Cómo traducen los actores y agentes escolares las nuevas disposiciones jurídicas y narrativas existentes sobre el laicismo en el ámbito organizativo de los centros escolares?*

De esta forma de preguntar surgen el objetivo general y los objetivos específicos que manifiestan el interés por comprender este fenómeno histórico, cuyo carácter educativo es reconocido dentro del contexto nacional, los cuales serán plasmados en otro apartado de este escrito. Las pretensiones de este proceso investigativo se enmarcan dentro de la perspectiva cualitativa de la metodología a desarrollar y, al interior de éstas, con aquellas que dicen relación con la comprensión de la manifestación educativa, desde la mirada de los propios actores que en ella intervienen. Los modelos, tanto teóricos como prácticos, de investigación y los medios para la recolección de datos que pueden ser aplicados en este trabajo giran en torno al: análisis de contenido de textos, análisis del discurso, teoría fundamentada y entrevista semi-estructurada. Sobre este aspecto en particular, señalamos que serán desarrollados en el apartado correspondiente.

Dentro de las metodologías cualitativas, el estudio se aproxima a la investigación fenomenológica, la cual permite describir el significado de las experiencias subjetivas vividas por una persona o un grupo de personas acerca de un concepto u objeto de estudio, poniendo el acento en los aspectos esenciales de la experiencia. Sin embargo, una vuelta a las cosas mismas a secas impediría una comprensión más amplia de la propia experiencia histórica y de la misma comprensión de los textos que se quieren revisar. Porque “comprender significa entenderse unos con otros. Comprensión es, para empezar un acuerdo. (...) el acuerdo es siempre sobre algo” (Gadamer, 2007: 232-233), respecto del cual se pueden generar ciertas distorsiones acerca de un tema en común; es ahí, donde se origina el proceso de comprensión. De ahí que nuestro interés teórico se centre en una hermenéutica fenomenológica que tiene sus inicios en la obra temprana de Heidegger, quien dará un giro a este tipo de estudios que, hasta entonces, se practicaban en la academia, generando con ello un proyecto fenomenológico

hermenéutico (Grondin, 2008; Maceiras y Terbolle, 2004); la cual será desarrollada más tarde por Gadamer. En el ámbito educativo, estas ideas son plasmadas por Max Van Manen (2003), quien, desde sus textos, nos insta a investigar desde la experiencia vivida; en ellos nos recalca que éste debe ser el punto de partida para toda investigación.

Para finalizar este punto, las pretensiones que persigue este trabajo radican en un intento que procura dilucidar el mismo vocablo “laico” y cómo éste se comprende a la luz de un contexto educativo, emanado de la nueva Ley General de Educación Chilena, el cual contribuye a la formación de una identidad pedagógica dentro del sistema educativo nacional. Por razones de territorialidad física, este trabajo se circunscribirá a algunos establecimientos educativos de la ciudad de Concepción, comuna que se encuentra ubicada en la Provincia de Concepción, en la VIII región denominada del Bio Bío y que están considerados por esta normativa gubernamental. Es pertinente señalar, a modo de aclaración, que nuestro trabajo de campo se vio entorpecido en parte en su aplicación, por una serie de paralizaciones de la actividad educacional generadas por los movimientos gremiales y estudiantiles, que se encontraban presionando por el derecho ciudadano a contar con una educación pública y de calidad en todos los segmentos. Esas movilizaciones, que alteraron el desarrollo normal de la actividad formativa, impidieron realizar las entrevistas programadas oportunamente, las que nos entregarían información necesaria para nuestra investigación.

1.3. Puntos de intersección entre el tema y el problema.

Planteemos la posibilidad de partir, al menos, de unos supuestos que nos permitan argüir y plantear de mejor manera lo que sigue, aunque ya lo habíamos puesto de manifiesto de algún modo anteriormente. Digamos, pues, que cada vez que hablamos de educación laica, hacemos referencia a aquélla que es impartida por el Estado. Sin embargo, al plantearlo en estos términos nos asalta otra inquietud, traducida en saber qué ocurre con aquellos establecimientos particulares subvencionados (concertados) y privados que tienen este mismo carácter u ofrecen esta misma dimensión en lo educativo. Por otro lado, nadie podría rebatir que la escuela pública está llamada a desempeñar un papel importante en la configuración de la propia vida democrática de la sociedad, a través de su proceso de formación-

instrucción del día a día. No obstante, cada vez que nos referimos al papel que ésta cumple actualmente, considerando las condiciones en que se desarrolla, se reabre el debate sobre la misión que tiene en el marco de un complejo y confuso escenario, en el que, a veces es acusada de dar prueba de enciclopedismo y de acumular conocimientos, de dudosa utilidad, y otras, de no entregar todo lo que se debiera ofrecer a los educandos y sospechosa de desvalorizar su vocación primera, que es la transmisión del saber y la formación del ciudadano. Hay quienes piensan la escuela como un lugar de emancipación en el que los alumnos deben dejar a un lado sus especificidades sociales, culturales y religiosas para abrirse al saber y ser instruidos; en cambio, para otros, desde una perspectiva de educación para la diversidad, las diferencias y especificidades de los alumnos pueden ser consideradas como fuentes de enriquecimiento y de tolerancia (Estivalèzes, 2008: 254).

Como otro supuesto podríamos indicar que, la mayoría de las veces se ha entendido, la escuela laica se caracteriza por afirmar la exclusión de la influencia religiosa de su ámbito, entendido como el espacio generado al interior de los centros educativos, que son aulas. Sin embargo, en el contexto chileno ocurre todo lo contrario. Con la aprobación de la Ley N° 19.638, conocida como la ley de “Igualdad de Cultos”, que se sustenta en el respeto a los principios de igualdad ante la Ley y de libertad de conciencia contemplados en nuestra Carta Fundamental. De acuerdo a las prerrogativas emanadas del propio Ministerio de Educación, esto es expresado del siguiente modo: “Nuestros establecimientos educacionales, deben respetar dichos principios también, así como el derecho de los padres a educar según las creencias de cada familia con pleno respeto a la diversidad. La posibilidad de recibir dos horas de clases de religión da a los alumnos(as) de nuestro país, la oportunidad de discutir y compartir junto a sus familias temas de implicancia valórica de acuerdo con su edad y etapa de desarrollo. Cabe recordar que los padres tienen el derecho también a eximir a sus hijos de las clases de religión u optar por una en particular. Para esto, es fundamental que se informen de lo que ofrece cada establecimiento educacional respecto a la formación religiosa y/o espiritual que imparte y también de la normativa legal que existe con relación al tema” (MINEDUC). Ahora bien, ¿qué alcances tiene esta normativa legal y de qué manera influye el sector de religión en el currículum?, ¿en la práctica, esto se cumple realmente?, ¿cómo el centro educativo, desde su organización interna, pone en práctica lo planteado por la disposición ministerial? A

ello nos referiremos más adelante. Lo que ha cambiado notablemente desde el punto de la legalidad es que la Iglesia Católica en Chile ya no es la única institución que cuenta con el privilegio de ser reconocida con personalidad jurídica pública; desde el ámbito educativo la normativa antes mencionada viene a regular una serie de elementos jurídicos existentes, que suscitan nuestra atención por el hecho que hacen explícita la enseñanza religiosa en los establecimientos educativos pertenecientes al Estado.

En el presente una de las grandes incógnitas, que podrían presentarse, en el sistema educativo chileno es el de su aparente sustento teórico laico y la aplicación de éste en el ámbito escolar, especialmente en los establecimientos a los cuales alude la Ley. Es una cuestión que amerita detenerse un poco en su estudio y en el análisis del mismo; hecho que constituye uno de los principales motivos por el cual se realiza esta tesis doctoral, que incorpora la materia de lo laico en la educación, es porque en muchos casos cuando se quiere tratar sobre este tópico se tiene un desconocimiento casi cabal sobre él, quizás la razón de esto se halle en el hecho que tradicionalmente las distintas posturas internas del país se han apoderado del vocablo, entre conservadores y liberales, produciéndose hasta confusiones sobre el término. Por esta razón el laicismo no puede ser comprendido simplemente como una apelación jurídica a nivel estatal para entender su proceder. El razonamiento que se quiere ofrecer aquí se desarrolla en diferentes niveles de observación, dentro del mismo ámbito, articulado de tal forma que se espera definir este ideal laico y sus fundamentos, nuestro punto de partida se origina consultando a quienes se encuentran involucrados, se espera poner en evidencia lo que se ha dado en la articulación de la historia de otros tiempos y en la actual. Insistimos en algo, no es sólo una cuestión de si en la escuela debe o no debe existir un material religioso confesional, creemos que la cuestión es bastante más amplia, que hay otros elementos a considerar en esto. Desde el punto académico, las conclusiones que se puedan extraer de este trabajo son una aportación apreciable a la carencia de evidencia empírica en las investigaciones que se han realizado sobre este tema particular y su relación con los centros educativos; eso sí, no podemos dejar de hacer mención sobre la existencia de algunos trabajos que nos preceden, pero que hacen mención a otros aspectos.

En años recientes, en Chile y actualmente en Europa se ha abierto un debate político, social e intelectual sobre cuál es el mejor régimen para alcanzar la igualdad

de trato y la no discriminación entre y hacia las distintos tipos de creencias, el mejor ejemplo que podemos aludir en este instante han sido las decisiones legales que se han tomado respecto al uso del burka u otro tipo de prenda que impida identificar a las personas, en instalaciones y edificios públicos, es el caso de Francia y algunas comunidades de España que han tomado este fallo. Algunos sostienen que un Estado que respete ilimitadamente y sin ningún tipo de prohibiciones la libertad religiosa resulta la mejor opción para el desarrollo de todas las iniciativas espirituales y confesionales; otros, por el contrario, sostienen que la mejor manera de garantizar no sólo la libertad religiosa sino la igualdad entre todos los creyentes es un Estado laico o secular, que regule los actos sociales emanados de las creencias religiosas y no privilegie a ninguna religión ni se oponga a ella, pero quizás desde esta perspectiva, dicho país traduzca su forma de gobierno en una instancia que limita las libertades religiosas e impide el ejercicio pleno de creencias y cultos, empero hay para quienes ésta es la única forma de garantizar las libertades y los derechos de todos en un contexto de aceptación de una pluralidad de creencias (Blancarte, 2008; Taylor, 2011). Sobre ello, volveremos y será plasmado más adelante.

1.4. Breve síntesis de los principales trabajos que se han hecho en torno al tema de lo laico en el ámbito educativo.

Amplia y variada es la literatura existente sobre el tema en general, y no es menor en lo educativo en particular, por lo mismo es dable señalar que son diversos los enfoques y modos en que es tratado, como también las nacionalidad de sus autores, se podría decir a la sazón que estamos frente a un contenido que tiene un carácter transversal y que sus métodos están de acuerdo a la zona geográfica de su propia emergencia; la proliferación de las publicaciones se ha hecho significativa, especialmente en estas dos últimas décadas, aunque se ha intensificado luego de la aparición del Informe Stassi, en el 2003. La bibliografía que se utiliza muestra una clara tendencia hacia la no determinación del tópico, sus formas de expresión, variadas, en tanto lenguaje escrito como en el desarrollo de ideas, responden más bien a una posición crítica y neutral, lo que viene enriquecer el desarrollo del mismo. Las publicaciones utilizadas se hacen constar en el apartado indicado de este trabajo; por otro lado, lo que nos interesa es dar cuenta sobre los textos y el material utilizado, y la manera en que se llevó a cabo la pesquisa en el caso chileno, relato que

esgrimiremos más adelante de manera más detallada, pero que no resiste al menos un pequeño recuento.

Uno de los rasgos característicos que tiene el trabajar con métodos de investigación cualitativa es la revisión de la literatura, o documentación inicial, la cual transita paralelamente al proceso de enunciación del problema, la recolección de la información y el análisis de la misma. La cuestión que surge, frente a la gran variedad de material existente, es cómo utilizar estos componentes para que nos permitan ampliar nuestras propias ideas respecto al tema, en lugar de constreñirlo, esto lo llevamos a cabo con el afán de aumentar el desarrollo teórico que hay detrás del mismo. Este es el objetivo que se persigue tras la enunciación del problema, teniendo como base lo leído.

Señalamos, que se ha examinado las fuentes en archivos, revistas, libros de la época e historias de la educación en bibliotecas públicas y colecciones privadas; la normativa jurídica y política que ha tenido el país respecto al tema, en su gran mayoría, ha sido obtenida de la Web que tiene habilitada el Congreso Nacional en la red, en el se encuentran además los discursos presidenciales que dan cuenta de los avances y actividades que han realizado los distintos gobiernos en sus correspondientes períodos; igualmente se ha podido recolectar información que se encuentra digitalizada, en el reservorio virtual, con que cuenta la Biblioteca Nacional, especialmente, textos históricos que son difícil de hallar en anaqueles de uso diario. Conjuntamente a esta actividad de indagación, se pudo concretar un par de encuentros con dos destacados profesionales de la educación de la zona, que además poseen la condición de participar en grupos laicos, de este dialogo surgieron una serie comentarios que vienen a legitimar la viabilidad y las aspiraciones que persigue el desarrollo de este trabajo. Aclaremos que no se trataron de entrevistas, ni grandes cuestionamientos, se trató el tema en la llaneza de una conversación holgada.

1.5. Fuentes secundarias: el laicismo en la educación chilena desde la literatura.

Damos cuenta de la existencia de una serie de textos que describen el quehacer educativo nacional a través de los años, estos nos introducen en la pesquisa sobre la cual indagamos; algunos de ellos se hallan lejanos en el tiempo y en su producción respecto a lo que es la actividad educativa actual: Fuenzalida (1903),

Medina (1905), Muñoz (1918), Labarca (1939), Burgos (1950), Campos (1960) y Jobet (1970), algunos de ellos, desarrollaron trabajos extensos que abarcan espacios de tiempos definidos en la cronología de la educación nacional. Trabajos más recientes, encaminados bajo el mismo prisma, son: Núñez (1982), Cox y Gysling (1990), Serrano (1994), Rojas (1997), Campos (2000), Egaña (2000), Soto (2000), entre tantos otros. Hace unos cuantos años, aunque no es del todo histórico, aparece publicado el libro de Riveros (2007), quien con una mirada retrospectiva marca los principales hitos que han servido de base al sistema educacional vigente; más reciente es el trabajo de Ruiz (2010), en él su autor intenta dar cuenta del desplazamiento que han experimentado las ideas pedagógicas en el contexto nacional, desde un ideal republicano de igualdad -modelo generado por el propio Estado, que garantiza a todos el derecho a la educación- a una concepción centrada en la idea de subsidiaridad, en la cual la educación compete sobre todo a los individuos y a la propia familia, acentuándose de esta forma la libertad de escoger como consumidores. Hacemos mención, o mejor dicho, destacamos dos aspectos que pueden ser considerados de importancia a tener en cuenta en lo que ha sido la producción de estudios: por un lado, los efectos que trajo consigo el Gobierno Militar (1973-1989) en detrimento del desarrollo historiográfico y crítico de la actividad educativa, algunos textos y revistas circulaban de manera restringida durante este período¹¹; y, por el otro, advertimos desde ya, que son pocos los libros, de los que hemos revisado, que contienen en su título el adjetivo de laico o unas de sus acepciones, en orden cronológico a continuación indicamos: Gesuit (1873), Alessandri (1919), de la Paz (1919), Antonioletti (1958), Vidaurre (1959), Krebs [et al.] (1981), ILEC¹² (2004), Lagos (2005).

A todo lo citado, hay que sumar, algunos discursos y las propuestas de divulgación que se encuentran en Internet sobre el tema en particular. Entre los

¹¹ Son varios los textos redactados durante esta época, algunos de ellos se encuentran en el catálogo en línea que posee FLACSO.

¹² Abreviatura que corresponde al nombre de Instituto Laico de Estudios Contemporáneos, aunque su nombre oficial es un poco más extenso: "Organización No-Gubernamental de Desarrollo Instituto Laico de Estudios Contemporáneos", según se desprende del Decreto N° 15, de 14 de Enero de 2000 que le concedió su Personalidad Jurídica. Entre sus objetivos está, como organismo, el hecho de recuperar y tratar el tema que conlleva un enorme valor social práctico y filosófico-moral que emana de ésta propia denominación: desarrollo y laicismo. Desde su creación, hasta nuestros días, ha organizado una serie foros-paneles, con la participación de otras entidades vinculadas al desarrollo de esta propuesta. Además esta entidad es miembro participante de la Federación Laica Latinoamericana.

relatos históricos de las instituciones, en especial de la Francmasonería, y de las agrupaciones liberales que dieron pie al desarrollo laico en el ámbito educacional, podemos señalar los siguientes títulos: Pinto (1965, ampliada el 2005), Sepúlveda (1995), García (1997) y Gazmuri (1999); en el ámbito provincial se cuenta con los trabajos de: Da Costa (1992) y Muñoz (2005). Desde la perspectiva jurídica, son variadas las formas en las que es abordado el tema, digamos que son sugeridos dependiendo la inclinación que tengan sus autores, casi siempre son evocadas las ideas de: separación entre la Iglesia y Estado o el grado de laicidad que detenta el Estado, a ellos nos referimos en la bibliografía. Por último, dándole la importancia que debe atribuírsele, está la forma en que es tratado el hecho religioso, allí encontramos de todo, siendo variadas las tendencias, aunque existe una visión que excede a las del resto; desde lo educativo, puede ser abordado desde la Ley de Culto¹³ y de las normativas o directrices que emanan del Ministerio de Educación¹⁴.

1.6. Fuentes primarias: el laicismo en la educación chilena desde sus actores.

Resulta ineluctable, hacer mención a ello, uno de los aspectos a destacar del análisis de contenidos, es que este procedimiento constituye una buena instancia para llevar a cabo inferencias, aparece como un conjunto de técnicas de observación, que por medios sistemáticos y objetivos permiten la descripción del contenido. El material que se presenta, y que es objeto de comprobación, son las expresiones que la misma sociedad ha creado y construido en el tiempo respecto del valor que se tiene de la misma actividad educativa para el desarrollo de la sociedad. Estos referentes los podemos encontrar a través de dos fuentes de información, que están explicitadas en: a) los distintos reglamentos y constituciones políticas que ha tenido el país, las distintas normativas legales específicas y decretos particulares que se han diseñado para dar orden al funcionamiento educacional, hasta la nueva Ley General de Enseñanza que actualmente marca los linderos de la educación nacional; b) en los distintos escritos de autoridades que se han referido al tema, también se estudian las opiniones de escritores del pasado y discursos políticos que han marcado pautas en el quehacer formativo nacional, además se consideran entrevistas -en revistas y

¹³ www.bcn.cl/ Ley N° 19.638. Establece normas sobre la constitución jurídica de las Iglesias y Organizaciones Religiosas

¹⁴ Recuperado de Internet: http://600.mineduc.cl/resguardo/resg_libe/index.php

periódicos- de personajes públicos que han sido consultadas sobre este tema en particular, como lo es la educación laica.

1.7. Problema detectado y estrategia de solución.

Después de lo que se ha sostenido, es posible indicar que se han detectado dos problemas respecto al uso que tiene la palabra laico en la educación chilena: por una parte, no existe consenso en el cómo los actores y agentes del sistema educativo asumen el concepto y, por otra, de qué modo éste se incorpora al quehacer de los centros educativos, en términos de su propia transferencia. Lo que mejor representa al término, en estas circunstancias, es lo que podemos denominar como una indeterminación bastante singular. Dar solución a esta situación no parece del todo fácil; en este sentido son las "muchas situaciones propias" de cada establecimiento, y de sus aulas en particular, a las que se hace frente cotidianamente, las que realmente lo imposibilitan.

La lectura acuciosa de la Ley General Educación y de otros ordenamientos jurídicos -y su posterior análisis-, y el examen del material bibliográfico, tanto nacional como extranjero, nos permitirán tener una percepción sobre la idea que se tiene del vocablo. Por su parte, las entrevistas aplicadas a los distintos sujetos considerados para esta investigación, nos proporcionarán información valiosa para entender cómo se transfiere esta idea a la práctica pedagógica. Lo que se espera lograr con este trabajo es una idea más clara del mismo vocablo y comprender cómo es transferido a la praxis.

Para lograr este propósito se han diseñado los siguientes objetivos que nos permitirán guiar este trabajo, los que son expuestos seguidamente.

Objetivo general y específicos

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

Detrás del desarrollo de este trabajo se asienta una idea clara de realización relacionada directamente con la posibilidad de determinar cuál es la percepción que tienen los docentes y agentes escolares respecto a un tema en particular. En todo caso, como se indica en el planteamiento del problema, lo esbozado comprende aquello que se encuentra relacionado con lo laico dentro del contexto educativo, idea que hunde sus raíces en el propio argumento de la tradición educativa pública nacional propugnada por el Estado chileno.

Entonces, ¿dónde radica lo nuevo en este trabajo o cuál es su real aporte? Si lo manifestado desde el campo educativo, con una clara propensión hacia lo laico, tiene una larga data, como si fuera poco, es sabido que a lo laico le conciernen una serie de elementos que lo relacionan directamente a cuestiones que han involucrado una serie cambios culturales y sociales; en lo particular, la literatura especializada nos remite a ello reiteradas veces. Lo dicho nos hace cavilar acerca de la forma en que serán o queremos que sean presentados los objetivos que guiarán nuestro quehacer investigativo.

Sin dejar de tener en mente esta invención histórica –de lo laico insertado dentro del ámbito de lo educativo y de la cual la propia historiografía educativa se ha encargado de darnos cuenta- este trabajo procura consistir en una puesta a punto de lo que se ha planteado al respecto. Aún más, cuando se está al tanto que esta idea se hace evidente en una Ley educativa, que viene a regular toda la actividad formativa del país, y que lleva a reconocer, más allá de lo que pueda comprender dicha idea, que existe una suerte de imposición a este valor, sin que se pueda abordar de otro modo, y que siendo o no una imposición es lo que estipula la normativa legal. En virtud del nuevo papel atribuido a este concepto, a la vista de la organización de los centros educativos, se considera que lo laico no consiste en una simple disputa de significados o definiciones de vocabulario.

Con todo, de las preguntas planteadas anteriormente como problema, surge el objetivo general y los objetivos específicos de este estudio, los cuales son bosquejados de la siguiente manera:

2.1. Objetivo General del estudio.

OG. Generar una mayor comprensión sobre lo que se concibe por laico desde distintos actores del sistema educativo chileno.

2.2. Objetivo General en base al modelo metodológico propuesto.

OG1. Detectar la percepción que tienen distintos actores escolares respecto a la incorporación de lo laico en la nueva normativa educativa vigente, prestando especial atención a las adecuaciones que trae consigo su puesta en marcha a nivel organizativo de los centros escolares. Además de identificar los dispositivos simbólicos y participativos que docentes directivos, docentes de aula y agentes escolares hacen de lo laico en las instituciones educativas municipales de Concepción.

2.3. Objetivos específicos del estudio.

OE1. Identificar y describir los componentes fundamentales que hacen posible el conocimiento de lo laico en general y los alcances que éste tiene en el campo educativo.

OE2. Señalar cuáles son los aportes que ha tenido lo laico, como narrativa, en el proceso de consolidación del sistema educativo público nacional.

OE3. Describir e ilustrar los episodios ocurridos en el desarrollo de lo laico en el contexto educativo nacional desde el punto de vista legal y reconocer el papel que han jugado en esta configuración grupos sociales y partidos políticos.

OE4. Averiguar qué idea o conocimiento tienen los distintos actores y agentes escolares respecto de la Ley General Educación y qué implicaciones tiene lo laico en ella.

OE5. Analizar, desde la perspectiva de los diferentes actores, las implicancias o repercusiones que puede traer la incorporación de lo laico en la organización de los centros escolares.

OE6. Conocer e identificar las estrategias organizativas y las acciones pedagógicas que se emplean en los centros educativos para incorporar lo laico a sus actividades.

2.4. Objetivos específicos en base al modelo metodológico propuesto.

- OE7.** Determinar si las percepciones de lo laico que poseen los distintos actores escolares, involucrados en el estudio, tienen alguna correspondencia con lo expresado en la Ley General de Educación y con lo que puede ser colegido desde la tradición pedagógica nacional.
- OE8.** Proponer alguna idea de lo laico generada desde las percepciones de los actores escolares, de los documentos oficiales, la Ley General de Educación y del presente estudio.

2.5. Supuestos de la Investigación.

- La diversidad cultural y de creencias es una realidad social legítima, que está presente en nuestras aulas y entorno, y considerada además en los programas de estudio de los distintos niveles de la Enseñanza Media.
- Los Proyectos Educativos Institucionales de los centros públicos municipalizados de la comuna de Concepción, reconocen y consideran, en su declaración pedagógico-curricular y organizativa-operativa, las formas que puede presentar lo laico.
- Los docentes que imparten instrucción en los establecimientos públicos en estudio conocen las orientaciones ministeriales que posibilitan la consideración de diferencias culturales y de creencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Los actores escolares del centro educativo valoran las formas en que se hace manifiesta lo laico en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Marco teórico

MARCO TEÓRICO.

3.1. Lo laico, algo más que una cuestión de palabras.

Hay temas que, con cierta frecuencia, son abordados desde la reflexión histórica o del uso y tratamiento que se suele dar a ciertos vocablos en contextos culturales determinados. Cuando suele ocurrir esto, se acostumbra a indicar que, se reconoce en ellos el papel y el rol que juega en la propia comprensión de los fenómenos la incuestionable influencia que tiene la historia, se trata de presencias episódicas, de acontecimientos y conductas que se plasman bajo esta idea. Somos conscientes que la emergencia de este hecho en particular es clara, no es más que el resultado de los efectos que trae consigo, movimiento que se ha visto favorecido por las propias tradiciones que dan cuenta de su función a través del tiempo. Si bien, en éste caso singular, el hecho histórico de lo laico, no sólo debería restringirse a la típica narración que ya hace la propia historiografía del concepto mismo, aún más, sabiendo que está claro el acervo en el que se inserta; sin embargo, entendemos que en buena medida le precede cada vez que es enunciado al ser empleado la idea que se tiene.

Desde luego se trata de algo ineluctable, es una detención obligada que permite entender, en buena medida o en parte, lo que ha ocurrido con el desarrollo particular de esta idea, como si se tratase de una revisión o un estado de cuentas sobre lo que ha ocurrido. Al tener presente lo dicho, o sí a eso le sumamos que nuestro interés es movemos dentro de ciertos parámetros, podemos aducir que estamos conscientes que los movimientos de la historia son vaivenes entre progreso y regreso. Lo mismo ocurre con lo laico, con esta puesta en común por un mundo ideal, con esta consecución que tiene como afán que todos los hombres puedan desarrollarse con la libertad casi absoluta de conciencia e igualdad de derechos entre los que creen en Dios, los que no creen y los que creen en otra cosa (Peña-Ruiz, 2008; Peces-Barba, 2008). Razones que hemos de tener presente en todo momento, para no sólo remitirnos a consideraciones filológicas, pese a que éstas nos puedan brindar una ayuda considerable; aunque el significado de lo “laico” no admite una definición unívoca en la actualidad, parece incontrovertible su relación interna con la comprensión de las propias sociedades contemporáneas que, cada vez más, se secularizan, afirmación que por lo demás contiene una serie de implicancias, que en

estas líneas introductorias no seremos capaces de resolver, razón por la cual volveremos a ello más adelante. Por último, agreguemos que los retos del laicismo, que aún puede presentar, constituyen un proceso de conquista y de un hacerse por un espacio en la sociedad civil, que está en continuo desarrollo y crecimiento. Quizás este intento o puesta en marcha por una genealogía reconstructiva del término, nos pueda brindar la información requerida para el desarrollo de nuestros convenientes intereses y fines.

Por lo mismo, entendemos que las palabras son medios-instrumentos que nos proporcionan ayuda para comunicarnos; pero, por otro lado, sabemos que este término tan singular encierra una serie de consideraciones que va más allá de lo que podríamos expresar como un mero ejercicio comunicativo o tras el cual se entrega algún tipo de información o, más aún, si se quiere, un simple decir. Por tales motivos, nos sentimos inclinados a tener en cuenta la advertencia que nos presenta Carlos Pereda (2006: 36), antes de intentar referirnos a este vocablo, en nuestros propios y precarios términos, lo hacemos teniendo en cuenta aquella idea que destaca el Profesor de la UNAM, al referirse que: “Las palabras no pocas veces embrollan, (...) Por eso, a menudo antes de comenzar a discutir sobre cualquier cosa, hay que tener en cuenta la regla de prudencia que advierte: ¡Ten cuidado con las palabras!....”. Lo planteado por el autor no podría ser considerado en nuestro caso por nosotros como una especie de apotegma que haya de ser cumplido en todo momento, como si se tratara de una *conditio sine qua non*; por el contrario, creemos que puede ser asumido desde un ofrecimiento o una invitación a la continua búsqueda, eso sí, teniendo claro que no se garantiza un resultado fehaciente en éste indagar o una clarificación del mismo término; trataremos de todos modos no enredarnos más de lo debido con los vocablos que quieren ser tratados en esta breve descripción. Aunque en el pasar de lo descriptivo a lo explicativo (¿cómo evitarlo a veces?) hay un margen bastante pequeño, lo intentaremos hacer con nuestras palabras e ideas.

Como se sabe, la palabra, como cualquier otro código, es un signo expresivo que nos hace transportarnos de un contexto a otro. Por lo mismo, consta de un elemento signifiante y otro que es un significado, elementos que se asocian a la vida verbal, siendo mutuamente evocados en una serie de sucesos y hechos que se constituyen en dispositivos cotidianos de nuestra realidad diaria. Lo que nos lleva a

tener en mente que la resultante inercia de las connotaciones posibles que se originan nos impulsan a decantar la asociación producida en estos dos ingredientes que conforman la palabra, al vincular un significado a un significante determinado, como una instancia exclusiva o una suerte de monopolio, sobre todo, cuando la palabra tiene ya un valor técnico y que, además, posee una clara conformación denotativa histórica. Frente al tema que nos ocupa en éste instante, y al cual nos queremos abocar, no existe una correspondencia unívoca léxica –como ya se ha apuntado– para referirse a la distinción existente en la relación Estado (la política) y la Iglesia (la religión). Lo cual nos lleva a suponer que los conceptos que se utilizan para identificar este hecho en particular, han recibido y reciben un tratamiento pluriforme en la literatura escrita, en especial en aquéllas que se encuentran relacionadas con las ciencias sociales, ya sea en materia jurídica, filosófica, antropológica, sociológica y política. El pensamiento moderno, en específico, con la Ilustración, en tanto que ofrece una modalidad racionalista, preconizó la separación de “lo político” y “lo religioso” además que, de paso, subrayó al Estado laico como paradigma ideal del ordenamiento del cuerpo social, como un modelo que pregona el ejercicio de la tolerancia (Aguado, 2005: 45). Idea que, a ratos, no es aceptada por todos; quienes están en disputa apelan al laicismo o a la laicidad, usando los términos en sentidos semejantes o también opuestos.

Este es el caso de la palabra “laico” a la cual están asociadas otras como laicismo, laicidad, laicización y, en una relación casi directa, con otros términos como lo son secular, secularismo y secularización. Pero ¿qué diferencias o semejanzas pueden encontrarse entre ellas? Aclaremos, desde ya, que nuestra intención, en este momento no consiste en elaborar un estudio diacrónico-filológico acabado de la polisemia del vocablo a lo largo de la historia; por lo demás ya existe una heterogeneidad de trabajos sobre este aspecto, aunque podríamos señalar que somos conscientes que la propia historiografía nos permitirá ampliar nuestra comprensión del mismo; de ahí que se haga alusión a algunos hitos históricos en lo que se sigue. A lo ya mencionado se suma otro elemento, si se tiene en cuenta que la palabra, y en especial a la cual nos estamos refiriendo, no puede ser considerada como un componente aislado; es más, se enlaza con una forma de hablar según la cual ésta tiene un significado colectivo e implica, por sobremanera, una relación social (Gadamer: 2001).

Pese a lo lacónico o taxativo que puede llegar a ser el lenguaje utilizado por los diccionarios, éstos siempre han constituido una forma segura para acercarse a los conceptos, especialmente cuando uno no posee un conocimiento acabado sobre el tema, permitiéndonos relacionar ideas que casi siempre están sueltas¹⁵. Nuestra primera aproximación a la locución es la que se genera por intermedio del ejercicio de indagación de la misma y, con tal acción, podemos adquirir la pretensión de consistencia necesaria sobre aquéllo que se quiere articular a continuación. En primer lugar, es manifiesta la relación directa entre *laós* transliterado y *laikós*. Esto quiere decir que este adjetivo *laikós* se deriva de *laós*, lo que nos hace constatar Pierre Chantraine (1984: 619-620) en su texto léxico, y añade inmediatamente que el sustantivo *laós* ya figuraba en los poemas homéricos; por otro lado, también, se tiene noticias que el vocablo compuesto por este sustantivo y el subfijo *-ikós-* ya había aparecido en el siglo V A. de C., con una clara denotación, la pertenencia a un conjunto determinado, de ahí que se tenga una concurrencia directamente –o en parte– con *dêmos*, vale decir, éste hace alusión a todo aquello concerniente, o que se encuentra relacionado, con pueblo. Empero, sigue prevaleciendo el alcance de su vinculación a una porción de la población, la más numerosa, la de los súbditos, la de los subordinados (Guerra, 1987: 22-ss.). Con relativa frecuencia se hace mención –en los textos que hemos tenido a mano– a que, en los inicios del cristianismo, era utilizado este mismo vocablo, y se recurría a él para designar a cierto tipo de miembro de la iglesia, cuya actividad a desarrollar por ellos era prescrita a ciertas funciones al interior de la propia organización eclesiástica (Denzinger, 1961: 18, 199, 220, 262; Concilio Vaticano II, 1965: 94-ss.).

Asimismo, el adjetivo laico es anterior al sustantivo "laicidad" y designa aquello que no es eclesiástico ni religioso, con lo cual se afirma o se sostiene la autonomía y consistencia del mundo civil en relación a cualquier tipo de esfera religiosa, sea del arquetipo que sea (Peces-Barba, 2008: 4). A partir de esto se establecen dos acepciones para ambos vocablos; el primer sentido se origina en la

¹⁵ Tal vez si será una casualidad, pero como éstos son mayoritariamente de tradición francesa, hemos dispuesto de diccionarios en otros idiomas y en otras modalidades para intentar entender su uso.

Edad Media, en concreto, cuando se produce la distinción entre clérigos y laicos¹⁶ (Godefroy, 1982: 695) y, en cambio, el segundo se origina en el siglo XIX, con la aplicación del término laicidad para definir al Estado como neutral entre las confesiones religiosas y tolerante con todas ellas, además de denotar aquel espacio que sale del control eclesiástico¹⁷. Esto nos lleva a suponer que el término laicidad describe, un aspecto de la experiencia moderna del occidente cristiano, esto es la tendencia a la separación institucional del Estado y las confesiones religiosas, como consecuencia, por una parte, del pluralismo religioso que trajo consigo la Reforma protestante y, con ella más adelante, la secularización de las sociedades occidentales y, por otra, la conformación del Estado nacional moderno en los países europeos.

El significado prístino de la palabra laicidad nos describe perfectamente el sentido más amplio de un concepto que hace referencia a la libertad de conciencia de los individuos (Castellá *et al.*, 2013), además del intento por un bien común que se esfuerza por prevalecer ante cualquier tipo de prerrogativa. Por esta razón es que se puede sustentar la idea que la unidad del laós es un principio de igualdad y tolerancia. Henry Pena-Ruiz, al respecto, nos dice que: “La laicidad es el principio que se refiere al pueblo, laós, el fundamento del Estado. Define la unificación de ese pueblo con referencia a la única exigencia de la vida en común. Al pueblo y a cada uno de sus miembros, les reconoce una plenitud de autonomía. Es decir, que no concibe la vida humana sino como una vida libre y la vida social sino como una vida basada en la igualdad” (Pena-Ruiz, 2001: 148). En efecto, la “*laïcité*” francesa¹⁸ también puede presentarse como una solución radical, hasta violenta, al problema originado entre las relaciones entre el Estado y las iglesias, que no sólo fijaba una separación estricta de

¹⁶ Concretamente en esta época se derivó en su forma a “lego”, modo que expresa o designa a los monjes o religiosos no clérigos.

¹⁷ Por cierto, quienes usamos el lenguaje de Cervantes, subraya el historiador chileno Sebastián Jans, sabemos que el sufijo “dad”, implica y está relacionada siempre con una cualidad, en los sustantivos abstractos que derivan de adjetivos. En el caso de “laicidad”, hablamos de un sustantivo abstracto, derivado del adjetivo “laico”, acepción que en nuestra lengua define a aquel o aquello que “es independiente de cualquier organización o confesión religiosa”. No se refiere a aquel o aquello que “no es religioso”, como gusta decir a aquellos que se acercan a la Iglesia Católica, sino que a aquel o aquello que “es independiente” de lo religioso, e “independiente” en nuestra lengua es aquel o aquello que “no tiene dependencia, que no depende de otro”, que es “autónomo”, “que puede sostener sus derechos u opiniones sin intervención ajena” (Jans, 2013: 51).

¹⁸ Dicho de otro modo, como muy bien lo define Díaz-Salazar, el modelo francés es una vía específica de laicización, fruto de circunstancias históricas políticas que ha terminado siendo muy útil para la convivencia y la paz civil (Díaz-Salazar, 2008: 66)

la religión y el Estado, sino que, al mismo tiempo, enclaustraba a la religión en la esfera de la vida privada, reservando al Estado el monopolio de lo público y concibiendo la escuela pública como una instancia socializadora de la ciudadanía en una moral laica, republicana y desprovista de los atisbos religiosos de otros tiempos (Weill, 2006). De hecho, la palabra laicidad (*laïcité*) tiene su origen etimológico en Francia en la década de 1870 y es fruto del debate sobre la enseñanza laica, es decir, sobre la enseñanza no confesional y sin instrucción religiosa; esto fue dado con un voto en el Consejo General de la región de Sena (la Seine), a propósito de la implementación de éste modelo educativo (Littré, 1889: 210). Lo que ha llevado a la escuela laica, en el país galo, a que se constituyera desde entonces en la columna vertebral del ingente esfuerzo por construir instituciones que estuvieran libres de influencias eclesiásticas directas, como corresponden a las sociedades plurales hoy en día. Un buen ejemplo de ello, aunque hay otros, fue la clara defensa a favor de la enseñanza laica esgrimida por Jean Jaurés en la Cámara de Diputados, en enero de 1910 (Jaurés, 2011).

Por su parte, el laicismo es definido por la Real Academia Española de la Lengua, en su vigésima segunda edición, como la “doctrina que defiende la independencia del hombre, de la sociedad, y más particularmente, la del Estado, respecto de cualquier organización o confesión religiosa”; esto quiere decir que el laicismo es una postura ante el mundo que contempla al ser humano como un ser capaz de pensar por sí mismo, y de situarse ideológicamente al margen de cualquier dogmatismo religioso organizado (Gauchet, 2007). En otros términos, el laicismo respeta cualquier creencia o convicción religiosa siempre que ésta no se inmiscuya en las cuestiones públicas del Estado¹⁹. En efecto, se presenta como una instancia de respeto a las creencias individuales que posee cada ciudadano; es el reflejo de la tolerancia ante cualquier pronunciamiento espiritual, por esto se trata de una posición de un espíritu democrático, ya que no considera ningún dogma concreto como el único válido y respetable (Grollet, 2005: 11). Dentro de su propio accionar, el

¹⁹ Lo que podemos hacer notar, siguiendo algunas de ideas propuestas por Jans (2013), en términos simples, es que lo que busca el laicismo es una sociedad laica o un Estado laico, es decir, que impere de manera significativa la “laicidad”, calidad que caracteriza a una institución o institucionalidad que se ha liberado de la tuición confesional, para garantizar, desde esa condición, la libre existencia de los credos, y la capacidad individual y colectiva de actuar de acuerdo a lo que la libre exposición de ideas establece como consenso social.

laicismo se define como esa voluntad de construir una sociedad justa y progresista, que garantice la dignidad de la persona y la respetabilidad hacia los derechos humanos, asegurando a cada uno la libertad de pensamiento y de expresión, en la igualdad de estar todos delante de la ley, en el respeto de la elaboración personal de una concepción de vida que se funda sobre la base de la experiencia humana individual de las personas (Baubérot, 2008).

La laicización es el proceso mediante el cual se hace posible la laicidad, pero para que esto se lleve a cabo es necesario disponer de una normativa política y una jurisdicción que favorezca el desarrollo de leyes que aseguren un espacio de eclosión del mismo proceso. Pese a todo lo ya señalado, en estas cuestiones, incluso en nuestro propio uso del lenguaje y en el empleo del vocabulario normal, aún pueden generarse algunos equívocos (hasta son tratados como sinónimos en algunos casos) y la razón está, por ejemplo, en la pretensión de entender esta sucesión como una progresiva sustitución del personal de la Iglesia por laicos en ciertos dominios de las actividades que se realizan al interior de ella. En resumen, la palabra laicización puede ser aplicada de manera distinta, quiere entonces significar el paso de un plano en el que éstas –las actividades que realizan– están aún integradas en un orden sagrado a un plano profano, donde ellas mismas van adquiriendo consistencia y, a su vez, representan la transformación histórica de la separación de la Iglesia y el Estado.

La polisemia de una palabra no implica necesariamente una acción denotativa deseada que exprese una variedad y, de paso, enriquezca una ulterior definición de la misma sino, que a veces, la propia riqueza del lenguaje lleva establecer antípodas y dualidades que se constriñen en verdaderos campos de batalla y, en algunos, casos son irreconciliables, este ha sido el caso, en otros tiempo, de lo que ha sucedido con éste vocablo en particular. Así aparece un espacio cotidiano de litigio público que se origina a partir de la imposición de los significados que suele atribuirse a los grupos que la reclaman para sí. En esta reyerta se delimitan los posibles papeles de los agentes que intervienen en la practicidad misma del hecho. Algunos sostienen que la laicidad es el respeto mutuo entre el Estado y la Iglesia, que tiene su base en la autonomía que posee cada una de ellas; el laicismo es visto como una instancia de hostilidad o indiferencia contra cualquier tipo de denominación religiosa. ¡La laicidad no es el laicismo! Por otro lado, la Francmasonería tiende a utilizar "laico, laica,

laicidad " y sus correspondientes que en las lenguas romances con el significado de "laicista, laicismo"²⁰; Son estas utilizadas en el lenguaje las que han hecho posible la aparición de distintos modos del laicismo y la laicidad (Díaz-Salazar 2008; 2010a).

Se suele llamar laicidad positiva (Barbier, 2005) a aquella idea que interpreta lo público como el ámbito que está abierto a todas las manifestaciones de cualesquiera formas de pensar y sentir, aunque se denomina a esta forma como laicidad neutral o respetuosamente neutral. La laicidad negativa es aquella posición que concibe lo público como un ámbito del que queda excluida toda manifestación religiosa e incluso la de los símbolos religiosos (Mostaza, 1977; González, 2011). Ahora bien, en cuanto al laicismo, son varios los que aseguran que este hecho consiste en una ideología; en cambio, otros hablan que se trata de un derecho adquirido, de una corriente política y de una legislación beneficiosa que apunta al bien común; de todos modos, todas las ideas y definiciones que se tienen registran la tendencia a organizar una sociedad independiente de cualquier valor religioso, con el objetivo de preservar la libertad del hombre y que éste no sea influido o perjudicado por ningún orden moral preconcebido o determinado. Esto puede ser considerado como un laicismo negativo o excluyente. Un dato anecdótico lo constituye la visita que realizó Benedicto XVI a la capital de la república del país gallo, el 12 de septiembre de 2008, cuando el ex Presidente francés, Nicolás Sarkozy, recibió a la máxima autoridad eclesiástica en el Palacio del Eliseo en París. Fueron varios los periódicos que retrataron este suceso, y en su discurso de bienvenida, hizo un llamado a plantear un laicismo positivo, que caracterizó como: "un laicismo que une, que dialoga, y no un laicismo que excluye o que denuncia"; esto supone que el laicismo positivo quiere que las religiones sean consideradas en adelante como una ventaja y que sea necesario el diálogo con y entre ellas; sin embargo con ello se abre una brecha inquietante en el pacto republicano y laico según

²⁰ Son conocidas la condenas, a lo largo de la historia, que ha esgrimido la Iglesia Católica contra la Orden de la escuadra y el compás como institución, las cuales sólo las nombramos como dato histórico: la Constitución "In Eminentiori", de Clemente XII, Constitución "Providas", de Benedicto XIV, Letras Apostólicas "Ecclesiam a Jesu Christo", de Pío VII, Constitución "Que Graviora", de León XII, Encíclica "Traditi", de Pío VIII, Encíclica "Mirari vos", de Gregorio XVI, las Encíclicas "Qui pluribus" y "Syllabus Errorum" de Pío IX, las Encíclicas "Humanun Genus" y "Quod apostólicis muneris", de León XIII, Encíclica "E suprermi apostolatus" de Pío X, Encíclica "Non abbiamo bisogno" de Pío XI, entre otras alocuciones y mensajes papales. Además del Canon N° 2335, del Derecho Canónico que tiene fuerza de ley para toda la Iglesia Católica, señala que: "...Los que dan su nombre a la secta masónica o a otras asociaciones del mismo género incurren, ipso facto, en excomunión...."

sus detractores. Sumada a estas dos tendencias imperantes del laicismo actual, se agrega una tercera vía, planteada por Jean Baubérot, la que consiste en la formulación de un nuevo “pacto laico”²¹, fundamentado en la base de una negociación continua entre los diferentes actores de la sociedad civil, con la cual se busca redefinir las relaciones entre la religión y el Estado. Con esto pareciera haberse logrado un relativo consenso sobre la necesidad de la existencia de un laicismo tolerante y moderno, de ninguna manera antirreligioso, sino fundado en la idea de que únicamente un Estado no confesional –basado en la separación de los espacios reservados a la política y a la religión- es capaz de asegurar la libertad y la igualdad jurídica de todas las personas (Haascher, 2002).

En la lengua inglesa, en cambio, se emplean los vocablos de raíz latina para referirse al mismo término: secular, secularismo y secularización. Con ellas se describe la experiencia moderna de la separación de la Iglesia y el Estado, que en dichos países comenzó mucho antes que en Francia, con la implementación de la Reforma, pero no adquirió las teñiduras radicales de la *laïcité* francesa, dándose una

²¹ El referido autor destaca la existencia en Europa de distintas formas de relación entre religión, cultura e identidad nacional; elementos que dan origen a diferentes modelos de laicidad. Por tales motivos, no existe una idea en este sentido y que esté referida en términos absolutos, aunque ésta podría ser tomada como una condición de posibilidad para la coexistencia de libertades que permiten suscitar nuevos espacios de diálogo. En cada país, la laicidad es relativa y está ligada a otros elementos de la vida social y a ciertas tradiciones históricas, con lo cual pueden hallarse laicidades parciales. La cultura religiosa dominante en cada Estado ocupa un rol esencial; existe lo que podría llamarse una laicidad variable, y esta es la razón principal para que sea poco probable hacer coincidir el estilo francés con el resto de las laicidades.

Sin embargo, al tener en cuenta el conjunto de ideas que nos preceden, digamos que se produce en nosotros algo que podríamos tildar de desasosiego o curiosidad intelectual, el que se ve generado a reglón seguido de lo expuesto en el parágrafo; esto está dado en la forma de inquirir sobre al menos un aspecto, el que podría ser generalizable: ¿hasta qué punto podríamos pensar en esta posibilidad? Nos referimos a esa eventualidad de adscribirse a este tipo de discurso, a la consideración de entender al laicismo como una suerte de contrato en los términos empleados por el propio Baubérot. Al respecto, Kintzler (2005b) plantea que éste, en una clara discrepancia, el laicismo, no puede ser entendido como un contrato, tampoco es un pacto entre partes preexistentes. Agrega, seguidamente, que en general cuando se habla de “pacto laico”, esto significa simplemente que se van a hacer codear comunidades que van a entenderse para vivir juntas. Esto no tiene nada que ver con el laicismo -incluso puede tener los mismos efectos que el laicismo-, es simplemente tolerancia (Kintzler 2005b:29-30). Tampoco el laicismo debe ser entendido como una corriente de pensamiento; no se puede decir los “laicos” como se dice los “católicos”. No es una manera de opinar sobre cuestiones de creencias, no es una metafísica, porque precisamente la profesión de fe laica consiste en decir que no hay lugar para hacer profesión de fe cuando uno se ubica en el punto de vista del poder público (Ídem: 30). Es un principio de abstención o de reserva estricta en materia de opinión religiosa y de incredulidad que toca al poder público y a todos sus representantes, sin excepción.

gran variedad en las trayectorias históricas y formatos institucionales en cada uno de los países que han participado de este proceso (Barbier, 2005). También ocurre con lo secular y la secularización, es otro buen ejemplo de la metamorfosis que experimenta un vocablo; son entendidos como una determinada forma de experimentar y pensar la temporalidad, y con ello se reivindica la experiencia cotidiana del tiempo en el mundo (Gamio, 2008; La Parra, 2005). El término secularización se usó por primera vez en el derecho canónico, haciendo referencia al proceso por el cual un monje abandona el claustro para regresar al mundo, convirtiéndose en miembro del clero secular (Marramao, 1998).

Dentro del contexto histórico, originariamente la palabra secularización surge para definir un acto jurídico en la Edad Media, el cual consistía en la reducción o expropiación de los bienes eclesiásticos por parte del poder temporal de los príncipes; por esta misma razón, dicho proceso implica un subterfugio jurídico al conflicto de las investiduras ya que, en este caso, se trata de una suerte de expropiación a las autoridades eclesiásticas de los dominios temporales a favor de lo secular²². Al respecto, Le Goff particulariza que las dos potencias que ocupaban el proscenio político durante la Edad Media son el Imperio y el Papado, donde cada uno administra lo suyo; ambos poderes lucharán entre sí durante todo el Medioevo para conseguir el dominio de la cristiandad occidental (Le Goff, 1984). De lo enunciado podemos, de manera provisional, definir e inferir que la secularización puede ser entendida como la escisión que origina el conflicto entre lo espiritual y lo temporal; fenómeno en el que se produce cierto triunfo de lo temporal sobre lo religioso, y que trae consigo un proceso de transformación que se irá poco a poco decantando en el paso de lo sagrado a lo secular o laico. Por otro lado, la secularización también puede ser entendida, desde un plano axiológico, como la oposición entre el cielo y la tierra²³, como el

²² Podemos decir que este término se convierte, o al que convergen un montón de ideas, que hacen posible que sea visto el proceso en una categoría moderna de análisis que aglutina ingredientes plurales. Por tal motivo, no debiera sólo ser pensada la secularización como una teoría general universal, cuando en realidad lo que se descubre es la coexistencia de diversas secularizaciones, desecularizaciones y post secularizaciones. Al plantear esto lo hacemos pensando en Habermas y Taylor, y sobre este aspecto nos referiremos más adelante; ahora simplemente queda enunciado a pie de página.

²³ Que es justamente como se titula el libro de Giacomo Marramao.

triumfo de los valores mundanos respecto a los del más allá o espirituales²⁴, donde la progresiva secularización del poder se realiza en el ámbito de un desarrollo del sistema social que, al mismo tiempo, ve prolongarse el dominio de su ratio interna, haciéndose infinita la trama de sus relaciones internas (Marramao, 1989: 130). Esto nos lleva a considerar, teniendo en consideración la huella de su propia genealogía, acerca de cómo éste ha sido interpretado y cómo se ha desarrollado, dentro de los espacios historiográficos, el mismo proceso de secularización como la tendencia a lo profano (Marramao, 1998).

Después de todo lo que se ha indicado, aunque no forma parte de nuestras pretensiones, no es posible dejar de citar la distinción que incorpora al debate Françoise Champion; para quien las relaciones que se generan entre la sociedad y las religiones, son establecidas por dos ingredientes: una es de laicización, la otra de secularización (citado por Ramoneda, 2005: 9). La primera resulta de la lucha de las fuerzas sociales liberales contra una Iglesia globalmente percibida como una instancia conservadora y, que además, intenta mantener su posición al interior del Estado. La segunda, al contrario, consiste en una liberalización o separación de la sociedad y la Iglesia. Para el sociólogo francés, la laicización es propia de los países con tradición católica: en donde la Iglesia se siente llamada a hacerse cargo de la vida social en su conjunto, erigiéndose como un poder frente al Estado y en directa competencia con él; de esta forma el poder político se moviliza para hacerse, total o parcialmente, con las

²⁴ Al respecto, puede resultar de interés tener en cuenta la tesis planteada por el sociólogo y teólogo luterano estadounidense, Peter L. Berger (de modo individual como colectivo, junto a Thomas Luckmann, ha elaborado una serie de textos concernientes al tópico que nos queremos referir), quien sostiene la idea que la cultura de la secularidad está condenada a su propio fracaso o deconstrucción debido, esencialmente, a su naturaleza pluralista y relativista. Por un lado, el pluralismo socava el carácter dado “por sentido” en toda cosmovisión y nos revela la incongruencia y el absurdo de todas las formas de vida social. Por otro lado, el relativismo nihilista conduce a una situación en la que todo está permitido, como si no hubiera sentido claro y todo diera igual. Lo que se vería acentuado, por la misma incapacidad que conlleva el proceso de secularización, como una forma de dar respuesta a esas necesidades existenciales que posee cada sujeto; ante esta falta de sentido existencial de la sociedad moderna, el individuo se las arregla mediante una mezcla de negaciones referentes a las preguntas existenciales y, a través de diferentes soportes sociales más o menos confiables. Esto ha ocasionado una necesidad por configurar un nuevo marco de sentido y significado donde se instauren las estructuras de plausibilidad tradicionales; estructuras legitimadas desde un nomos religioso, fundamentado en la inmediatez de lo sobrenatural y en la posibilidad de la trascendencia (Berger y Luckmann, 1996; 2001).

Del mismo modo, Jean-Claude Monod, continuando con la argumentación de Berger, aunque abordándola tanto de la mirada de la laicidad como de la secularización, subraya que la laicidad actualmente hace frente a una presión contradictoria, que emana a la vez de la prosecución del proceso de secularización y de movimientos inversos y poderosos, de contrasecularización (Monod, 2013).

personas o aquellas esferas que incluyen algún tipo de actividad social que se encuentre bajo la soberanía espiritual de la Iglesia. La secularización es más característica de los países protestantes, en los que se produce una transformación conjunta y progresiva con la misma religión y las distintas esferas de la actividad social; la Iglesia Protestante -aunque este en la posición de tener el monopolio- no es un poder comparable con la Iglesia Católica frente al Estado, sino por el contrario es una institución dentro del Estado, lo que la constituye en un vínculo político. Desde esta posición asume responsabilidades particulares en la subordinación más o menos aceptada o discutida respecto al mismo poder político del Estado (Champion, 1993; 1995).

Como si fuera poco, a esta doble distinción hay que agregar el caso de los países en los cuales se da una multiconfesionalidad y el de los Estados donde la cuestión de la identidad religiosa se va articulando con la de Nación, generalmente en una suerte de lucha contra lo extranjero que se presenta como un potencial adversario (Castellá *et al.*, 2013). Sin embargo, Haascher sostiene que toda clasificación es, en sí, cuestionable, debido al papel esencial que asumen en este sentido las tradiciones históricas particulares de los diferentes Estados (Haascher, 2002: 52). Por último, en el caso americano hay que distinguir entre los países que conforman el orbe de América Latina, preferentemente de tradición eclesiástica católica y Estados Unidos, una sociedad que, desde sus inicios, se conformó como una sociedad fundada en las ideas del protestantismo y que, más tarde, evolucionó en la construcción de una ciudadanía pluralista y multiconfesional.

En relación a lo expuesto hasta aquí sobre el uso de estos vocablos, por lo que se ha visto, y siendo conscientes que aún nos queda esa sensación de encontramos al principio, en el intento de elucidar su significado, las posibilidades de comentarios y exégesis son mayoritariamente amplias; ahora bien, el origen de esta impresión radica en la imposibilidad de dar una solución continua a estos aspectos, además que en su propio proceder se constatan las confusiones que siguen generándose, especialmente, en aquello que tiene correspondencia directa con el laicismo, la laicidad y la secularización. La razón estriba en la dificultad de dar una significación unívoca al uso de estos términos, pese a sus semejanzas y articulaciones continuas que se reflejan en su propio campo de acción; el proporcionado dinamismo que ellas poseen permite

que éstas ideas sean tratadas de manera distinta, constituyéndose en una fuente que prolonga el debate de su propio tratamiento y hacer, además de proyectarlo. Una afirmación que representa nuestro esfuerzo realizado, en este instante, dice relación con lo que se expresa del siguiente modo: “si no es difícil explicar su uso, ¿por qué se hace tan complejo entender este proceso?”. Con tal aserción se confirma que comprender significa, primariamente, entenderse con el objeto para luego hacer conjugar tales aseveraciones con la opinión del otro y, en este caso, tales consideraciones se encuentran vertidas en el contenido de los textos revisados, lo que por esta razón se trata de una cuestión eminentemente hermenéutica. El punto de partida para quien quiere comprender esta temática reside en la tradición y en el conocimiento que se tenga del mismo, aún sabiendo que no pocas veces esto puede originar ciertas tensiones al intentar comprender y explicar el fenómeno; no obstante, somos testigos de los efectos que ha tenido este proceso en el mundo occidental y, mientras haya preguntas e inquietudes, habrá más posibilidades para una nueva interpretación del mismo.

Sin embargo, somos conscientes que debemos situarnos desde una acepción que nos permita asentarnos y justificar, desde ahí, nuestra forma de proceder en torno a este vocablo en particular, más allá de que se haga presente en nosotros, de manera continua, ese dejarnos llevar en esa búsqueda, hasta donde sea preciso. Si por sentidos o ideas se tratara, hay incontables y múltiples formas; la sinceridad, en esto, es que no sabemos si estamos, después de todo lo escrito, en condiciones de hacer una enunciación clara de lo que es laico, en nuestros propios términos. De lo que sí podríamos estar claros, como lo hemos estado haciendo notar, es que nos podemos remitir a esa tradición que ya nos habló del mismo. Por eso es que una muy buena definición, para nuestro gusto es, la que esgrimió hace un poco más de una centuria, el político lusitano, Sebastio de Magalhaes Lima, en una conferencia dada en el Ateneo de Madrid; en ella se pronuncia del modo siguiente:

“Ser laico no es violentar o despreciar las conciencias todavía absortas al encanto de los viejos dogmas; es recusar a las religiones que pasan, el derecho a gobernar la humanidad que permanece.

Ser laico no es odiar a tal ó cual iglesia ó a todas las iglesias conjuntamente; es combatir el espíritu de odio esparcido por las religiones, que fué la causa de tantos crímenes y ruinas en la historia.

Ser laico no es consentir sometimiento de la razón al dogma inmutable, ni la abdicación del espíritu humano ante lo incomprendible; es no tomar partido por la ignorancia.

Ser laico es reconocer que la vida merece ser vivida; amar la vida con optimismo, rechazar la definición por la tierra como un valle de lágrimas; es no tomar partido por la miseria.

Ser laico no es entregar a un juez, después de muerto, el cuidado de satisfacer a los que tienen hambre, de dar de beber a los que tienen sed, de reparar las injusticias y de consolar a los que lloran; es de dar batalla al mal en nuestra propia existencia en nombre de la Justicia” (1912: 29).

No existe duda, para quienes lean este trabajo, que lo expresado por el autor lusitano cobra vigencia en nuestros días y no sólo como definición o acepciones. Es evidente que lo escrito hasta aquí depende mucho de la perspectiva que se adopte, de la línea de interpretación en que nos situemos y del fin que persigamos, esto es, de lo que se quiera hacer inteligible. Estas opciones se traducen en términos que, a corto plazo, se convierten en instrumentos que devienen, ellos mismos, en aspectos de base que surten, a los ya existentes, de elementos para continuar con la confrontación desde otras opciones, en esta suerte de simbiosis y superación terminológica que no se termina. Por lo visto, lo que nos hemos propuesto realizar no escapa de lo dicho en otros trabajos o, si se quiere, de otro modo, nosotros no nos escapamos de esa regla. De forma que lo presentado comporta o se suma su parte a la ya habitual querrela terminológica, situación inevitable y normal, pero que en este caso se ve favorecida por la función que quiere llevarse a cabo y aún más cuando se intenta llegar a un ajuste con quienes serán los interlocutores que leerán el texto. Por lo visto, estas disputas de vocabulario no son del todo inútiles, cuando son conducidas de buena manera, puesto que si pensamos en palabras, ellas tienden a pensar por nosotros (Gadamer, 1998).

3.1.1. Desde las inquietudes teóricas que nos movemos.

Un recurso habitual, con el que se acostumbra a contar para avanzar sobre algo, cada vez que se experimenta esa inexplicable sensación de no progresar en el cometido propuesto -o como suele ocurrir, pese a lo que ya se ha prosperado, se aprecia cierta inconformidad con lo que ya se tiene-, y, como una forma de desarrollar las ideas de lo requerido, se asienta en esa contingencia la posibilidad de entablar

algunas interpelaciones que actúen, a modo de guía, para desplegar lo que se tiene en mente. Resulta que éste es, justamente, uno de esos momentos en los que se acomete por esgrimir sobre/desde algo, pero como ya se ha mencionado, se nota de inmediato ese *impasse* tan característico que, por momentos, sale a flote. Y con ello, en parte reconocemos que las palabras escasean; en cierto modo, nos vemos alicaídos por algunos instantes. La razón es simple: uno se siente abrumado con todo el material existente que nos precede, con lo cual se produce la incubación típica de los indiscutibles embrollos mientras se intenta hacer algo, dando paso al entorpecimiento usual respecto a lo que quiere plantear.

Una buena interrogante, para dar comienzo a este tópico sería: ¿cómo limitar el vasto campo teórico existente sobre este tema en particular, para sólo quedarnos con aquello que nos interesa y desde el cual se espera desarrollar lo que se tiene pensado? El único inconveniente que puede darse es que para esto no existe un orden metódico que nos pueda brindar algún tipo de ayuda; aún más, sabiendo que a lo laico y a todas sus derivaciones, como ya se ha sostenido, se las invoca en todo momento, que ocupa y ha ocupado numerosas páginas de periódicos e informativos, conocidos son sus alcances provocativos que a veces dividen a la opinión pública. Entonces, ¿cómo es posible hacer frente a esta avalancha de información-relato? Inclusive, cuando se sabe que está presente en las percepciones que tienen las personas, en los textos, en los hechos que ocurren a diario, que es un fenómeno que suele ser promovido por algunas instituciones particulares. Además es sabido que el uso conceptual que se hace del mismo tiene una utilización frecuente, y que, podría escribirse mucho en lo tocante a éste tópico de manera específica. Empero, pese a lo enunciado y considerando los términos utilizados por Poulat, es posible apreciar una especie de contradicción al respecto; de ningún modo se trata que esto sea leído a modo de apotegma (aunque podría ser tomado como tal), ya que por lo visto entre más se emplea la expresión menos se comprende su repercusión (Poulat, 2005; 2012). Esta es la impresión que nos queda, luego de pensar sobre el material revisado y las entrevistas, que en todo momento, han estado a mano; claro, como si tratase o se haya caído en una especie de dejadez-olvido de tan distinguida expresión, esto se enuncia sobre la base de aquello que se puede ver reflejado en el contexto chileno, eso sí descartando aquellos sujetos y casos que sí conocen sobre este tema en particular. Ahora, todos estos circunloquios presentes nos mueven a reflexionar que lo laico,

pensado desde el sistema educativo, puede presentarse como una realidad compleja y a menudo -un poco- mal conocida (Estivalèzes, 2008). Por esta razón, resulta importante tener claro lo que significa y cuál es esa relación existente con este medio.

Por lo mismo, si se quiere intentar repensar lo laico en los términos que se desea, exige tener en cuenta algunas cosas. A modo propedéutico, se hace imperioso volver a considerar la distinción hecha anteriormente, en especial, en aquello que atañe a lo laico y a lo secular. Ambos conceptos nos mueven a considerar el siguiente aspecto: ¿hasta qué punto podemos afirmar que, con lo señalado, se haya aclarado del todo, o en parte, esa diferenciación antes denotada, independiente del recorrido histórico que pueda asignárseles a los mismos? Principalmente, esto está dado porque los autores examinados para este trabajo se inclinan por utilizar uno u otro término, o bien, los entremeten; también suelen manejarlos alternadamente para describir ciertos hechos o similares sucesos con independencia de la terminología empleada, aunque a ratos se da una marcada diferencia (Informe Stassi, 2003, Aguayo, 2005; Baubérot, 2005, Blancarte, 2008; Buisson, 1945; Gauchet, 2003; Lagos, 2005; Habermas, 2006; Marse, 2008; Maclure & Taylor, 2011; Casanova, 2012; Beriain & Sánchez, 2012; entre otros)²⁵. Por otro lado, independiente de las formas a las que se puedan adscribir los distintos modos de su uso semántico, o del tipo de traslación que se emplee para la utilización de los términos y/o la descripción de un mismo fenómeno, se hace necesario considerar que, detrás de ambas, locuciones existe una serie de manifestaciones que han permitido la construcción teórica y social de distintas sociedades, a cuya base se encuentran diversas elucubraciones y tratamientos de todo tipo (Mayoral, 1992). Por tanto, sería un error tomar estas ideas sólo como un elemento identitario de una Nación en particular y desde la cual se propagaron, pese a su irrefutable origen (Gauchet, 2003). Hans Joas, más allá de la inclinación y el uso semántico que utiliza, señala que allí donde ha tenido lugar este tipo de hechos, se ha

²⁵ Este trabajo no tiene por objeto intentar dar una solución a esta diferenciación semántica o establecer comparaciones que nos guíen a otro tipo de relaciones; el querer realizarlo conllevaría a desbordarnos sobremedida en las intenciones prístinas que nos conducen en su hacer. Sumado a ello, reconocemos la falencia de no poseer una formación filológica que, sin duda, nos permitiría abordar esta temática desde otras perspectivas. Ahora es innegable no verse tentado a realizarlo, pero dejémoslo ahí como una tentación.

producido en oleadas, y que su comprensión estará dada por la profundización que se haga en vista a esos flujos y reflujos ocurridos, con esta pleamar es posible tener un referente claro de la propensión que ha tenido este proceso y, su contrapartida, la revitalización religiosa que se ha generado en algunos lugares actualmente (Joas, 2012: 188-189).

Claro que, así planteado, lo que acabamos de subrayar puede resultar fácil de exponer, pero si nos detenemos a pensar y repasar por algunos instantes todo lo que implica el uso de esta terminología en particular, creo que nos faltaría tiempo y espacio para desarrollarlo. Para comenzar, se requiere tener presente una clara distinción analítica de los mismos vocablos: aunque esto se lea como algo reiterativo, no está demás volver a recordarlo, por un lado lo laico aparece como una lucha contra una institución eclesiástica en particular y lo secular surge como una propuesta separatista a cierto modelo partidista (Taylor, 2011). Empero, hasta qué punto lo indicado, haciendo hincapié en los términos utilizados por Taylor, esclarecen o hacen más comprensible esta distinción, más allá de todo lo que se ha dicho en el punto anterior y sabiendo que se trata de un proceso que se lleva a cabo con mayor injerencia desde la modernidad, -asumiendo además que lo destacado connota claros argumentos epistémicos sobre el tema-, entonces, lo nuevo que se podría decir de ellos, por lo visto no es mucho. Por esta misma razón, y con el afán de intentar desenredar lo que se quiere indicar, el mismo autor junto Jocelyn Maclure, en otro texto, intitulado como *Laicidad y libertad de conciencia*, se refieren a lo mismo, esta vez utilizando una terminología más despejada de otras mezclas, del siguiente modo: “hay que evitar confundir la laicización de un régimen político con la secularización de una sociedad. Aunque esta distinción requiera de varios matices; podemos decir que la laicización es el proceso por el cual el Estado afirma su independencia respecto a la religión, mientras que uno de los elementos de la secularización es la erosión de la influencia de la religión en las prácticas sociales y en la forma de vivir personal. Si la laicización es un proceso político que se inscribe en el derecho positivo, la secularización es más bien un fenómeno sociológico que se encarna en los conceptos de mundo y en la forma de vida de las personas” (Maclure & Taylor, 2011: 28). Hasta aquí la cita, aunque ésta pudo tener una extensión mayor, si se hubiese querido; las líneas y páginas que siguen a lo transcrito, aglutinadas en el primer capítulo y en los acápites restantes, acentúan aquellos aspectos que nos interesan. De lo trasladado

destacamos dos elementos que están presentes, sin apartarnos de lo esbozado por los propios autores: por un lado, y de acuerdo a la exposición que se indica, sobre la necesaria neutralidad del Estado respecto a los conceptos de bien y las concepciones que se puedan tener de convivencia, el Estado debe intentar laicizarse sin fomentar por ello la secularización; el otro, aunque no menos importante, tiene que ver con la nueva forma de estudio que ha adquirido el propio fenómeno, a saber, ese carácter sociológico, al cual nos referiremos a continuación.

Lo que puede resultar innegable, es que ambos conceptos, últimamente han generado una serie de polémicas dentro del panorama intelectual, junto a otro de los conceptos que ha estado más en boga desde siempre, aunque ahora con cierto tamiz moderno, es el de religión. Las razones de ese desacuerdo, que impiden una definición concluyente y satisfactoria de las locuciones, hay que buscarlas en sus propios orígenes controvertibles; son varios los autores (Berain & Sánchez, 2012; Casanova, 2012; Joas, 2012) que nos invitan hacer un recorrido dentro de los distintos contextos posibles, aunque íntimamente ligados: el histórico-jurídico, el historiográfico-filosófico y el teológico y, como ya se ha hecho mención, podría agregarse un elemento más, considerando las formas actuales de su estudio: el sociológico.

Estas formas sociológicas de entender lo que ocurre, están dadas por las consecuencias que son también palpables a nivel de la propia sociedad civil: la pérdida de presencia religiosa marcada en algunas sociedades, que se traduce en no pocos síndromes individuales y sociales, a causa de la dificultad que puede presentar la acción de tener que darse por encontrar sustitutos que puedan satisfacer las exigencias de identidad, seguridad, esperanza y consuelo o, incluso, en la fundación y motivación de una normativa ética-moral, que prestaban y siguen ostentando las religiones (Champion, 1995; Debray, 2002). Esto implica que todo intento de propiciar un diagnóstico sobre este contenido en particular, en este caso, debería apreciar la ventaja histórica que ha traído este proceso, con claras propuestas para el mundo civil, como lo han sido la separación del ámbito político, económico y científico respecto de la esfera religiosa, ventaja que no siempre es evidente, razón que exige la persistente búsqueda de nuevos modelos de interrelación.

El papel y el lugar que ocupan las religiones en el mundo actual, dentro del Estado de derecho efectivo que poseen los países, propio de las democracias

modernas, constituye una forma renovada de interés y estudio en el presente (Estrada, 2004). Tendencia que, además, se ve enriquecida por la incuestionable emergencia de garantizar un marco social y político que permita el desarrollo de la libertad de conciencia, requerimiento básico e indispensable para cualquier sistema estatal que pretenda acercarse a un modelo de conocimiento que no impela a precipitarse en algo que denote algún tipo de dogmatismo (Giner, 1969; de la Torre, 1982; Marset, 2008). En principio, este nuevo escenario, el cual se inserta y se mueve, dentro de los márgenes del pluralismo cultural (Baumann, 2001), obliga a las entidades religiosas a abandonar planteamientos propios de un escenario en el que se propiciaba un monopolio religioso. No cabe duda que esto se haya dado conforme a ciertos periodos claramente marcados, cuando se daba por descontado que las necesidades religiosas de los individuos sólo podían ser satisfechas en el ámbito de la iglesia local. La nueva situación es de concurrencia e implica un mayor esfuerzo por presentar la propia oferta religiosa como la mejor y más convincente. Vemos que no se trata sólo de una cuestión publicitaria o de un cierto proselitismo, sino de coherencia y calidad de la fe que se vive, la que es ofrecida por las distintas comunidades y a la cual se adscriben los sujetos según sus propias creencias y tendencias. De ahí que todo este proceso, de lo laico o lo secular, indistintamente a como se le prefiera llamar, tenga la necesidad de replantear, a nivel práctico, muchas de las ideas y de los modos de actuación que tienen los creyentes y las entidades religiosas en nuestros días (Aguado, 2005; Gellner, 1994; Gutmann, 2008; Ramoneda, 2005).

Retomando el tema que nos incumbe y al cual se orienta nuestro trabajo, que es lo laico en lo educativo, dentro del espacio territorial aludido, y considerando además lo que se acaba de recalcar, indiquemos que de inmediato surgen y se tiene en mente una serie de inquietudes que nos pueden conducir a tomar distintas y variadas ópticas de análisis para referirnos a este mismo hecho. Para lo cual en esta oportunidad sólo quieren formularse, dejarlas planteadas si se quiere, lo que nos permite seguir pensando en otros supuestos que a la larga se relacionan con otras ideas, como si se tratase de una larga concatenación que busca significado a algo por muchos consabido, pero que a ratos –y como ya se ha dicho- cuesta entender. Principalmente, esto se ve estimulado por el recuento de algunas de las lecturas que se han hecho sobre el tema en particular (Baubérot, 1991; Cifuentes, 2005; 2007; Estivalèzes, 2008; Kintzler, 1990; Gimeno, 2002; Gómez y Mayoral, 1981; Gómez,

1982; 2003, 2004; 2005; 2007; 2008; Maset, 2008; Navarro, 2011; Peña-Ruiz, 2011; Rodríguez, 2011, entre otros). Lo que se intenta proponer aquí viene a ser traducido en nuestros propios términos de modo que, una vez asumida esta perspectiva, se cavila en la inapelable instancia que apunta a esbozar algunas cuestiones antes de proseguir. Admitiendo que algunas de ellas deberían estar de continuo vigentes en este tipo de reflexión, eso acarrea concebir una viable extrapolación que nos mueve a ir más allá de la circunscripción geográfica; pese al ajuste enunciado en relación al tópico, está siempre la posibilidad abierta a plantearnos interpelaciones de todo tipo, si bien en esta oportunidad hay una en especial que bosquejamos del siguiente modo: ¿debe jugar algún rol la religión dentro del proceso educativo y, en este caso particular, en el sistema educacional chileno? La respuesta a este tipo de interrogación depende, en cierto modo, del hecho de poder determinar algunos elementos que admitan adscribirse la interpelación a cierta realidad social y, de esta forma, justificar lo que se señala en la Ley General de Educación; si esto fuese así habría que establecer cuál debería ser ésta. Como consecuencia de lo indicado podría preguntarse lo mismo, utilizando otras expresiones: ¿debería ocupar algún lugar dentro del mismo proceso educativo una forma de experiencia individual que, por su propia naturaleza, no puede ser considerada un conocimiento palpable y medible o si se quiere evaluable? Esto no tiene una fácil contestación de buenas a primeras, puesto que se tienen y se hacen presentes una serie de variables que podrían escaparse a una revisión exhaustiva inmediata, y de este modo alejarnos de nuestro objetivo.

De todos modos, y en conexión con la última consulta que se ha hecho explícito en el párrafo anterior, no con el afán de responderla, quisiéramos hacer explícito un evento puntual que ha sobrevenido en el contexto educativo chileno, y que ocurrió hace poco más de un lustro, que tiene relación directa con las pretensiones que buscaba la Conferencia Episcopal chilena, por intermedio del presidente del área educacional de la misma, Monseñor Héctor Vargas Bastidas, a través de las instancias necesarias, de solicitar por intermedio de un llamado al Ministerio de Educación (MINEDUC) para que se modificará la valoración que hasta ese momento tenía la asignatura de Religión, con el fin de que las calificaciones que los alumnos obtienen en ella sean incluidas dentro del promedio general. La solicitud explícita del Prelado era que la nota de ese ramo fuese expresada en términos numéricos, con el fin que tenga incidencia en la promoción de los estudiantes. La explicación del Obispo de la

ciudad de Temuco argüía que la petición busca "terminar con la exclusión a la hora de evaluar este sector educativo, teniendo en cuenta que esta área del aprendizaje apunta a la dimensión esencial, primaria y fundamental de la constitución de un estudiante como persona. Esperamos que este llamado tenga acogida en los candidatos a la Presidencia, porque las familias chilenas conciben que las clases de Religión constituyen un bien"²⁶. Para el religioso, el sistema de formación, presenta una contradicción: al excluir a una asignatura del promedio de notas, pese a que se imparte con profesores que deben formarse en universidades y centros de educación superior, con las mismas exigencias académicas y años de estudios que el resto de los maestros. Para Vargas, la subvaloración que se le da a las clases de Religión perjudica a los alumnos que participan en ellas, dado que si bien deben cumplir con exigencias acordes a las de otros cursos, las actividades curriculares no tienen incidencia en el promedio final²⁷.

Al respecto, se sobrentiende, o puede llegar a serlo, que nadie podría negarse a considerar el siguiente hecho: que las religiones constituyen modelos complejos que nos impelen a formular una comprensión específica y distinta de la realidad, al igual que pueden hacerlo otros tipos de ideologías como el ateísmo, el agnosticismo o los fundamentalismos (García-Santesmases, 2007). En el caso hipotético que ocurriera esta situación, esto nos llevaría a sugerir otra cuestión que emana de lo que acabamos de esgrimir: ¿puede resultar prudente introducir ideas religiosas o tendencias propias de algunos sistemas ideológicos dentro del proceso educativo? Ante esta nueva interrogante-dilema existen dos opciones contrapuestas que pueden ser presentadas como contestación, por lo demás bastantes consabidas: una es considerar que padres/apoderados (tutores), en definitiva, los responsables y garantes del educando, tienen el derecho de escoger u orientar la educación de sus hijos en función de sus propias ideas o creencias, y que es lo que ocurre habitualmente; la otra defiende la libertad de conciencia de todos y la de los futuros ciudadanos por sobre la elección de una conciencia en particular. Lo diferente de esta segunda opción está dado por, es

²⁶ Astudillo, Ximena y Muñoz, Alejandra. La Tercera, sección nacional del 18, de Noviembre de 2005.

²⁷ Durante esa época, en España se producía una serie de polémicas, debates y protestas por la propuesta de reforma a la Ley Orgánica de Educación hecha por el gobierno de turno, de José Luis Rodríguez Zapatero. La iniciativa consideraba, entre otras cosas, una modificación en la enseñanza de la religión.

que si realmente quiere otorgarse a los alumnos un trato igualitario en proporción a la inclusión de las horas de religión en la jornada escolar, con el afán de proteger la libertad de conciencia de cada uno de ellos, deben generarse espacios de convivencia deseables, para que ello sea posible debería elaborarse un plan que consista en no evacuar del todo a la religión de la escuela. La idea es que el establecimiento no abrace ni favorezca una determinada religión, permitiendo la apertura al desarrollo de todo tipo de ideas (Maclure & Taylor, 2011), aún sabiendo que en la mayoría de las ocasiones esto no ocurre. Otro aspecto que se debería considerar, y que la mayoría comparte, es que se rechaza taxativamente el adoctrinamiento ideológico dentro de la educación oficial. Si esto sucediera, significaría la ruptura ante la neutralidad ideológica que el Estado debe mantener para garantizar la pluralidad y la igualdad de derechos de todos sus ciudadanos. La función del Estado debe apuntar a potenciar aquellas capacidades que sirvan para unir a los ciudadanos, más que para separarlos; siendo esto así, los establecimientos educativos públicos administrados y pertenecientes a aquél, no deberían inclinarse con una religión concreta.

Pero, ¿qué se puede hacer cuando una vez más nos encontramos con el tema de la Religión en la Escuela? Esta es representada por un elemento de acuerdos políticos y una seguidilla de propuestas educativas, que muchas veces no consideran a quienes efectivamente se ven involucradas, con la pretensión de prolongar el argumento propuesto, a la vez que insiste en lo enfatizado en el párrafo anterior. Con una innegable cantidad de años de diferencia, convendría tener en cuenta la opinión esgrimida por el filósofo Régis Debray en el informe que elaboró y más tarde entregó al Ministro de Educación francés de la época, Jack Lang, en febrero de 2002; en dicho texto el autor aborda con cierta fuerza sugestiva²⁸ el argumento de la instrucción religiosa como parte de la escuela laica francesa. Al acentuar nuestra reflexión en esta materia, dicho con nuestras expresiones, se tiene en mente una idea en particular que ha aflorado mientras examinábamos el contenido del texto: opinamos que es clara dentro del propio dossier, realizándose de un modo transversal, su referencia tiene y da

²⁸ Utilizamos este adjetivo para dar cuenta del interés que propicio la aparición de este informe por parte de algunos sectores religiosos y, en especial, por la Iglesia Católica francesa. Dado que en dicho informe hay una serie de recomendaciones que incluyen el anuncio de la creación de un Instituto Europeo de Ciencias Religiosas para la formación de profesores en la educación pública. Se entiende que tal noticia constituía un acontecimiento importante que merecía algún tipo de consideración por las partes que se sentían incluidas.

sentido a la sugerencia que el propio escritor hace al procurar incorporar éste tipo de elemento teórico para luego aspirar a convertirlo en parte del plan de estudio de los centros educativos. Más allá de los tópicos enunciados y las lecturas que podemos localizar al interior de las diversas páginas que lo componen, presta especial interés algo que allí aparece esbozado, a saber que: “la enseñanza de la religión no es una educación religiosa” (Debray, 2002). Lo indicado establece una notable distinción con aquello que podría ser entendido como una viable objetivación a un modelo particular de confesión a seguir y la religión como objeto de conocimiento cultural al interior de los establecimientos. Posiblemente, la actitud del autor del informe se oriente, a la vez que desea evitar los equívocos, a plantear la pertinencia de la enseñanza del hecho religioso como un aspecto de conocimiento; de modo que esto permitiría la apertura a otros ámbitos de estudio, a cuestiones de más hondo significado, especialmente cuando las materias de fondo a las cuales se ven enfrentados todos los sujetos no requieren de elementos de religiosidad o algún tipo de creencia para darle significado; al contrario demandan algún tipo de esfuerzo indagativo. Esto quiere decir, que la presentación objetiva de los hechos históricos, de las diferentes religiones, y de las distintas denominaciones cristianas, puede contribuir a un mejor aprendizaje de una serie de dispositivos que son propios a las grandes civilizaciones y son parte de las tradiciones culturales, motivo más que suficiente para establecer este requerimiento que permita ilustrar a los educandos en este tipo de materias; el no hacerlo provocaría la falta de información para comprender algunos sucesos históricos.

En el mismo documento, en el apartado IV, Debray se dedica a exponer el tema de la laicidad, claro que con una connotada inclinación a la distinción francesa; para el filósofo galo dicha noción suele ser entendida como aquel principio que permite establecer la libertad de conciencia (instancia que nos permite deliberar respecto a tener o no una religión); para él, dicho razonamiento es anterior y está por encima de lo que se conoce en algunos países como la "libertad religiosa" (exigencia que admite la opción de escoger una religión, siempre que la tenga). Entendemos que el autor lo bosqueja de este modo, dado que para él esta última opción es más restrictiva; en suma, esto implicaría que uno debe adherirse a algún tipo de confesión, pero al aceptar la laicidad como fundamento ésta no determina en modo alguno qué o cuál religión-. En este sentido, el laicismo no es una elección espiritual entre muchas otras, sin embargo esto –en tanto planteamiento- es lo que hace posible la coexistencia

de diferentes opciones; su objetivo es facilitar el acceso a la totalidad de la experiencia humana y ofrecer a todos los individuos dotados de razón las herramientas requeridas para navegar en las distintas áreas del saber (Debray, 2000). Tomado así, las ideas que se han interiorizado hasta ahora, y siguiendo el hilo de las recomendaciones por parte de quien redactó el informe, queda una cuestión por esbozar, no con la intención de responderla de manera inmediata sino que nos sirve para tenerlo de manera continua y presente, como si se tratase de una inquietud permanente, sumándose a las interpelaciones que han ido surgiendo en el espacio hasta el momento. En efecto: ¿hasta qué punto conseguimos separar el principio de laicidad y el estudio del hecho religioso en los establecimientos educativos públicos? Si se plantea esto como una simple pregunta que busca como consecuencia una normal respuesta, ya se sabe que en el contexto en que se desenvuelve el escritor del informe ésta es clara porque hay una tradición que le precede.

Por ajeno que pueda resultar, pues de algún modo interrumpe de manera repentina aquello a lo que nos hemos estado refiriendo -aunque si lo pensamos por un momento con cierta o relativa tranquilidad-, puede que no resulte tan distante del todo lo que hasta el momento se ha referenciado. En efecto, digamos que continuamente se despierta en nosotros un irresistible interés por querer extrapolar el contexto físico y discursivo en el que se ubica el documento de Debray, lo que no es algo nuevo, ya que se ha hecho con otras ideas y son constates las alusiones enunciadas en párrafos anteriores, razón por la cual nos vemos motivados a emplazarnos a las latitudes que nos atañen, en las que se llevó a cabo el trabajo de campo, en la ciudad de Concepción, e intentar reflexionar desde ahí, si sería posible este tipo de interpelación. Por diferentes que puedan resultar las sugerencias que contiene el dossier, también hacen alusión a la formación del profesorado dentro de estas materias, pero existirá el potencial académico para aplicar esto dentro del espacio territorial referido, sabiendo que en el caso particular chileno, y por Ley, esto de lo laico es aplicable a todos los establecimientos pertenecientes al Estado, por lo tanto puede ser generalizable al resto de los establecimientos públicos (municipalizados y particulares subvencionados) del país, como ya se ha planteado en otro apartado de este trabajo, por lo que cabe inquirir sobre ¿cómo o de qué forma la laicidad (o lo laico) debe hacerse parte dentro de la formación del profesorado? No cabe duda que la forma en que se hace este

cuestionamiento conforma el espacio suficiente para que esto sea pensado como algo afianzado al mismo ejercicio formativo.

Por lo demás, resulta evidente que la diversidad de modelos de laicidad y laicismos actuales, y también los que han coexistido (Vidal, 2001), intervienen –y han tenido injerencia– en los distintos tipos de relaciones que puedan darse entre la Iglesia y el Estado. En algunos casos la contingencia de una real separación de lo religioso y lo público no es incompatible con el rol de las religiones en el espacio público (Willaime, 2004; citado por Díaz-Salazar, 2008: 69; Baubérot, 2005). Ejercicio que, a corto o largo plazo, también repercute en el tipo de financiamiento económico que reciben las diferentes instituciones religiosas por parte del Estado. En cuanto al panorama de la enseñanza religiosa o no confesional religiosa en los establecimientos de enseñanza, además se muestra una multiplicidad bastante amplia de estilos, tanto en países europeos como americanos. A propósito de esa variedad de estilos, en el transcurso de ésta última década, diversos Estados europeos han recomendado reforzar la relación entre religión y educación para favorecer la cultura de la tolerancia y el diálogo intercultural, donde la instrucción del hecho religioso ha permitido un coloquio interreligioso entre las distintas instituciones eclesiásticas. Concretamente ésta ha sido la línea de trabajo que ha seguido el Consejo de Europa después del 11 de septiembre de 2001 (Wimberley, 2003: 4). Más allá de las indiscutibles razones esgrimidas por destacados intelectuales y organismos que se refieren a ella de manera favorable, aludimos concretamente a esta nueva apertura de las confesiones al ámbito educativo; hay partidarios que con una postura contraria y radical siguen rechazando taxativamente la enseñanza confesional de la religión en las escuelas públicas, para quienes los centros educativos sólo deberían dedicarse a transmitir saberes públicos y las creencias son saberes que deben caber dentro del ámbito privado.

Varios son los nombres que aparecen sosteniendo y aceptando esta última línea argumentativa y, si se quiere tener una mayor referencia de quienes participan en ella puede consultarse el artículo bastante descriptivo de Díaz-Salazar (2008). Desde este enfoque –por nombrar a alguno de estos portavoces– Marcel Gauchet considera que el sitio de la religión, en un marco democrático, no está en la escuela (Gauchet, 2005: 300). Y como ya se viene sosteniendo, otra cosa es la enseñanza confesional no religiosa, que es considerada por él, y por quienes comparten su idea, como un tipo de

saber público; de modo que es posible plantear la legítima cuestión de la información de las religiones a título de nociones públicas en el marco de la escuela (Ídem). De todos modos, esto puede presentar otro tipo de inconveniente, a saber: quién o quiénes deberían ser los encargados de impartir este tipo de instrucción. Si somos fieles a los argumentos que propone Gauchet, ésta no podría ser impartida por el personal designado por las entidades religiosas, práctica bastante habitual; por otro lado, si se desea hacer prevalecer el alcance de laico, las instituciones encargadas de formar profesionales de la educación deberían procurar que sus futuros educadores deben estar profesionalmente especializados en esta temática. Con este argumento se refuerzan las recomendaciones planteadas por Debray en su informe (Debray, 2002). De esta forma, el apoyo teórico que hacen los dirigentes del laicismo escolar es claro, de manera indudable que el conocimiento de las religiones y el dialogo con ellas se tiene es una exigencia para el propio laicismo (Morineau, 2000).

A propósito de lo que se acaba de enunciar, habrá que tener en cuenta en un poco tiempo más, para evidenciar los cambios que traerá, lo anunciado por el Presidente francés François Hollande, y su Ministro de Educación Vincent Peillon, el 3 de septiembre de 2012, quienes quieren que todos los alumnos del país, desde la educación primaria hasta el último año de enseñanza obligatoria, aprendan una asignatura llamada moral laica. Ahora, sin ánimo de tener una postura escéptica al respecto, pese a nuestra clara inclinación hacia lo laico, nos referimos a que un catecismo clerical –independiente de la religión o denominación- puede ser sustituido por uno republicano²⁹. Esto se hace teniendo en mente lo expuesto por Condorcet al referirse al principio la libertad que debe poseer la enseñanza frente cualquier otro tipo de institución (Condorcet, 2001). En este sentido no se debería imitar el aleccionamiento de lo religioso en el mismo proceso de secularización; quizás el problema pueda hallarse en proporcionar una buena definición sobre lo que se entiende por moral laica, para no caer en una especie de relativismo en el que “todo vale”. Por lo tanto, no es conveniente apresurarse en tomar una postura distante al

²⁹ Con fecha de 9 de Septiembre de 2012, el periódico español El País, rotulaba el título de esta noticia del siguiente modo: Francia instruye a sus alumnos en los 15 “mandamientos” del laicismo. Una declaración de derechos y deberes cuelga en el tablón de los centros públicos.

respecto, lo que tampoco sería algo valedero. Como recién ha sido declarado, habrá que ver cómo funciona.

Entendemos que puede resultar conveniente, y no al contrario, detenernos y repasar algunos de los elementos que han sido tomados en cuenta, para luego considerar otras ideas que –pese a que se trate tan sólo de un ejercicio especulativo que se resta de toda concreción por algo escrito que quiera desplegarse- no dejan de cobrar algún tipo de orientación en lo tocante a los aspectos que nos interesa recalcar. Reparemos en que, tales nociones avanzan a través del andamiaje típico de las referencias, en cuya base radica una lógica de la remembranza por algunas lecturas ya realizadas, a otras más actuales que se han llevado a cabo durante la preparación y el desarrollo de este trabajo. También se suman al recorrido los reiterados comentarios y las discusiones teóricas generadas al interior de cada clase en las diferentes asignaturas cursadas en el programa de doctorado. El centro de nuestra atención se posiciona sobre la construcción histórica de las ideas que hacen posible pensar en la Escuela como una institución pública bajo la tutela del Estado, dentro del entorno que nos interesa, aunque sin dejar de pensar en una posible generalización, pese a que los procesos han sido distintos en cada Nación. En lo particular, esta reflexión atañe o se ve motivada por la predisposición a admitir el siguiente planteamiento: “La escuela pública es una escuela para todos y de todos” (Beltrán, 2000: 19). Al hilo de esta transcripción literal que realizamos, asumimos que desde esta configuración la escuela pública forma parte de ese espacio público del que nos habla el profesor valenciano Francisco Beltrán; diferencias o no con su trabajo (esto es parte del anecdotario de sus clases, a las cuales tuvimos la oportunidad de asistir), reconocemos en su propuesta teórica, la posibilidad de pensar en ese espacio procomún como aquel ámbito en el que las opciones privadas se encuentran y se comparan. De modo que es la propia institución educativa la que se conforma en un lugar de encuentro, en el que convergen las distintas cosmovisiones particulares o privadas que existen dentro de la sociedad y son, por tanto, los propios miembros de ésta quienes asisten a ese espacio público llamado Escuela. Nuestra intención no es profundizar más allá de lo que se indica, sabida la existencia de esa delgada línea, que fracciona lo privado y lo público en todos los ámbitos sociales, donde todo se entremezcla, y en donde hay momentos en que es difícil demostrar que corresponde a cada cual o qué cosas se pueden exigir de uno u otro. Tampoco es la idea, a modo de metáfora, transformarnos en ese perro

que se persigue la cola y al final termina mareándose de tanto dar vueltas, además de cansado. Con esto, no pretendemos adscribirnos a acentuar una posible aporía; lo que ocurre es que no es nuestro tema, aunque indiscutiblemente lo toca.

Por otro lado, sabemos que si se desea continuar justificando lo que se indica, serían muchas las conjeturas teóricas que podrían salir a colación o elucubrarse en este instante, precisamente para aprobar o desaprobar ciertas tendencias, pero ¿qué hay de nuevo en todo esto? Ya se sabe -como sostendrá Bourdieu- que las ideas y los textos existentes en lo tocante a un tema en particular, constituyen una serie de implicaciones que se encuentran insertas en redes de problemas aún más grandes, por lo cual es necesario reconstituir lo expresado si uno no quiere contentarse con reproducir lo que se ya se ha dicho y sólo comentar las palabras de los expertos (Bourdieu, 2012: 209). Frente a esto, al menos tenemos la configuración de un marco conceptual-teórico en el que podemos desenvolvemos, sin mantenernos al margen de ello, y reiterando nuestro interés de señalar que lo que nos concierne realmente, es saber qué piensan los sujetos involucrados respecto a esto y no sólo lo que sostienen los entendidos.

3.1.2. Recursos teóricos-conceptuales que se utilizan.

Variado y enmarañado puede resultar elaborar este punto, por las razones notorias, que se han expresado anteriormente y, como seguramente se seguirá indicando con cierta frecuencia más adelante, esto se hace aún más incuestionable al tener en cuenta el número inapreciable de escritos existentes, los cuales consiguen llevarnos a mirar a lontananza con una clara disposición espacio-temporal, que nos permita estar al corriente que, desde esta óptica, se ha configurado un marco reflexivo-teórico amplio y variado, cuyo hacer ha generado un ejercicio continuo y enriquecedor sobre la misma temática, sabiendo que ésta se asume a partir de un horizonte de desarrollo que resulta inagotable y, como si fuera poco, a la cual se le otorga su propia disposición desde su adecuado calidoscopio reflexivo por quienes se dedican a su puesta en común. Ahora, y si a esta dificultad se le añade otra constatación que tiene un carácter aún más general, la cual es dada en clave hermenéutica, instancia que asumimos desde el comienzo de este trabajo de forma incesante, señalemos que la “tradicón” siempre nos condiciona (Gadamer, 2007); con

ello se expresa una clara indicación al asumir todo tipo de discusión teórica. Por lo demás, ella constituye una constante a tener presente en todo momento.

No obstante, ¿por dónde vamos a comenzar a enumerar las ideas que se tienen? Está claro que al consultar de la manera en que lo hacemos, nuestro interés se centra en destacar aquellos supuestos teóricos a los que nosotros nos sentimos más inclinados, y con ello acotemos lo que se quiere destacar. Al complementarse estos aspectos de elección, se vislumbra por sí mismo –no es un modo de justificación– lo complejo que significa sobrellevar esto. En un intento de aportar algo nuevo a este tipo de participación teórica, habría que ver la posibilidad o la manera de pronunciarse; aunque nuestro aporte real no sea más que un asomo minúsculo a lo que ya se ha formulado. Nuestros esfuerzos, a lo sumo, nos permiten llevar a cabo un recuento de algunas de estas ideas, nada más lejos que intentar hacer un arqueo exhaustivo. Se entiende que hay datos de toda clase, acumulados por la labor continua de las distintas generaciones y culturas existentes que se han referido, y que han llevado a la práctica el despliegue de este nodo temático. Para los efectos que nos interesa mostrar, nos proporcionan bastante ayuda los trabajos publicados por Díaz-Salazar (2008, 2010a, 2010b) y Mate (2008); en ellos encontramos una serie de planteamientos que describen y dan un recuento de las propensiones actuales sobre el tema que nos interesa. Digamos que coadyuvan a establecer la correspondencia que, en un momento, no existía entre los textos e ideas que se encontraban desperdigadas entre las lecturas realizadas; como suele ocurrir, se tiene en consideración una gran cantidad de libros que han sido fichados y algunos artículos que te permiten agrupar todo lo que se encontraba fragmentado.

Un buen punto de partida lo constituye, aunque pueda ser considerada una opción arbitraria, el Informe Stassi. En él se establece que:

El laicismo, como piedra angular del pacto laico, descansa sobre tres valores indisociables: libertad de conciencia, la igualdad de derechos en lo que respecta a opciones religiosas y espirituales, y la neutralidad del poder político. La libertad de conciencia permite a cada individuo escoger su vida religiosa o espiritual. La igualdad ante la ley prohíbe cualquier discriminación o coacción y el Estado no privilegia ninguna opción. Por último, el poder político reconoce sus límites y se abstiene de toda intromisión en el dominio religioso y espiritual. De este modo el laicismo traduce una concepción

del bien común (Informe para el Presidente de la República, 2003: 186-187).

Ahora bien, para fundamentar esto del Informe Stassi, acerca del laicismo como piedra angular del pacto democrático-liberal, el catedrático de filosofía, Manuel Jiménez Redondo, indica que para que esto se pueda cumplir, éste debería quedar por encima no ya sólo de los valores definidos por ideologías distintas que le da la estabilidad liberal, sino también de las pretensiones de ultimidad de las religiones (Jiménez, 2005: 42). Empero, ¿cómo se puede entender esto? Antes de dar una respuesta a esto surge otra interpelación que al conceptualizarla pudiera tener directa relación con lo esbozado por el citado profesor valenciano, a saber: ¿por qué libertad religiosa? Las respuestas más conocidas e históricamente aceptables -y relevantes- tienen un carácter funcionalista, algunas de ellas se orientan a posibilitar la autonomía de los individuos en sus convicciones más profundas y personales; en un sentido más bien pragmático este supuesto, planteado como interrogación, ha permitido el funcionamiento estable de aquellas sociedades en las cuales se ha trazado una configuración interna que posee una clara inclinación hacia la heterogeneidad religiosa. Por tanto, al asumir esta perspectiva liberal hay muy buenas razones para considerar la libertad de conciencia como un derecho fundamental; pese a ello este axioma no se ve agotado sólo con la protección de la libertad religiosa. Actualmente en las sociedades, que se encuentran bajo concepciones pluralistas, prima una moral secular en la conciencia de los sujetos que la componen (Castellá *et al.* 2013; Monod, 2013).

Tomando en cuenta los valores considerados en la formula definitoria expresada en el Informe Stassi y siguiendo las conjeturas esbozadas por el catedrático valenciano, éstas nos transponen a pensar en la ya acreditada tesis de la separación de la Iglesia y el Estado, la que sigue normativamente en importancia a la libertad religiosa en tanto libertad individual. Como es sabido la separación implica una privatización de la religión y, siendo así, esto puede ser abordado desde una doble vertiente: por una parte, a toda costa se quiere evitar la intromisión de la religión y las religiones en el ámbito público y político, como una forma de proteger estos dos ámbitos de los efectos deslegitimadores que puede traer la utilización política de la religión en el espacio público. Por otra parte, se resguarda de la intromisión estatal a las instituciones religiosas y a los sujetos en el ejercicio de su propia actividad

religiosa, toda vez que no atente contra bienes superiores socialmente aceptados, como de orden y los derechos de los otros³⁰.

De modo que se identifican tres principios liberales en la base de esta separación y que están directamente interconectados con lo que ya se ha descrito, a propósito del laicismo y lo que de él se dice en el Informe. El respeto por la libertad religiosa de los sujetos e instituciones, en tanto asociaciones, implica que el Estado debe permitir el ejercicio de toda religión, para que el valor de la tolerancia –al cual es proclive- se constituya en una instancia que permita la práctica y desarrollo de la(s) religión(es) en general. Consecuentemente, la referida igualdad como principio, cuyo basamento descansa la recién anunciada tolerancia, garantiza un amplio margen para la praxis de las propias creencias, pero de ningún modo esto garantiza del todo que el Estado pueda tornar, directa o indirectamente, más difícil la actividad de algunas religiones. En el caso que el propio Estado otorgue a una o a algunas religiones un estatus especial que implique algún tipo de privilegios en el acceso a ciertos estamentos o cargos (aunque también puede ocurrir lo contrario) –por medio de presión de círculos religiosos para el ingreso a ciertos espacios una clara preferencia-, eso haría elevar los costos de la práctica de algunas religiones dentro de la propia sociedad (Loewe, 2011; Díaz-Salazar, 2010a). Presteza, que en algunas latitudes, se torna en una práctica habitual. Lo ideal sería evitar este tipo de acciones, donde el propio Estado opte por una postura no discriminatoria. Por último, el valor de la neutralidad en temas religiosos se desprende de la propia idea de libertad religiosa; en un sentido justo, la propia protección de la libertad religiosa debe incluir la libertad para no estar de acuerdo o rechazar puntos de vista religiosos, sin que por ello se segregue a quienes tomen esta posición. Dicho esto, pero utilizando otros términos, lo que se acostumbra a poner como tema y parte del cuestionamiento habitual, es que en la realidad hay una serie de dimensiones que claramente se relacionan con lo que se trata; lo que ocurre es que no se consideran o se han dejado al descuido dentro del mismo contexto social. Por lo mismo, una inquietud se añade a todas las ya enunciadas: ¿hasta qué punto se puede afirmar que el laicismo, como tal, puede

³⁰ El 14 de octubre de 1999, se publica la Ley N° 19638, la cual establece las normas sobre la constitución jurídica de las iglesias y organizaciones religiosas. En dicha normativa se garantiza que Estado vela por el cumplimiento de la libertad religiosa y de culto. Recuperado de Internet: www.bcn.cl.

convertirse en el garante de la neutralidad del adecuado funcionamiento estatal? Desde el propio argumento que se esgrime en el Informe, se hace explícito que la práctica del laicismo implica la neutralidad del Estado y éste no debe privilegiar ninguna opción espiritual o religiosa (Informe para el Presidente de la República, 2003:190). De todos modos, ¿qué pasa con aquellos países que se declaran constitucionalmente como laicos y en sus prácticas normativas no es posible apreciarlo? Frente a ello, ¿cómo deberían abordarse los problemas de una sociedad que cada vez es más multiétnica, multicultural y secularizada?

Como una forma de enfatizar lo que se ha sostenido, y con el interés de continuar con el despliegue de las ideas que hasta el momento han sido interpuestas, nos parece relevante tener presente parte del encadenamiento de cuestionamientos y debates que han girado alrededor de esta temática. Concretamente, las discrepancias se centran en determinar, sobre cuál es el lugar que debe ocupar la religión en una sociedad democrática y deliberativa en nuestros días. Uno de los principales precursores de instalar este tópico en la mesa de diálogo ha sido Habermas; para quien, según Mate, la religión tiene el derecho de hacerse oír y la democracia debe escuchar esa voz, en beneficio de la política (Mate, 2008a: 28). Por lo visto, la vieja tesis prorrumpida desde la época de la Ilustración, que exteriorizaba que la religión, gracias al desarrollo científico, iría perdiendo gradualmente su momento y dejaría de ser un aspecto importante en las sociedades industriales y postindustriales, hoy en día parece estar venida a menos. En este momento nos encontramos algo lejanos de aquella noción desde la cual se asumía que la secularización se convertiría en la inevitable senda de desarrollo social (Habermas, 2008b: 5), por cual dicho relato nos suministra una innegable atención, especialmente, cuando se tiene en consideración el empuje que ha tenido el propio fenómeno religioso en este último tiempo (Berger, 2001). Como una forma de destacarlo, si se tiene en cuenta un aspecto observado dentro de la orbe Latinoamericana, y en el caso particular de la realidad chilena, es que existe un auge de la iglesias evangélicas en relación a la entidad católica*

* En el caso chileno, persiste una clara consolidación generalizada hacia la religión católica y una inclinación en torno a otros credos, aunque ha crecido el número de aquellos sujetos que respondieron no tener y tampoco practicar algún tipo de creencia religiosa en el último Censo: 67, 37% Católica; 16,62 Evangélica; 11,58 Ninguna (Censo, 2012).

(Bastian, 2005). Es un antecedente no menos importante de estimar, pero que en esta ocasión no reviste mayor trascendencia para los fines que se persiguen; quizás un estudio futuro amerite un trato más exhaustivo para abordar este fenómeno social.

Para el filósofo alemán, de acuerdo a los argumentos utilizados por Díaz-Salazar en su artículo para exponer los planteamientos habermasianos, se ha acentuado la presencia de un conflicto que reviste cuestiones axiológicas en las cuales se ven involucradas las actuales sociedades democráticas, escenario que se encuentra atravesado por la propia convivencia cívica que deberían tener los ciudadanos que pertenecen a una comunidad (Díaz-Salazar, 2010a). Esto se hace más evidente por la polarización de las cosmovisiones actuales, en un frente religioso y otro laico, acción que pone en peligro la cohesión ciudadanía (Habermas, 2006b: 14), y que se transforma en un asunto que concierne a la teoría política. Visto así, esto nos sitúa frente a un escenario internacional presente, en el que la pregunta que consulta por la propia fundamentación del Estado constitucional democrático pasa por ponderar el papel que cumplen las propias doctrinas comprensivas prepolíticas existentes; inquiriendo, en primer lugar, si estas son o tienen un respaldo cognitivo ineluctable en los fundamentos de validez de dicho Estado (Habermas, 2006b). Una vez indicada la respuesta por parte del filósofo, surge la relación entre Religión y el Estado constitucional democrático, dimensión que es problemática, y es el hecho que nos interesa discurrir: el rol que debe ocupar la religión en la esfera pública, atención que podría ser explicada por medio de dos interpelaciones: ¿cuál es el significado actual que tiene la separación entre la Iglesia y el Estado?, ¿cuál es lugar que debe ocupar la religión, utilizando los propios términos habermasianos, en una sociedad postsecular?³¹

³¹ Para el representante de la escuela de Frankfurt el desarrollo actual del pensamiento se sitúa dentro de una tendencia postmetafísica que es entendida como la conciencia secular de vivir en una sociedad postsecular se expresa en el plano filosófico en la forma de un pensamiento postmetafísico (Habermas 2008^a:148). Dentro de las singularidades que se hallan detrás de tal diferenciación, el filósofo, distingue y enumera aquellos rasgos propios que conciernen a éste tipo de pensamiento: reflexión de tipo identitaria, pues busca en el Todo el Uno, la unidad sustancial de lo Múltiple, piénsese esto como la idea de Dios propio de las grandes religiones, bien como el Ser o como fondo de la naturaleza. Además agrega que, dicha inclinación nos coloca ante nuevas disyuntivas especulativas, utilizando la perspectiva de la teoría de la acción comunicativa nos pone en el camino de la comprensión de estos problemas surgidos tras la metafísica; la pragmática universal, en cuanto propuesta de un pensamiento postmetafísico, no abandona, como advierte el propio Habermas, la referencia a la totalidad, que caracteriza al pensamiento anterior, sino que opera como un concepto distinto (Velasco, 2013): los

A la primera interpelación, utilizando las propias dicciones escritas por Habermas, puede proporcionársele contestación del siguiente modo: “La neutralidad del Estado, en lo tocante a las distintas visiones del mundo, no es ciertamente un argumento contra la aceptación de manifestaciones religiosas en el espacio político público, con tal que los procesos institucionalizados de deliberación y decisión en el plano de los parlamentos, tribunales, ministerios y autoridades administrativas sigan estando claramente separados de la participación informal de los ciudadanos en la comunicación pública y en la formación de la opinión” (Habermas, 2009b: 79). Esto quiere decir, según precisa Mate, que la misma democracia deliberativa goza de ciertos recursos cognitivos que le son propios y que, de paso, posibilitan su adecuada legitimación, a la vez que ellos mismos se convierten en la base que garantiza el funcionamiento del sistema. Por tanto, las decisiones que se tomen para organizar la

universales del dialogo, las reglas de la racionalidad comunicativa, que la filosofía debe investigar, operan ya desde el propio horizonte de la cotidianidad, organizado en el propio seno de la intersubjetividad y propiciando nuevas estructuras formales de acción. Con ello, la nueva racionalidad es presentada en términos procedimentales formales que rigen el trato mismo de los problemas del mundo, bien sean empíricos, bien teóricos o éticos: de ese saber formal ya no se puede seguir como una imagen ideal de mundo o filosófica, con contenido material, que sirva en la dirección de la praxis, sino que se requieren de reglas que orienten el dialogo, la interpretación y de la discusión crítica, entre las partes involucradas; reglas que han de regir, en el campo del juego del discurso real, el examen argumentativo de las imágenes del mundo mismas (Habermas, 1990).

Por otra parte, está clara propensión reflexiva se lleva a cabo dentro de ciertos márgenes teóricos sugeridos, nos referimos a que el pensamiento postmetafísico, según Habermas, es claramente secular, es más, incluso es una situación postsecular supone una superación tanto del dogmatismo religioso, como la arrogancia laicista (Habermas, 2008c, Velasco, 2013). Lo que de algún modo implica, como muy bien lo describe Velasco, que el término «postsecularismo» sea multívoco, además de controvertido, una parte de ello se debe a que el prefijo «post» remite a algo pasado que se considera superado, en cambio el sustantivo «secularismo» evoca una fase específica de la racionalidad moderna que se caracteriza por la separación de la religión, por un lado, la razón, y el orden profano de lo sociopolítico, por otro (Velasco, 2013: 221). No está del todo claro a que si el término alude a la ruptura con lo secular, o si este hace referencia a una forma radicalizada de la misma. Lo que si está claro es que la locución aludida sirve para describir a aquellas sociedades modernas que se encuentran con algún tipo de influjo religioso, pero claro esta influencia no implica una adhesión por completo hacia ella, más bien la considera, aunque las sociedad este completamente secularizada. Esto vale para decir que lo puntualizado como postsecular tiene relación directa con un cambio de conciencias más que con una variación de la sociedad misma (Habermas, 2009b). La indicación habermasiana ha tenido lugar sólo en aquellas sociedades, en los que esa razón secular y la conciencia religiosa han podido establecer una relación de reflexión; así mismo, esta expresión “controvertida” sólo puede aplicarse a sociedades de bienestar europeo y a países como Canadá, Australia, Nueva Zelanda, donde los vínculos religiosos de sus ciudadanos se han ido aflojando de forma continuada a través de los años. Al hacer caso a estos planteamientos, nos superpone cierta inquietud, lo cual nos lleva a consultar lo siguiente: ¿cómo puede ser vista la sociedad chilena a luz de estas ideas? Es posible pensar que un país como Chile se encuentra en esta vía, es posible hacer algún tipo de consideración sabiendo que lo laico ha sido el principal promotor del dialogo social entre esta sociedad y las distintas entidades religiosas en el país.

convivencia y resolver los conflictos deben ser el resultado de un proceso discursivo (Mate, 2008b). De modo que el académico alemán, reconoce que los motivos de participación activa de los ciudadanos se nutren de proyectos éticos de vida, no obstante que las prácticas democráticas se inclinan a desarrollar una dinámica propia relacionada con la discusión pública sobre temas que conciernen a todos en común. El «vínculo unificador» echado en falta es un proceso democrático en el que, en última instancia, lo que queda a discusión es la comprensión correcta de la constitución (Habermas, 2006b: 111). Esto implica que los ciudadanos deben hacer suyos estos principios constitucionales, no sólo en su contenido abstracto sino también, de manera, concreta dentro de su contexto histórico. Una muestra de ello pueden ser los principios de justicia que deben encontrar acomodo en el entramado de las orientaciones axiológicas de carácter cultural; ante esta situación se hace necesario aprender a adoptar las perspectivas de los otros interlocutores: “El reconocimiento recíproco significa que los ciudadanos religiosos y laicos están dispuestos a escucharse mutuamente y aprender unos de otros en debates públicos” (Ídem).

Si atendemos a las últimas líneas que han sido puntualizadas como cita en el párrafo precedente, y haciendo hincapié en que podemos hallar allí la respuesta a la segunda consulta antes planteada, las mismas nos permiten tener algo en mente respecto a lo que Habermas plantea, –o por lo menos es esa la impresión que a nosotros nos queda- que él desea esbozar la siguiente cuestión, basada en la siguiente interpelación: ¿cuál es el lugar político de la religión en el funcionamiento del Estado y en la esfera pública-política? La respuesta puede ser explicada considerando el marco de las propias instituciones del Estado liberal, lo que quiere decir que es una exigencia para adoptar un carácter secular. Sin embargo, de ello no se sigue igual compromiso para los ciudadanos en su participación en el debate público y en la formación de su voluntad de convivencia. Por el contrario, si se reflexiona en las premisas que sustenta el Estado liberal, se concibe que los ciudadanos que profesan alguna religión sólo puedan cumplir con las expectativas normativas de aquél que les impone participar en la esfera pública política, sin hacer el esfuerzo de desdoblarse sus convicciones religiosas. Con ello surge “una cuestión existencialmente relevante que aparece en la agenda política: los ciudadanos, tanto los creyentes como los no creyentes, hacen entrenchocar sus convicciones impregnadas de sus respectivas

visiones del mundo y, desgañitándose en las disonancias estridentes de los debates públicos, experimentan el engorroso factum del pluralismo de cosmovisiones. Si adquieren conciencia de su propia falibilidad y aprenden a habérselas con este hecho, sin violencia, es decir, sin romper el vínculo social de la colectividad se dan cuenta del significado que tienen en una sociedad postsecular los fundamentos de decisión seculares establecidos firmemente en la constitución” (Habermas, 2002:133). Desde esta perspectiva puede presentarse como un error considerar la secularización como una suerte de juego eliminatorio entre dos contrincantes –por un lado, las fuerzas productivas de la ciencia y la técnica liberadas por el capitalismo y, por otro, los poderes conservadores de la Iglesia y las religiones-, como si uno sólo pudiera ganar a costa del otro (Habermas, 2002); si la secularización fuese entendida así, se empantanaría toda posibilidad de desarrollo moral en un orden compartido, razón suficiente que daría paso a la radicalización de una cultura de la intolerancia. El llamado que hace propio Habermas, como propuesta alternativa, consiste en “entender el proceso de secularización como un doble proceso de aprendizaje que obliga, tanto a las tradiciones de la Ilustración como a las doctrinas religiosas, a reflexionar desde su respectivos límites” (Habermas, 2006b: 108).

Tal inclusión de la religión en la esfera pública-política, asevera Habermas, demanda de parte de los ciudadanos seculares un compromiso cooperativo que consiste en escuchar las razones religiosas, aceptando sus pretensiones de sentido y posibles contenidos de verdad, pese a que dichas razones de fe son juicios que no pueden tener el mismo peso para quienes no las experimentan, siendo asimismo expresadas en un lenguaje que no es accesible para quienes están fuera de estas tradiciones concretas y por lo cual se hacen poco entendidas. Esto implica que la colaboración mencionada involucra la traducibilidad del propio lenguaje utilizado por quienes practican algún tipo de actividad religiosa; con todo, dicha traslación no sólo debe ser un peso que recaiga sobre los ciudadanos creyentes, sino que también requiere de una obligación ética para los no creyentes, quienes deben intentar comprender de mejor forma las afirmaciones cuya base es religiosa. Empero, no todo lo que los ciudadanos creyentes dicen o tienen que decir que es traducible; por lo mismo, lo que no lo es podría ser utilizado en el discurso público informal, pero para ello debe existir un filtro de tipo institucional para poder mantenerlos fuera de las deliberaciones formales de los organismos público-políticos. Continuando con el hilo

conductor propuesto por el propio Habermas, en todo tipo de actitud benevolente de parte del Estado con sus ciudadanos creyentes, existe lo que se podría llamar una razón funcional que consiste, precisamente, en que las religiones se convierten, para la constitución de opinión y la voluntad política en verdaderas reservas de sentido (Habermas, 2002: 139; 2006c). En suma, la tesis habermasiana reside en reconocer que el uso público de la razón no tiene que someterse a la restricción, que se le impone al poder estatal, de adoptar un carácter secular.

La propuesta habermasiana de darle voz a las religiones en el ámbito de la esfera pública ha sido ampliamente cuestionada por Paolo Flores d'Arcais, para quien los argumentos esgrimidos por el propio filósofo alemán pretenden, metafóricamente hablando, configurar la cuadratura del círculo al aspirar conciliar una serie de principios que son proporcionados por el propio Estado liberal democrático (la rigurosa neutralidad del Estado respecto a las creencias, ideologías y visiones del mundo, soberanía efectiva de todos y cada uno, deliberación mediante argumentos racionales universalmente accesibles), los cuales tienen un rol activo, esto es imperioso para el desarrollo democrático de las razones religiosas que recurren a la divinidad para justificar su ejercicio (Flores, 2008: 56; Velasco, 2013). Dentro de las distintas particularidades que se ofrecen, desde lo recientemente planteado, y que son parte del propio texto titulado "Once tesis contra Habermas", quisiéramos resaltar algunas de ellas; es así como el Director de la Revista *MicrOmega* encuentra varias contradicciones en el discurso escrito esgrimido por el representante de la Escuela de Frankfurt³², ya que para él la religión puede ser entendida en términos de una doctrina comprensiva, en cambio para el escritor italiano resulta discordante que los propios creyentes puedan argumentar con razones incomprensivas, en ocasiones dando respuestas de tipo monosilábicas (porque sí o si Dios lo quiere), que precisamente irían en contra de la afirmación inicial respecto a que el Estado debe guardar cierta rigurosidad en su propia funcionalidad. "La esfera pública será por tanto pública, un espacio simétricamente abierto a todos los ciudadanos, sólo si se mantiene libre de cualquier argumento-Dios" (Flores: 58; Habermas & Flores, 2009a). Esta censura

³² Cf. Habermas, Jürgen (2006c). La religión en la esfera pública. Los presupuestos cognitivos para el uso público de la razón de los ciudadanos religiosos y seculares. *Entre naturalismo y religión*, pp. 121-155. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.

resulta adecuada porque al no obligar a los creyentes, independiente de su credo, a realizar ciertas prácticas, no impone una carga asimétrica como lo considera el filósofo alemán. En palabras de Mate, con esto Flores reivindica el lenguaje laico, al ofrecer un discurso accesible a todos los seres racionales en democracia (Mate, 2008a). No cabe la menor duda que este reconocimiento podría ser entendido a modo de una premisa razonable, que puede ser utilizada para abordar los conflictos entre religión y política estatal, pero no extingue del todo la diversidad y la complejidad de las problemáticas que han surgido y que podrán surgir en relación a este tema en particular en el mundo actual. Esto nos puede llevar, entonces, a preguntar acerca de cómo se puede dirimir sobre estas y otras cuestiones que pueden emerger; claro que todo intento de fijar de antemano una forma de resolverlas dictamina las posibilidades argumentativas que se consideren como válidas, con lo cual al intentar hacerlo se quebraría el carácter procedimental de la propia ética discursiva.

De modo que no se puede garantizar, ni mucho menos indicar hasta qué punto sea posible llevarlo a cabo. Lo dicho es justificado desde la propia apreciación que tiene el editor italiano en su tercera tesis; arguye que Habermas sería consciente de su propia contrariedad y del daño que puede provocar la opinión religiosa en un proceso legislativo; sin embargo, el representante de la Escuela de Frankfurt, para Flores vuelve a cometer una desafortunada contradicción cuando subraya que los ciudadanos religiosos pueden expresarse en su lenguaje solamente con la reserva de la traducción (Flores, 2008:57). Esto quiere decir que los sujetos pueden expresarse con argumentos religiosos, pero en términos no religiosos; visto así, ¿hasta qué punto se hace entendible esto? Puede que sea asimilada como una religión, pero superflua y trivial. De modo que queda la tarea, o si se quiere de otro modo, carga a los laicos de la traducción e interpretación de los argumentos divinos en terrenales, con lo cual aquí la razón queda subordinada a leyes celestiales; es en síntesis para Flores, una traducción prácticamente es imposible. Queda por concluir que el creyente no sabe dialogar racionalmente, algo que Habermas intenta disimular interviniendo con el juicio que las prácticas con argumentación religiosa deben ser dirigidas entonces sólo hacia la opinión pública y no a la política-estatal (Flores, 2008), ya que es esta última la que necesita de juicios lógicos y terrenales; es así que, equivocadamente, realiza una separación entre estas opiniones como si fueran universos paralelos e incomprensibles entre sí, como si el discurso público fuera contrario al discurso político-estatal.

Paolo Flores, encuentra de nuevo un juicio bastante equivocado dado por Habermas al afirmar que existe un alto nivel de intolerancia hacia la Iglesia y sus doctrinas religiosas, tesis quinta, siendo a la inversa, ya que esta última es la que castiga (criminalmente) a aquéllos que no siguen la disciplinas que manda la Iglesia (véase por ejemplo el aborto o la eutanasia, limitando así el libre albedrío o penándolo con cárcel) (Flores, 2008). Continuando con el mismo orden de ideas, donde Habermas insiste en que a los creyentes practicantes no se les puede “colocar pesos mentales y psicológicos”, con lo cual estaríamos regresando a otras épocas, donde la justicia divina -que si bien es razonable para la Iglesia solo debe quedarse en una bonita metáfora-, era la encargada de penalizar en nombre de Dios. Es aquí donde el Estado no sólo puede sino que debe actuar; en caso contrario veremos cada vez más a suicidas o kamikazes que linchan, secuestran o hacen daño con argumentos divinos. Lo que hace Habermas, según Flores, es dejar en entredicho su oposición a la política de democracia liberal donde opera precisamente una justicia “laica”, la cual castiga el pensamiento y, por ende, las acciones “dañinas” basadas en argumentos religiosos, volviendo así a una simetría salvaguardista para creyentes y no creyentes (Flores, 2008).

Por lo que también resulta que es un deber del Estado, tener una simetría entre la opinión pública y la política, donde se rechacen las opiniones monosilábicas y argumentos místicos dados por la religiosidad, ya que si bien esta última opinión no se puede penalizar si se puede convertir en algo poco ético, que va en contra de una democracia liberal, donde el ateísmo como opción sea algo dado en escuelas y se convierta en algo cotidiano, así como la inculcación de diversas teorías (comenzando por la del origen de la vida) para crear en los estudiantes un libre carácter y una libre opinión. Habermas, para cumplir con el uso público de la razón, exige como condición que esas premisas cognitivas no sean utilizadas para buscar una verdad ética y afirmar un valor; es por esto que para él no es un secreto que la verdad científica es la bestia negra que pone en riesgo la estabilidad política y, aunque desafortunadamente no todo lo que es producto de la ciencia es beneficioso -y que es por esta razón que el Estado necesita reconocer el papel de la Iglesia como intermediario-, algunas veces muestra resultados beneficiosos, como es el caso en que dijo Jesús, “al César lo que es del César y a Dios lo que es de Dios” (Flores, 2008).

En todo caso, más allá de los términos empleados por el editor de la Revista *MicrOmega*, no ha sido una propuesta de tipo hegemónica o un modo excluyente de ver la realidad por parte de Habermas³³. La secularización, entonces, no tiene por qué ser entendida o implicar una época de ausencia de fe; por el contrario, ésta también puede ser considerada como una categoría que permite explicar las tendencias sociales y culturales actuales que se producen al interior de las distintas sociedades avanzadas. Bajo esta perspectiva se encuentra el trabajo de Charles Taylor, quien plantea nuevos espacios para la religión en el conjunto de lo social, en una «edad secular»:

Quiero sostener que nuestra situación actual representa una ganancia epistémica, porque pienso que las fuentes morales alternativas que se nos han abierto en el decurso de los últimos siglos representan reales e importantes potencialidades humanas. Es posible alegar, como han hecho muchos, que en gran medida, se basan en la ilusión. Pero incluso si yo estuviese en lo cierto y consecuentemente nos encontráramos en una mejor situación epistémica.

Lo que esto significa para la explicación de la secularización, es que el asunto gira desde la eliminación de las anteojeras a la pregunta de cómo han llegado a ser disponibles esas nuevas fuentes. Este es el giro cultural que debemos comprender. La secularización no se presenta sin más porque la gente recibiera mucha más educación, y la ciencia progresara. Ello tuvo algún efecto, pero no fue decisivo. Lo que importa es que masas de gente pueden percibir morales de un tipo muy diferente, sin presuponer necesariamente una dimensión teísta (Taylor, 1996: 336)

De modo que el secularismo moderno, como ya se sostuvo más arriba, no significa necesariamente la ausencia de religión, sino que ahora la idea y vivencia de Dios ocupa otro lugar en la vida personal de cada sujeto, esto lleva a adquirir una nueva función orientadora en el orden social, lo que es compatible con los nuevos estilos de la vida moderna y que, a su vez, se convierten en un modelo identitario en esta nueva concepción de la realidad (Taylor, 2006; 2011). Este nuevo imaginario social en el que se sacraliza la vida ordinaria, la ciencia mecanicista y la disciplinada

³³ En el mes de marzo, de 2008, la Revista *Claves de la Razón Práctica*, publica la replica a los comentarios realizados por Paolo Flores d'Arcais. No es parte de este trabajo adentrarnos mayormente en los comentarios que realiza Habermas, aunque si resulta de interés tenerlos en cuenta.

vida social confirman cada vez más un tiempo secular, el que es racionalizado y medido, y convertido en un entorno insuperable, sin la menor grieta que dé acceso a las antiguas conexiones con un tiempo superior anterior. Con esto, se pone término a un cierto tipo de presencia de la religión, o de lo divino, en el espacio público:

Marca el fin de una era en la que tanto la autoridad política como las otras agencias colectivas metatópicas, eran inconcebibles sin una referencia a Dios o a un tiempo superior, en las que ambas se hallaban tan entrelazadas con las estructuras de la sociedad, que estas últimas no podían concebirse separadamente de lo divino, lo superior, o lo numinoso (Taylor, 2006: 215).

En el año 2007, el filósofo canadiense, publicó una obra monumental, que tiene directa relación con el tema que se viene abordando, titulada “A secular age”, aviso que su amplia extensión sólo nos ha permitido dar una ojeada a algunos de sus capítulos y páginas, habiendo puesto especial atención en aquéllos que son de nuestro interés. De todos modos, los comentarios que se esgrimen sobre este texto se hacen en base a una interesante reseña que aparece publicada en la revista *The New Left Review*, del año 2008; su autor es Gregor McLennan, y se titula: “Entre los no creyentes”.

Algunas de las ideas que giran alrededor de “A secular age”, indican que nuestra época está teniendo, contra el supuesto de Marx, un giro hacia lo religioso o, para ponerlo en palabras de la reseña, una “pujanza religiosa”, y esto no es descubrir la pólvora (McLennan, 2008). Lo cierto es que las religiones institucionales no tienen la fuerza que tuvieron antes, aunque ello no quita que siempre haya una profunda inclinación humana por lo espiritual, mágico y religioso; lo dicho no constituye ningún tipo de novedad, ya que estas alzas de inspiración religiosa tienen intervalos de mayor o menor frecuencia. A eso se suma que existen distintas posiciones respecto a esto y algunos como Habermas por ejemplo, pueden decirnos cosas como estas: “está ganando adeptos la tesis de que por sí misma una orientación religiosa de la realidad trascendental puede sacar a la modernidad de su callejón sin salida” (*Between Naturalism and Religion*) (citado por McLennan, 2008: 128). Así, McLennan piensa que Taylor, con “A secular age”, se coloca entre ese grupo. Para el sociólogo de la Universidad de Bristol, uno de los principales logros del filósofo canadiense es desafiar la idea de la hegemonía del ateísmo, aquella pretendida idea

que nos encontramos en una época donde los sujetos ya no creen. Esta es una idea que critica con razón, ya que está muy difundida en los círculos académicos e intelectuales y de allí es mucho más fácil extenderla hacia otros campos (McLennan, 2008).

En la IV parte de “A secular age”, Taylor se dedica a desarrollar las temáticas concernientes a las narrativas de la secularización, para él nos encontramos en una época en la cual han ocurrido una serie de cambios increíbles respecto a cómo era el propio hombre en el pasado. Nos hallamos en una sociedad secular, pero esto no significa que estemos viviendo en una época de secularismo (hace recordando la conocida frase kantiana que distingue al hecho que nos ubicamos en una época ilustrada, pero que aún nos somos ilustrados). Así, el autor de “A secular age”, distingue tres modos de secularismo: el primero de ellos implica que Dios ha sido retirado de la esfera pública u oficial (aunque habría que pensar si eso ocurre en el caso chileno) lo cual es compatible con la mayoría de las confesiones religiosas y no representa un problema mayor; el segundo se refiere al actual declinar de la creencia y de las prácticas devocionales, fundamentalmente en Europa Occidental, sabiendo que esto a nivel Latinoamericano no ha ocurrido del mismo modo; bástenos tener en mente el texto de Jean-Pierre Bastean que ya ha sido tomado en cuenta (2005) y, que lleva por título, *La mutación religiosa de América Latina*. En él se describe el modo de crecimiento que han tenido especialmente las denominaciones religiosas protestantes en este amplio espacio territorial, más allá que la población se declare católica y, por último, se refiere a las condiciones que subyacen a las creencias, al modo en que las preguntas ontológicas y morales son aprehendidas y negociadas. Nuestra época muestra una característica distinta a otras: la fe, incluso para el más incondicional de los creyentes, es una entre otras posibilidades que se pueden presentar. De modo que lo secular no tiene nada que ver con la disminución de la religión, al contrario, “lo secular” ahora se expande para incluir todo un contexto de comprensión en el cual nuestra experiencia y búsqueda moral, espiritual o religiosa toma lugar. Creer y no creer no han de ser consideradas como teorías rivales o contradictorias, sino que deben ser consideradas como vías alternativas de vivir nuestra vida moral/espiritual (Taylor 2007; McLennan, 2008). Nos detenemos aquí, ya se ha extendido demasiado por ahora, lo que se viene indicando de los distintos autores que hasta el momento han salido a colación, en este punto en el que nos han servido para indicar en base a quienes este tema es desarrollado, pero no cabe dudas

que hay varias cosas relevantes que decir y que seguramente se omitirán por la extensión e interés que tiene el desarrollo de este mismo texto³⁴.

3.1.3. Lo laico, lo público, lo común y su vinculación con otras narrativas.

Se hace explícito considerar que uno de los pilares fundamentales con que cuenta el laicismo actual tiene que ver con el denominado espacio público, por cuanto es un elemento que no pertenece a nadie y, a la vez, todos pueden hacer uso de él, sin discriminación o fraccionamiento de ningún tipo (Arendt, 2007; Habermas, 2006a). En virtud de lo indicado, esto se intenta cumplir en base al hecho de la acción y la participación que se proyecta en los distintos gobiernos, los cuales no deberían imponer a sus miembros algún tipo de ideas o de creencias porque, en términos ideales, todos los ciudadanos pueden participar de este espacio con el mayor desarrollo y alcance posible. En la práctica ello se expresa del siguiente modo: el principio de laicidad exige que las confesiones, del tipo que sean, no intervengan en la organización de este lugar, a fin de evitar situaciones de exclusión o de privilegio que a veces les son tan propias. De modo que un modelo que ofrezca libertades civiles, que pretenda abordarse con racionalidad y consenso, no debería promocionar o favorecer a una creencia particular sobre otra, dado que sus contenidos pertenecen estrictamente al ámbito de la privacidad y sólo en tales casos deben ser resguardados (Otaola, 2006; Habermas, 2006c). Ahora, de ningún modo impide que exista la libertad para practicarlas; al contrario, las manifestaciones públicas en el ámbito religioso constituyen o forman parte de los modos de identidades, al establecerse como derecho que tienen las personas, y que se encuentran salvaguardados por la

³⁴ Taylor, publicará dos trabajos posteriores a su obra principal, del año 2007, los cuales aparecen citados en este mismo punto y en otros. Es justamente en uno de estos textos aludidos, aunque se trata de un encuentro que ocurrió en el 2009, en la Universidad de New York, entre Habermas y Taylor, que fue patrocinado por Institute for Public Knowledge. En dicha ocasión el filósofo alemán se refirió al texto de 2007 de Taylor del siguiente modo:

En tu libro “A secular age” has hecho una descripción convincente de lo que en otro tiempo significaba la “secularización” en la Iglesia. Secularización significaba derribar los muros de los monasterios y extender por el mundo, sin rebajarlos, los exigentes mandatos de Dios.

Pero el término “secular” adquirió un sentido diferente en el mismo momento en que los sujetos tuvieron que alcanzar un consenso político de fondo que traspasara los límites de la comunidad cristiana (Habermas y Taylor, 2011: 65).

misma Constitución en el caso chileno³⁵. Aún sabiendo que las identidades religiosas ostentan su expresión más clara, debido al papel específico que conservan o recobran las religiones. Así, la política se ve obligada a reconocer en el ámbito público a legitimar lo religioso, en una acepción amplia, en función de su propia búsqueda de legitimidad (Gauchet, 2003). No obstante, esta norma no se extiende a la imposición de los símbolos, ritos o dogmas concretos de cada una de las confesiones existentes al resto del cuerpo social que constituye la realidad del país, así como tampoco la participación institucional en las mismas, de lo cual se extrae una serie de repercusiones, por ejemplo, un Estado laico debería reclamar la inmediata retirada de los espacios públicos de todos aquellos símbolos religiosos que no posean el carácter de bien cultural, como asimismo no se debería aceptar la imposición de nomenclaturas de carácter religioso. En otros términos, en el espacio público se debería expresar una inflexible neutralidad y evitar cualquier propaganda institucional, activa o pasiva, de alguna confesión religiosa.

Esto puede llevar a considerar al espacio público como un elemento integrador y de reconocimiento del otro, como un otro que emerge y legitima su quehacer en la propia convivencia del binomio yo y tú, en tanto que, en un uso dialéctico, permite una síntesis que funda un nosotros activo que apunta a un espacio común; razón por la cual la imparcialidad de los poderes públicos es fundamental, puesto que ellos vienen a garantizar el uso de este espacio sin que se den ciertas exclusividades en su aplicabilidad. También hemos de señalar que, en el caso chileno, esta cuestión se encuentra bastante lejana a la realidad que se vive al interior del país, ya que la gran

³⁵ La Carta Fundamental, que actualmente rige al país, desde 1980, fija en el texto refundido, coordinado y sistematizado de la Constitución Política de la República de Chile, cuya última versión y entrada en vigencia es de 15 de febrero de 2014. En el Capítulo I: Bases Institucionales, Artículo 1° se extrae un fragmento que expresa lo siguiente y que tienen relación con esta protección que ha sido enunciada:

El Estado está al servicio de la persona humana y su finalidad es promover el bien común, para lo cual debe contribuir a crear las condiciones sociales que permitan a todos y a cada uno de los integrantes de la comunidad nacional su mayor realización espiritual y material posible, con pleno respeto a los derechos y garantías que esta Constitución establece.

www.bcn.cl. Constitución Política de la República de Chile. Recuperado de Internet:
<http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=242302&idVersion=2014-02-15>

mayoría de los actos públicos se encuentran teñidos por la visión clerical de la sociedad. Bástenos hacer evocación a ciertos casos como son las aperturas de las sesiones de trabajo de las Cámaras, tanto de Senadores como de Diputados, que se abren en el nombre de Dios, hecho que no se encuentra reglamentado en parte alguna de la Carta Constitucional y, por lo visto, sólo se sustenta en el acuerdo de quienes nos legislan, olvidando que no sólo deben realizar los actos para algunos, sino que más bien deberían representarnos a todos³⁶.

Un Estado laico se debería convertir en algo más que la condición de posibilidad que permita garantizar la libertad religiosa y espiritual en un ámbito estrictamente privado (Haascher, 2002), además debe promover la igualdad ante la ley, en tanto que el Estado no promueva algún tipo de opción oficial sobre las creencias personales que cada persona posee; esto necesariamente se deriva en el hecho que el poder político debe ser consciente de reconocer sus propios límites y, además, debe abstenerse de la intromisión en el dominio religioso y espiritual. De este modo, el laicismo se traduce en una concepción que apunta, necesariamente, al bien común y, así también, a un proyecto de vida³⁷. La laicidad significa la creación de un único espacio público, en la que todos “los ciudadanos deben respetarse unos a otros como miembros con los mismos derechos de su comunidad” (Habermas, 2006c: 128). Se afirma este hecho en una tolerancia mutua, dado que tanto creyentes como no creyentes, se han visto ineluctablemente obligados a aplicar procesos de adaptación frente a la misma sociedad que tiene su propia dinámica de funcionamiento. Ahora bien esto, nos lleva a inquirir acerca de, la razón de por qué la mayoría de las veces nos estamos refiriendo en términos ideales, pero cuando nos remitimos a nuestra

³⁶ Es cierto que no existe en la actual Carta Magna referencia alguna directa a la religión católica o al cristianismo en sus distintas denominaciones religiosas. Sin embargo, nadie podría desmentir fundadamente que la Ley Suprema hoy vigente en Chile posee una carga de ideologización, producto de la época que entró en vigencia, constituyendo su articulación una enmarañada infraestructura – recíprocamente autoprotegida- sobre la que descansa una de las más automontadas concepciones del hombre y la sociedad.

³⁷ En el caso de la educación, específicamente en los centros educativos que convergen en nuestro contexto geográfico, ésta no debe convertirse en un escenario de preferencia religiosa, que en algunos casos está dado hasta por la inclinación religiosa de los ediles de cada comuna y en sus formas de apoyarla. El laicismo reconoce el hecho religioso, pero en la escuela tienen que encontrarse todas las personas que conviven diariamente en ella y, desde ahí, asegurar la posibilidad para que se desaparezcan esas diferencias, porque ahí se forma la ciudadanía (Stassi, 2003).

realidad más inmediata nos damos cuenta que las cosas no funcionan de la manera que realmente desearíamos fueran. Por ello es que nos atrevemos a plantear lo siguiente: ¿de qué manera puede sustentarse un Estado laico o secular sobre unos presupuestos que él mismo no es capaz de garantizar dentro de su propio funcionamiento interno y que, al mismo tiempo, mejore este espacio público común del cual somos partícipes?

Desde una perspectiva beligerante del laicismo, el Estado laico, garantiza la libertad plena manteniendo los corporativismos y comunitarismos a raya, sean estos religiosos o de cualquier otra especie que produzcan algún tipo de constreñimiento en cada uno de los integrantes de la sociedad. Un Estado que no realice una verdadera modernización de su propio funcionamiento interno estará continuamente sometido a todo tipo de presiones, convirtiéndose en un aparato incapaz de cumplir con su propia función reguladora; desde esta perspectiva, el laicismo se ha presentado como una respuesta a todos los totalitarismos religiosos y políticos, a los dogmas inamovibles y a los poderes políticos y económicos definitivos e inapelables (García-Santesmases, 2007).

Por otro lado, es poco aceptable, desde la perspectiva laica, establecer un sistema educativo segmentado y fundamentado por el mismo medio político social existente, no sólo por el rasgo socio económico imperante, sino que también por aquéllos que van a colegios religiosos o no. De algún modo, esta situación ha influido en el desarrollo de una mentalidad social que impide o dificulta la cohesión entre los distintos componentes que participan en la sociedad. Quienes de nuestra posición señalan que ésta es una cuestión que no puede ser generalizable, basándose en la afirmación que cada uno tiene la libertad de elegir y eso justifica todo tipo de proceder. Ahora bien, esto no se expresa en términos que indiquen la existencia de una especie de discriminación o fragmentación religiosa planteada en el contexto nacional. Ciertamente, en Chile no se presentan los mismos problemas que dan pie a los incomparables debates que se han originado este último tiempo en el contexto comunitario europeo respecto a este tema en particular. Sin embargo, apoyar legalmente la inclusión de las clases de religión en los establecimientos estatales es la

mejor vía que se conoce para deteriorar la educación laica y humanista³⁸; por nuestra parte no existe ningún tipo objeción sobre la enseñanza de los aspectos religiosos en el ámbito escolar, en la medida en que estos se orienten a una formación comprendida como fenómeno cultural o hecho religioso, vale decir, una realidad que se inserta en un contexto histórico y geográfico y que, a la vez, posee un substrato científico que justifica su proceder como forma de estudio (Estivalèzes, 2006; 2008), y no como un proselitismo o adoctrinamiento hacia cierto tipo de creencias. Esta aseveración la hacemos teniendo presente los programas de estudios de religión que tiene el sistema educativo (Programa de religión de la Iglesias y Corporaciones evangélicas 1997; Programa de Educación Religiosa Católica, 2005)³⁹.

Actualmente, entendemos que en Chile no existe un gobierno que, desde el retorno a la democracia, impulse las ideas del laicismo en el Estado; nos encontramos frente al hecho de hacer concordar concepciones razonables que apuntan al entrecruzamiento de consensos que registran un mismo propósito común. Quizás el disenso se origina cuando emergen problemas que deberían conducir a tomar medidas seculares y porque de inmediato surge el discurso discrepador y oficial de la Iglesia Católica. El laicismo, en tanto propuesta de ideas, apuesta por la igualdad de derechos de los ciudadanos y su interés se centra en el combate de las ideas segregacionistas existentes, oponiéndose a las prácticas que atentan contra los derechos fundamentales de las personas que conforman la sociedad (Grollet, 2005), puesto que si no existe un Estado que propicie este espacio y tampoco una escuela pública laica que promueva

³⁸ El 11 de Julio de 2010, el principal periódico de la 8ª región, El Sur, titulaba una de sus noticias del siguiente modo: “**Éxodo en la educación municipal: matrícula ya disminuyo un 23%**”. En el caso puntual de la comuna de Concepción, señala la estadística expuesta, que durante el periodo comprendido entre los años de 1982 al 2010 la matrícula de los establecimientos estatales a disminuido en un 64%. Las razones que se esgrimen para este tipo de emigración son una buena formación y una educación de calidad de los centros educativos que la ofrecen; así sucede, que cuando se requieren garantías que aseguren el proceso de aprendizaje de los educandos, los padres y apoderados, prefieran pagar por este servicio educativo. Lamentablemente el pago de un servicio no implica necesariamente que la prestación que se entrega sea de real calidad. Otro aspectos a destacar de los establecimientos concertados y privados es que en su gran mayoría imparten clases de religión, si no es de tu interés su propuesta educativa simplemente no ingresas, el problema se presenta es que cada vez más la educación pública se extingue.

Recuperado de Internet. www.elsur.cl/diarioelsur/pagina.php?pagina=03&fecha=20100711

³⁹ Cf <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/DEX199700264.pdf>;
<http://www.aep.mineduc.cl/images/pdf/2009/programareligioncatolica.pdf>

este tipo de discurso axiológico, es fácil comprender lo que, entonces, cabría esperar. Además, nos puede llevar a consultar sobre otro aspecto que tiene relación con el funcionamiento interno del propio gobierno: ¿qué ha hecho el Estado para nombrar e interpretar lo que sucede? Quizás se podría suponer la conformación de una crisis de representación de las distintas clases y segmentos sociales existentes. La brecha que se abre entre la sociedad y la política tiene que ver especialmente con las dificultades que permitan acoger, procesar e interpretar la propia subjetividad de quienes participan en ella, la que no puede ser representada como una oportunidad o materia prima anterior que justifique a la misma vida social; esto obedece a una construcción cultural que depende del modo en que se organice la sociedad y, en especial, la manera en que la política moldea esa organización social. Es por ello que el laicismo ha de ser considerado más que un simple concepto, sino como una forma de vida, que se funda en la experiencia humana, en la tolerancia, el libre examen, la libertad, la igualdad, la fraternidad, el progreso y la democracia, llevándonos estos mismos principios laicos a la búsqueda de una sociedad mucho más justa.

El nacimiento del laicismo, como una visión generalizada y como se ha hecho notar en el transcurso de este texto, está marcado justamente por la necesidad de evitar que el manejo de la sociedad, por intermedio del Estado, quedara sumido bajo arbitrio confesional. Quienes enarbolaron por primera vez las banderas del laicismo lo hicieron respondiendo a la urgencia de impedir que la cuestión social fuera sometida a una visión dogmática e injusta. Además, el propio nombre del laicismo obedece a subrayar de suyo la calidad laica, que debían tener aquellos que manejaban las cuestiones públicas. Detrás de esta propuesta ideológica, como es el caso de varios países sudamericanos, estuvo bajo la participación pública de miembros pertenecientes a la Orden de la escuadra y el compás, quienes fomentaron y han promovido estos ideales a través de los años al interior de la sociedad. Al señalar esto, quizás surja la inquietud de consultar sobre ¿qué tiene que ver en realidad la idea de laicidad con la Francmasonería como método de construcción personal y social? La Constitución Masónica, en el caso chileno, no señala al laicismo como uno de sus principios. Sin embargo, hace hincapié en una serie componentes esenciales que, al definirse como "centro de unión para los hombres de espíritu libre", al exaltar "la virtud de la tolerancia", al rechazar "toda afirmación dogmática y todo fanatismo", al propugnar "la justicia social", al combatir "los privilegios y la intolerancia", al señalar

que "practica la solidaridad humana" y "respeta la opinión ajena y defiende la libertad de expresión" (Gran Logia de Chile, s.f.), promueve las ideas planteadas por el propio modelo laico. No obstante, la incidencia del laicismo es aún mayor, si se considera que la Masonería tiene su basamento esencial sólidamente asentado en la ética como sistema formativo y en el espíritu libre de sus miembros, lo que ella estimula, y cuyo fin no es más que el perfeccionamiento del ser humano y la aspiración a una sociedad más justa por parte de sus integrantes. De esta manera, se hace visible su vinculación con el discurso laico, además que la Francmasonería por su propia normativa nunca ha cerrado las filas a sus integrantes para que participen y realicen sus opciones personales. Más bien, ella tiene un programa amplio en la que muchos aspectos son políticos, pero no intentándolos imponer desde la misma praxis política, sino desde la opinión pública, desde el ejercicio de los derechos públicos que tienen las personas para ejercerla.

3.2. La relación del laicismo estatal y la visión laica de la Francmasonería.

El laicismo es, por definición, la doctrina que defiende la independencia de la sociedad y del Estado de toda influencia eclesiástica o religiosa (Mejan, 1963; Mayoral, 1992). La retirada de la religión no significa abandono de la fe religiosa sino abandono de un mundo estructurado por la religión, donde ella dirige la forma política de las sociedades y define la economía del lazo social (Gauchet, 2003: 21). El laicismo es la expresión más moderna del proceso histórico de secularización que permitió el surgimiento de los derechos y libertades fundamentales del hombre, y que ha contribuido a la consolidación de las instituciones democráticas en un plano de igualdad, tolerancia y diálogo (Martínez, 1999; Habermas, 2006b), constituye en una nota esencial al Estado por exigencia y desenvolvimiento de su propia naturaleza.

Por esta razón no es posible cerrar el análisis de los rasgos que caracterizan el principio de neutralidad estatal sin atender a las peculiaridades que éste adquiere cuando actúa como marco referencial, permitiendo la efectividad del derecho a la libertad de conciencia y, además, religiosa. Las condiciones de posibilidad que se generan a partir de este proceso son variadas y amplias. En el caso particular de Chile, ocurre que con la aprobación de la Constitución de 1925 se separa oficialmente la Iglesia del Estado. En el Art. 10 se establece que:

La Constitución asegura a todos los habitantes de la República”, numeral 2º, “la manifestación de todas las creencias, la libertad de conciencia y el ejercicio libre de todos los cultos que no se opongan a la moral, a las buenas costumbres o al orden público pudiendo, por tanto, las respectivas confesiones religiosas erigir y conservar templos y sus dependencias con las condiciones de seguridad e higiene fijadas por las leyes y ordenanzas.

Las iglesias, las confesiones e instituciones religiosas de cualquier culto, tendrán los derechos que otorgan y reconocen, con respecto a los bienes, las leyes actualmente en vigor; pero quedarán sometidas, dentro de las garantías de esta Constitución, al derecho común para el ejercicio del dominio de sus bienes futuros.

Los templos y sus dependencias, destinados al servicio de un culto, estarán exentos de contribuciones⁴⁰.

Con el asentimiento de dicho texto se da por finalizada la larga disputa entre la Iglesia Católica en Chile y el Estado chileno. Cabe hacer mención que las disputas iniciales se desarrollaron desde los albores de la República con el extendido debate acerca del derecho que reclamaba el Estado de proponer a la Santa Sede los candidatos a obispos y otros cargos eclesiásticos (derecho de patronato); posteriormente la Cuestión del Sacristán (1856), una ley interpretativa del Art. 5º de la Constitución de 1833 que estableció una relativa libertad de culto (1865) y el pronunciamiento de las llamadas Leyes Laicas de 1883-84 (establecimiento de cementerios laicos, matrimonio civil y un registro civil) profundizaron las divisiones. La separación fue finalmente aprobada por la Santa Sede, llegándose a la firma de un concordato que puso término a las disputas (Campos, 1992: 374). Por su parte, la actual Constitución de 1980, ratificó tal separación, al establecer que:

Art. 19: La Constitución asegura a todas las personas:

6º: La libertad de conciencia, la manifestación de todas las creencias y el ejercicio libre de todos los cultos que no se opongan a la moral, a las buenas costumbres o al orden público.

Las confesiones religiosas podrán erigir y conservar templos y sus dependencias bajo las condiciones de seguridad e higiene fijadas por las leyes y ordenanzas.

Las iglesias, las confesiones e instituciones religiosas de cualquier culto tendrán los derechos que otorgan y

40 www.bcn.cl. Constitución Política de la República de Chile de 1925.

reconocen, con respecto a los bienes, las leyes actualmente en vigor. Los templos y sus dependencias, destinados exclusivamente al servicio de un culto, estarán exentos de toda clase de contribuciones⁴¹.

Los derechos garantizados por este precepto son la libertad de conciencia, el derecho a manifestar todas las creencias y el ejercicio libre de todos los cultos. El primer derecho resguardado por este artículo de la Constitución, puede ser entendido al menos, en tres sentidos diferentes: en su perspectiva estática vinculada al fuero interno del sujeto, en una perspectiva proyectiva relacionada con directrices de conducta que el individuo puede construir a partir de dichas ideas, y en una perspectiva que entiende dos dimensiones fundamentales de la conciencia, como son la conciencia psicológica y la conciencia moral. Por cierto, no protege “cualquier pensamiento”, sino que solo la libertad de conciencia (Tórtora, 2012). La segunda prerrogativa legal, en tanto garantía, no incluye el derecho “a creer o no creer un Dios”, ya que no se encuentra en el ordenamiento constitucional, puesto que se trata de una creencia o convicción íntima y en la Carta Fundamental sólo se encuentra garantizada en la libertad de conciencia (Precht, 2000). Por último, el libre ejercicio de todos los cultos está vinculado con la posibilidad de realizar todos aquellos ritos, sacramentos y ceremonias litúrgicas con que se tributa homenaje o adoración a lo que se considera divino o sagrado⁴² (Tórtora, 2012).

⁴¹ www.bcn.cl. Constitución Política de la República de Chile de 1980.

Tras años de debate y variados intentos, en el 2005 fueron aprobadas 58 reformas a la Constitución de 1980, vigente desde el 11 de marzo de 1981, durante el gobierno de Augusto Pinochet. Arduas discusiones y muchos acuerdos entre diferentes partidos políticos fueron necesarios para que estos cambios a la Carta Fundamental (que restan poder a las Fuerzas Armadas, aumentan las capacidades del Congreso y realizan profundas enmiendas a instituciones como el Tribunal Constitucional y el Consejo de Seguridad Nacional) llegaran a buen fin.

⁴² En este sentido, la Ley N° 19.638 que establece normas sobre la Constitución Jurídica de las Iglesias y organizaciones religiosas, viene a configurar este derecho, estableciendo una serie de garantías y principios, destacando lo dispuesto en su Art. 6°:

La libertad religiosa y de culto, con la correspondiente autonomía e inmunidad de coacción, significan para toda persona, a lo menos, las facultades de:

- a) Profesar la creencia religiosa que libremente elija o no profesar ninguna; manifestarla libremente o abstenerse de hacerlo; o cambiar o abandonar la que profesaba;
- b) Practicar en público o en privado, individual o colectivamente, actos de oración o de culto; conmemorar sus festividades; celebrar sus ritos; observar su día de descanso semanal; recibir a su muerte una sepultura digna, sin discriminación por razones religiosas; no ser obligada a practicar actos de culto o a recibir asistencia religiosa contraria a sus

El proceso de secularización nacional se lleva a cabo mediante la concentración de ideas y la participación de grupos liberales, que desde los orígenes de la misma representación gubernamental imprimieron su rúbrica en el quehacer cotidiano; imbricaciones que trae consigo una serie de explicaciones que repercuten en la evolución política social y jurídica del país. La Institución masónica llegó a nuestras latitudes a comienzos del siglo XIX y, una vez alcanzada la independencia política con la metrópoli española, colabora de manera decidida con el afianzamiento de sus más caros principios⁴³ en las pequeñas unidades políticas surgidas. Por otro lado, intentar analizar el papel que ha tenido la Francmasonería en el progreso de la realidad chilena implicaría indagar en su propia acción en los mismos inicios del proceso independista nacional para continuar, sucesivamente, explorando en lo que le ha cabido en la formación de la misma república; en la laicización de las costumbres, en la serie de reformas educacionales y en la evolución de un pensamiento democrático. Su contribución, correspondientemente, ha sido variada en los distintos niveles sociales de participación: en los distintos gobiernos existentes, en los miembros del poder legislativo, en los cargos de docencia, en las letras, en los círculos y agrupaciones, en fin, en las más variadas actividades de la vida nacional,

convicciones personales y no ser perturbada en el ejercicio de estos derechos;

c) Recibir asistencia religiosa de su propia confesión donde quiera que se encuentre. La forma y condiciones del acceso de pastores, sacerdotes y ministros del culto, para otorgar asistencia religiosa en recintos hospitalarios, cárceles y lugares de detención y en los establecimientos de las Fuerzas Armadas y de las de Orden y Seguridad, serán reguladas mediante reglamentos que dictará el Presidente de la República, a través de los Ministros de Salud, de Justicia y de Defensa Nacional, respectivamente;

d) Recibir e impartir enseñanza o información religiosa por cualquier medio; elegir para sí –y los padres para los menores no emancipados y los guardadores para los incapaces bajo su tuición y cuidado–, la educación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones, y

e) Reunirse o manifestarse públicamente con fines religiosos y asociarse para desarrollar comunitariamente sus actividades religiosas, de conformidad con el ordenamiento jurídico general y con esta ley”.

www.bcn.cl. Ley N° 19.638. Establece normas sobre la Constitución Jurídica de Las Iglesias y Organizaciones Religiosas.

⁴³ La Francmasonería es una institución universal, esencialmente ética, filosófica e iniciática, cuya estructura fundamental la constituye un sistema educativo, tradicional y simbólico (...) Fundada en el sentimiento de fraternidad constituye un centro de unión para los hombres de espíritu libre de todas las razas, nacionalidades y credos. Gran Logia de Chile. “Los principios en Chile”. Santiago de Chile. s/f.

constituyendo una suerte de narrativa fundante de la propia idiosincrasia republicana nacional (Pinto, 2005).

Atendiendo a los antecedentes que hemos visto y los recientemente enunciados, hemos de decidir sobre cómo serán tratados dichos contenidos para nuestro análisis. De ahí que enunciemos nuestra forma de proceder y que caminos se tomarán para llevarlo a cabo.

3.3. Análisis y construcción de una propuesta teórica del laicismo en la educación chilena.

El establecimiento del Estado laico siempre ha tenido una correspondencia directa con el desarrollo de una propuesta educativa que reúna estas mismas características, vale decir laica. Ambas ideas no pueden estar dissociadas y, por lo demás, se fortalecen entre sí desde su propia configuración interna. Esta articulación guarda también relación con el concepto de la libertad individual, la cual se desarrolla en dos dimensiones: en la acción y en la formación de la voluntad de cada persona (Peña-Ruiz, 2001; 2006; 2008).

Cuando un Estado garantiza la posibilidad de un real acceso a una igualdad de oportunidades para que cada ser humano pueda desarrollar libremente sus convicciones religiosas e ideas de todo tipo, nos encontramos en el centro de la libertad de acción. Este es el tipo de libertad que debería garantizar un Estado laico, donde cada individuo pueda practicar sus creencias sin verse obstaculizado ni tampoco obligado a ello. A esto ya nos hemos referido anteriormente. Por otro lado, cuando una sociedad genera las condiciones para que los sujetos participantes en ella puedan elegir libremente en qué creer o no creer, sin presiones, condicionamientos y con el mayor nivel posible de información, nos encontramos dentro del campo de la libertad para la formación de la voluntad (Pécora, 2008). En tal caso, la educación –y en especial la que se funda en los principios del laicismo- es la que viene a garantizar, a los sujetos, un marco de opciones más amplias para poder deliberar y, de paso, potenciar el libre examen (Pizarro, 1997).

De acuerdo con estos argumentos, el laicismo, en tanto principio que salvaguarda la libertad de la acción humana, debe estar indisolublemente ligado al sistema educativo. Ello significa que la enseñanza religiosa o la práctica de cualquier

culto no deben incorporarse en la enseñanza pública. En el ámbito de lo privado no existe impedimento para que existan centros de enseñanza que brinden formación educativa dentro de los criterios de una religión, sea cual sea su denominación; al ocurrir esto se está colaborando con el fortalecimiento del pluralismo dentro de la misma sociedad (Delgado, 2006). Pero muy distinto es cuando se trata de la educación financiada por el Estado, ya que éste debería ser capaz de articular de un modo integrador a todos los sectores sociales que interactúan a su interior, sin privilegiar a ninguno tipo en particular. La educación pública y laica, se concibe como un espacio de diálogo entre personas diferentes, que se reconocen como iguales en cuanto a sus derechos y que, por consiguiente, colaboran y aportan decisivamente en el establecimiento de las pautas elementales para la convivencia democrática de la misma sociedad (Mayoral, 1992: 38). No obstante esta idea —que para muchos hoy parece algo tan natural—, debemos enmarcarla dentro de un proceso histórico para comprenderla de mejor manera y, de paso, evaluar sus reales alcances.

Por su importancia, además es menester tener en cuenta un hecho que viene a constituirse en un denominador común, en los países latinoamericanos, y que corresponde a las disputas por la laicización de la educación, las que han estado estrechamente relacionadas con la conformación de los Estados, tras el acceso a la independencia, a partir del siglo XIX. Una vez superadas estas luchas intestinas, las clases dirigentes de la oligarquía criolla emprendieron un proyecto de construcción de Estados independientes, cuyo principal propósito consistía en sumarse a los procesos de modernización y desarrollo, impulsados por el capitalismo occidental. Dentro de este contexto, muchos Estados se atribuyeron una función educadora -como estrategia de cohesión y creación de consensos- para superar el desorden y los retrasos imperantes en cada uno de los países de América Latina. Las posibilidades generadas y las posibles innovaciones residían en el poder de un Estado educador fuerte, que fuera capaz de construir una idea común de país como un todo estructurado (Newland, 1991). Empero para ello era necesario desprenderse de los esquemas mentales que aún les mantenían relacionados al mundo hispano y al catolicismo en particular, que justamente encarnaba las fuerzas vivas que se habían resistido al necesario progreso. Por esta razón, para los nuevos sectores dominantes se hizo visible la dificultad que constituía la Iglesia, la cual, además de representar un bastión de la cultura de la que era necesario zafarse, monopolizaba el campo educativo. Por tanto, la idea de una

educación laica fue tomada como un mecanismo de emancipación tendiente a fortalecer el poder político y material del Estado (Ossenbach, 1993). Pero también hay que considerar que, los esfuerzos realizados para secularizar la educación fueron inspirados, en sus comienzos, por las ideas de la ilustración europea y, posteriormente, por los aportes del positivismo. Esto quiere decir, que la educación, a partir de consideraciones eminentemente pedagógicas, estaba encaminada a la alfabetización y capacitación académica del sujeto; sin embargo, si nos referimos a los planteamientos filosóficos, religiosos, sociales y políticos inextricablemente unidos a las consideraciones pedagógicas, debemos señalar que la connotación moderna de la educación rebasa con creces la concepción popular que se tenía de la misma para adentrarse en el campo de la ciencia; esto significa que no basta con enseñar científicamente el objeto, sino que el análisis debe hacerse con el auxilio de un método riguroso que permita su verdadero conocimiento de las cosas. El empleo de este método científico en la educación es lo que va a marcar la necesidad de una educación laica, que enseñe sin dogmatismo.

En el caso particular chileno, el pensamiento laico ejerció una influencia determinante en el desarrollo del denominado “Estado Docente”, el cual fue incorporado desde temprano en la Constitución de 1833 y se mantuvo con la Carta Fundamental de 1925, que garantizaba un sistema público y democrático de la educación (Soto, 2000). A través de un acto de fuerza mayor, y a la vez autoritaria, el Gobierno Militar destruyó el Estado Docente, sustituyéndolo por un Estado Subsidiario en materia de educación, lo que acarreó entre otros efectos, la privatización y municipalización de gran parte de la educación. El impacto de esta decisión afectó gravemente a la educación nacional, haciéndola menos equitativa, de menor calidad y sesgando sus contenidos por razones ideológicas.

Volvamos al aspecto educativo que nos interesa, y señalemos que la educación es el instrumento esencial para el desarrollo del hombre, concebida como palanca de movilidad social por excelencia, ya que no sólo permite el ascenso social, sino que posibilita el entendimiento del entorno y el medio que le rodea (Ossenbach, 1993). A ella le corresponde la transmisión del conocimiento acumulado, no para entenderlo como algo definitivo, sino que se presenta como un antecedente valioso de lo que ha logrado el hombre para someterlo a un juicio crítico y continuar desarrollándolo. La

educación debe fundamentarse, entonces, en una perspectiva laica-humanista, en la que el respeto a la dignidad y a la autonomía de las personas constituya la base irrenunciable de la misma, tanto por lo que respecta a los educandos como a los educadores pero, por sobre todo, a los alumnos que son el sujeto preferente y el primer y último protagonista de todo el proceso educativo.

El compromiso de este tipo educación es la herramienta para conseguir que las mujeres y hombres se sientan libres y puedan ejercer como seres dotados de capacidad de acción, gozando de verdaderas posibilidades de crecer, formarse siempre, desarrollarse y, por tanto, vivir con dignidad. Una escuela laica basada en el respeto a la conciencia de los educandos que se forman y que ha de estar dotada de instrumentos de juicio crítico no impedirá, en absoluto, el conocimiento de las formas de percepción religiosa del mundo, ni de las diversas tradiciones filosóficas, sin presentar ninguna de ellas como un bien espiritual o social positivo que sea necesario asumir irracionalmente. Esta es una de las bases de la educación humanista, crítica y laica (Darcos, 2008; Valín, 1993).

La enseñanza en una sociedad democrática, en nuestros días, debe garantizar el acceso de los niños, de los adolescentes, de los jóvenes -de todos los ciudadanos/as, en definitiva- a una completa formación, no discriminatoria, de carácter universal, con rigor científico y con respeto a la libre conciencia de todos y de cada uno. Ninguna medida diferencial que se fundamente en un criterio abusivo y exclusivista puede pretender introducirse en la escuela, imponerse obligatoriamente y producir, como consecuencia, la segregación, la separación entre unos y otros alumnos (Kant, 2003). Una intervención laica en la organización del espacio escolar ha de trabajar para impedir que el alumnado pueda ser separado en función de criterios que, a menudo, son los de la adscripción comunitaria de sus padres o responsables, y de su grupo inmediato de convivencia. La capacidad de fomentar el acceso por parte de los chicos y chicas a toda la formación es un derecho que las sociedades democráticas han de considerar fundamental y, por esta razón, han de priorizar por encima del derecho a la transmisión de los códigos culturales del grupo originario. El derecho de los niños a la educación ha de prevalecer por encima del derecho de los padres o responsables a imponerles sus creencias particulares. Esto, en todo caso, ya lo pueden tener garantizado en casa y en el seno de sus respectivas comunidades de creencia.

El discurso axiológico de una educación laica y humanista⁴⁴ implica, en buena medida, los valores que se adecuan a la perspectiva de una pedagogía respetuosa en todo, con el ser completo que es el alumno, un ser cabal que no es un adulto en minúscula ni menos en miniatura, pero a quien se le debe proporcionar la posibilidad de desarrollar todas las posibilidades que conlleva el ejercicio en plenitud de su misma humanidad. Y de ahí deriva, directamente, la posibilidad de un alcance educativo que fundamente una ética de mínimos que garantice la convivencia civil, permitiendo forjar ciudadanos plenamente conscientes de sus derechos y deberes, conscientes también de la posibilidad real de ejercer su capacidad de manera libre y responsable (Cortina, 2008).

Por último, como ya lo hemos ido planteando, el proceso de laicización en el ámbito educativo ha sido un fenómeno sumamente complejo y de larga duración, por lo mismo hay que ser conscientes que, para que se den estas instancias, se requiere de la creación de nuevos espacios de diálogo consensual entre las partes que participan y, en este caso, en el ámbito educativo en especial. Por esta razón, la escuela debiera proporcionar a los alumnos las nociones y saberes necesarios, a fin de que puedan construir explicaciones y respuestas para las grandes interrogantes que los inquietan y para poder elegir, con fundamento, las propuestas a las que se adhieren y sobre las cuales desean edificar su propia vida. Esto nos lleva a inquirir sobre qué laicismo; o mejor dicho sobre qué laicismo se requiere para estos nuevos tiempos para educar o si habrá qué actualizarlo. La pregunta es ¿se puede comprender la educación actual sin esta idea laica que le subyace? Una respuesta sugerente a esta inquietud la encontramos en la figura Edgar Morin, quien nos sugiere que el laicismo debería centrar sus esfuerzos en promocionar una “democracia cognitiva”: Hoy no se trata de levantar el estandarte de la ciencia, de la razón, del progreso, sino de interrogarles, y se trata de movilizarse contra las evidencias impensadas de la tecnociencia (Morin, 2003: 143).

⁴⁴ La Educación no puede ser verdaderamente humanista si no es laica, es decir, respetuosa con toda posible opción filosófica o espiritual que no pretenda imponerse sobre las otras y que no intente disfrutar de algún tipo de privilegio en el uso del espacio público. La escuela es el mejor ejemplo de ello y, por tanto, no ha de vincularse con ninguna otra opción que no sea la del respeto y la tolerancia. El compromiso por la educación laica es la herramienta para conseguir que los hombres y mujeres se sientan libres y puedan ejercer elegir como seres dotados de capacidad de acción, gozando de posibilidades de crecer, formarse, desarrollarse y vivir con dignidad.

3.4. Análisis de la situación pedagógica pública chilena a la luz de una posición laica.

Los rudimentos de la educación en Chile proceden del siglo XVI, la cual estaba dominada por la religión católica, en ella destacan las órdenes de los dominicos, jesuitas, mercedarios, agustinos y franciscanos como los principales educadores; actividad que estuvo principalmente dirigida a los sectores más acomodados de la sociedad en aquel momento. La acción formadora fue extendiéndose con el pasar de los años, aunque siguió manteniendo su orientación hacia cierto segmento de la población (Fuenzalida, 1903; Medina, 1905; Muñoz, 1918; Labarca, 1939; Soto 2000)⁴⁵.

En la era de las grandes revoluciones que vivió el mundo occidental, especialmente en la segunda mitad del siglo XVIII, trajo consigo profundas

⁴⁵ Alejandro Fuenzalida, en su “Historia del desarrollo intelectual en Chile”, enumera una serie de sucesos que ayudan a la propia comprensión del relato que configura la historiografía educativa chilena, en el texto se hace especial referencia al período colonial. Independiente del conjunto de datos que aporta su trabajo, despierta especial interés algunos sucesos que podríamos denominar, dada la precariedad e inexistencia de establecimientos educativos, la posibilidad de un espacio seglar educador, pese al predominio eclesiástico de aquellos años. La forma en que son expuestos estos registros nos hace pensar en el interés y la preocupación que despertaba en los primeros criollos y los avecindados de las principales ciudades existentes por abrir centros educativos o de primeras letras, por ejemplo, por mencionar algunos casos, de acuerdo a las alusiones del autor: la primera noticia que hay en Chile, en la que se solicita expresamente la apertura de un establecimiento educativo, es la que proviene de la diócesis de la Imperial, una ciudad al sur de la capital (Santiago) es del año 1567. En cambio, los orígenes de la primera escuela de carácter público, que hubiera en Santiago, de acuerdo a lo que expresan las notas en los anales del Cabildo denota, y que son transcritas por el historiador chileno, que en el año 1578 había una escuela pública y un preceptor. Lo anecdótico de este hecho es que su preceptor, un tal Salinas, era un preso que se encontraba encarcelado por no querer ir a la guerra, el procurador de la ciudad de ese entonces, Tomas Pastene, intercede por él ante el teniente general “para que le escuse la ida a la guerra por la necesidad que él tiene la ciudad por enseñar a leer i escribir a los hijos de los vecinos i moradores de esta ciudad” (206). Existe también el registro de algunos vecinos solicitando al Cabildo de Santiago la apertura de un establecimiento y la licencia para enseñar: “muchos mas vestijos de su enseñanza elemental ha dejado el vecino Gabriel Moya, que es el segundo preceptor de gramática (latinidad) de que dejan constancia los anales del cabildo en 1580” (207); en 1584, “Diego de Céspedes que en 1584 se presento a la “corporación pidiendo licencia para poner una escuela para enseñar a niños a leer i escribir” (207); unos treinta años más tarde, en 1615, suena el nombre de otro vecino que “presentóse i obtuvo del cabildo licencia, Juan de Oropesa, criollo de esta ciudad, a su pedimento i de los vecinos moradores della, para que ponga una escuela” (208); en 1618, preocupado el Cabildo por remediar el mal que le apremiaba, comisiono al corregidor don Pedro Lisperguer, al alcalde y al tesorero para buscar un maestro que pusiera una escuela para enseñar a leer a muchachos, por la necesidad que había en ella: “a Melchor de Torres Padilla –se le concedió la licencia- para que use oficio de maestro de escuela i enseñe en ella a los hijos de vecinos de esta ciudad” (208). Durante la colonia, no hubo en Chile escuelas públicas ni particulares para mujeres, sólo existían cursos seculares anexos a los noviciados de los monasterios, para las hijas de los ricos. En aquellos años, el pueblo no sentía la necesidad de instruir a las jóvenes para prepararlas para el buen cumplimiento de destino social, era muy clara la orientación que recibían dentro del escaso nivel educativo que recibían; la civilización ni siquiera penetraba en las clases aristocráticas (343).

transformaciones en el campo educacional. Ellas, de algún modo, ya estaban en ciernes desde la Reforma en el siglo XVI y en el desarrollo del pensamiento en el siglo XVII (Bernal, 1979), ello implicó la adquisición de una nueva concepción en el rol de la educación para la sociedad y el papel que debían cumplir los gobiernos en este proceso (Bowen, 1992). En el siglo XIX se produce un gran influjo de las ideas de la ilustración en el ámbito nacional, especialmente en el sector liberal de la elite intelectual criolla, la cual aceptará plenamente el proyecto central de un nacionalismo basado en la confianza de la razón y en el conocimiento como camino valedero que permitirá posibilitar un cambio social en la población existente (Cassirer, 1984). El ideario ilustrado correrá de manos de los sectores liberales de la población que, con el pasar de los años, originará las consecuentes fricciones en el ámbito político con los sectores conservadores tan propios de este siglo⁴⁶.

3.4.1. El escenario educativo en el siglo XIX.

La preocupación por la enseñanza aparece en nuestro país junto a los orígenes de la República y ambas se generan en los últimos años del gobierno colonial español. Nacen con parecidas dificultades, crecen con semejantes debilidades y se desarrollan entre obstáculos y climas adversos con el transcurrir de los años. El punto de partida es el Plan que don Juan Egaña presentó a don Mateo de Toro y Zambrano, Presidente, Gobernador y Capitán General de Chile en agosto de 1810. En su Plan, Egaña somete al Conde de la Conquista algunas sugerencias de gobierno tales como el establecimiento del libre comercio, la industrialización del país con aportes extranjeros, la formación de una marina mercante propia, la racional explotación agrícola y otras materias. En educación, el Plan es mucho más desarrollado, y allí se encuentran algunas ideas en ciernes del germen del Instituto Nacional (Campos, 1960; Labarca, 1939; Muñoz 1918; Soto, 2000).

Como ya se ha apuntado, el 18 de septiembre de 1810, se la conforma la Primera Junta de Gobierno. Tempranamente, en 1812, el entonces Presidente de la

⁴⁶ Llegaron hasta entonces el lejano Chile las luces francesas; esto fue principalmente una consecuencia de los libros traídos por criollos chilenos que viajaron a Europa por esos años y de los que, en menor medida, fueron desembarcados de los navíos que tocaron las costas chilenas y que ingresaron al país, a pesar de las prohibiciones civiles y eclesiásticas existentes. Otro modo de recepción de estas ideas fue a través de contratación de personal. (Gazmuri, 1999; Serrano, 1994).

Junta de Gobierno, José Miguel Carrera, se preocupa de la educación pública de la joven nación, a instancias de un comité de ciudadanos, quienes le solicitan que se tomen determinaciones sobre la enseñanza en las escuelas. Entre las medidas inmediatas a realizar por él, se establece un Decreto, fechado el 12 de Agosto de este mismo año, en el se hace presente la incorporación de la mujer al sistema educacional chileno, y donde señala: la indiferencia con que miró el antiguo Gobierno la educación del bello sexo, que si bien pudo ser un resultado del sistema represivo, es el comprobante menos equívoco de la degradación con que era mirado el americano. Parecerá una paradoja en el mundo culto que la capital de Chile, poblada de más de cincuenta mil habitantes, no haya aún conocido una escuela de mujeres. (Citado por Campos, 2000b: 52; Labarca, 1939)⁴⁷ En 1813, se establecen las bases para la creación y posterior funcionamiento del Instituto Nacional, el que se transformará con el pasar de los años en el principal centro educativo del país para la formación de la población durante el siglo XIX.

Amanda Labarca, en su *Historia de la Educación en Chile*, señala que el 13 de enero de 1813, cuando se levantó el primer censo escolar, se halló que en la capital sólo había 7 escuelas y 664 alumnos. La Junta Gubernativa no se desanimó sin embargo, y para auspiciar la creación de nuevas y la mejora de las antiguas, expidió el Reglamento de 18 de junio de 1813, que constituye la primera pieza legislativa sobre la instrucción primaria en Chile independiente (Labarca, 1939: 75).⁴⁸

⁴⁷ La educación de la mujer estaba prácticamente abandonada al iniciarse la independencia; solo algunos conventos ofrecían enseñanza para niñas acomodadas, y se encontraba centrada en la formación religiosa y en el desarrollo habilidades domesticas (Villalobos et al., 1992: 363).

⁴⁸ En 1813, el día 18 de junio, se dicta el Reglamento para Maestros de primeras letras, el cual en su preámbulo se queja de la situación educacional en que la independencia encontró el desarrollo del país. La tarea de enseñanza estaba casi siempre en manos de los sacerdotes y monjas, que constituían la mayoría de las personas que sabían leer y escribir. Pese a los reparos señalados en él se van establecer tres ideas principales: la gratuidad de la enseñanza, la libertad de enseñar en forma privada y la educación femenina. En el mismo precepto, en el punto XV se expresa lo siguiente: Todo hombre o mujer, que a más de los maestros nombrados y costeados por el Estado, quiera enseñar primeras letras, pueden hacerlo pasando por las formalidades dispuestas, y percibiendo la pensión que acordaren con los educandos, el Gobierno reconoce que en esto practican un servicio a la Patria muy recomendable (VV.AA. Fuentes documentales y bibliográficas para el estudio de la Historia de Chile. Recuperado de Internet: www.historia.uchile.cl). Es irrefutable que en este artículo del Reglamento se reconoce lo que podría denominarse una cierta libertad de enseñanza, permitiendo a quien quiera enseñar otorgarle el derecho para poder hacerlo; empero esta misma normativa establece como principio que será el propio Estado el encargado no sólo de proveer educación pública sino también el encargado de supervisar toda la educación del país. Por otro lado, como sostiene Aedo, pese a las leyes establecidas que facilitaban la

Estando en la primera jefatura del país, en 1817, el entonces Director Supremo Bernardo O'Higgins Riquelme, continúa la labor de Carrera y ordenó reponer la disposición gubernativa que obligaba a los conventos de religiosos a mantener escuelas de primeras letras; estableció la creación de escuelas sostenidas por los cabildos e impone la fiscalización de dichos establecimientos. Además, en su periodo gubernamental, se adopta la inclusión de método de enseñanza mutua o método lancasteriano, cuya finalidad metodológica es la masificación de la educación primaria; son obras suyas la reapertura del Instituto Nacional y la Biblioteca Nacional (Campos 2000b 43; Labarca, 1939; Riveros, 2007).

Antes de continuar con esta breve sinopsis histórica, en los términos en que se encabeza el rótulo de este punto, han de considerarse otros elementos que facilitarán una continuidad a la comprensión de este fenómeno-relato. Una vez ganada la independencia después de la derrota realista en 1818, se extendió dentro de la comunidad el sentimiento de que la educación debía consolidar lo que hasta el momento se había alcanzado como victoria por intermedio de las armas. Esta opinión fue compartida, nos reseña Sol Serrano, por la mayoría del sector criollo y la educación no fue un campo de polémica política e ideológica –continua- (...). A nuestro juicio ello se explica porque el pensamiento educacional chileno continuó siendo profundamente católico. El catolicismo y el republicanismo se constituyen tempranamente en dos pilares de consenso (Serrano, 1994: 44). Pareciera ser, infiriendo de las ideas expuestas por la autora en su texto, que la educación republicana en un comienzo no parecía ser una alternativa educativa ni menos una oposición; por el contrario, pueden ser entendidas como complementarias. Cuando el Estado naciente quiso llevar a la práctica su nuevo modelo educativo no extinguió del todo la red educacional religiosa existente, sino que intenta controlarla mediante la legislación. Sin embargo, en este nuevo paradigma educativo ya se hallaba presente el proceso de secularización cultural y de la sociedad, el que se transformaría más adelante en un conflicto entre la Iglesia y el Estado, especialmente en la segunda mitad del siglo XIX (Serrano, 1994).

educación privada, tendrán que pasar algunos años antes que aparecieran los primeros establecimientos privados (Aedo, 2000: 36).

En relación a este control legal, es posible examinar la legislación constitucional chilena con el propósito de buscar allí los contenidos de este nuevo ideario pedagógico. Este hecho es posible gracias a que la República integró la temática educativa en los textos legales básicos y a la importancia que se le concedió, desde sus inicios, a la instrucción pública del país. No obstante, como en todo orden de cosas y como suele ocurrir, al principio el derecho a la educación y su respectiva concepción de la libertad de enseñanza no encontraron regulación en los primeros textos constitucionales. En Chile hay un espacio que se conoce como período pre constitucional y los textos legislativos que se generaron dentro de ésta etapa fueron muy exiguos, además que no tuvieron una larga vida; algunos de ellos se vieron violentados por las permanentes inestabilidades institucionales, propias de una época en la cual, por una parte, se pretendía sacar a los españoles del país y, por otra, se buscaba dar gobernabilidad y estabilidad a las nuevas autoridades surgidas a partir de las luchas por la independencia, por lo que se entiende por qué fue bastante corriente el atropello sistemático de los derechos fundamentales (Carrasco, 2002; 2008). Algunos de estos primeros textos reglamentarios tienen una disposición que dista bastante de lo que podríamos denominar el impulso inicial o el esfuerzo común por implementar un sistema educativo nacional; sus disposiciones son diversas y las directrices que se asumen, desde sus propios razonamientos, se encarrilan a establecer un orden interno y, algunos derechos y normas de dirección para el buen funcionamiento interno de la Nación que aún se hallaba en ciernes, algunas de estas ideas se encuentran esparcidas en los documentos legislativos de 1811, 1812 y 1814⁴⁹ (Campos, 1992).

⁴⁹ El documento de 1811, sancionado el 14 de agosto, lleva por título “Reglamento para el arreglo de la autoridad ejecutiva” y su objeto era establecer las atribuciones que debía tener la Junta de Gobierno; el de 1812, lleva por encabezamiento “Reglamento Constitucional provisional”, aprobado el 26 de octubre de ese año, que se constituye en el primer texto constitucional que contempla derechos individuales, y el de 1814, que tiene por rótulo “Reglamento para el Gobierno provisorio”, ratificado el 17 de marzo, y cuyo objetivo era eliminar la continua tensión que existía entre los distintos actores que se disputaban el poder, con las que se demostró la ineficacia de los ejecutivos colegiados y subrayaron la ventaja de confiar el mando a una sola persona, que se conocerá como Director Supremo. www.bcn.cl. Existe un reglamento anterior a los nombrados, pero su duración fue sólo de algunos meses y lleva por encabezamiento: “Reglamento Provisional de la Junta Gubernativa del Reino”, que como muy dice su epígrafe, ése era su objeto. (VV.AA. Fuentes documentales y bibliográficas para el estudio de la Historia de Chile. Recuperado de Internet: <http://www.historia.uchile.cl>).

Tendrán que pasar algunos años, en 1818, para que se promulgue el llamado Reglamento Constitucional del mismo año, el cual es publicado con fecha del 10 de agosto, sancionado y jurado solemnemente el 23 de octubre. En este documento, por primera vez se comienza a hablar de educación. En el Título III, “Atribuciones del Senado”, se lee a la letra: Art. 8º, “Tendrá el Senado especialísimo cuidado de fomentar en la capital y en todas las ciudades y villas, el establecimiento de escuelas públicas e institutos o colegios, donde sea formado el espíritu de la juventud por los principios de la religión y de las ciencias”. En el Título IV: “Del poder Ejecutivo”, Capítulo VI, “De los Cabildos”, se lee en el Art. 2º. “Los Cabildos deberán fomentar el adelantamiento de la población, industria, educación de la juventud, hospicios, hospitales y cuanto sea interesante al beneficio público”.⁵⁰

La Carta Fundamental de 1822⁵¹, cuya redacción es obra de José Rodríguez Aldea y evidentemente está inspirada en la Constitución de Cádiz del año 1812, fue sancionada y promulgada el 30 de octubre de ese año; en ella podemos hallar un título dedicado a educación, que se denomina Capítulo Único, del Título VII, y se rotula: “De la Educación Pública”, con 5 artículos:

Art. 230. La educación pública será uniforme en todas las escuelas, y se le dará toda la extensión posible en los ramos del saber, según lo permitan las circunstancias.

Art. 231. Se procurará poner escuelas públicas de primeras letras en todas las poblaciones; en las que, a más de enseñarse a la juventud los principios de la religión, leer, escribir y contar, se les instruya en los deberes del hombre en sociedad.

Art. 232. A este fin, el Director Supremo cuidará de que en todos los conventos de religiosos, dentro y fuera de la capital, se fijen escuelas bajo el plan general de educación que dará el Congreso.

Art. 233. La misma disposición del artículo anterior se observará en los monasterios de monjas para con las jóvenes que quieran concurrir a educarse en las escuelas públicas, que deben establecer.

⁵⁰ www.bcn.cl. Proyecto de Constitución provisoria para el Estado de Chile de 1818.

⁵¹ Debieron pasar cuatro años antes de que Chile, como República emergente en el concierto latinoamericano, tuviera un nuevo cuerpo constitucional. Este se origina como consecuencia de las permanentes intolerancias entre O’Higgins y los influyentes grupos de poder, tanto político, como religioso, que llevaron al Director Supremo a dictar esta nueva Carta.

Art. 234. Se procurará conservar y adelantar el Instituto Nacional, cuidando el Supremo Director de sus progresos y del mejor orden, por cuantos medios estime convenientes

La entidad encargada de dar el plan de trabajo es el Congreso y en el mismo documento se encuentra esta atribución: Capítulo IV. “De las facultades del Congreso”: Art. 47, “Corresponde al Congreso”: 19º “...Dar el plan general de educación pública...”⁵².

Si, ponemos atención a lo expuesto en cada una de las enumeraciones destacadas de esta norma legislativa en particular, podemos destacar los siguientes aspectos: las claras pretensiones por lograr una uniformidad del sistema educativo público del país; más allá de las pretensiones que persigue el precepto 231, lleno de una grafía de buenas intenciones, hace un llamado a la enseñanza de los deberes del hombre en sociedad, pero no queda claro cuáles eran estos últimos; en seguida, los preceptos 232 y 233, fijan las obligaciones que tendrán que cumplir los centros educativos. Esto se establece con el afán de homologar en las consideraciones básicas, tanto a los colegios públicos como a los colegios privados sostenidos por las congregaciones religiosas, existentes en el país, y con lo cual el Estado consigue un rol protagónico en la dirección y conducción de la educación (Campos, 2000b: 45). Por último, esta normativa ponía al Instituto Nacional en un lugar privilegiado y con un tratamiento diferenciado en relación con las otras escuelas públicas o privadas, pues le encomendaba al propio Director Supremo, máxima autoridad del país, el cuidado de su progreso y el mantenimiento de su orden, de la forma y por los medios que estime más conveniente.

La Constitución de 1823 es jurada con fecha 29 de diciembre de ese mismo año, y fue redactada por el jurisconsulto español don Juan Egaña Risco. Del examen que puede realizarse a este texto constitucional, se subrayan algunos aspectos que hacen referencia al tema de la educación; sin embargo creemos que se trata de una serie de normas inconexas que se encuentran establecidas al tratar diversas materias en el cuerpo normativo fundamental, no constituyendo en caso alguno, un sistema

⁵² www.bcn.cl. Constitución Política del Estado de Chile de 1822.

coherente y orgánico que se refiriera al derecho a la educación o a la libertad de enseñanza, esta última, sin referencia alguna en dicho documento. Esta crea el Consejo de Estado, Título V, el cual dividido en secciones de actividades, Art.32, entre las cuales, la 3ª es la de Instrucción Pública, Moralidad, Servicios, Mérito Nacional y Negocios Eclesiásticos. La supervisión de la educación estaba en manos del Senado, uno de cuyos miembros tenía la obligación de visitar algunas provincias del Estado para examinar, entre otras materias, la educación y la instrucción pública. Así lo expresa el Art. 58, Título VIII: “Del modo de hacer efectivas otras atribuciones del Senado”, que señala que cada año un Senador visita algunas provincias del Estado, de modo que cada tres años, queda todo reconocido. Su función era examinar presencialmente: 5º “La educación e instrucción pública”. En el Título XIX, que se refiere al funcionamiento “De las municipalidades”, el cual otorga atribuciones al Alcalde y a los Regidores de la Comuna de velar por la promoción educacional, el Art. 218, señala que: “Corresponde a las Municipalidades, en sus respectivos distritos, cuidar de la policía, instrucción, costumbres, cupo de contribuciones, formar sus ordenanzas municipales sujetas a la aprobación del Senado y atender a todos los objetos encargados en general al Consejo Departamental: entendiéndose con estos consejos y con la Dirección de Economía”; y de estos su labor específica es manifestado en el Art. 220 el cual expresa que: “Las funciones peculiares de sus individuos son las siguientes: 3º (del 2 Regidor) “de la educación científica e industrial”. Por último es deber del Estado, según lo expresa el Art. 257:

La instrucción pública, industrial y científica, es uno de los primeros deberes del Estado. Habrá en la capital dos institutos normales: uno industrial y otro científico, que sirvan de modelo y seminario para los institutos de los departamentos. Habrá escuelas primarias en todas las poblaciones y parroquias. El código moral, y entre tanto un reglamento, organizará la educación de los institutos⁵³.

El 9 de agosto del año 1828, el Congreso Constituyente decreta y sanciona la Constitución Política, promulgada un día antes de ese mismo año. En este cuerpo constitucional participó el distinguido intelectual español don José Joaquín de Mora. En el Capítulo X de esta Carta, que lleva por título “Del gobierno y administración

⁵³ www.bcn.cl. Constitución Política del Estado de Chile de 1823.

interior de las provincias”, se asigna a las Asambleas Provinciales la inspección de la educación, de acuerdo a lo expresado en el Art. 114, 8º, “Tener bajo su inmediata inspección los establecimientos piadosos de corrección, educación, seguridad, policía, salubridad y ornato, y crear cualesquiera otros de conocida utilidad pública”. Más adelante en el Art. 122, 5º del mismo capítulo señala: “Establecer, cuidar y proteger las escuelas de primeras letras, y la educación pública en todos sus ramos”⁵⁴. A pesar que esta nueva Carta Fundamental considera el tema educativo, como se ha señalado, su indicación es mínima y secundaria, lo cual demuestra una nula regulación de la educación como un derecho.

Por último, la Constitución de 1833 fue promulgada el 25 de mayo, la que tuvo una duración de casi cien años, ya que la siguiente reforma a la Carta Fundamental solo tendrá lugar en 1925. Esta, refiriéndose a términos educativos, presenta una regulación en varias de sus normas, algunas de las cuales eran similares a las de la Constitución del año 1828. En el capítulo IX, “Del gobierno y administración interior” -el título hace referencia a las funciones de la Municipalidad-, el Art. 128 señala que: “Corresponde a las Municipalidades en su territorio: 2º Promover la educación, la agricultura (...) 3º Cuidar de las escuelas primarias y demás establecimientos de educación que se paguen con fondos municipales”. En el siguiente capítulo X, “De las disposiciones generales”, el Art. 153 expresa que “La educación es una atención preferente del gobierno. El Congreso formará un plan general de educación nacional y el Ministro del Despacho respectivo le dará cuenta anualmente del estado de ella en toda la República”. Con ello el Estado debía tomar en sus manos, representado en la figura del Gobierno -según lo expresará el texto constitucional-, una de las principales necesidades que el país requería. Esta idea -sugerencia de Mariano Egaña- de que el Gobierno o el Estado debía tener una atención preferente por la instrucción pública resulta plenamente justificada, atendido el contexto histórico en que se estableció el documento normativo, pues las ideas imperantes de la época, sacadas de la Ilustración, se caracterizaban por una fe ciega en el progreso indefinido; luego, se entiende que los hombres públicos de ese Chile, hayan visto en la difusión del saber una de las obligaciones del nuevo régimen. El Art.

⁵⁴ www.bcn.cl. Constitución Política de la República de Chile de 1828.

154 señala que “Habrá una Superintendencia de Educación Pública, a cuyo cargo estará la inspección de la enseñanza nacional, y su dirección bajo la autoridad del gobierno”⁵⁵. El fin de organizar una Superintendencia de Educación Pública consistía en establecer un marco referencial que diera organicidad al propio sistema nacional educativo.

Para dar funcionalidad a las normas antes señaladas, se decretaron una serie de disposiciones en años posteriores, las que vinieron a complementar el sistema constitucional y reglamentario de la educación pública. Años más tarde se dictará un precepto que organizará el servicio de la instrucción primaria costeadada por el Estado y las Municipalidades, ordenanza con fecha 26 de agosto de 1920, la que será conocida con el nombre de Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, a la cual nos referiremos más adelante, que derogó una ley anterior del 14 de noviembre de 1860 (la que también reseñaremos después). Entre las acciones destacables que trae la puesta en marcha de las distintas normativas se destaca la creación de un Consejo de Educación Primaria, que tenía por objetivo la vigilancia y dirección inmediata de este nivel en la educación pública. Asimismo, se dictó una ley, de fecha 09 de enero de 1879, por la cual se regulaba la educación secundaria y superior, la que puede catalogarse como la primera norma que reguló concretamente la educación superior en Chile, y que creó el denominado Consejo de Instrucción Pública, que sería el órgano encargado de la Superintendencia de Educación Pública; no obstante, en el ámbito de su competencia ésta se reducía solo a la instrucción secundaria y superior, por lo que no tenía mayor injerencia en materia de instrucción pública primaria. Dicho Consejo estaba conformado por el Ministro de Instrucción Pública en calidad de Presidente; por el Rector, el Secretario General y dos Decanos de Facultades, todos de la Universidad de Chile; por el Rector del Instituto Nacional; por tres miembros designados por el Presidente de la República y por tres miembros designados por el Claustro Universitario de la misma Universidad de Chile. Sus funciones se remitían básicamente a “dictar el plan de estudios de los establecimientos públicos así como los reglamentos para el régimen interior de los mismos, con aprobación del Presidente de la República, y determina con esta misma aprobación, las pruebas finales para

⁵⁵ www.bcn.cl. Constitución Política de la República de Chile de 1833.

obtener grados universitarios”. Dato no menos importante a tener en cuenta, es que estas normas demuestran un centralismo evidente en materia de educación secundaria y superior, siempre que tuvieran el carácter de públicas, pues no se hacía referencia a la educación privada o a la que se entregaba en colegios religiosos (Campos, 2000b; Labarca, 1939; Soto, 2000).

Continuando con el relato cronológico, durante toda la década del 40⁵⁶, del siglo decimonoveno, se produce un gran movimiento fundacional; por ejemplo, en 1842 se crea la Universidad de Chile bajo la dirección del ilustre ciudadano venezolano Andrés Bello López, para quien el saber es una cuestión social, íntimamente ligada al progreso material y cultural de una nación. La institución de educación superior desde un comienzo se define a sí misma como garante de la cultura clásica, humanista y secular (Serrano, 1994; Riveros, 2007)⁵⁷. Este mismo año se abre la primera Escuela de Preceptores Normalistas, siendo el argentino Domingo Faustino Sarmiento su impulsor y primer director (Cox y Gysling, 1990). En 1849 se funda la Escuela de Artes y Oficios que fue el fruto de un proceso plasmado por el desasosiego de algunas mentes de quienes dirigían la República y motivado por la creciente necesidad de desarrollar la enseñanza técnica, como respuesta a los cambios originados por la incorporación de nuevos elementos al contexto productivo, y la presencia de extranjeros contratados que le dieron una nueva dimensión al estudio y a la forma enseñanza (Muñoz *et al*, 1987). Debemos mencionar, además, la Escuela de Música y Canto, origen del Conservatorio Nacional y la Escuela Chilena de Pintura, base de la Escuela de Bellas Artes, fundadas ese mismo año (Labarca, 1939)⁵⁸. Merece también la atención la creación de escuelas nocturnas para artesanos, experiencia educativa que estará ligada a la Sociedad de la Igualdad (Gazmuri, 1999).

⁵⁶ En 1841 asume la Presidencia de Chile Manuel Bulnes Prieto que es reelegido en 1846. Durante sus dos períodos de gobierno, en el aspecto educativo se establecerán las bases del sistema didáctico nacional, el cual tendrá como interés el fortalecimiento y delineamiento de la educación primaria hasta la superior.

⁵⁷ Es, sin duda alguna, uno de los hitos más significativos de la naciente República, y representa en sí uno de los más claros actos de autodeterminación, al situar en el saber y la enseñanza pública el eje articulador del país que comienza a construirse.

⁵⁸ En 1850 se da inicio a la cátedra de Arquitectura y la Escuela de Agronomía comienza a funcionar en 1851, además de la creación de la Escuela de primeras letras en las tropas de guerra y el cuerpo del Ejército.

Más de diez años debieron transcurrir para que se fundara la primera Escuela Normal de Preceptoras en 1854. Dos años más tarde se funda la “Sociedad de Instrucción Primaria”, concentración formada por un grupo de liberales preocupados por extender el sistema educacional a los estratos sociales más paupérrimos y con el afán de introducir nuevas metodologías de enseñanza que permitieran el mejoramiento del sistema. Es un período de relativa calma política –excepcional en Latinoamérica- que se presta para realizar y concretar iniciativas educacionales. La Universidad de Chile parte con un objetivo central, que era el cultivo y adelanto de las artes, las ciencias y las letras. Su afán intelectual era académico y no profesional, nos señala el historiador Sergio Villalobos (Villalobos, 1997: 25). Durante el segundo periodo de gobierno del Presidente Manuel Montt Torres se promulga la “Ley Orgánica de Educación Primaria”, el día 24 de noviembre de 1860. Esta ordenanza reafirma la condición de gratuidad de la enseñanza en el nivel primario y que ella estará bajo la dirección del Estado; entre sus principales puntos esta ley establecía: a) Instituye la creación de una escuela por cada 2000 habitantes, b) Distingue entre escuelas elementales y superiores, estableciendo que debía existir una escuela superior masculina y otra femenina en las cabeceras de cada capital provincial, c) Exige a todos los conventos y monasterios abrir una escuela gratuita, d) Separa la enseñanza Primaria y Normal de la tutela de la Universidad de Chile, entre otros. En concreto este estatuto viene a dar un impulso efectivo al desarrollo de la instrucción primaria (Campos, 1960a). En 1863, se dicta el Reglamento General de Instrucción Primaria que hizo operativa la Ley de 1860. Allí se especifican las funciones de la Inspección General y de los visitadores, se reglamentaban las Escuelas Normales, el desempeño y sueldos de los preceptores, e introducía los premios por años de servicio; asimismo se normaba el funcionamiento de las escuelas, la provisión de edificios, útiles y libros, la administración de los fondos para las escuelas que la realizarían las tesorerías municipales; se consagra el funcionamiento centralizado de las escuelas públicas bajo la vigilancia de la Inspección General, propiciando la formación de un sistema jerárquico y centralizado, con autoridades y reglas propias (Labarca, 1939; Egaña, 2000).

Sin salirnos del decenio de los 60’, al cual nos estamos refiriendo, bajo la presidencia de don José Joaquín Pérez Mascayano (1861-1871) se promulgan una serie de nuevas enmiendas a la Constitución de 1833. Ahora bien, de acuerdo a los

finés e intereses que se persiguen, hay una de ellas en particular que despierta en nosotros una especial atención, la cual fue sancionada el día 27 de julio de 1865, e interpretó el Art. 5° sobre el reconocimiento legal de la tolerancia religiosa privada⁵⁹. El enunciado con el cual se da inicio a la normativa es el siguiente: “Por cuanto el Congreso Nacional ha discutido i aprobado el siguiente Proyecto de Lei”, al cual le siguen dos artículos que queremos destacar:

“Art. 1: Se declara que por el artículo 5° de la Constitución se permite a los que no profesan la religión católica, apostólica, romana, el culto que practiquen dentro del recinto de edificios de propiedad particular.

Art. 2: Es permitido a los disidentes fundar i sostener escuelas privadas para la enseñanza de sus propios hijos en la doctrina de sus religiones”⁶⁰.

Esta reforma permitió a los no católicos practicar su culto dentro de recintos que sean de su propiedad y la posibilidad concreta de fundar establecimientos privados para la enseñanza de sus hijos en su religión, doctrinas y creencias. Esto trae, además, como consecuencia que las instituciones laicas impulsarán la creación de centros educativos como una forma de estimular la instrucción a las clases más pobres de la sociedad. La entonces, recién creada, Gran Logia de Chile, por medio de sus miembros, aportó con una serie de ideas que servirán para echar las bases a la institución que se conocerá con el nombre de “Sociedad de Instrucción Primaria”⁶¹ de Valparaíso, en 1868, cuyo propósito era el de fomentar la educación del pueblo coadyuvando al Estado. De modo que se estableció como objetivo primordial fundar escuelas para impartir enseñanzas a los niños de escasos recursos y a los adultos que no pudieron haber seguido estudios regulares en el primer grado. Se determinó, además, que los locales estarían sujetos a la construcción de edificios concebidos expresamente para la función de enseñar. Además, la Sociedad realizó gestiones ante el gobierno para conseguir la personalidad jurídica, que se concretó el 24 de

⁵⁹ El Art. en cuestión se halla en el Capítulo III que lleva por rútilo: De la religión. Este es enunciado del siguiente modo: “La religión de la República de Chile es la Católica, Apostólica, Romana; con exclusión del ejercicio público de cualquiera otra”.

⁶⁰ www.bcn.cl. Ley interpretativa del Art. 5 de la Constitución.

⁶¹ La Sociedad de Instrucción Primaria, nace en Santiago como una Corporación Educacional chilena de derecho privado sin fines de lucro. Fue fundada el 17 de julio de 1856 y compuesta por un grupo liberales preocupados por extender el sistema educacional a los estratos sociales más pobres.

noviembre de 1869, para esos nuevos espacios educativos. Una ley de la República autorizó más tarde a la Sociedad para que conservase indefinidamente los bienes raíces que adquiriera para los fines que ésta perseguía. Desde allí comenzó una infatigable creación de escuelas (Gazmuri, 1999; Sepúlveda, 1993).

En 1871, asume la presidencia del país Federico Errázuriz Zañartu (1871-1876), con el apoyo de la fusión liberal-conservadora, que eran facciones totalmente antagónicas, en las que sus grandes diferencias se suscitaban en el campo de sus posiciones ideológicas y en sus propias pretensiones. Dentro del terreno educativo su disputa se polarizaba en la tarea del estado docente y la libertad de enseñanza en 1873⁶² (Heise, 1974; Serrano, 1994)⁶³. Una clara muestra de estas controversias es la

⁶² El espíritu liberal del gobierno de Federico Errázuriz no tardó en mostrar sus discrepancias religiosas con la Iglesia y con los sectores que estaban ligadas a ella. Junto a las medidas de liberación de la enseñanza de la religión católica en 1873, se suman las penas específicas establecidas en el Código Penal, de 1875, para los clérigos que incurrieran en delito y la abolición del fuero eclesiástico para todas las causas civiles y criminales en 1876. Esto provocó complejas relaciones entre el Estado y la Iglesia, determinando en gran medida, la salida del partido conservador del gobierno.

⁶³ El texto constitucional del año 1833, sufrió diversas reformas durante su vigencia, pero cabe señalar que las disposiciones anteriormente descritas de la Carta Fundamental no sufrieron mayores modificaciones durante su funcionamiento legal. Quizás lo más importante que se incorpora el texto normativo es la modificación que se lleva a cabo al artículo 12 del texto mencionado, en su numeral 6. El original Art.12, 6 establecía que: “La Constitución asegura a todos los habitantes de la República: 6°. El derecho de presentar peticiones a todas las autoridades constituidas, ya sea por motivos de interés general del Estado, o de interés individual, procedimiento legal y respetuosamente”. Esta norma sólo regulaba el denominado derecho de petición. Con fecha 13 de agosto del año 1874, se reformó el numeral de dicho artículo, que pasó a quedar configurado en los siguientes términos: “La Constitución asegura a todos los habitantes de la República: 6°. El derecho de reunirse sin permiso previo y sin armas. Las reuniones que se tengan en las plazas, calles y otros lugares de uso público, serán siempre regidas por las disposiciones de la policía. El derecho de asociarse sin permiso previo. El derecho de presentar peticiones a la autoridad constituida, sobre cualquier asunto de interés público o privado, no tiene otra limitación que la de proceder en términos respetuosos y convenientes. La libertad de enseñanza” (citado por Valencia, 1986: 199)

Como se puede apreciar, esta reformulación normativa consagró varios derechos fundamentales, los cuales son, el derecho o libertad de reunión, la libertad de asociación, el derecho de petición y la libertad de enseñanza, pudiendo señalarse que, por vez primera en el ámbito constitucional, se reconocía expresamente el derecho y libertad fundamental de enseñanza. En cuanto al contenido de esta libertad de enseñanza, novedosamente reconocida en la Constitución de 1833, incluye, según palabras de Roldán, “por una parte el derecho que se reconoce a toda persona, salvo casos expresamente exceptuados, para abrir establecimientos de educación” y, por otra, el derecho de esas mismas personas “para difundir sus conocimientos, ideas o doctrinas, por medio de la cátedra” (Roldán, 1924: 180). Del mismo modo, se conceptualiza como “una de las formas bajo las cuales se manifiesta el derecho que corresponde a cada cual para comunicar a los demás sus ideas u opiniones, derecho que no se halla consagrado expresamente en las leyes, acaso porque proviniendo de la naturaleza eminentemente social del hombre, por todos reconocida, se impone sin esfuerzo alguno” (Ídem).

De modo que se consideró de suma importancia el reconocimiento constitucional de la libertad de enseñanza, puesto que venía a complementar por una parte, las disposiciones constitucionales sobre instrucción pública y, por otra, porque constituía una especificación de la libertad personal e individual,

reseña que lleva a cabo Donoso en su texto; según este autor (al llegar a la presidencia de la República el liberal Errázuriz Zañartu, gracias a la fuerza política de la fusión liberal conservadora, colocó en el Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública al conservador Abdón Cifuentes) el Ministro de Gobierno encargado de los temas educativos de ese entonces, decretó el 15 de enero de 1872, la libertad de exámenes, con lo cual los colegios particulares quedaron libres de la tuición del Instituto Nacional. Desde la aprobación de Ley de 1842, que confería a la Facultad de Humanidades el derecho de fiscalizar los exámenes de quienes quisieran revalidar los estudios y ella lo delegó a los profesores de Instituto Nacional, quienes eran los encargados de tomar los exámenes a los alumnos que cursaban estudios en colegios particulares, que en su gran mayoría eran controlados por la Iglesia Católica. El conflicto entre el Estado docente y la libertad de enseñanza estaba ya planteado y las partes iniciaron la tenaz defensa de sus posiciones, que fueron envolviendo poco a poco a toda la sociedad capitalina de la época y, en parte, al país. Como se ha subrayado, esto fue a más; por un lado Abdón Cifuentes hablaba de la Aduana inquisitorial de los estudios y sostenía que monopolizar la enseñanza en manos del Estado era atribuir a éste su dirección exclusiva, como si se tratase de oprimir la razón y la conciencia de cada uno de los ciudadanos; por el otro, la discusión se trasladó a la Cámara de Diputados donde encontró, por parte de los hombres empapados de pensamientos liberales, un claro rechazo. Dichas ideas fueron expuestas por algunos miembros de ese hemicycleo en particular: “Queremos la libertad de conciencia manifestada por medio del ejercicio de todos los cultos que la convicción quiere tributar a Dios; queremos que bajo la protección de la Ley, el hombre tenga el derecho de constituir una familia, cualquiera que sea su creencia; queremos que la ley niveladora del derecho no reconozca distinción de clases privilegiadas que pretenden derivar de la ley divina excepción inconciliable con la igualdad humana” (octubre de

en cuanto a derecho a aprender y perfeccionarse, lo que resultaba clave para las políticas educativas del país. Con esto se iniciaba un camino adecuado para el desarrollo, como asimismo, para la producción de una masa pensante.

Ahora bien, esta libertad de enseñanza, que tenía una mínima, pero fuerte consagración constitucional, se complementaba con serie de diversas disposiciones legales que se fueron dictando, donde destaca la Ley de fecha 09 de enero de 1879, en donde se dispuso la posibilidad de que toda persona natural o jurídica a quien la ley no se lo prohiba, podría fundar establecimientos de instrucción secundaria o superior o enseñar pública o privadamente cualquiera ciencia o arte, sin sujeción a ninguna medida preventiva ni a métodos o textos especiales (Roldan, 1924; Soto, 2000; Valencia, 1986).

1873, José Blest Gana, citado por Donoso, 1943: 225-226; Mundaca, 1923). Indiscutiblemente, la propuesta planteada por el Ministro conservador halló naturalmente un franco rechazo y, por Decreto de 10 de enero de 1874, se derogaba del todo el dictado promulgado dos años antes por el propio titular de la cartera. Al poco tiempo el Ministro fue sucedido por otro de ideas más liberales, en esa oportunidad la responsabilidad del servicio recayó en José María Barceló Carvallo.

Dentro del mismo decenio, bajo la presidencia de Aníbal Pinto Garmendia (1876-1881), algunas de esas ideas expresadas en el primer lustro de esta década tendrán alguna repercusión de forma inmediata en las políticas educativas del país, especialmente, al ser incorporadas a la enseñanza pública. Refiriéndose al plan de estudios de 1876, señalaba el Ministro de Instrucción Pública don Miguel Luis Amunátegui, en su memoria correspondiente a 1877, lo siguiente: “En cuanto al curso de religión, se ha conservado, a fin de garantizar la libertad de conciencia, la disposición por la cual se manda que sea obligatorio sólo para aquellos alumnos cuyos padres o guardadores no soliciten que sus hijos o pupilos sean eximidos de dicho curso” (citado por Donoso, 1943: 226). Lo expuesto por el Secretario de Estado, se materializó más tarde en una ley, de 9 de enero de 1879⁶⁴, que en su Art. 33 establece que: “En los establecimientos de instrucción secundaria sostenidos por el Estado se dará enseñanza de los ramos de religión católica, apostólica, romana, aquellos alumnos cuyos padres o guardadores no manifiesten voluntad contraria”. El examen de estos ramos o el certificado de haberlos rendido, no era obligatorio para obtener grados universitarios; eran considerados como parte de la enseñanza religiosa sólo el catecismo y fundamentos de la fe (Campos, 1960). La disposición de la Ley de 1879 la consignó igualmente el plan de estudios de Enseñanza Secundaria, que fue sancionada por Decreto el 8 de noviembre de 1880 (Soto, 2000). Desde entonces no volvieron a promoverse cuestiones de esta naturaleza, y la tolerancia religiosa quedó incorporada en la idiosincrasia cultural de la sociedad chilena. Otro aspecto, a cual quisiéramos referirnos, si bien no tiene directa relación con el tema de la enseñanza de algún credo religioso en particular, lo tiene en aquello que implica la apertura de ideas, dada la época, nos referimos al tema de la incorporación de la mujer a los

⁶⁴ www.bcn.cl. Ley de Instrucción Primaria y Secundaria, de 9 de enero de 1879

estudios superiores, que sólo se lleva a cabo en 1877. Dicho mandato, conocido como el Decreto Amunátegui, en recuerdo al Ministro de Educación que lo impulsó⁶⁵, se basó en tres argumentos: la conveniencia de estimular en las mujeres la dedicación al estudio continuado; la arraigada creencia de que las mujeres poseían ventajas naturales para ejercer algunos oficios relacionados con la asistencia a otras personas; y la importancia de proporcionar los instrumentos para que algunas mujeres, que no contaban con el auxilio de su familia, tuvieran la posibilidad de generar su propio sustento (Labarca, 1939).

Con el pasar de los años, entre 1881-1900, el conflicto doctrinario central de la Iglesia y el Estado, que definió la etapa fundacional, deja gradualmente de ser el eje de la disputa política y cultural sobre educación. A fines del siglo XIX el Estado domina sin contrapeso el sistema escolar. El problema originado entre estos dos segmentos se polariza ya no en el control de los grupos dirigentes, es decir, de la enseñanza secundaria y universitaria, sino que especialmente en aquello representado por la lucha de las subvenciones, los exámenes y los procesos de certificación. Entretanto en este período se consolida un sistema educación de carácter público, bifurcado en dos circuitos: uno dirigido a la clase popular, constituido por la Educación Primaria y Normal; y otro, dirigido a la clase media emergente, y a los grupos laicos, o liberales, de la clase dominante, constituido por las clases preparatorias de los liceos y por la Universidad de Chile. Por otra parte, también se consolida un sistema privado, dependiente de la Iglesia Católica, en 1888 se funda la Universidad Católica (Aedo, 2000; Labarca, 1939; Campos, 2000b). Un año más tarde se funda el Instituto Pedagógico, siendo éste una entidad dependiente de la Universidad de Chile, cuyo objetivo era formar profesionalmente al profesorado de la educación secundaria de la nación.

En el curso de este período se aplica una serie de modificaciones a los planes de formación de profesores de las Escuelas Normales. Este cambio se origina a instancias de José Abelardo Núñez, quien había sido comisionado por el Estado chileno para realizar un viaje a Europa y Estados Unidos, para que aportara con ideas para el desarrollo del sistema educacional primario. Esto trajo consigo la aprobación

⁶⁵ www.bcn.cl Decreto Amunátegui, de 6 de febrero de 1877.

en 1883 de una nueva legislación para educación primaria y normal que, de paso dispuso de recursos económicos para construir nuevas escuelas y para contratar personal extranjero, permitiendo la salida de profesores chilenos al extranjero con fines de perfeccionamiento (Cox y Gysling, 1990). La nueva contratación es especialmente de profesores alemanes para los dos tipos de normales existentes en el país; esta forma de instrucción se acercó a una concepción de la pedagogía como ciencia, desarrollada ya en Europa y que tenía entre sus representantes a Fröebel, Herbart y Pestalozzi⁶⁶ (Egaña, 2000).

3.4.2. La atmósfera educativa en el siglo XX.

En el año 1919 se funda, gracias a la visión y el esfuerzo desplegado por connotados vecinos y miembros pertenecientes a grupos de tendencia liberal de la ciudad de Concepción, la Universidad de Concepción, convirtiéndose en la primera universidad de la región del centro sur del país, otorgando de este modo a los jóvenes de la región y del sur del país la posibilidad de continuar con los estudios superiores sin trasladarse a Santiago, donde se aglutinaban los dos principales centros educativos de formación superior (Da Costa, 1992).

En 1920, el país es nuevamente revolucionado en materia educativa debido a la promulgación de la Ley de Educación Primaria Obligatoria⁶⁷, que era una ambición que los partidos liberales y la sociedad en general esperaban concretar desde finales del siglo XIX. El Partido Radical, en la convención de 1888, proponía la enseñanza primaria gratuita, laica y obligatoria, también planteaba crear establecimientos de educación secundaria que abrieran posibilidades reales para la educación de la mujer (VV.AA., 1889: 46). Dicha convención dio origen a un programa político que, en el

⁶⁶ Amanda Labarca, en su obra ya citada, nos señala algunos títulos y autores que fueron de amplio uso entre los educadores chilenos y que además fueron de lectura obligatoria entre los alumnos de la Escuela Normal, permitiendo que los futuros maestros conocieran las nuevas corrientes pedagógicas; entre los epígrafes y escritores que se fijan: *Método de Instrucción* de James Pyle; *La Educación del Hombre*, de F. Fröebel; *La Dirección de la Escuela*, de J.P. Balwin; *Lecciones de cosas*, de E.A. Shledon; *Conferencias sobre enseñanza*, de J.G. Fish; *Psicología Pedagógica*, de James Sully; *La enseñanza elemental*, de Jaime Currie y *El estudio del niño*, de A.R. Taylor (Labarca, 1939: 187).

⁶⁷ En dicha Ley, uno de los avances que se percibe con mayor claridad es la cantidad de años (cuatro) de escolaridad obligatoria para niños y niñas nacidos dentro del territorio nacional. Para aquella época esto se convertía en un gran hito, puesto que garantizaba oportunidades para todos en acceso educativo, además que venía a reemplazar la Ley Orgánica de 1860.

numeral 12º, solicita “la enseñanza primaria, gratuita, laica y obligatoria” y en el numeral 13º propone “la creación y desarrollo de establecimientos de educación Secundaria y de establecimientos especiales para la educación de la mujer”⁶⁸. Estos acuerdos tomados se celebraron en la sesión quinta, del 23 noviembre de 1888 (Ídem:

⁶⁸ Una muestra clara del desarrollo que tuvieron estas ideas, que en este caso ya no sólo pertenecían al ideario del Partido Radical; en años posteriores, lo constituyen los numerosos debates previos que dieron origen a la Ley de Instrucción Primaria. Discusiones que se dieron en una y otra Cámara. En la sesión 27ª ordinaria de 30 de julio de 1919, por mencionar alguna, durante el debate que se llevó a cabo para aprobar la normativa mencionada, el entonces honorable senador liberal de la República Arturo Alessandri, quien más tarde se convertirá en Presidente de la nación, aseveraba en aquella asamblea lo siguiente:

Sostengo que la instrucción que da el Estado debe ser laica, gratuita i obligatoria. Al sostener esto no hago sino rendir culto al programa del partido, no hago sino encuadrarme dentro de las formulas que constituyen su dogma i que fueron aprobadas en la última convención del partido liberal, celebrado en 1913, i que dicen: «El partido afirma la necesidad de establecer la instrucción primaria, debiendo ser gratuita i laica la costeadada por el Estado»

(...) El Estado es el representante de todos, el Estado debe confianza a todos, respeto a la conciencia unánime de los ciudadanos, basada en la tolerancia absoluta para todos los credos i comuniones religiosas. El Estado no tiene por qué enseñar una religión determinada, como no tiene tampoco por qué combatir a una religión. El Estado debe propender a la concordia entre los ciudadanos i las religiones, cualesquiera ellas sean...

No quiero seguir adelante sin manifestar que no comulgo yo con un concepto que se ha vertido en este debate: se ha dicho que no puede haber moral sin religión, i que si falta en la escuela la religión falta la base sólida sobre la cual debe construirse la moral educacional (VV.AA, 1919: 632)

Por lo visto, y así lo describe Egaña (2004), el tema de la instrucción laica despertaba bastante preocupación desde la postura conservadora. Por eso es que se hace hincapié, desde los propulsores de la iniciativa, en asegurar la existencia de la instrucción religiosa como parte de la educación a la que debía acceder el pueblo. En ella se precisaba:

Hai algo mas; hai algo que no sale a los labios pero que se ajita en el alma, que no se dice i que yo diré; es la escuela laica. 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 de educar al niño.

Aquí está el verdadero argumento contra el proyecto, la razón de la resistencia que se le hace, i no en derechos i libertades que se saben incólumes i mui resguardados por los sostenedores de la instrucción obligatoria. Importa que nos entendamos con claridad. La escuela laica no está en el proyecto; él no contiene otra idea fundamental que la de hacer obligatoria la enseñanza primaria. En cuanto al carácter mismo de ésta, como creo ya haberlo dicho, queda en todo su vigor la lei de 1860. La instrucción religiosa seguirá dándose en las escuelas, según lo dispuesto por esta lei (Blanco, 1903: 107)

En dicho ámbito, lo controversial estaba dado por las críticas que se hacían desde la posición tradicional al impugnar la intromisión del Estado en un ámbito que es propio del tutelaje de padres y apoderados. Para Egaña, lo propuesto por la nueva Ley venía a conculcar las libertades de los individuos (Egaña 2004). Hoy estamos lejanos a estos sucesos, pero hoy se ha avanzado realmente sobre este punto.

56). Finalmente la Ley fue una realidad, lleva el N° 3.654 y, fue promulgada el 26 de agosto de 1920 y publicada en el Diario Oficial con el N° 12.755. No bastaba contar simplemente con la legislación, se hacía necesario que la Constitución consagrara la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza, para que la ley se tradujera en acción. De ahí que muchas fuerzas, mancomunadas, lograsen que la educación obligatoria fuese incluida en la futura Constitución. Aunque la idea de educación gratuita que impone la norma legal no es una novedad, ya que así se entiende desde 1812 en adelante, lo novedoso está en su explicitación.

El 18 de septiembre de 1925⁶⁹ es promulgada la nueva Carta Fundamental de la Nación, la cual tuvo una larga duración, pues rigió al país hasta el 10 de marzo del año 1981. El texto constitucional sufrió muchísimas reformas y, para ser más precisos fueron diez, de modo que el texto que comenzó a administrar en el año 1925 era bastante distinto del texto existente al año 1973⁷⁰. En ella, la educación está considerada como una de las garantías constitucionales; sin embargo, el propio texto constitucional del año 1925 no consagró del todo dicha jurisprudencia, y con ello se produce una deuda en cuanto a la confirmación en el ámbito reglamentario de esta garantía. En el Art. 10, inciso 7°, se expresa del siguiente modo lo educativo: “La educación pública es una atención preferente del Estado. La educación primaria es obligatoria. Habrá una Superintendencia de educación pública, a cuyo cargo estará la inspección de la enseñanza nacional y su dirección, bajo la autoridad del gobierno”. De modo que se conceptualiza a la Libertad de Enseñanza, como una consecuencia directa de las libertades de pensar y opinar, desde que, el ejercerla supone poder abrazar previamente sin coacciones la verdad, en sus diversos aspectos, incluso en el religioso y poder manifestar también espontáneamente a los demás el propio pensamiento (Silva, 1963; Valencia 1986). Asimismo, la Constitución asigna obligaciones educacionales a las Municipalidades; en el Art. 105, inciso 2°, señala que: “Les corresponde especialmente: 1) Cuidar de la policía de salubridad, comodidad, ornato y recreo; 2) Promover la educación, la agricultura, la industria y el

⁶⁹ www.bcn.cl. Constitución Política de la República de Chile de 1925.

⁷⁰ www.bcn.cl. Decreto 1333. Decreto con Fuerza de Ley 1333. Fija texto de la Constitución Política del Estado

comercio; y 3) Cuidar de las escuelas primarias y demás servicios de educación que se paguen con fondos municipales”⁷¹.

El 10 de diciembre de 1927 se dicta el Decreto con Fuerza de Ley N° 7.500⁷², mediante el cual la obligatoriedad alcanza a seis años en la educación básica. Tal reglamentación tiene un aporte interesante para la educación chilena, puesto que consagra el Estado Docente, cuando establece: “la educación es función propia del Estado, quien la ejerce por medio del Ministro de Educación Pública”. La Educación Media se divide en dos ciclos: el primero de enseñanza integral y el segundo como preparación para la educación superior. La normativa fue objeto de innumerables críticas, por lo cual fue derogada por el Decreto N° 5.449 del 14 de noviembre de 1928⁷³, conservándose la obligatoriedad de la enseñanza básica hasta el sexto curso (Campos, 2000). Desde octubre de 1928 a febrero de 1929, corre un río de disposiciones reorganizadoras –nos dirá Amanda Labarca- pues nada escapa a este aluvión de mejoras: enseñanza primaria, humanística, técnica, industrial, bellas artes, universidad; el objetivo que traía consigo esto era un cambio sustantivo que se originará a la brevedad: el Decreto N° 5.319, le corresponde a la educación primaria; Decreto N° 22, le corresponde a la educación secundaria; Decreto N° 276, le corresponde a la Escuelas Normales; Decreto N° 321; y la educación técnica el Decreto N° 419 (Labarca, 1939). Por su parte, el Ejecutivo logró la aprobación de la Ley N° 4.659, del 17 de septiembre de 1929⁷⁴, que autorizó al Presidente de la

⁷¹ www.bcn.cl. Constitución Política de la República de Chile de 1925.

Para Alejandro Silva Bascuñán, y concordamos con él en ello, la garantía constitucional incluía:

- 1) La de abrir y mantener establecimientos de instrucción, 2) La de enseñar lo que se estime aconsejable, o sea, la libertad de cátedra, 3) La de ceñirse a los programas que fijen el contenido de la materia que se va a enseñar; de seguir los métodos que se estimen aptos para el fin que se persigue, de ajustarse a los planes que se juzguen más adecuados para la aprehensión progresiva del saber, y de escoger los textos que auxilién de la manera más adecuada el estudio del alumno, 4) La de poder apreciar a través de exámenes parciales o finales u otras pruebas, el aprovechamiento logrado por el alumno, y 5) La de extender diplomas que den testimonio de los estudios realizados y de conferir grados (bachiller, licenciado, doctor) que manifiesten la naturaleza, jerarquía y calidad de la enseñanza obtenida (Silva, 1963: 256-257).

⁷² www.bcn.cl. Decreto con Fuerza de Ley 7500 de 1927.

⁷³ www.bcn.cl. Decreto con Fuerza de Ley 5449.

⁷⁴ www.bcn.cl. Autoriza al Presidente de la República, para dar término a la reorganización administrativa y técnica de los servicios educacionales.

República para reorganizar los servicios de educación. También, por aquellos años comienzan a aplicarse nuevas metodologías de trabajo, especialmente influenciadas por las doctrinas de grandes pedagogos como Decroly, Dewey y Kerschensteiner (Labarca, 1939).

Dos acontecimientos de envergadura mundial, ocurridos en la primera mitad del siglo XX, repercutirán en la motivación centrada en el desarrollo de la Educación por parte del Estado: la crisis económica de 1929 y la Guerra de los 40 (Collier & Sater, 1998; Villalobos *et al.*, 1992); desde aquí en adelante sólo en 1945 se retomarán las necesarias tareas reformistas en esta área de desarrollo. Desde entonces, los gobiernos, en diversos grados y modos, se comprometieron con el fomento de la Educación e intentaron, con diversos resultados, diversas Reformas: el “Plan de Renovación Gradual de la Educación Secundaria” en 1945; la “Reforma Educacional Secundaria” en 1953; el “Plan de Integración Educacional” en 1962; la “Reforma Educacional”, bajo la presidencia de Eduardo Frei Montalva, en 1965⁷⁵; y el Proyecto Escuela Nacional Unificada en 1971⁷⁶, durante el gobierno de Salvador Allende Gossens. Todas ellas operaron de manera aditiva y complementaria, y desde sus diferencias, permitiendo un camino ascendente de logros en los ámbitos de la educación nacional, en el marco compartido de una concepción democrática de la convivencia nacional como internacional (Campos, 2000; Núñez, 1997)⁷⁷.

⁷⁵ Un aspecto que llama la atención durante este período gubernamental es que la Democracia Cristiana –partido político al que pertenecía el mismo Presidente de la República- haya permitido que el gobierno de turno dictara el Decreto Supremo de Educación N° 4665, del 9 de mayo de 1966, mediante el cual se aprueba el programa de la asignatura de religión para el primer y segundo grado de enseñanza básica. Dicha normativa admite que la enseñanza de la religión sea optativa para los niños cuyos padres así lo deseen. Por tanto, para niños que siguen la asignatura, la calificación obtenida es solamente formativa y no sumativa (Fortín, 1967).

⁷⁶ La política educacional esgrimida por parte del gobierno de la Unidad Popular, en tanto discurso, se orientó hacia un esfuerzo combinado por parte del Estado, cuyo fin era lograr niveles mayores de democratización en el mismo sistema de enseñanza y, de este modo, responder a las crecientes demandas sociales por la educación. A la vez que se promueven instancias de participación entre los agentes educativos involucrados en la gestión educacional, esto implicaba una mejor relación de la educación y el trabajo, al tiempo que se buscaba una reducción de la brecha existente en la calidad de la educación impartida a los estratos sociales más privilegiados, con respecto de aquella que recibían los sectores más populares que componían la nación. En gran parte, estos eran los objetivos recogidos en el proyecto de la Escuela Nacional Unificada (ENU), del gobierno de Salvador Allende G., plan que no logró contar con el apoyo suficiente para ponerse en práctica.

⁷⁷ Tanto en la primera como en la segunda mitad del siglo XX se crea una serie de establecimientos educativos autodenominados como laicos. En la actualidad existe una serie de instituciones que se

El 9 de enero de 1971, la Carta que dirige los linderos de la nación es modificada, en lo tocante a los términos educativos que nos interesa desarrollar; mediante la Ley N° 17.398 se introducen modificaciones que sustituye el N° 7 del Art. 10 por el siguiente: La libertad de enseñanza.

La educación básica es obligatoria.

La educación es una función primordial del Estado, que se cumple a través de un sistema nacional del cual forman parte las instituciones oficiales de enseñanza y las privadas que colaboren en su realización, ajustándose a los planes y programas establecidos por las autoridades educacionales.

La organización administrativa y la designación del personal de las instituciones privadas de enseñanza serán determinadas por los particulares que las establezcan, con sujeción a las normas legales.

Sólo la educación privada gratuita y que no persiga fines de lucro recibirá del Estado una contribución económica que garantice su financiamiento, de acuerdo a las normas que establezca la ley.

La educación que se imparta a través del sistema nacional será democrática, y pluralista y no tendrá orientación partidaria oficial. Su modificación se realizará también en forma democrática, previa libre discusión en los organismos competentes de composición pluralista.

Habrà una Superintendencia de Educación Pública, bajo la autoridad del Gobierno, cuyo Consejo estará integrado por representantes de todos los sectores vinculados al sistema nacional de educación. La representación de estos sectores deberá ser generada democráticamente.

La Superintendencia de Educación tendrá a su cargo la inspección de la enseñanza nacional⁷⁸

La reforma constitucional del año 71, en la práctica no hace más que explicitar la existencia de la libertad de enseñanza que se había implementado a partir de la Constitución de 1925; esta medida, cuyo fin era entregar un mejor acceso a la educación, estaba concebida para facilitar el desarrollo libre del sujeto en una sociedad no capitalista. Por su parte, la Iglesia Católica recibió con agrado el contenido de la reforma, que le permitía contar con exámenes válidos en sus colegios y sus alumnos dejaban, en la práctica, de ser examinados anualmente por funcionarios

constituyen a través de un Consejo de Rectores de Colegios Laicos a nivel nacional. Sobre este aspecto nos referiremos más adelante.

⁷⁸ www.bcn.cl. Modifica la Constitución Política del Estado. 1971

de los establecimientos educacionales del Estado, situación que había producido innumerables roces entre los estamentos privados y públicos. Sin embargo, la crítica no se hizo esperar y esta vendría por parte de la Iglesia, al ignorar los valores cristianos y por usurpar el rol de los padres en el proceso formativo (Collier & Sater, 1998)

El 11 de septiembre de 1973 se interrumpe drásticamente lo que hasta ese momento había sido la tradición histórica democrática del país. Con mano dura y represiva se alzó el nuevo gobierno golpista, dictaminando casi de inmediato una serie de medidas legislativas que vienen a cambiar por completo la realidad nacional. Entre las nuevas medidas estaba la decisión de dar un nuevo rumbo a la educación nacional; para ello dictó el Decreto N° 1892, del 21 de noviembre de ese año, en el cual se señala: que la educación es una tarea en la cual está comprometido el Sistema Nacional de Educación, integrado por todos los establecimientos fiscales y particulares, como también por diversas otras organizaciones, entidades y medios culturales, sociales, artísticos y religiosos. Dicho mandato formula una fuerte crítica al gobierno de Allende, pues señala que la Unidad Popular desató una campaña sostenida en contra de los valores sustantivos de la nacionalidad chilena e intentó penetrar la conciencia de la juventud chilena con el ideario marxista-leninista ajeno a la idiosincrasia de nuestro pueblo⁷⁹.

El 2 de octubre de 1980 es promulgada la nueva Constitución, la cual viene a reemplazar al reglamento constitucional de 1925; su entrada en vigencia es el 11 de marzo de 1981; nuevamente, el documento constituyente establece la importancia que para el Estado tiene la educación. Bajo el Capítulo III: De los Derechos y Deberes Constitucionales, se establecen dos extensos numerales referidos al ámbito educativo; estos artículos son el 10° y el 11°, los cuales se expresan del siguiente modo:

Art.10. El derecho a la educación.

⁷⁹ www.bcn.cl. Decreto con Fuerza de Ley N° 1892.

En el Ministerio de Educación serán disueltos varios organismos centrales, instancias administrativas que serán depuradas vía exoneraciones y supresión de cargos, método que se expandirá pronto al resto del sistema. Institucionalmente, se suprimen abruptamente las 17 Escuelas Normales del país por intermedio del Decreto N° 353 de 1974, con un colectivo de 7.500 futuros maestros (Núñez, 1991).

La educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida.

Los padres tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos. Corresponderá al Estado otorgar especial protección al ejercicio de este derecho.

La educación básica es obligatoria, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito con tal objeto, destinado a asegurar el acceso a ella de toda la población.

Corresponderá al Estado, asimismo, fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles; estimular la investigación científica y tecnológica, la creación artística y la protección e incremento del patrimonio cultural de la Nación.

Es deber de la comunidad contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación

Art. 11: La libertad de enseñanza incluye el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales.

La libertad de enseñanza no tiene otras limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional.”

La enseñanza reconocida oficialmente no podrá orientarse a propagar tendencia político partidista alguna.

Los padres tienen el derecho de escoger el establecimiento de enseñanza para sus hijos.

Una Ley Orgánica Constitucional establecerá los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de la enseñanza básica y media y señalará las normas objetivas, de general aplicación, que permitan al Estado velar por su cumplimiento. Dicha ley, del mismo modo, establecerá los requisitos para el reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales de todo nivel⁸⁰.

⁸⁰ www.bcn.cl. Constitución Política de la República de Chile de 1980.

Antes de ser incorporados los incisos supra indicados del artículo 19 de la Constitución Política hay que señalar que estos fueron analizados preliminarmente en el seno de la Comisión de Estudios de la Nueva Constitución. El derecho a la educación y la libertad de enseñanza fueron discutidos en forma conjunta en esta Comisión de Estudios. De dicho examen, resulta indispensable por lo menos destacar las opiniones vertidas en ella por parte de sus comisionados, pues dan pautas para una mejor comprensión, entendimiento y exacta interpretación de la preceptiva constitucional sobre dicha materia (Actas Oficiales de la Comisión de Estudio de la Nueva Constitución Política de la República, 1973-1978).

Tratándose de la discusión en torno al establecimiento de estos derechos fue en donde se escuchó un mayor número de opiniones destacadas. Asimismo, es importante tener presente que no siempre es posible separar nítidamente en el debate materias que se relacionan con una u otra garantía (Evans, 1999: 303).

En la Sesión 143, del martes 5 de agosto de 1975, se despacha el derecho a la educación y se inicia el debate específico sobre libertad de enseñanza. El Sr. Ortúzar señala que, “si le parece a la Comisión, quedaría en definitiva despachada esta garantía relativa al derecho a la educación en los siguientes

El sistema educativo que implementa el régimen militar es avalado por esta normativa constituyente, pero antes adoptó una serie de medidas; por una parte, coartativas respecto a las modalidades democráticas existentes y, por otra, preparatorias para su distinta sustentación ideológica y organizacional (Madgenzo & Gazmuri, 1984; Núñez, 1991)⁸¹. Habrá de sobrevenir una década para que se

términos: La Constitución asegura el derecho a la educación. La educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y, especialmente, inculcar en los educando el sentido de responsabilidad moral, cívica y social, el amor a la Patria y a sus valores fundamentales, el respeto a los derechos humanos y el espíritu de fraternidad entre los hombres y de paz entre los pueblos. Los padres tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos. Corresponde primordialmente al Estado proteger el ejercicio de ese derecho. La educación básica es obligatoria. Es deber del Estado mantener escuelas básicas gratuitas y velar por la existencia de iguales oportunidades de acceso a la educación media y a la superior, para quienes hayan demostrado condiciones de idoneidad y capacidad. La ley deberá establecer los mecanismos de financiamiento que sean necesarios para crear, mantener y ampliar los establecimientos educacionales estatales y los privados que no persigan fines de lucro”.

El señor Presidente agrega que el precepto siguiente se refiere a la libertad de enseñanza y dice: “La Constitución asegura la Libertad de enseñanza. La libertad de enseñanza comprende el derecho de impartir conocimientos, el de elegir el contenido y el método de enseñanza, el de abrir y mantener establecimientos educacionales, organizando su vida interior, administrativa y docente y la facultad de acreditar el grado de conocimientos adquiridos por los alumnos. Al Estado corresponderá, sin embargo, fijar la duración de los estudios para los distintos niveles de la enseñanza básica, media y especial, y los requisitos mínimos de egreso de cada uno de ellos. Tendrá, asimismo, el deber de crear escuelas en aquellos lugares en que no sea suficiente la iniciativa privada. Las escuelas de preparación de la Fuerza Pública, del personal del Servicio de Investigaciones y de Prisiones, serán siempre estatales. El ejercicio de la libertad de enseñanza no tiene otras limitaciones que las que impongan la moral y las buenas costumbres, el orden público y la seguridad del Estado. Habrá una Superintendencia de Enseñanza, que será un organismo autónomo con personalidad jurídica. Dicho organismo estará dirigido por un Consejo compuesto por representantes de los sostenedores de establecimientos de enseñanza, de los padres de familia y apoderados, de los profesores y de los alumnos, y presidido por un superintendente que designará el Presidente de la República. Corresponderá a la Superintendencia supervisar la enseñanza nacional y fijar los niveles mínimos que deben alcanzar los niveles básico y medio. La ley determinará, en lo demás, su organización, funcionamiento y atribuciones. La selección de los textos de estudio para la enseñanza estatal se hará a través de concursos públicos en cuya resolución deberá primar exclusivamente la calidad profesional y el mérito pedagógico de los trabajadores presentados. Las Universidades estatales y las particulares reconocidas por el Estado son personas jurídicas dotadas de autonomía académica, administrativa y económica. Corresponderá al Estado proveer a su adecuado financiamiento para que puedan cumplir sus funciones plenamente, de acuerdo a los requerimientos educacionales, científicos y culturales del país. La ley podrá consagrar los sistemas de coordinación entre las universidades que permitan el mejor aprovechamiento de sus recursos en beneficio de las diversas regiones del país” (Actas Oficiales de la Comisión Constituyente, sesión N°143, de martes de Agosto de 1975, Tomo IV, pp. 681-709. Recuperado de Internet: http://www.bcn.cl/lc/cpolitica/actas_oficiales-r).

⁸¹ La definición más clara dentro de la política educativa por parte del régimen militar tiene lugar en una fase bastante avanzada de su gestión. Será en 1979, mediante el funcionamiento de la Directiva Presidencial sobre Educacional Nacional desde la que se establecerán una serie de profundas transformaciones. El gobierno de facto deja de manifiesto de inmediato su propósito de eliminar los factores básicos del orden social anterior, redefinir el carácter de aquellas instituciones socialmente imprescindibles, acometer una profunda depuración ideológica en su interior y de paso reprimir todo aquello que amenace con la posibilidad de constitución de una alternativa al modelo oficial apoyado por el poder de la fuerza (Núñez, 1991: 46)

Mirando retrospectivamente, de acuerdo a las indicaciones que nos hace Núñez, el general Pinochet declaraba en 1979:

promulgue la Ley N° 18.962⁸², el 10 de marzo de 1990, en los últimos días del gobierno militar; en este cuerpo reglamentario aparece en su contenido: la obligatoriedad de la educación básica, la gratuidad, el sistema estatal de educación, la libertad de enseñanza, el derecho a la educación, además de la declaración que es deber del Estado promover la educación en todos sus niveles. Se dejan pendiente los “Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios” para la Enseñanza Básica (Art. 18°), los cuales se desarrollarán posteriormente. Por último, con dicha ley se cumple su propio precepto constitucional, sellando y amarrando en su quehacer a los Gobiernos democráticos que le sucederán, pese a la voluntad del pueblo chileno expresada en el plebiscito del 5 de Octubre de 1988.

Desde antes de 11 de Septiembre de 1973, los miembros de las Fuerzas Armadas y de Orden observábamos con preocupación como se politizaba y se dividía a nuestra juventud, llegándose al extremo de invadir las aulas con doctrinas políticas, estudios inadecuados, agitando consignas o fomentando las huelgas y el desorden.

Por mezquinas razones, hubo quienes no vacilaron en vaciar este cúmulo de anarquía sobre el alumnado de educación media y universitaria, olvidándose de la responsabilidad que tiene toda generación presente en la preparación de la juventud para los futuros destinos de la Patria (Directivas Presidenciales para la Educación, Santiago, 5 de marzo de 1979, citado por Núñez, 1984: 36).

Los lineamientos centrales de la política educacional planteada en la Directiva pueden resumirse en los siguientes aspectos, aún cuando hay otros elementos que deberían ser nombradas y será indicadas más adelante, en especial una que tiene relación la promulgación del Decreto N° 924, pero por razones de tiempo e interés no han sido consideradas:

- a) El gobierno militar se reserva la tuición sobre los contenidos de la enseñanza. En estricto rigor, se excluye la posibilidad de que el sistema educacional pueda ofrecer una interpretación de la sociedad, su historia y sus perspectivas futuras que contradiga aquellas suscritas por el gobierno. En este contexto, por mencionar un ejemplo, a los directores de los centros educativos se le ordenaba frente a las autoridades militares: "...denunciar a los profesores, auxiliares y personal administrativo que hicieran comentarios sobre política contingente, ...propagaran chistes sobre la Junta... y que distorsionaran los conceptos y valores patrios" (Madgenzo & Gazmuri, 1984:18).
- b) El régimen militar restringe su responsabilidad social en educación al procurar que todos tengan acceso a educación primaria.
- c) El régimen de facto toma la decisión de detener la expansión de la labor educativa del Estado con lo cual se produce una transferencia de las posibilidades de ampliación del sistema educacional al ámbito privado.
- d) En el caso de la educación técnica profesional el propósito de la privatización se ve más acentuada; la razón estriba en el hecho a que ésta se vincula estrechamente con el desarrollo de la empresa privada (Núñez, 1991).

⁸² www.bcn.cl. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza de 1990.

Con la vuelta a la democracia, en el decenio de los 90, comienza a perfilarse un nuevo modelo educativo, el cual se germina, pese al amarre provocado por la normativa legal antes mencionada, en el gobierno de Patricio Aylwin Azocar (1990-1994)⁸³ y que se concretó en el período presidencial de Eduardo Frei Ruiz-Tagle (1994-2000) por intermedio de la Reforma Educacional Chilena puesta en marcha en 1996. Entre las medidas más inmediatas se encuentra la creación de un Comité Asesor para la Modernización de la Educación, trabajo que da paso a algunos estatutos entre los que destacan el Programa de Mejoramiento de la Equidad y Calidad Educacional (MECE) y la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (Comisión Brunner), los cuales trabajarán en su desarrollo, tanto a nivel curricular como de innovación de didácticas y usos de la tecnología, entre otros (Cox, 1997; Rodríguez, 2005). Uno de los principales objetivos que, en la práctica persigue, de este nuevo plan es el acrecentar los niveles de calidad y elevar las oportunidades educacionales a todos los chilenos (Magendzo *et al.*, 2000: 30). Pero pese a los nuevos intereses y fines plasmados en ella, aún continuaron permaneciendo ideas de la Constitución de los 80 y de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) de los 90, y se siguió manteniendo un sistema neoliberal⁸⁴ que no había innovado y estructurado nuevas políticas educacionales. La Reforma, amén de ser imitativa y verticalista, no se gestó y ni se programó, con la inexcusable participación de sus actores principales; su gestación no obedeció a las genuinas necesidades nacionales sino, más bien, a los requerimientos del modelo económico mercantilista efectivo, instrumentados por el Fondo Monetario Internacional y por el Banco Mundial, a los cuales Chile se incorporó

⁸³ Junto con provocar tímidos cambios constitucionales, en 1990 se produjo el nombramiento de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación, el Programa de las 900 Escuelas, y en agosto de ese mismo año la postergada subscripción de la Convención de los Derechos del Niño; en 1993, la promulgación de la Ley Indígena N° 19.253.

⁸⁴ En el Discurso de 21 de mayo de 1999, el Presidente Frei reivindicó su labor a favor de la Educación del siguiente modo: “La educación es el más poderoso instrumento de promoción social, como también lo fue durante otra etapa de la vida del país, cuando se formó la clase media chilena. Hubo, después, un período de grave abandono del sistema público, con nula inversión, empobrecimiento progresivo de la formación docente y deterioro notable de la infraestructura. Es lo que el primer gobierno de la Concertación comenzó a revertir a partir de 1990, con los programas de mejoramiento de la educación básica (...) Si queremos ser competitivos, si queremos agregar mayor valor a nuestros productos de exportación, si queremos desarrollar un sector de servicios que nos permita convertirnos en el centro neurálgico del comercio entre América Latina y otros macromercados, tenemos que mejorar la calidad de la educación”.

Recuperado de Internet:

http://www.bcn.cl/susparlamentarios/mensajes_presidenciales/presi99.pdf

para implementar y poner en marcha estos modernos cambios educativos. Sin duda hay una serie de elementos, escenarios, situaciones y normas que no son consideradas en esta breve descripción; de todos modos lo que corresponde a estos dos últimos lustros, en lo concerniente al desarrollo educativo chileno, será abordado en otro apartado de este mismo trabajo, con el fin de indagar en aquellos principales hitos que connotan nuestra pesquisa y que se insertan en la historia de la educación de un país, con el aditamento de que no puede ser un catastro cronológico neutro, ya que no sólo involucra un pasado sino que también un presente y un potencial futuro (Koselleck, 2010: 42).

Nos interesa hacer notar un último aspecto, teniendo presente lo que hasta el momento se ha señalado históricamente; creemos que es necesario reconocer la influencia política y pública que han tenido algunos partidos políticos en la configuración interna del país, destacando los influjos del Partido Liberal, el Partido Radical, el Partido Socialista, entre otros; además de la influencia filosófica que ha tenido la Francmasonería chilena en la conformación de una visión de conjunto de la realidad nacional y, en especial, sobre aquello que podemos considerar como educación laica.

3.5. Cuán laica es la educación laica en Chile desde las distintas visiones existente en la realidad educativa.

Antes de procurar dar algún tipo de contestación a la inquietud que puede ser generada al tomar como base las palabras que componen el rótulo que nos precede, pensemos por un instante, y quizás de manera imprevista concluyamos que es necesario comenzar el desarrollo de este punto con algunas interpelaciones que nos lleven a comprender, o sí se quiere comunicar, de mejor manera lo que se pretende denotar en este apartado, consultemos entonces respecto de ciertas indicaciones que son propias de nuestra realidad nacional, ¿Chile es, realmente, un país laico? O bien, se podrá preguntar en otros términos, de modo que en el mismo interpelar se exhiba lo que es inherente a las funciones del país, ¿Chile, en su quehacer interno de desarrollo obedece a un paradigma de tales particularidades? Señalemos que los ideales liberales que han permitido la construcción del ámbito nacional llevan en el tapete de la discusión política y pública una buena cantidad de décadas. Ahora, sin ánimo de entrar en una extensiva pesquisa cronológica es posible evocarlos hasta los orígenes de la República, ideas que se plasman y nutren en el afán de esfuerzo, derecho y

potencialidad que posee cada persona para realizarse e integrarse en una sociedad pluralista, justa y respetuosa de la dignidad humana, en la cual la educación cumple un factor clave para fortalecer dichas capacidades, especialmente, a partir de sus cualidades y las oportunidades que se conciben para que cada sujeto pueda insertarse en una sociedad que aspira a ser cada vez más igualitaria, pese a todo y sin ánimo de hacer un análisis exhaustivo de estos aspectos, se puede señalar que en la realidad esto no se cumple del todo. Frente a esta suerte de apotegma, declarado, serían muchos los ejemplos que se podrían enunciarse y detallarse a lo largo del devenir histórico chileno y que, de paso, justificarían lo que se ha manifestado; empero, a continuación sólo mencionaremos un par de ellos para que se tenga al menos una idea al respecto, ya que éstos aspectos serán desplegados en otro apartado del trabajo.

Por diferentes razones, Chile es un país en el que se vivencian algunas paradojas especialmente relacionadas con este tema. Una muestra de ello es que, en el año 2005 habiendo recibido un mandato para promulgar un texto refundido de la Constitución Política de 1980, el Presidente Ricardo Lagos Escobar –por vía administrativa- elimina la invocación en el “Nombre de Dios Todopoderoso” que desde 1810 encabezaba todos los textos constitucionales chilenos (Carrasco, 2008)⁸⁵. No obstante, frente a este insólito hecho que tiene su basamento en la laicidad francesa (Barbier, 2005), el Diario Oficial de la República, publica la Ley N° 20.148 que declara feriado nacional el día 16 de julio de cada año, en que se celebra y honra a la Virgen del Carmen⁸⁶; posiblemente esto pueda plantear una buena relación entre la Iglesia–Estado, pero en realidad esto no está del todo claro a nuestro modo de ver. Por otra parte, asimismo fue institucionalizado un Día Nacional de las Iglesias Evangélicas y Protestantes de Chile, el 31 de octubre, mediante la Ley N° 20.299⁸⁷.

⁸⁵ www.bcn.cl. Reforma constitucional que introduce diversas modificaciones a la Constitución Política de la República. Ley N° 20.050 del 26 de Agosto de 2005. www.bcn.cl Fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la Constitución Política de la República de Chile. Decreto N° 100 del 22 de Septiembre de 2005.

⁸⁶ www.bcn.cl. Declara feriado el día 16 de julio de cada año, en que se celebra y honra a la Virgen del Carmen, en reemplazo del feriado correspondiente a Corpus Christi. Ley N° 20.148 del 6 de enero de 2007.

⁸⁷ www.bcn.cl. Establece feriado el 31 de octubre, día nacional de las Iglesias Evangélicas y Protestantes. Ley N° 20.299 del 11 de octubre de 2008.

Podemos concluir que estos son dos hechos legales, que entre otros, tampoco encajan de manera muy clara con un modelo laico de la sociedad.

En el caso de la educación, el laicismo responde a las necesidades de un país, que ha aspirado a asegurar la libertad de conciencia, a afianzar, mediante la formación, un modo de gobierno y un sistema de vida democráticos en los que se exprese el pluralismo social y político del Estado. La educación laica es una condición para el desarrollo libre de los individuos, pues asegura la libertad de conciencia de todas las personas, tanto la de quienes adoptan alguna religión como la de quienes no lo hacen. Así, el laicismo que se puede concebir en nuestros días debería visualizarse como un elemento defensor del libre examen, rechazando de lleno todo tipo de exclusión, debe estimular la tolerancia, en la medida en que acepta la diversidad social, debe ser una instancia proclive a aunar esfuerzos que vayan en pos de intensificar la solidaridad y la democracia del país; y todo ello bajo la concepción de que tales desvelos apuntan a darle una base cada vez mayor que se sustenta en el humanismo actual.

Como ya se ha citado, la escuela laica se caracteriza por afirmar la exclusión de la influencia religiosa en su ámbito público. Sin embargo, en el caso nacional ocurre todo lo contrario, con la aprobación de la Ley N° 19.638⁸⁸, conocida como la Ley de “Igualdad de Cultos”, la cual se sustenta en el respeto a los principios de igualdad ante la ordenanza y, sobre todo, la libertad de conciencia contemplados en nuestra carta fundamental, la cual es aplicada a todos los habitantes del país. Ahora bien, ¿qué alcances tiene esta normativa legal y de qué manera influye el sector de religión en el currículum nacional? Lo que cambia notablemente desde el punto de la legalidad es que la Iglesia Católica en Chile ya no es la única institución que cuenta con el privilegio de ser reconocida con personalidad jurídica pública; desde el ámbito educativo ésta viene a regular una serie elementos jurídicos existentes, que suscitan nuestra atención por el hecho que hacen explícita la enseñanza religiosa en los establecimientos educativos pertenecientes al Estado. Las mencionadas disposiciones legales son: el Decreto N° 924⁸⁹ de 1983 que reglamenta las clases de religión –fue

⁸⁸ www.bcn.cl.Ley N° 19.638. Establece normas sobre la constitución jurídica de las iglesias y organizaciones religiosas, del 14 de octubre de 1999.

⁸⁹ www.bcn.cl.Ley N° 924. Reglamenta clases de religión en establecimientos educacionales.

promulgado durante el régimen militar y con una clara intención – y es ratificado mediante carta que instruye sobre ésta actividad docente al interior de los centros educacionales, fechada el 12 de noviembre de 2008⁹⁰; por intermedio del Decreto Exento N° 264 de marzo de 1997⁹¹, el Ministerio de Educación aprobó el Programa

Dicha normativa entra en vigencia el 7 de enero de 1984. Ahora, quisiéramos detallar algunos de sus artículos, con el objeto que quienes lean este trabajo, se puedan hacer una idea del modo en que fue redactada. Lo que es manifiesto para nosotros es que dicha ordenanza se ajusta a los claros presupuestos de un régimen que llegó al gobierno mediante la fuerza y la influencia que éste quería ejercer en la sociedad mediante el ejercicio educativo:

Decreto:

Artículo 1°. Los planes de estudio de los diferentes cursos de educación pre-básica, general básica y de educación media, incluirán, en cada curso, 2 clases semanales de religión.

Artículo 2°. Las clases de Religión se dictarán en el horario oficial semanal del establecimiento educacional.

Artículo 3°. Las clases de religión deberán ofrecerse en todos los establecimientos educacionales del país, con carácter de optativas para el alumno y la familia. Los padres o apoderados deberán manifestar por escrito, en el momento de matricular a sus hijos o pupilos, si desean o no la enseñanza de Religión, señalando si optan por un credo determinado o si no desean que su hijo o pupilo curse clases de Religión

Artículo 4°. Se podrá impartir la enseñanza de cualquier credo religioso, siempre que no atente contra un sano humanismo, la moral, las buenas costumbres y el orden público.

Los establecimientos educacionales del Estado, los municipalizados y los particulares no confesionales deberán ofrecer a sus alumnos las diversas opciones de los distintos credos religiosos, siempre que cuenten con el personal idóneo para ello y con programas de estudio aprobados por el Ministerio de Educación Pública.

Artículo 5°. Los establecimientos particulares confesionales, ofrecerán a sus alumnos la enseñanza de la religión a cuyo credo pertenecen y por cuya razón han sido elegidos por los padres de familia al matricular a sus hijos. Estos establecimientos comunicarán oficialmente a la Secretaría Regional Ministerial de Educación que corresponda la religión que profesan.

Dichos establecimientos educacionales, sin embargo, deberán respetar la voluntad de los padres de familia que por tener otra fe religiosa, aunque hayan elegido libremente el colegio confesional, manifiesten por escrito que no desean la enseñanza de la religión oficial del establecimiento para sus hijos. Sin embargo, estos no podrán exigir, en este caso, la enseñanza de otro credo religioso.

Artículo 6°. La enseñanza de Religión se impartirá de conformidad a los programas de estudio aprobados por el Ministerio de Educación Pública, a propuesta de la autoridad religiosa correspondiente.

⁹⁰ Dicha instrucción fue firmada por la entonces Ministra de Educación, Mónica Jiménez de la Jara, y está dirigida a todos Secretarios Regionales Ministeriales de Educación del país. Disponible en Internet: http://600.mineduc.cl/docs/resguardo/religion_ord2029.pdf.

⁹¹ <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/DEX199700264.pdf>. Decreto Exento N° 264 de 05-03-1997, aprueba programa de religión de las iglesias y corporaciones evangélicas de Chile para 1° a 8° año básico.

de Religión de las Corporaciones e Iglesias Evangélicas para la educación primaria y mediante el Decreto N° 1.065 de diciembre de 1998 para la enseñanza media; por su parte la Iglesia Católica adecuó sus programas de estudio entre los años 1996 y 1999 por intermedio del Departamento del Episcopado de Chile. Desde el punto de vista material, dicha ley pone de manifiesto que los establecimientos regulados por el Estado deben respetar dichos principios religiosos, así como el derecho de los padres a educar según las creencias de cada familia con pleno respeto a la diversidad; con ello se establece la posibilidad que los educandos reciban dos horas de clases de religión y también recuerda que los padres tienen el derecho a eximir a sus hijos de las clases de religión u optar por una denominación en particular. Para que se lleve a cabo esto, es fundamental que se informe de lo que ofrece cada establecimiento educacional respecto a la formación religiosa y/o espiritual que imparte y también de la normativa legal que existe con relación al tema. Nos inquieta el hecho que el Estado apoye la realización de esta actividad, dado que esta es la mejor vía para deteriorar y negar el sentido de la propia educación laica⁹².

⁹². Aunque hoy no aparece publicado en la Web del Ministerio de Educación (MINEDUC) algún tipo de información concerniente a la enseñanza de la religión en sus distintas denominaciones y orientaciones, exceptuando la indicación del número de horas que se imparte en todos los niveles semanalmente, por lo menos hasta el año 2011 se tenía en conocimiento público de una decena de programas de enseñanza religiosa presentados a este organismo estatal y estaban difundidos en este espacio virtual. Así como también podía hallarse catorce autoridades religiosas que podían extender certificados de idoneidad para la enseñanza religiosa de los distintos credos.

Actualmente sólo se halla en la Web del MINEDUC la siguiente información referida al tema, en la opción de Ayuda Mineduc:

Opción Religiosa

1. ¿Puede un/a alumno/a ser discriminado/a por profesar un determinado credo religioso?

No. Ningún(a) alumno(a) puede ser discriminado por profesar un determinado credo religioso o no profesar ninguno. La Ley General de Educación establece que ni el estado ni los establecimientos educacionales podrán discriminar arbitrariamente a los estudiantes y a los demás miembros de la comunidad educativa.

Las comunidades educativas deben promover el respeto entre los distintos miembros en este ámbito, procurando desterrar el uso de expresiones despectivas u ofensivas hacia las personas que profesan determinadas creencias.

2. ¿Es obligatorio para un/a alumno/a asistir a clases de religión?

No. Ningún estudiante podrá ser obligado a asistir a clases de religión o de alguna religión que sus padres no hayan elegido libremente.

Las clases de religión deberán ser impartidas por todos los establecimientos educacionales del país con carácter de optativas para los estudiantes y sus familias. Por ello, al momento de matricular a sus hijos, los padres deberán manifestar por escrito si desean o no la enseñanza de religión. (Decreto Supremo N° 924 de Educación del año 1983)

Al examinar las disposiciones constitucionales generales y, en el caso particular de las legales educativas, señalemos que éstas vienen a legitimar el proceso metasocial que constituye la misma organización del sistema educativo chileno, el cual está diseminado en los distintos cuerpos jurídicos a través de los años. No obstante, al profundizar en el punto particularmente sensible –se señala de esta forma, puesto que incumbe al tema principal de este trabajo- de cómo se da el principio de laicidad dentro del ámbito educativo, se ha podido corroborar luego de la revisión de los mencionados textos que, hasta hace muy poco, y para nuestra sorpresa, la enseñanza en Chile nunca había sido declarada “laica” jurídicamente; por lo pronto esto nos llevaría a colegir, aunque apresuradamente, que la educación pública entonces jamás ha sido laica en los hechos. Para no ser tan categóricos, en la medida que asumimos cierto optimismo, podríamos indicar que ésta ha tenido cierta concurrencia esporádica en algunos momentos históricos de nuestra República. Como ya se ha señalado en otro punto del texto, la nueva Ley General de Educación acoge, en su cuerpo normativo, este adjetivo por primera vez, que aunque ya fue citado creemos que no es reiterativo volver a tenerlo presente, de la siguiente forma: **“...es deber del Estado que el sistema integrado por los establecimientos educacionales de su propiedad provea una educación gratuita y de calidad, fundada en un proyecto educativo público, laico, esto es, respetuoso de toda expresión religiosa, y pluralista, que permita el acceso a él a toda la población y que promueva la inclusión social y la equidad...”**⁹³. Ahora bien, intentar dilucidar de buenas a

3. Importante: La calificación obtenida por los alumnos en el subsector de religión, no incidirá en su promoción.

4. ¿Qué opciones religiosas deben ofrecer los colegios no confesionales?

En los establecimientos educacionales municipalizados y particulares no confesionales deberá ofrecerse a los alumnos las distintas opciones de credos religiosos, debiendo contar para ello con el personal idóneo y con un plan y programa de estudio debidamente aprobado por el Ministerio de Educación.

Recuperado de Internet:

<https://www.ayudamineduc.cl/Temas/Detalle/a4b95bb3-082d-e211-8986-00505694af53>

⁹³ www.bcn.cl. Ley N° 20.370. Establece Ley General de Educación. Por cierto, la aprobación de la LGE estuvo precedida y acompañada de un conjunto amplio protestas, marchas, paros de estudiantes y de profesores, y tomas de establecimientos en distintas regiones. En tales manifestaciones se solicitaba el retiro de la Ley, pregonando por parte de los manifestantes consignas reiteradas como "el fin del lucro y de la desmunicipalización" de la educación pública.

Con un matiz no tan distinto a lo que se subraya en la ordenanza citada, la Ley N° 20.529, que establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad en los distintos niveles educativos

primeras esta compleja trama jurídica no es tarea fácil; además, hay que tener presente el débil rol que había tenido el Estado en educación, especialmente, en los años del régimen castrense y en los años que le siguieron con la vuelta a un sistema democrático, principalmente en lo que se refiere a la configuración de un sistema escolar segmentado, así como las tensiones éticas y morales ejercidas por la religión en el respeto de las autonomías individuales y la libertad de conciencia en desmedro de una educación laica y humanista que se había forjado con los años. Empero, hay que reconocer que la nueva Ley General de Educación contiene una regulación más explícita de lo religioso y de la libertad religiosa al interior del sistema escolar que hasta entonces no se había tenido.

Las opiniones generadas y extendidas por la inclusión de este vocablo en el nuevo precepto son algo dispares: por un lado, hacemos referencia a aquéllas que señalan que los principios que esta expone, son aplicables y deseables de ser resguardados por cualquier proveedor educacional financiado por el Estado o algún privado, en tanto que exista una institucionalidad tal que asegure que estos principios

existentes y su fiscalización, respecto al tema que nos interesa, suscita lo siguiente en su Artículo 111: Modifícase la Ley N° 18.956, que reestructura el Ministerio de Educación, en el siguiente sentido:

1) Sustituyese el artículo 1°, por el siguiente:

"Artículo 1°.- El Ministerio de Educación es la Secretaría de Estado responsable de fomentar el desarrollo de la educación en todos los niveles y modalidades, propendiendo a asegurar la calidad y la equidad del sistema educativo; promover la educación parvularia y garantizar el acceso gratuito y el financiamiento fiscal al primer y segundo nivel de transición de la educación parvularia; financiar un sistema gratuito destinado a garantizar el acceso de toda la población a la educación básica y media, generando las condiciones para la permanencia en las mismas de conformidad a la ley; promover el estudio y conocimiento de los derechos esenciales que emanan de la naturaleza humana; fomentar una cultura de la paz, y de estimular la investigación científica y tecnológica, la creación artística, la práctica del deporte y la protección y conservación del patrimonio cultural.

Es deber del Estado que el sistema integrado por los establecimientos educacionales de su propiedad provea una educación gratuita y de calidad, fundada en un proyecto educativo público laico, esto es, respetuoso de toda expresión religiosa, y pluralista, que permita el acceso a toda la población y que promueva la inclusión social y la equidad (el destacado es nuestro).

El Ministerio, en su calidad de órgano rector del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, deberá desarrollar un Plan Anual de Aseguramiento de la Calidad de la Educación y llevar a cabo la coordinación de los órganos del Estado que componen dicho sistema, con el fin de garantizar una gestión eficaz y eficiente. Asimismo, rendirá cuenta pública sobre los resultados de dicho plan."

se mantengan vigentes; por el otro, que estas directrices sólo son aplicables, y como muy bien lo indica el artículo, sólo a los establecimientos pertenecientes al Estado⁹⁴ (Mardones *et al.*, 2009). La controversia que crea la expresión laico se origina por su propio carácter polisémico; es considerada como sinónimo de no confesional, no religioso e incluso antirreligioso; en el caso del texto legal se ha considerado “laico”, pero para los efectos de la jurisprudencia, como “respetuoso de toda expresión religiosa”⁹⁵, es decir, su connotación tiene una complementariedad de aceptación o apertura a todo tipo de confesionalidad. Lo que está claro es que principios como la libertad de conciencia o el pluralismo, tienen que ver con el hecho de garantizar la diversidad en el sistema educativo y, por ende, con la posibilidad de optar o no por colegios de orientación religiosa o laica, o bien, con el hecho de establecer requerimientos mínimos para que cualquier establecimiento que requiera financiamiento público, aun cuando sea confesional, no imponga obligaciones de asistir a clases de religión o criterios de selección de sus alumnos basados en estas distinciones. A partir de este significado legal específico se puede deducir que la nueva legislación quiere que la educación pública no ignore ninguna expresión religiosa, sin que con ello se privilegie a una sola de ellas en desmedro de las demás, y que respete también a quienes no desean tener alguna expresión devota; el inconveniente que quizás pueda surgir al interior de los establecimientos es que la ordenanza no dice cómo hacerlo o si cada centro educativo, a raíz de esta nueva normativa, tendrá que modificar o cambiar sus propios proyectos educativos institucionales, los cuales tienen su fundamento en una propuesta axiológica, a corto o largo plazo.

Frente a estas nuevas instancias legales y teniendo presente lo que ocurre actualmente en la misma realidad educativa nos preguntamos acerca de ¿qué fue lo que ocurrió con toda la tradición que inspiró e hizo posible el sistema educativo en el caso puntual chileno? Planteada esta cuestión, digamos que no es posible dejar de

⁹⁴ Cf. www.bcn.cl Historia de la Ley N° 20.370 Establece la ley General de Educación, del 12 de septiembre de 2009.

⁹⁵ El manejo o sentido que se le da al termino en ésta nueva Ley se encuentra amparado bajo el postulado que respalda el Título Preliminar 4, Interpretación de la Ley, que establece el Art. 20 del Código Civil: Las palabras de la ley se entenderán en su sentido natural y obvio, según el uso general de las mismas palabras; pero cuando el legislador haya definido expresamente para ciertas materias, se les dará en éstas su significado legal. www.bcn.cl Código Civil.

lado todas aquellas ideas que hicieron posible este proceso (Gadamer, 2007), y, al decir esto, hacemos presente las palabras de uno de los principales promotores de la educación chilena, Fray Camilo Henríquez, quien sostuvo que: La instrucción es una necesidad común; la sociedad debe favorecer con todas sus fuerzas los progresos de la razón pública, y poner la instrucción al alcance de todos los ciudadanos (Henríquez, 1960: 149; Jobet, 1970). Por lo visto, lejos en el tiempo está la sociedad actual de aquellas ideas liberales que buscaban la emancipación y desarrollo de la mujer y el hombre dentro de la sociedad, ideario inspirado políticamente en las propuestas liberales y sustentadas filosóficamente por la Francmasonería. Con esto se quiere hacer notar que el laicismo practicado en Chile y en varios países de América Latina se origina como una reacción anticlerical o anti-confesional (Blancarte, 2008) y desde el cual se fundan una serie de peroratas oficiales que dieron pie con el tiempo a la formulación de la separación entre el Estado y la Iglesia, entre tantas otras repercusiones que se originaron al interior de la sociedad. Probablemente lo que nos llama la atención de este fenómeno, o de cualquier otro hecho en particular, es que las palabras que utilizamos para referirnos a él han perdido parte de su significado original, vocablos que antaño evocaban significados vívidos y que, de paso, revelaban un mundo de aspiraciones, se han convertido en términos llenos de otros significantes, y con ello han perdido su esplendor de otras épocas (Gusdorf, 1971).

3.6. La Francmasonería chilena y su vinculación con la educación laica.

Una de las preocupaciones primordiales que ha tenido la Institución de la escuadra y el compás en Chile, y la de sus miembros en particular, desde sus inicios en Chile, e inclusive mucho antes de su propia configuración como entidad, en 1862, ha sido la de tratar de hacer llegar la instrucción a todas las esferas sociales de la sociedad, sin ningún tipo de exclusión. Con lo cual algunos de sus intereses se han centrado en promover aspectos básicos, conforme a sus propios postulados, como lo es la secularización de la enseñanza. Gracias a la aplicación de estas ideas, la educación comenzó a despojarse de todo tipo de orientación confesional, y su participación directa permitió que el Estado volcara su preocupación a educar a la ciudadanía en una función imparcial y neutra (Sepúlveda, 1996). Reconocidas son las intervenciones públicas que han tenido sus integrantes en materia de educación y política, así como en otros campos del saber a lo largo de los años; de algún modo

estos hitos ya han sido contabilizados anteriormente, empero reconocemos los nombres de grandes personalidades que se alinearon entre sus filas y que influenciaron de manera decisiva con su quehacer en el campo educativo a nivel nacional, como es el caso de José Miguel Carrera, Bernardo O'Higgins, Arturo Alessandri, Pedro Aguirre y Salvador Allende, quienes ocuparon la primera jefatura del país, entre otros; de igual forma se encuentra la figura de grandes educadores, cuyos nombres están asociados a un momento clave en el desarrollo de la educación nacional, como lo fueron Andrés Bello López, Domingo Faustino Sarmiento, Valentín Letelier, Darío Salas⁹⁶, entre tantos otros connotados pedagogos.

⁹⁶ Un 29 de Junio de 1910, la voz de Salas se hacía escuchar en el salón central de Universidad de Chile, el motivo era la lectura de su conferencia titulada: "La Educación Primaria Obligatoria", En dicha alocución el autor expone y desarrolla una serie de ideas que luego tendrán cabida en la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria unos años más tarde. Ahora, a la luz de un simple examen, el texto leído en esa oportunidad contiene un aspecto sustancial que justamente hace referencia al proyecto mencionado y su necesaria ejecución dentro del contexto educativo nacional, así como las objeciones y refutaciones que el autor de la ponencia llama a tener en cuenta. De estas últimas quisiéramos rescatar unos cuantos párrafos, en donde encontramos indicaciones propias al tema que venimos desarrollando, además de corroborar que el tratamiento del mismo no es una cuestión reciente, sino que ha estado presente de los inicios de la propia República, así como pueden ser traídos a nuestros días, su vigencia es evidente, a propósito que en nuestro contexto ya ha sido divulgada la puesta en marcha de una nueva Reforma Educativa. Se conserva la gramática de aquellos años:

Examinemos brevemente las principales objeciones hechas a este proyecto i a la instrucción obligatoria en jeneral.

Se ha pretendido que una lei de educacion obligatoria implicaria una intromision indebida del Estado i atacaria los derechos del padre. El primer deber del Estado, respondemos, es conservarse, i en el estado democrático esta conservacion es imposible si no se educa a todos los ciudadanos. La coaccion se hace necesaria cuando aquellos a quienes la naturaleza o la lei encargan de procurar, por ignorancia, por desidia o por egoismo. No se trata aquí de derechos que van a ser atacados –el de la ignorancia no se halla reconocido en ningun Código-; se trata de derechos que van a ser definidos, porque el proyecto que nos ocupa viene a salvaguardar los derechos que tiene el niño a una correcta participación futura en la ciudadanía i a un justo equilibrio de oportunidades para hacer si mismo lo que pueda.

¿Qué la lei que se propone divide a los partidos, que ataca la conciencias i hace obligatoria la escuela del Estado? Esta no es una cuestion de partidos; es de interés nacional: enseñar a leer, escribir i contar i el buen cumplimiento de los deberes cívicos, es preparar ciudadanos, no miembros de un partido político determinado. ¿De qué manera ataca las conciencias? ¿Tal vez conservando la enseñanza religiosa en las escuelas? Es probable; por lo que es ese temido fantasma de la instruccion laica, que no asusta a los Yankees ni a los argentinos, ni tampoco a buena parte de los chilenos, no asoma por ninguna parte en el proyecto (el destacado es nuestro). Hasta España acaba de darse una lei de instruccion primaria obligatoria, i nosotros, méenos católicos, consideramos, sin embargo, la obligacion escolar como un atentado contra las creencias...¿De qué modo hace el proyecto obligatoria la escuela fiscal? ¿No autoriza acaso para

Ahora, lo que nos interesa es hacer consignar el hecho de reconocer la injerencia que posee la Francmasonería en el ámbito educativo actual, eso sí, no sin antes examinar algunos elementos históricos que están inscritos en la misma tradición instructiva del país y de los cuales no es posible prescindir. A principios de 1872 surgió en la ciudad de Valparaíso⁹⁷, con ocasión del establecimiento de una escuela primaria por una logia masónica –la primera a nivel nacional-, una ruidosa polémica, la cual tuvo una notoria trascendencia, en la cual participaron destacados órganos de la prensa local de la época. El primero que dio la voz de alarma fue el diario el Mercurio; entre sus columnas se hacía notar su desavenencia, declarándose resueltamente a que no se proporcionase enseñanza religiosa en la escuela primaria Blas Cuevas, pues su opinión se fundaba en el hecho que, sin la enseñanza religiosa, no se podía contribuir a una sólida formación moral. Rebatí de inmediato tales afirmaciones al diario porteño el Dr. Ramón Allende Padín, sustentando que los sostenedores de la mencionada escuela no abandonarían su puesto ni deber en el debate que se libraba a ultranza entre el error y la verdad, entre fanatismo y la tolerancia, entre los que pedían la luz, la libertad y la justicia y los explotadores de conciencia (García, 1992; VV.AA., 1873)⁹⁸. Ese mismo año se suscita otra disputa, pero en esta oportunidad se eleva al carácter de una discusión de tipo nacional; esto se debió a la promulgación del Decreto dictado por el católico y conservador Ministro de

educar en escuelas particulares sin pedir otra cosa que un certificado de asistencia? ¿No da libertad hasta para educar en la casa misma? (Salas, 1910: 17-18).

⁹⁷ Opino que no es reiterativo tener en mente algunos de los datos infra citados en este texto, si tenemos presente el aporte que ha hecho la Francmasonería Chilena al quehacer educativo por intermedio de sus miembros. Por ejemplo, en 1868, se echaron las bases de la “Sociedad de Instrucción Primaria” con el propósito de fomentar la educación del pueblo, coadyuvando de este modo al Estado; el objetivo primordial era fundar escuelas para impartir enseñanzas a los niños de escasos recursos y a los adultos que no pudieron haber seguido estudios regulares en el primer grado. Se determinó, además, que los locales estarían sujetos a la construcción de edificios concebidos expresamente para la función de enseñar. Además, la Sociedad realizó gestiones ante el gobierno de aquella época para conseguir la personalidad jurídica, que se concretó el 24 de noviembre de 1869. Una ley de la República autorizó más tarde a la Sociedad para conservar indefinidamente los bienes raíces que adquiriera para los fines educacionales. Desde allí comenzó una infatigable creación de escuelas; el primer establecimiento que se creó en este contexto fue la Escuela Sarmiento en 1874, luego vendría la Escuela Goyenechea. La Logia N° 5 “Justicia y Libertad” crea en Santiago la Escuela Italia, en 1872; en 1874 la Escuela Nocturna de Artesanos, cuyo objetivo era instruir al obrero. Un año más tarde entraría en funcionamiento la escuela Pedro Pablo Muñoz, encargada de brindar educación en el horario nocturno y además era gratuita. Todas estas escuelas estuvieron inspiradas en una orientación laicista, disidente de la época, a propósito de la fuerte presencia católica apostólica romana que en la sociedad existía.

⁹⁸ Toda esta polémica luego fue publicada en un opúsculo bajo el título “La Escuela Laica”.

Justicia, Culto e Instrucción Pública, Abdón Cifuentes, fechado el 15 de enero de ese año, con el cual se inicia una ardorosa lucha entre los conceptos de Estado Docente y Libertad de Enseñanza, los cuales estaban perfectamente deslindados en la misma Carta Fundamental; su origen sería con el afán de desacreditar a la Masonería y al pensamiento laico de aquellos años (Pinto, 2005).

Seguida a esta primera escuela “laica” vinieron otras en distintos puntos del país, entre las cuales destacamos las siguientes En la misma ciudad de Valparaíso se funda la Escuela Sarmiento, en 1874; ese mismo año en la ciudad de Santiago se organizó la Escuela Nocturna de Artesanos y, un año más tarde, abre sus puertas la Escuela Nocturna de Artesanos Abraham Lincoln; en 1875, en la ciudad de la Serena se funda una Escuela Nocturna para Adultos; algunos años más tarde la misma institución masónica estimulará la creación de la Sociedad Escuelas Nocturnas para Obreros, fundada el 14 de agosto de 1901 la cual abrirá una escuela ese mismo año con el nombre de Escuela Benjamín Dávila L., la que fue financiada con la subvención fiscal que le entregó el propio Congreso (Godoy, 1994). En el ámbito provincial, tema que nos incumbe, en el año 1911 se funda la Escuela Nocturna Camilo Henríquez en la ciudad de Talcahuano; en 1914, en el mismo municipio abre sus puertas el establecimiento “Kindergarten”⁹⁹ Talcahuano” que, con el transcurso de los años, irá poco a poco ampliando sus niveles de educación; en 1919 se funda la Universidad de Concepción, obra impulsada por la masonería penquista; en 1954 se crea el Comité Organizador que promoverá la idea de la creación de un colegio laico. Gracias a esta propuesta impulsada al interior de la masonería de la ciudad de Concepción, un 14 de marzo de 1955 abrirá las puertas a sus alumnos el primer colegio laico de la ciudad (Muñoz, 2004). Conviene hacer notar que éstos no han sido los únicos impulsos en los cuales ha participado la Institución, puesto que debemos agregar la creación de sociedades protectoras y ligas de estudiantes, por nombrar algunas, todo lo cual permitió el establecimiento de distintos centros educativos a lo largo del país, aunque con los vaivenes del tiempo y las circunstancias, estos abrieron y cerraron sus puertas.

⁹⁹ Denominación que recibían en Chile los centros preescolares.

Actualmente a nivel nacional existen 21 Colegios Laicos dependientes de distintas Corporaciones Masónicas: con financiamiento de carácter particular pagado (8), particular subvencionado con financiamiento compartido (12) y particular subvencionado gratuito (1); establecimientos que se encuentran distribuidos a lo largo de Chile entre las ciudades de Valparaíso y Osorno. Dichos centros educativos, a través del Consejo de Rectores de Colegios Laicos, se coordinan técnicamente y generan actividades de perfeccionamiento docente y encuentros de integración pedagógica, como también comparten experiencias de gestión administrativa y didáctica, con la finalidad de unificar criterios comunes y de apoyo mutuo.

En cuanto a su actividad pedagógica, y de acuerdo a lo que hemos podido observar de los Proyectos Educativos Institucionales que hemos tenido a nuestro alcance¹⁰⁰, dichos centros educativos establecen una propuesta formativa que posee un fuerte énfasis en un discurso axiológico y una visión de futuro que declara promover el desarrollo integral de las capacidades que poseen los estudiantes, con el fin de que éstos puedan alcanzar la obtención de altos niveles de desempeño académico, mediante un equipo humano calificado y comprometido con la prestación de un servicio educativo de calidad. Asumirían su acción educacional sobre la base de los pilares del humanismo y el laicismo, sustentado en el convencimiento que todos los educandos pueden aprender sin exclusión y con el respeto a la diversidad en un ambiente de comunidad fraterna que fomenta el compromiso y el afecto, la creatividad y la solidaridad, la responsabilidad y la participación, el trabajo colaborativo y el espíritu emprendedor. Esto permite que los estudiantes puedan construir su proyecto de vida de acuerdo a sus capacidades, aptitudes y habilidades; además, desarrollan una gestión educacional, inspirada en los principios y valores de la Masonería, respetuosa de la diversidad de pensamiento, sin distinción de etnia, sexo o nacionalidad, lo que permite formar a personas de espíritu libre, autónomas y, a la vez, solidarias, con capacidades de liderazgo y un destacado compromiso ciudadano,

¹⁰⁰ Es posible consultar dicho material en las mismas páginas Webs corporativas que tienen dichas instituciones escolares:

www.coemco.cl, www.etchegoyen.cl, www.osornocollege.cl, www.sanfernandocollege.cl,
www.colegiolafontaine.cl, www.sociedadlaigualdad.cl, www.colegiolarepublica.cl,
www.colegioconcepcionalca.cl, www.colegiolaicovaldivia.cl, www.colegioconcepcionlinares.cl,
www.colegioconcepciondeparra.cl/ccparra/, www.cocosan.cl, www.cochi.cl/,
www.colegioconcepcionlosangeles.cl

dentro del contexto de una cultura colaborativa y una sociedad cada vez más globalizada.

Esta concepción valórica se sustenta en las siguientes ideas, como base de la formación ético-moral, en forma generalizada: fraternidad, tolerancia, justicia, libertad, igualdad, solidaridad, respeto, responsabilidad, patriotismo, trabajo, filantropía, libre examen y verdad. Así como la actual Ley General de Educación establece que la asignatura de religión es de obligación ofrecerla a los estudiantes y optativa para ellos, los Colegios aglutinados en este Consejo de Colegios Laicos ofrecen, en su reemplazo, una asignatura de ética y moral, donde se desarrollan los valores universales que sustentan el Proyecto Educativo Institucional y son transversales a todo el currículo.

Desde esta perspectiva, la educación laica -que propician estos establecimientos- no debe suponer, ni la carga antirreligiosa ni la neutralidad. Si bien es clara la separación absoluta entre los contenidos escolares y cualquier tipo de culto religioso, no debe negarse la posibilidad a que los educandos puedan conocer algo de la cultura e historia de las religiones, además de entender la presencia que éstas ocupan en el mundo contemporáneo. Esto quiere decir que a las instituciones educacionales les corresponde iniciar su misión formadora a partir del pleno respeto de las convicciones del educando; por esta razón, recae en la escuela, en la comunidad escolar en pleno, la responsabilidad indiscutible de brindarles a los alumnos las herramientas conceptuales que permitan la configuración de un juicio crítico, que progresivamente les permita generar sus propias ideas, para que los impulsen a examinar por su propia cuenta el cúmulo de principios que guían su conducta, para analizarlo y modificarlo si fuese necesario, de modo que pueda compatibilizar sus convicciones con los imperativos de la buena convivencia, y se encuentre en actitud de hacer valer su libertad de conciencia ante la sociedad. Es por ello que los establecimientos no sólo deben ser vistos como aquellos lugares en los que se examinan las creencias de los educandos, sino que estos espacios deben convertirse en una alternativa de ofrecimiento a la comprensión de valores universales que hacen posible la convivencia de personas con diferentes credos y costumbres. Además, debe proporcionar a los alumnos nociones y saberes, a fin de que construya explicaciones, y respuestas a las grandes interrogantes que los inquietan, para poder elegir, con

fundamento, las propuestas a las que se adhieren y sobre las que desean edificar su propia vida. Estas ideas, colegimos, son las que mejor representan el discurso pedagógico que tiene la Masonería chilena, principios axiológicos que son impartidos por los distintos establecimientos que toman como base los principios de ésta, para entregar una educación laica.

Ahora bien, desde otro aspecto, y, como se habrá podido observar ésta es una forma de educar que toma el alcance que tiene el laicismo y lo laico en sus actividades docentes y en la organización de sus establecimientos; sin embargo si tomamos en consideración las distintas connotaciones que se le ha dado al vocablo, a lo largo del texto, también sería posible preguntarse ¿hasta qué punto podemos decir que éste es un establecimiento laico y no otra forma más de hacer proselitismo direccionado de una institución? Esta y las otras preguntas que pudieran venir estarían al margen de este trabajo, pero eso no significa que no se puedan tener en consideración en un trabajo ulterior, considerando que hasta aquí hemos cumplido con lo propuesto en este tema.

3.7. El caso de algunos países Latinoamericanos.

El extenso y complejo territorio geográfico que comprende América Latina se encuentra lacrado por un mismo denominador común: la conquista y la colonización – han transcurrido algo más de cinco siglos- por parte de los imperios español y portugués, a cuyo proceso se encuentra ligado un elemento indisociable, como es la evangelización Católica. La instauración en el curso del siglo XIX de repúblicas independientes en América Latina, las cuales se inspiran en el modelo liberal de la Revolución Francesa, posibilitan que tras tal suceso se promulguen las primeras Constituciones que definieron los principios formales que idealmente orientaron a estas nuevas sociedades. Sin embargo, pese a ese impulso, la necesidad de secularización, que subyace a los principios de libertad, igualdad y fraternidad, fue heterogénea y existen aún en América Latina diferentes grados de relación entre los Estados y la Iglesia Católica. De esa manera, el laicismo latinoamericano puede ser observado desde una doble perspectiva, que no necesariamente implican algún tipo exclusión; la de una laicidad en construcción o la de un prácticamente ineluctable anticlericalismo, en la medida que la gestación de un nuevo Estado significaba la

creación de un espacio público temporal autónomo y de instituciones políticas que configuraban nuevas formas de discurso y legitimidad (Blancarte, 2008). Hasta el día de hoy, ayudado por un marco legal engañosamente secular, en las sociedades latinoamericanas, en distintos grados y formas, la Iglesia Católica ha mantenido un rol de interlocutor privilegiado de los gobiernos y un insistente protagonismo en las áreas claves como la educación y las políticas sociales. Por razones más que evidentes, y dada la gran cantidad de países que conforman esta superficie física, en este punto sólo mencionaremos dos casos: el uruguayo y el chileno.

Uruguay, es uno de los pocos países o quizás el único en toda Latinoamérica que aún sigue manteniendo su impronta laica. La separación de la Iglesia y el Estado se establece en 1917¹⁰¹. La adscripción a la democracia como forma de gobierno y como organización de la sociedad, por parte del Estado, que reconocía la libertad de los hombres como principio esencial en la vida, permite que la educación laica sea concebida como un espacio de definición del sentido social, político y cultural. En el país no existe asistencia religiosa a las Fuerzas Armadas, ni en los hospitales ni en los recintos penitenciarios, hay una Ley de divorcio y el matrimonio eclesiástico no tiene reconocimiento desde el ámbito civil. El debate de la laicidad se ha centrado en el campo educativo¹⁰², al igual que en otros países latinoamericanos, posee un sector privado y otro público y, en este último, no se admite la inclusión de la enseñanza religiosa.

En el caso de Chile, a la luz de la jurisprudencia existente podemos decir que el país es laico, pero esto no indica necesariamente que la separación entre la Iglesia y el Estado sea la mejor prueba de ello, ocurrida ésta en 1925; para el sociólogo chileno Humberto Lagos: la separación entre la Iglesia Católica se produjo con la

¹⁰¹ Ello básicamente se encuentra regulado por el Cap., III, Art. 5 de la Constitución y que se ha mantenido incólume en todas las modificaciones que se le ha hecho a la Carta Fundamental: “Todos los cultos religiosos son libres en el Uruguay. El Estado no sostiene religión alguna. Reconoce a la Iglesia Católica el dominio de todos los templos que hayan sido total o parcialmente construidos con fondos del Erario Nacional, exceptuándose sólo las capillas destinadas al servicio de asilos, hospitales, cárceles u otros establecimientos públicos. Declara, asimismo, exentos de toda clase de impuestos a los templos consagrados al culto de las diversas religiones”.

¹⁰² En Art. 68 se señala: “...Queda garantida la libertad de enseñanza. La ley reglamentará la intervención del Estado al solo objeto de mantener la higiene, la moralidad, la seguridad y el orden públicos.

Todo padre o tutor tiene derecho a elegir, para la enseñanza de sus hijos pupilos, los maestros o instituciones que desee...”

Constitución de 1925, un evento que no tuvo mayores consecuencias prácticas institucionales, ya que la entidad religiosa mantuvo su rol oficial de hecho, en claro desmedro de las minorías religiosas evangélicas que ya tenían presencia visible en la sociedad (Lagos, 2005; 2008). Esto quiere decir que la institución eclesiástica romana nunca entendió la separación como la creación de un Estado laico, sino que con este paso se da simplemente término a ciertas regalías que tenía, como era el patronato y el presupuesto de culto, por lo demás, y pese a esta supuesta pérdida hay que señalar que a la Iglesia nunca se le privó de su personalidad jurídica de derecho público.

Como una forma de continuar con el paralelo que se ha hecho con el país charrúa, quisiéramos hacer constatar un hecho, a partir de los datos expuestos en el informe que ha elaborado, en el mes de abril, la Corporación Latinobarómetro, el cual lleva por título “Las religiones en tiempos del Papa Francisco”. En él se describe la evolución del catolicismo, desde la llegada del Pontífice aludido, dentro del contexto territorial que nos convoca en este apartado. Chile es el segundo país de la región donde se ha producido un proceso de secularización, aunque no tan acelerada como en Uruguay. En 1995, Chile tenía 74% de Católicos con 65 puntos de diferencia con: ateos/ agnósticos/ sin religión 8% o evangélicos 9%. En 2013, Chile pierde 17 puntos porcentuales de católicos llegando a 57% y los sin religión (ateos/ agnósticos aumentan a 25%, acortando la distancia entre ambos a 32%. No se puede decir que Chile no tiene una mayoría de católicos en su población, pero ésta dejó de ser la religión dominante en estos 19 años. El proceso de secularización en Chile es el más sorprendente porque Chile no tenía una tradición de agnosticismo hace dos décadas. Uruguay lo que hizo fue acentuar lo ya existente, mientras en Chile se trata de un fenómeno nuevo (Corporación Latinobarómetro, 2014:17).

Respecto a la libertad de enseñanza, en los términos que se refiere a una educación laica, nunca ha existido legalmente hasta la aparición de la nueva ordenanza; se reconocen históricamente los intentos que han existido, pero realmente no queda claro del todo si la educación pública ha sido laica; además que con la Constitución de 1980, el concepto de Estado Docente se dilapida para dar paso a un idea privativa de la misma educación, alentada por el modelo neoliberal. El actual debate en el contexto educativo se centra justamente en la recuperación de la educación pública, mediante el aseguramiento de la calidad y equidad de ella.

3.8. Estructura y organización del Sistema Educativo chileno.

El sistema educativo y sus modalidades de enseñanza se encuentran descritos en la Ley N° 20370 (LGE) y su estructura se establece a partir de los distintos niveles de enseñanza que describen las diferentes etapas del proceso educativo; estas fases aseguran su unidad y facilitan la continuidad del mismo a lo largo de la vida de las personas.

I. Niveles de enseñanza.

Educación Parvularia: Es el nivel educativo que atiende integralmente a niños desde su nacimiento hasta su ingreso a la educación básica. Su propósito es favorecer de manera sistemática, oportuna y pertinente el desarrollo integral, así como la consecución de aprendizajes relevantes y significativos en los educandos de este nivel (párvulos). Sin embargo, el ordenamiento Constitucional, en su artículo N°19¹⁰³, establece la obligatoriedad del Segundo Nivel Transición (comúnmente conocido como Kínder y está dirigido a niños que tienen 5 años); los demás niveles de educación pre escolar deben ser promovidos por el Estado para su cobertura (salas cunas, nivel medio menor y mayor, y primer nivel transición); asimismo, el Estado debe mantener un sistema gratuito de educación que garantice la igualdad de acceso a todos los ciudadanos.

Educación Básica: Tiene por objetivo propender al desarrollo integral de la personalidad del alumno, estimulando su creatividad para su integración gradual como sujeto activo en la evolución de la sociedad. Comprende 8 años de educación obligatoria y atiende a niños entre 6 y los 13 años. Se divide a su vez en dos ciclos: primer ciclo básico, desde 1ro a 4to año básico; y segundo ciclo básico, desde 5to a 8vo año básico. Sin embargo, de acuerdo a las nuevas disposiciones de la nueva ordenanza educativa, Ley General de Educación, en su Art. 25 se indica que el nivel de educación básica regular tendrá una duración de seis años y el nivel de educación media regular tendrá una duración de seis años, cuatro de los cuales, en el segundo caso, serán de formación general y los dos finales de formación diferenciada (LGE, 2009).

¹⁰³ www.bcn.cl. Fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la Constitución Política de la República de Chile, de 1980.

Educación Media: Comprende, hasta el momento, 4 años de educación obligatoria y atiende a la población escolar egresada de educación general básica, que oscila entre los 14 y 17 años. No obstante, como ya se ha indicado, esto cambiará de acuerdo a la nueva normativa legal. Tiene por finalidad procurar que cada alumno expanda y profundice su formación general, además de desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan ejercer una ciudadanía activa para integrarse a la sociedad. Este nivel educativo se organiza en modalidades: este nivel educativo ofrece una formación general común y formaciones diferenciadas, que son humanístico-científica, técnico-profesional y artística.

La formación diferenciada humanístico-científica está orientada a la profundización de áreas de la formación general de interés de los estudiantes.

La formación diferenciada técnico-profesional está orientada a la formación en especialidades definidas en términos de perfiles de egreso en diferentes sectores económicos de interés de los alumnos.

La formación diferenciada artística está orientada a la formación especializada definida en términos de perfiles de egreso en las diferentes áreas artísticas de interés de los alumnos (Art. 20, LGE, 2009).

Educación Superior: Es aquella que tiene por objeto la preparación y formación del estudiante en un nivel avanzado en las ciencias, las artes, las humanidades y las tecnologías, y en el campo profesional y técnico. El ingreso de estudiantes a la Educación Superior tiene como requisito mínimo la Licencia de Educación Media.

II. Modalidades de enseñanza.

Son modalidades educativas aquellas opciones organizativas y curriculares de la educación regular, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de aprendizaje, personales o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación. Estas modalidades son:

La educación especial o diferencial: Modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de modo transversal en los distintos niveles, tanto en los establecimientos de educación regular como en los establecimientos de educación especial. Los primeros son conocidos como de integración regulada a través del Decreto N° 170, que obliga a

la adecuación curricular y al ingreso de especialistas en educación diferencial al aula, como una forma de brindar apoyo al docente de asignatura. Las de educación especial incluyen Escuelas de Lenguaje, con planes y programas propios de acuerdo a las características de sus estudiantes, y proveen un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicos, conocimientos especializados y ayudas para atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos alumnos, de manera temporal o permanente, a lo largo de su escolaridad, como consecuencia de un déficit o una dificultad específica de aprendizaje.

La educación intercultural bilingüe: Busca contribuir al desarrollo de la lengua y cultura de los pueblos originarios y a la formación de ciudadanos interculturales en el sistema educativo, estableciendo un diálogo armónico en la sociedad.

La educación de adultos: Modalidad educativa dirigida a los jóvenes y adultos que deseen iniciar o completar sus estudios que, en algunos casos, se han visto truncados. Esta modalidad tiene como propósito garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la Constitución y brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida. Se estructura en los niveles de educación básica y media, y puede impartirse a través de un proceso presencial o por medio de planes flexibles semi-presenciales de mayor o menor duración.

III. Gestión del Sistema Escolar chileno.

El Sistema escolar chileno se caracteriza por su organización descentralizada, donde la dependencia administrativa de los establecimientos educacionales es realizada por personas o instituciones municipales y particulares denominados sostenedores que ante el Estado tienen la responsabilidad del funcionamiento y la administración de las escuelas y liceos de educación primaria y secundaria. Dichos sostenedores son una figura jurídica y pueden administrar uno o varios establecimientos. Durante el Gobierno militar, todos los establecimientos educacionales públicos que eran administrados directamente por el Ministerio de Educación, vieron transferida su administración, no así su control técnico pedagógico, desde esta Secretaría de Estado a las distintas municipalidades del país.

De acuerdo a lo anterior existen cuatro formas de gestionar la educación en el sistema escolar: municipales, particulares subvencionados, de corporación delegada y

privada; los tres primeros corresponden al sector subvencionado, recibiendo recursos estatales.

La educación municipal, es administrada por cada una de las municipales existentes en el territorio nacional, mediante: a) Departamento Administrativos de Educación Municipal (DAEM) que se rigen por el derecho público y a cuyos empleados les son aplicables las normas para trabajadores municipales y; b) Corporaciones Municipales que se rigen por el derecho privado para sus empleados no docentes y cuyo fin es administrar, además de educación, otros servicios municipales. A nivel nacional existen 345 municipios.

Hay que tener en cuenta que los municipios administran territorios de diversa extensión, tamaño y densidad poblacional, con composiciones disímiles de actividad económica, niveles de ingreso propio y dotación de recursos profesionales. A su vez, las prioridades de los municipios también son diferentes. Cada municipalidad tiene sus propias partidas presupuestarias, además de regirse por normas jurídicas especiales. No obstante, el Alcalde y el Consejo Municipal son quienes deciden y aprueban todos los actos administrativos relativos a educación. En el municipio de Concepción existen 38 establecimientos Municipales, 76 Particulares Subvencionados, 14 Particulares Pagados y 4 de Administración Delegada perteneciente a alguna Corporación¹⁰⁴.

La educación particular subvencionada, es administrada por sostenedores que corresponden a personas naturales, jurídicas o instituciones tanto religiosas como de carácter laico.

Existen dos asociaciones principales de sostenedores privados:

- Federación de Instituciones de Educación Particular (FIDE). Fue creada en 1948 y se estructura a partir de la afiliación voluntaria de colegios particulares subvencionados y pagados, de la iglesia Católica y laicos o de otras confesiones religiosas.
- CONACEP, fue fundada en 1977 y representa a una de las agrupaciones gremiales del sector educacional más importantes del país, que reúne a

¹⁰⁴ Esta información fue facilitada por la Secretaria Ministerial de Educación Región del Bio Bío.

sostenedores de establecimientos educacionales particulares subvencionados y particulares pagados a lo largo del país.

Las corporaciones educacionales: Se rigen por el Decreto de Ley N° 3166¹⁰⁵ de 1980, son establecimientos fiscales de enseñanza técnico profesional que funcionan en virtud de convenios de concesión, los que son negociados directamente con las instituciones. Mayoritariamente, esta administración recae en corporaciones empresariales. Corporaciones privadas que declaran su accionar sin fines de lucros.

IV. Institucionalidad Educativa.

En octubre del año 2005, el Ministerio de Educación pública editó el documento denominado “Marco para la Buena Dirección. Criterios para el desarrollo profesional” (MBD). Se definen en él los estándares que alcanzan a todas las personas que pudiesen ser parte del equipo directivo, considerando diferentes dimensiones, ámbitos y áreas. Para una “buena dirección” se distingue que la “responsabilidad” de la gestión que recae ineludiblemente en la figura de Director (a) respecto a todos los aspectos, sin que ello signifique que las tenga que operacionalizar en su totalidad (Garay y Uribe, 2006). El marco propuesto se estructura en cuatro grandes áreas de desarrollo o ámbitos de acción directiva: liderazgo, Gestión Curricular, Gestión de Recursos y Gestión del Clima Institucional. En esta definición, el área de liderazgo se constituye en el motor del Marco para la Buena Dirección.

A continuación se describen las cuatro áreas de este marco:

a. Liderazgo: Es visto como el desarrollo personal y profesional de un Director (a), orientado a coordinar los esfuerzos de la comunidad educativa que conduce. Las competencias involucradas se demuestran principalmente en la capacidad del Director (a) para orientar a los actores escolares al logro de las metas del establecimiento. No es un rol exclusivo de la autoridad del centro, sino que es deseable en todos los actores que asumen la responsabilidad sobre una tarea, o contribuyen a generar visiones de cambio (MBD, 2005).

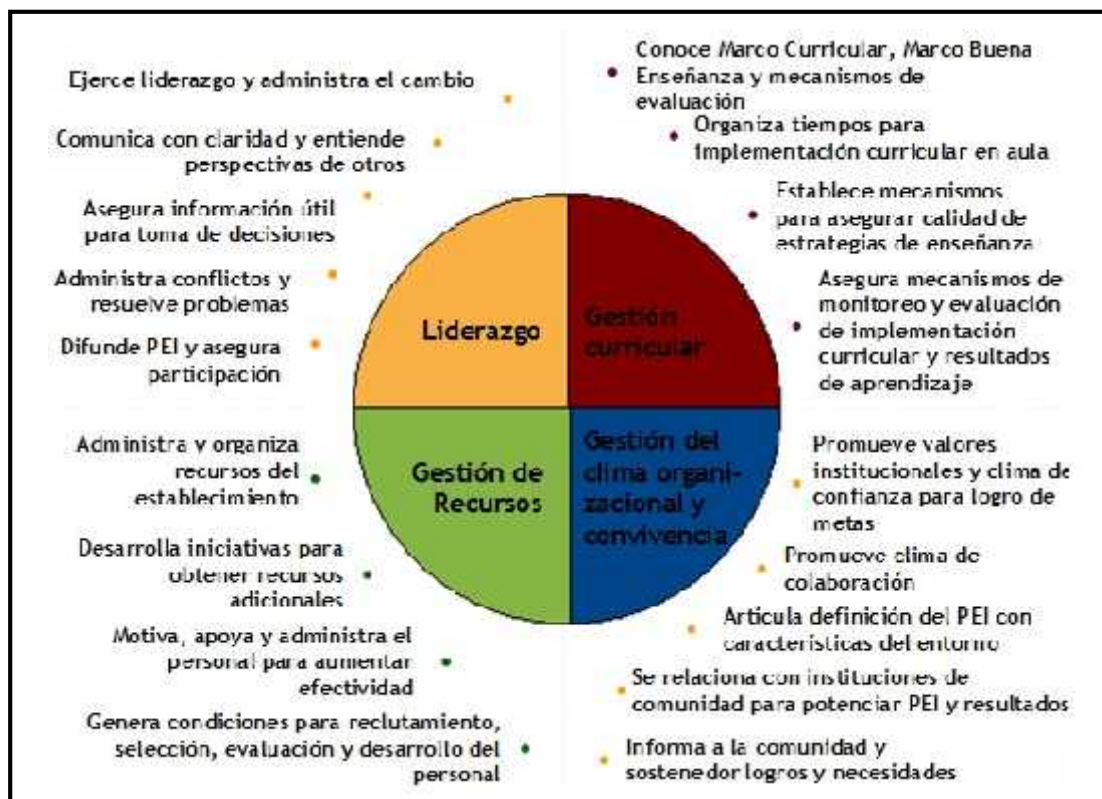
¹⁰⁵ www.bcn.cl. Autoriza entrega de la administración de determinados Establecimientos de Educación Técnico Profesional a las instituciones o a las personas jurídicas que indica.

b. Gestión Curricular: El elemento central de este Marco es el aprendizaje de los alumnos; por tanto, la importancia de la implementación y evaluación del currículo resulta innegable. Específicamente, los estándares relativos a la gestión curricular son los necesarios para que el Director (a) promueva el diseño, planificación, instalación y evaluación de los procesos institucionales apropiados para la implementación curricular en aula, de aseguramiento y control de la calidad de las estrategias de enseñanzas, y de monitoreo y evaluación de la implementación del currículo (MBD, 2005).

c. Gestión de Recursos: Se refiere a los procesos directivos de obtención, distribución y articulación de recursos humanos, financieros y materiales necesarios para alcanzar las metas de aprendizaje y desarrollo del establecimiento educativo. En particular, los estándares relativos a este ámbito consideran acciones destinadas a la gestión de personas y a la implementación de estrategias de mejoramiento de recursos humanos, desarrollo de trabajo en equipo y la generación de un adecuado ambiente de trabajo. El énfasis en la obtención y administración de recursos materiales y financieros deben estar orientados a potenciar las actividades de enseñanza, los resultados institucionales y los aprendizajes de calidad para todos los estudiantes (MBD, 2005).

d. Gestión del clima organizacional y convivencia: Un buen clima laboral favorece la motivación y el compromiso de la comunidad educativa en el aprendizaje organizacional. Los estándares considerados en este ámbito de acción directiva promueven la colaboración al interior del establecimiento y la conformación de redes de apoyo al mismo en su entorno (MBD, 2005).

La siguiente imagen establece las cuatro dimensiones que comprenden el instrumento y los indicadores asociados a cada una de ellas, definidos como estándares:



Fuente: MINEDUC (2005). Marco para la Buena Dirección.

El 11 de agosto de 2011, se promulga la Ley N° 20529 que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar, bajo la presidencia de Sebastián Piñera Echeñique, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación y permitir que todos los estudiantes del país puedan participar del sistema educativo en igualdad de condiciones; con dicha ordenanza se modifica la institucionalidad que coordina y supervisa el sistema de enseñanza formal.

Además se crean dos organismos nuevos: la Superintendencia de Educación y la Agencia de Calidad de la Educación. La Superintendencia tendrá la tarea de fiscalizar el uso de los recursos, el cumplimiento de la normativa educacional, atender denuncias y reclamos, y establecer sanciones. La Agencia de Calidad tiene como fin evaluar los logros de aprendizaje, dar orientaciones de mejora en el desempeño de los establecimientos e informar a la comunidad. Esta normativa también redefine algunas funciones del Ministerio de Educación que pasarán a ser desempeñadas íntegramente por la Agencia de Calidad y la Superintendencia de Educación Escolar. Por otro lado,

la Ley N° 20370, Ley General de Educación, crea el Consejo Nacional de Educación que reemplaza al anterior Consejo Superior de Educación, manteniendo todas sus funciones y asumiendo funciones referidas al ámbito de la educación escolar (MINEDUC, 2014).

La siguiente imagen establece el organigrama de la nueva institucionalidad educativa de país:



Fuente: MINEDUC (2014). Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores.

V. La enseñanza de la religión en los establecimientos educacionales.

En lo tocante a la enseñanza de la religión, los establecimientos educativos son supervisados para comprobar el cumplimiento del Decreto 924 de 1983, para lo cual cada vez que se inicia el año lectivo a los padres o apoderados se les aplica la siguiente encuesta:

ENCUESTA SOBRE CLASE DE RELIGIÓN

Estimados Sres. Padres y Apoderados:

Indique el nombre completo y curso de su hijo(a) y /o pupilo(a), que matriculará en este establecimiento:

NOMBRE :

CURSO:

1.- Este establecimiento impartirá 02 hrs., semanales de clases de Religión, dentro del horario lectivo.

2.- Marque con una X su preferencia para las clases de religión:

PROPUESTAS	PREFERENCIA
Opto por clases de Religión Católica	
Opto por clases de Religión Evangélica	
Opto por otra religión con programas aprobados. Señale cuál:	
No opto	

Nombre del Apoderado o Tutor: _____

Firma _____

(Devolver al Profesor(a) Jefe)

Esta encuesta se realiza en conformidad con lo dispuesto en el Decreto Supremo N° 924/1983 de Educación, que estipula que en todos los establecimientos educacionales del país deberá ofrecerse clases de Religión con carácter de optativa para los alumnos y sus familias.

Fuente: Ord. N° 2029. Instruye sobre clases de religión, certificado de idoneidad, ejercicio docente y otros asuntos relacionados. Acompaña encuesta tipo. Santiago, 2008¹⁰⁶.

El objeto de la misma es que los padres o apoderados deben manifestar por escrito, en el momento de la matrícula si desean o no la enseñanza de religión para sus hijos o pupilos. Se podrá impartir la enseñanza de cualquier credo religioso, (siempre que no atente contra un sano humanismo, la moral, las buenas costumbres y el orden público) con un programa de estudio aprobado por el Ministerio de Educación. Las clases de religión tendrán una evaluación expresada en conceptos y no incidirá en la promoción del educando. Asimismo tendrán una duración de 2 horas semanales para todos los cursos de carácter optativo para el alumno y la familia (desde 1° año básico hasta 4° año medio, exceptuando la Formación Técnico Profesional y la Educación de Adultos).

¹⁰⁶ El que es ratificado en el Ordinario N° 645, que instruye sobre las clases de religión y adjunta encuesta tipo. Santiago, 2010. El cual es nuevamente revalidado por el Ordinario N° 5/81 de 01 de marzo de 2013 del Ministerio de Educación.

El mandamiento de la ordenanza es claro, pero no estamos seguros hasta qué punto existe una aplicación real de la opción de cada uno de los estudiantes para poder elegir. A veces se da el caso que en un mismo establecimiento educativo pueden existir uno o más profesores de religión; generalmente, al existir más de uno, éstos pueden ser católicos o de alguna confesión evangélica. Si los establecimientos cumplen con los requisitos del Decreto y mantienen comunicación y autorización de sus respectivas iglesias, la distribución de los cursos se realiza en relación a su buen funcionamiento y no de las opciones que han elegido los estudiantes, lo que implica que en muchas ocasiones no exista una relación entre las creencias de los estudiantes y las clases de religión a la cual asisten.

Los estudiantes que no han optado por las clases de religión, por ausencia de una alternativa educativa permanecen en las salas de clases o asisten regularmente a dichas actividades. En algunas ocasiones las actividades de religión son reemplazadas por clases de moral, ética, valores, entre otros, con la finalidad de impartir una enseñanza neutral frente a la diversidad religiosa presente en la sala, situación que es completamente irregular según lo establecido por el Decreto. También ha ocurrido que los alumnos abandonan las propias clases de religión, por falta de interés o simplemente porque prefieren asistir a clases donde puedan reforzar algunas materias que son de su interés. De acuerdo a lo solicitado por la norma, debe existir un mínimo de 20 alumnos por establecimiento para que se pueda impartir la docencia respectiva. A la larga, esto trae los inconvenientes que tiene toda organización que depende de la administración de los municipios: hay costear el sueldo de un profesor para que imparta esta asignatura, los centros deben disponer del espacio físico para llevar a cabo la actividad y los directivos de los establecimientos deben generar las condiciones necesarias para que esto se cumpla. En definitiva ¿tendrá sentido que se sigan impartiendo clases de religiones y denominaciones específicas o tendrá mucho más sentido que se imparta un programa en el que se enseñe el hecho religioso?

Marco metodológico

MARCO METODOLÓGICO.

4.1. Una aproximación al problema planteado: dimensiones implícitas del estudio a realizar.

En la educación chilena actual, como ocurre también a nivel mundial, se observa una constante tensión que implica un cuestionamiento permanente sobre el rol que ésta tiene y el papel que cumple en la sociedad; especialmente, cuando sus objetivos se orientan –como proyecto país- hacia la formación de los ciudadanos y al desarrollo nacional interno. Hay que puntualizar, que ha sido este segmento, el educativo, el que ha permitido la generación de espacios de progreso, y por tales motivos reviste una preocupación real cuando ésta es impartida por el propio Estado y se encuentra dirigida a ciertos fragmentos sociales. Las miradas siempre están puestas en ella y se critican o se alaban las decisiones gubernamentales. En nuestro caso, las ideas que configuran el modelo educacional nacional surgen tempranamente, con un claro fin; los contenidos tratados y las formas en que se pone en marcha, dando pie a los diferentes procesos educativos, pueden ser observados en la misma evolución cronológica del propio Estado.

La proporcionada historia efectual formada por los propios acontecimientos generados dentro del mismo sistema educativo, como parte de la tradición educativa, constituye el indicio necesario para captar el valor que tiene la educación para las personas y para la sociedad en general, formulada a través de los años por medio de las diversas constituciones políticas, yace en los reglamentos que se han dictado sobre educación y en las explicitaciones provenientes de los distintos expertos que han opinado sobre el tema en particular.

Las políticas de educación que desarrolla el Estado chileno, se ‘supone’ que se han basado en modelos consensuados por intermedio de diferentes ideas expresadas en lenguaje técnico. Ese conjunto de aseveraciones, presentados de manera escrita, cada vez que se hacen públicas, pretenden formular pronósticos sobre cómo se comportará el sistema educacional desde el punto de vista de los resultados, en la población y sobre las cuales actuará dicha política. Por tal motivo, consideramos importante disponer de las instancias que permitan determinar hasta qué punto han sido válidos los distintos fines que se han perseguido tras la implementación de los

diferentes modelos en el quehacer educativo; ejecuciones que continúan hasta el día de hoy. Quizás con estos procesos se pueda comprender, en parte, por qué el país ha invertido fuertes sumas de dinero, tiempo y esfuerzos en el desarrollo de su sistema educacional, con el propósito de garantizar la calidad y equidad de su propia actividad educativa¹⁰⁷. Sin embargo, ¿hasta qué punto se ha tenido la certeza en las decisiones que se han ido tomando respecto de fortalecer la educación pública, obligatoria y laica en estos últimos años?, ¿se han considerado las distintas narrativas que han dado históricamente el sustento al propio sistema educativo chileno?, ¿se ha consultado, respectivamente, a los profesionales de la educación sobre qué significa lo laico para ellos? Y de acuerdo a los planteamientos de la nueva Ley General de Enseñanza, ¿podemos decir que existe una aplicabilidad homogénea de lo laico en el sistema educativo o simplemente se aplica a -y en- ciertas circunstancias?

El propósito que nos lleva a incursionar en la cronología del sistema educacional chileno es para realizar una tarea de recuento histórico, que nos ayude a responder a nuestro indagar inicial y, de paso, garantice su propio proceder por medio de hechos, eventos, acontecimientos y documentos. Nuestro sujeto, fenómeno de estudio, es la educación laica en el contexto nacional. Nos interesa saber cuál es la mirada que tiene el educador y los agentes escolares respecto al tema y desde ahí contrastar la información obtenida para conseguir resultados que nos permitan argüir con mayor propiedad sobre este asunto, para intentar de esta forma dar respuesta a la denotación y connotación que tenga el tema desde sí mismo. Como individuo, como profesor, el autor quiere evitar el discurso ideológico, que puede alterar la realidad; empero, a veces, resulta ineluctable mantener un criterio objetivo si se está sesgado ante un quehacer que nos compete y que, por lo mismo, puede distorsionar el campo

¹⁰⁷ En los últimos años se ha producido un debate y una exigencia en torno a la calidad de la enseñanza, que en el contexto nacional se hacía más que necesario. Basta tener presente lo ocurrido en el segundo semestre del 2011, con las movilizaciones estudiantiles, las cuales asentaban en particular esta demanda. Pese a que a principios del mismo año, 18 de enero, se firmaba el “Protocolo de acuerdo sobre calidad y equidad de la educación”, texto que fue suscrito por la Alianza por Chile –partidos pertenecientes al actual Gobierno- y la Concertación para garantizar la aprobación del proyecto en el Congreso. Pero, ¿hasta qué punto es o puede hacerse sostenible, en la práctica, este tipo de discurso? Al referirse a este tema en particular, Juan Escudero sostiene que la calidad ha aparecido en la escena de la política educativa como uno de los últimos mensajes de redención; y, como suele ocurrir en tales casos, cargada de promesas y posibilidades casi ilimitadas (Escudero, 2008: 77). Habría que preguntarse sobre quiénes, realmente, resultan ser beneficiados o perjudicados con la políticas impulsadas por el Estado en materia de calidad educativa. (Ruiz-Tagle y Correa, 2007: 173-181).

de pesquisa; no es posible partir de la neutralidad, puesto que hay una preconcepción de y por las cosas que se plantean. Por esto, nos interesa tener en cuenta el evento producido y las personalidades históricas en un contexto objetivo y en directa relación con el ámbito educativo. Se quiere evitar, de algún modo, el construir caprichosamente la realidad; el análisis documental historiográfico permitirá un posicionamiento más aséptico. La clave de nuestra propuesta dice relación con una cuestión hermenéutica, pues en esta tarea está el ejercicio del comprender, válido para el desarrollo y proyección del trabajo que llevamos a cabo y considerando que todo dependerá del punto de mira que tomemos para realizarlo.

Entenderemos por “educación laica” la aplicación de los postulados del laicismo a la educación. Esto supone la neutralidad de la escuela en relación con los cultos religiosos, sin que ellos sean perseguidos ni favorecidos, ya que ellos deben ser parte de la esfera individual y privada. O, como muy bien lo expresa el profesor Jurjo Torres al referirse a la institución laica educativa: "una escuela laica es la más respetuosa con todas las religiones porque prescinde de ellas, no habla contra ellas y permite convivir a personas de todas las creencias" (Torres, 2011). De ahí que en la escuela pública, refiriéndonos a potenciales términos ideales, sólo puede resultar aceptable como enseñanza aquello que es verificable, vale decir aquello que recibe el apoyo de la realidad científicamente contrastada con el momento actual y lo civilmente establecido como válido para todos; en este caso decimos que son los derechos fundamentales de las personas los que se encuentran constitucionalmente protegidos. Sin embargo, sabemos que en la práctica esto no se cumple, teniendo presente otro contexto que se hace presente, en el caso particular chileno –y como ya se ha sostenido- las clases de religión están incorporadas en el currículum oficial.

Por otro lado, consideramos que la educación no puede ser verdaderamente humanista si en ella no se encuentra el germen de lo laico. Empero, para que esto sea posible debe ser verdaderamente respetuosa con toda posible opción filosófica o espiritual que no pretenda imponerse sobre las otras y que no pretenda disfrutar de ningún privilegio en el uso del espacio público. La escuela ha de ser el mejor ejemplo de ello. Esto quiere decir que no debiera vincularse con ninguna otra opción que la del respeto y la tolerancia, frente a una sociedad plural y cambiante. El compromiso por la educación laica es la herramienta para conseguir que hombres y mujeres se sientan

libres y puedan ejercer como seres dotados de capacidad de acción y libertad, gozando de las posibilidades de crecer, formarse, desarrollarse y, vivir con dignidad. Por último, nos atrevemos a expresar, con la seguridad que nos brindan los años de profesionalidad pedagógica, que los valores de una educación laica son, en buena medida, los que se adecuan a la perspectiva de una pedagogía respetuosa, la cual posibilita un alcance educativo que cimiente la ética autónoma para garantizar la convivencia civil, permitiendo forjar sujetos plenamente conscientes de sus derechos y deberes, y sensatos, además, para ejercer su soberanía de manera libre y responsable.

4.2. Especificar un área de interés y delimitar lo que se quiere desarrollar.

Por lo general, se acostumbra dar inicio al procedimiento de investigación atendiendo a los siguientes momentos de la misma: a) elección de un tema de interés; b) profundización en la literatura relativa al tema y; c) formulación de preguntas e inicio del proceso de recogida de datos (Sierra, 1999; Visauta, 1989, Wolcott, 2006). Siendo esto lo más común, no existe un orden específico para su desarrollo, en especial, cuando se tiene en mente el tratamiento de cada uno de estos puntos, su alternancia está dada por quien despliega el trabajo bajo el resguardo de su propio interés.

A partir de esa realidad que nos circunda, que nos afecta cotidianamente, surge esta problemática que se ofrece, la cual está determinada por una serie de factores. Son amplias y variadas las posibilidades que pueden presentarse, pero hemos seleccionado una, en particular, que nos sirve para dar sentido al tema de la investigación; éste ya fue enunciado con mayor amplitud en otro apartado y muy brevemente en el punto anterior de éste capítulo.

Se ha procurado, por diferentes medios, que el tema de investigación seleccionado sea reducido en su extensión, aunque se ha tenido una natural inclinación a formular planteamientos ambiciosos y de amplio alcance que, sin lugar a dudas, excedería lo que nos hemos propuesto realizar.

Previo a enunciar el planteamiento del problema, relatamos que siempre se tuvo y se ha mantenido una idea a desarrollar, que justifica la finalidad de nuestro trabajo. El propósito general que se persigue es:

- Obtener una visión, lo más amplia posible, sobre lo que piensan y cómo traducen los docentes y agentes escolares las nuevas disposiciones jurídicas y narrativas existentes sobre el laicismo en el ámbito organizativo de los centros escolares. Para ello se toma como base el análisis de la evolución histórica educativa del país y la nueva Ley General de Educación, además de las opiniones y conocimientos vertidos en las entrevistas realizadas.

Por lo mismo, este planteamiento debiese introducirnos en la comprensión de una realidad que para los actores del sistema educativo, a simple vista resulta algo confuso, poco llevadero a la práctica pese a su requerimiento por Ley y a ratos tensional, por ejemplo, al incorporar las clases de religión a la jornada escolar del sistema educativo público. Sabemos que, a veces, los centros educativos no cuentan con los recursos para llevar a cabo estas prácticas. Hay que recordar que, como sostienen Beltrán y San Martín, la institución actúa fundamentalmente mediante un conjunto de elementos normativos, a través de los cuales se regulan los procedimientos a seguir por las organizaciones, que son quienes materializan la institución (Beltrán y San Martín, 2002: 23). Pero, como ocurre en todo orden de cosas, muchas veces las normativas no se adecuan a la realidad y ni siquiera son consultados quienes están directamente involucrados.

Para adquirir un conocimiento de base amplia, sobre estos hechos se ha intentado realizar una lectura transversal y holística, que para su adecuada comprensión y con el objeto de valorar las repercusiones que ha traído consigo la incorporación de lo laico en el sistema educativo chileno.

4.2.1. Delimitación del contexto de análisis.

Al tomar como punto de partida, la evolución histórica de la entidad educativa pública, en el contexto y período que nos interesa, la totalidad de espacios generados para su lectura constituyen contextos a observar, describir y, por ende, analizar.

Durante el proceso de formulación del problema (Kerlinger: 1981), desde que se planteó por primera vez hasta que adquirió su forma definitiva, fue pasando por varias instancias de revisión. Se trata de una actividad compleja, nos dirá Sierra, que supone y exige la respuesta a dos interrogantes precisas: qué investigar y buscando

qué. Es decir, se requiere establecer no sólo el área o fenómeno social que se va a estudiar -qué investigar-, sino que también se debe precisar qué es lo que se intenta saber o descubrir de dicho fenómeno – buscando qué- (Sierra, 1990: 56).

Lo dicho anteriormente está dado en base a que los fenómenos potencialmente investigables, y que las facetas y cuestiones que se plantean o que pueden emerger durante el desarrollo del trabajo son múltiples. La determinación del problema a indagar comporta dos elecciones: la primera está dada por el campo de estudio y la segunda el de sus vertientes o de las cuestiones que de éste se quieran plantear (Goetz & LeCompte: 1988).

4.2.2. Focalización del problema.

Durante el período de generación de este trabajo, se decidió dar inicio a la actividad investigativa definiendo un problema sobre el que se consideraba importante aportar nuevas evidencias para la comprensión del fenómeno de estudio.

Las fases que se han ido sucediendo y que han dado como fin el planteamiento definitivo del problema, han sido:

a) Fase 1:

- Delimitación inicial (no estructurada) del campo de acción sobre el cual nos interesa aportar algún tipo de conocimiento. Circunscrito a un espacio, tiempo y lugar previamente tenidos en consideración. Se toman como base alguna de las ideas desarrolladas en el trabajo de investigación presentado.

b) Fase 2:

- Planteamiento provisional del problema.

c) Fase 3:

- Lineamiento de las cuestiones que hacen posible la investigación.
- Establecimiento de diferentes dimensiones y unidades de análisis que se requieren para el proceso mismo de la indagación.

d) Fase 4:

- Formulación definitiva del problema.

- Selección de los aspectos y tópicos temáticos que constituirán el marco conceptual del trabajo.

Durante el proceso de avance del planteamiento del problema, se fueron matizando algunas cuestiones que se habían planteado al principio, puesto que el análisis, descripción e interpretación de los documentos que comenzamos a revisar requerían de un nuevo planteamiento (Flick, 2004; Taylor & Bogdan, 2010). No es que hayamos trasladado nuestro foco de atención o que hubiésemos cambiado radicalmente el planteamiento originario, simplemente hemos reorientado nuestro primer esbozo, pretensiones justificadas también por la propia orientación que posee el Departamento al cual está adscrito el Programa de Doctorado; ésta tarea que comenzó con el objetivo inicial de proporcionar nuevos datos sobre un tema en particular se fue modificando posteriormente. Algunas preguntas de la primera versión del problema fueron:

- ¿Qué papel ha jugado lo laico en la configuración de la educación pública chilena?
- ¿Podemos decir que la educación laica, en cuanto modelo, intenta legitimar de mejor forma el quehacer educativo de un país o si ésta puede ser considerada como una parte esencial en la construcción teórica de los planes y programas de estudio de un sistema de aprendizaje, o bien, ser un componente de base en un sistema educativo?
- ¿Existen criterios o fundamentos válidos a partir de los cuales podamos juzgar si lo laico se hace presente o no en el sistema educativo nacional chileno?
- ¿Se considera realmente lo laico, más allá que se encuentre plasmado en una Ley?

Como podrá observarse en la propia lectura del trabajo, éstas y otras preguntas se hallan a lo largo del texto. Luego de un período de lecturas, que amplió nuestro propio horizonte de comprensión, se decidió modificar estos planteamientos iniciales. Empero no se han desechado del todo, siguen estando presente las mismas inquietudes.

4.2.3. Los efectos de nuestras primeras reflexiones.

A medida que se ha ido profundizando en el tema, hemos podido corroborar la progresiva existencia de realidades múltiples a las que se adscribe el propio argumento de lo laico al campo educativo. Sin alejarnos de esas ideas centrales, hemos decidido –como ya lo habíamos señalado- reconvertir las intenciones prístinas de una investigación que se centraba en la búsqueda de un sentido generalizado, a un trabajo que se orienta por indagar, en la medida que podemos ahondar en él, sobre cómo entienden y traducen los docentes y agentes escolares esto de lo laico, desde el prisma de la organización escolar de los centros educativos.

Las modificaciones realizadas a nuestra idea originaria han venido a enriquecer la investigación misma, nos han permitido obtener información de aquellos sujetos que están involucrados de manera directa, los que son parte del día a día del sistema público educativo; finalmente se ha optado por formular el problema en términos que se adecue a nuestros nuevos intereses. Al articular esto, tenemos presente que, en el transcurso de la elaboración del propio problema –en este tipo de investigación-, la pregunta de indagación es una declaración que identifica los fenómenos que se van a estudiar y explica a los lectores lo que específicamente quiere saber el investigador sobre el tema (Strauss y Corbin: 2002:46). A continuación se describen estas preguntas.

4.2.4. Interrogantes definitivas de la investigación.

Al tener presente la incorporación de nuevos antecedentes en la formulación definitiva del problema, las preguntas de investigación y las cuestiones derivadas de ellas mismas, hacen posible que éste se enuncie de otra manera. Los lectores se habrán percatado que las interrogantes que orientan la investigación se encuentran en otro apartado. Ello no es obstáculo para que puedan traerse a colación y tenerlas presente en este punto en particular.

Sobre la base de lo planteado, la investigación pretende responder a estas dos preguntas:

- ¿Qué idea se tiene del laicismo desde laico dentro del sistema educativo chileno en los establecimientos educacionales de Concepción, Chile, y de qué manera esta construcción teórica, que se ha fundado desde la praxis de sus

actores, se ajusta a lo que se expresa en los supuesto teóricos que ésta tiene, a la luz de la nueva Ley General de Educación?

- ¿Cómo traducen los actores y agentes escolares las nuevas disposiciones jurídicas y narrativas existentes sobre el laicismo, en el ámbito organizativo de los centros escolares municipalizados de Concepción en Chile?

Con el inquirir propuesto se aspira a precisar, a la vez que se intentan concretar, ciertos elementos que permitan una mayor y mejor comprensión sobre el tema, de lo que nos interesa averiguar, frente al carácter abstracto habitual que pueden presentar los enunciados que se investigan. Razón por la cual hemos intentado acercarnos, por intermedio de estas preguntas, a esa mirada empírica de la realidad; sabemos que las personas están en contexto reales, somos conscientes de los compromisos y experiencias personales que poseen y, también de sus ideologías culturales, creencias y valores morales. Estos son aspectos que desempeñan un papel importante en la determinación de los temas significativos a tratar (Goetz & LeCompte, 1988).

4.3. La investigación cualitativa como metodología base del estudio.

Tradicionalmente se ha considerado que los métodos cuantitativos de investigación acostumbran a estudiar los hechos que suelen ser valorados como objetivos, ya que éstos se encuentran sometidos a normas y patrones generales de conducta-respuesta y, por ende, revisten una mayor confiabilidad en su tratamiento (Pérez, 1994a; Ruiz, 2003; Taylor y Bogdan, 2010). El trabajo que aquí se presenta, por el contrario se constituye a partir de esa realidad subjetiva y la experiencia personal, la cual es cimentada en el desarrollo histórico y en el tejido educativo generado por el propio contexto nacional chileno a través de sus distintas directrices legislativas y políticas educacionales en el transcurso de su propio devenir, teniendo como interés su aplicación en cierto tipo de entidades formativas y cuyo ámbito de investigación parece más ajustado para el uso de métodos cualitativos de indagación.

En la investigación educativa, en la actualidad, se han incorporado gradualmente planteamientos metodológicos descriptivos, interpretativos y críticos, que buscan dar respuesta a las situaciones cambiantes, inciertas y complejas, inherentes al mismo proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta dimensión subjetiva y

social emergente, que involucra al fenómeno educativo, ha permitido que la investigación de carácter cualitativo adquiera un rol destacado en la búsqueda de conocimientos teóricos y comprensivos en educación, y desde la cual existe la pretensión y el convencimiento de mejorar sus prácticas (Galeano, 2004)

La investigación cualitativa es un procedimiento metodológico que utiliza fuentes de información de diferente tipo, tales como: palabras, documentos, discursos o imágenes, entre otros; su uso permite la comprensión del objeto de estudio por medio del significado que es otorgado por las propias personas que viven el fenómeno (Rodríguez, 1999; Van Manen, 2003; Gibbs, 2012, Rapley, 2014). Esta tiene como propósito central comprender la intención de los hechos que convergen en la realidad cotidiana, es decir, la comprensión de las estructuras y motivaciones que tienen los sujetos, la finalidad que éstos persiguen, el fin que orienta su conducta, los valores, sentimientos y creencias que lo encaminan hacia determinadas actividades. Se basa en el principio de que todo fenómeno humano para ser comprendido debe ser examinado desde la perspectiva de quienes lo viven; por lo tanto, para recoger la información es necesario ubicarse en la perspectiva de quien es investigado y tener claro que los datos que se recogen son de carácter subjetivo (Sandin, 2003). Subyace a esta perspectiva metodológica el supuesto básico de que la realidad es construida y percibida de un modo particular por cada persona o grupos de personas, lo cual significa que existen visiones diferentes de un mismo fenómeno (Galeano, 2004).

La investigación cualitativa, entonces, propone una forma de construcción del conocimiento que, basándose en la subjetividad e intersubjetividad en el contexto en que ocurren los fenómenos, se sirve de la descripción-explicación para la comprensión de un fenómeno concreto (Gibbs, 2012). La interpretación del discurso está a cargo del investigador, por lo que el rigor de la investigación se basa en la exhaustividad de quien la lleva a cabo. Considerando estas características y el propósito de nuestro trabajo, sustentamos el actuar indagativo desde los presupuestos y propuestas de este paradigma.

Por lo dicho, y por las razones que se esgrimen, destacamos que la investigación cualitativa para nada constituye una forma pasiva de trabajo, pese a las percepciones que de ésta se puedan tener. Como muy bien lo sostiene Janice Morse, al referirse a ella: “la teoría no emerge de manera mágica a partir de los datos, ni es

cierto que, con sólo tener paciencia necesaria, milagrosamente le llegará la luz al investigador. Más bien, el análisis de los datos es un proceso que requiere preguntas astutas, búsqueda implacable de respuestas, observación precisa (...). Se trata de un proceso de compaginar datos, de hacer obvio lo invisible, de reconocer lo importante a partir de lo insignificante, de vincular hechos al parecer no relacionados lógicamente, de encajar unas teorías con otras y atribuirles consecuencia a los antecedentes. Es un proceso de conjetura y verificación, de corrección y modificación, de sugerencia y de defensa; un proceso creativo de organizar los datos, de manera que el esquema analítico parezca obvio (Morse, 2005: 56).

Por lo recién dicho, conviene indicar que la metodología de tipo cualitativo presenta como rasgo peculiar la diversidad metodológica (Pérez, 1994a: 51); por esta misma razón, desde su propio quehacer práctico, ésta permite extraer datos a la realidad para luego ser contrastados con el prisma del método a utilizar. Con este ejercicio, en particular, se posibilita la realización de distintos exámenes con los datos obtenidos, para lo cual se presenta de manera multiforme el procedimiento de recabar información, de modo que la misma exploración se ve enriquecida por la misma flexibilidad que presenta.

El tema de la investigación, su propósito, el tipo de preguntas que logren formularse o surgir en el transcurso de la misma, las limitaciones o problemas que puedan generarse con los participantes, el tiempo de demora en su aplicación, el lugar en el cual se aplican los instrumentos para recoger información, entre tantos otros aspectos; sumado a éstos, en un nivel mucho más amplio, los métodos cualitativos escogidos, son las instancias que proporcionan la base epistemológica del propio método. De todos modos, hay que tener presente que, a propósito de esto último, todo medio (método, técnica, herramienta, etc.) debe estar siempre subordinado al objeto de investigación; lo que pueda generarse en términos de la elección acertada o no del medio es, pues, un problema de adecuación fines-medios, como muy bien los destacan De Ketele y Roegiers (1995: 149). Una vez que el objetivo ha sido planteado de forma clara, la elección del medio se hace en función de las posibilidades y ventajas que éste pueda ofrecer.

4.3.1. La fenomenología hermenéutica como sustento teórico del enfoque metodológico.

Al principio de este trabajo, hemos hecho mención a que este estudio se aproxima a la investigación fenomenológica, en cuya aspiración se pretende describir el significado de las experiencias subjetivas vividas por una o un grupo de personas, acerca de un concepto u objeto de estudio particular, haciendo hincapié en los aspectos esenciales de la experiencia. Este enfoque, la fenomenología hermenéutica o interpretativa, en particular, nos proporciona la riqueza conceptual necesaria para poder lograr entender la propia condición humana inmersa en una realidad continua y cambiante, que se encuentra inmersa bajo su propio modelo sociohistórico que se inserta en la tradición (Ray, 2005).

Max Van Manen, pedagogo neerlandés, radicado en Canadá, es considerado el promotor y principal pionero en la formulación de la fenomenología hermenéutica como metodología de investigación educativa, aun cuando existen otros nombres asociados a este mismo enfoque (Ayala, 2008: 411). Su principal aporte, al campo educativo, ha consistido en la traducción de la fenomenología y la hermenéutica, desde la arena filosófica al contexto educativo. Para ello, se ha basado en la tradición alemana, francesa y holandesa, así como todo lo que se relaciona con la práctica textual de la escritura. La naturaleza práctica de la pedagogía y la semiótica (el significado del lenguaje y la orientación que se genera en el texto) se emplean de tal forma que a la larga comprometen al investigador a reflexionar, especialmente desde la perspectiva educativa (Ray, 2005; Van Manen, 2003). Barnacle (citado por Ayala), expresa que el modelo de investigación de Van Manen ha proporcionado una base para que los investigadores educativos puedan reflexionar sobre su propia experiencia personal como educadores, teóricos de la educación, directivos y responsables de la política educativa (Ray, 2005).

¿Qué es la fenomenología hermenéutica? Van Manen nos ofrece la siguiente respuesta en lo que atañe a la consulta que se hace en la misma pregunta; para el autor de esta propuesta: “existe una diferencia entre aprehender intelectualmente el proyecto de la fenomenología y –otra es- entenderlo desde dentro” (Van Manen, 2003: 26). Por lo visto, una cosa es captar el hecho teóricamente y otra cosa es además vivirlo; dicho de otro modo, lo que caracteriza a este método es el estudio que

trata de describir la experiencia vivida sin acudir necesariamente a explicaciones causales. Para tal efecto, fueron bastantes orientadores los primeros trabajos de Heidegger, quien describió lo que él llamó la “estructura del mundo de la vida”, focalizándola sobre la experiencia vivida como una forma de entender y comprender la relación con los fenómenos.

Desde una perspectiva más amplia, la aproximación ofrecida por Van Manen pretende ser una respuesta a algunas deficiencias que afectan a la teorización pedagógica en general. A juicio del propio autor, la investigación y la reflexión educativa actual tienen algunas deficiencias: a) se confunden las ideas esencialmente pedagógicas con el discurso de otras áreas disciplinares; b) se tiende a la abstracción y, de esta forma, se pierde el contacto con el mundo real educativo; c) con la cual, no se percibe cómo se está dando cierta erosión general del significado pedagógico en el mundo de la vida cotidiana (Van Manen, 2003).

De esta forma, lo que se pretende hacer en este ejercicio de comprensión es tener un conocimiento más profundo de la naturaleza o del significado que se tiene de las experiencias cotidianas y donde la tradición adquiere un rol importante en el mismo proceso de descripción e interpretación; de ahí que tal acción tendrá que mostrarse en la comprensión de la misma realidad (Gadamer, 2007). Esto hace que difiera de otros modelos que forjan su interés por intentar conseguir descripciones perspicaces y agudas acerca de cómo experimentamos nuestras vivencias con las cosas. Se trata de explicar todo aquello que se hace presente a nuestra conciencia, tanto si el objeto es real o imaginario, si es empíricamente medible o es sentido subjetivamente. Para el caso particular de la fenomenología, no importando las distintas variaciones que se tiene de ella como método, la conciencia es el único acceso mediante el cual somos conscientes de nuestra participación en el mundo y de todo lo que se circunscribe en él; esto nos hace conscientes del conocimiento que se pueda desplegar de los fenómenos que nos circundan (Ayala, 2008).

Pero ¿qué significa esto? Que hay un resultado de esta descripción-reflexión-experiencia que configura el proceso de comprensión hermenéutica y que, necesariamente, se parte de la idea de que comprender es necesariamente aplicar. En el uso de la historia efectual como parte del ejercicio hermenéutico, subyace la idea de que en toda interpretación hay una aplicación a la situación actual del intérprete y a la

situación de la cual él es un observante, intentando comprender algún fenómeno que no está exento de errores de opiniones previas para llevar a cabo la investigación; vale decir que toda interpretación que queramos realizar de un objeto -planteado como proyecto previo- que intenta ir superando estos prejuicios que no pueden estar cumpliéndose en lo que queremos estudiar del objeto. La comprensión de algo sólo alcanza verdaderas posibilidades allí cuando las opiniones previas con las que se inicia una investigación ya no son arbitrarias (Gadamer, 2007).

Uno de los elementos más relevantes de este método es que se reconoce la imposibilidad de agotar el sentido sobre lo que indagamos o cerrar su horizonte de sentido en la interpretación que comprendemos, porque la tradición y la realidad cotidiana continúa afectándole, situación que repercute frecuentemente en el análisis de las experiencias aplicadas y esto obliga –continuamente- a ir replanteándose las mismas posibilidades del preguntar respecto del objeto de estudio. Independiente de como ésta se plantee o de lo controvertida que pueda ser la teorización fenomenológica en la práctica, nadie puede negar que en ella puede generarse un análisis reflexivo significado del mundo vivido en la experiencia, tanto temporal como históricamente; con ello se revela un proceso de verdaderas posibilidades que, al ser captados como conocimientos y representarse como narrativa y modelo, permiten la configuración del significado y la respectiva comprensión del objeto de estudio.

Justificamos lo expuesto, sobre lo fenomenológico, porque quizás por una cierta preocupación de tipo formal, que surge cada vez que se remite a ella, en algunos trabajos es posible observar expresiones claras que apuntan a su método, pero sin que sea justificado o razonado el por qué de su uso. Esto pueda deberse, en parte, a que la misma fenomenología hace manifiesta la experiencia humana y la investigación cualitativa apunta tanto a la experiencia como el significado de lo humano. Ahora, debemos tener claro que, no todas las investigaciones y tipos de técnicas de investigación cualitativos son fenomenológicos, pese a que su sustento teórico se base en ella. Como advierte Ray (2005: 170), emprender un estudio fenomenológico sin conocer sus bases filosóficas y, especialmente, la práctica de su proceso reflexivo, invalidaría o afectaría gravemente la credibilidad de su estudio.

4.4. Técnicas que nos permitirán generar información.

La investigación cualitativa, posee la particularidad que, enfrenta al investigador con la necesidad de realizar una mirada detenida y continua a la propia noción de dato (Coffey & Atkinson, 2005; Gibbs, 2012; Rapley, 2014) que emerge de la adecuada indagación; información-dispositivo que permite generar las referencias requeridas para su posterior examen, con lo cual se convierte en un elemento base para todo tipo de investigación. Desde una perspectiva, llamémosle, clásica, se puede afirmar que los datos son la manifestación verbal o escrita de la observación que se refiere a una unidad determinada del fenómeno que se quiere observar (Goetz & LeCompte, 1988). Más allá de lo que se sabe respecto a esta noción, o de cómo es tratada esta idea en particular, lo que se intenta hacer es enfatizar que en ella misma se da pie para una conexión explícita entre afirmación, observación y fenómeno, elementos que se hacen presentes en el desarrollo del análisis del mismo. Por su parte, Wolcott, enfatiza la necesidad de centrar el proceso de investigación en la transformación de los datos cualitativos, entendiendo esto como un proceso que tiene como objeto usarlos, más que recopilarlos (Wolcott, 2006)

Con ello se entiende que la investigación cualitativa supone el manejo de aseveraciones producidas por la propia narración, las cuales se obtienen y se deducen del mismo objeto de estudio; sabemos que éstas –de algún modo- implican una primera lectura a la realidad y que tienen una aproximación mayor a lo concreto, entendido como la concreción resultante que responde a la pregunta: ¿qué es eso? Por otro lado, se visualiza, o se tiene en mente, que la investigación cualitativa involucra proposiciones descriptivas que se ubican como un nexo entre la observación y las sucesivas lecturas, compartiendo ambos polos de la relación concreto-abstracto que se va proporcionando sucesivamente.

Claro que, como en todo orden de cosas, siempre se pueden exhibir algunos inconvenientes que consiguen generar cierta confusión mientras se desarrolla el trabajo. Para Scribano, por ejemplo, una de las confusiones más comunes entre los investigadores recién iniciados, respecto a la investigación cualitativa, es la asimilación de las técnicas cualitativas con las estrategias metodológicas (Scribano, 2000). Por esta misma razón, tenemos presente que en los enfoques cualitativos existe una íntima relación entre el diseño, las técnicas, el análisis y la construcción teórica, a

fin de que los datos proporcionen una respuesta a las cuestiones planteadas; con ello se hace poco viable algún tipo de separación tajante en las etapas de la misma. En efecto, resulta lícito, y además conveniente, intentar mostrar que dichas prácticas están de acuerdo con alguna orientación que las asemeje y diferencie.

Renata Tesch, ha esquematizado lo que ella denomina "tipos de investigación", proveyendo de una definición práctica y, de paso, clarificando cuáles son los propósitos de los mismos; la particularidad que tiene este listado es que son tomados directamente de la literatura más usual de cada temática (Tesch, 1990). De forma que se puede visualizar una docena de enfoques diversos para llevar adelante una investigación cualitativa; éstos están agrupados de acuerdo a diversos criterios, entre los cuales predominan los aspectos metodológicos y el teórico. La pluralidad de estilos y formas es innegable. En cada uno de estos enfoques, las unidades de registros y de análisis cambian o son entendidas de manera distinta, las técnicas varían, a veces sólo cambia la orientación; lo que está claro es que unas se adecuan más que otras. Para este trabajo, nos remitiremos sólo a tres de ellas, de manera sucinta, para tener una idea de su uso y su aplicación; no es nuestro interés profundizar en estas temáticas, aunque daremos cuenta sobre qué mecanismos, de los existentes, vamos a utilizar para éste trabajo.

4.4.1. Análisis de contenido¹⁰⁸.

Otra característica, está en directa relación con lo que ya se ha sostenido, y que posee la investigación cualitativa es la interpretación que se hace de los datos; éstos están en el centro de la misma indagación, aunque su importancia se ve de diferente modo, puesto que los enfoques existentes son distintos. Se podría decir que la misma se abstiene de utilizar métodos explícitos para la recogida de datos (Flick, 2004; Rodríguez, 1999). En este caso, el uso de las técnicas de investigación, consiste en aplicar formas de interpretación al texto que se desea utilizar.

¹⁰⁸ Pese a que era viable trabajar con la técnica de análisis documental, dada la cantidad de documentos con los cuales se ha estado trabajando, se optó por la técnica de análisis de contenidos, dado que nuestro interés se centra en decodificar el mensaje plasmado en los diferentes documentos y no sólo remitirnos a las características que ellos poseen.

En este caso, el análisis de contenido nos ofrece -como técnica- la posibilidad, en un sentido amplio, -que es como lo vamos a entender durante el desarrollo de nuestro trabajo-, de interpretar textos, ya sean escritos o en las diversas formas en que éstos puedan presentarse; nuestro afán se centra en la búsqueda de algún tipo de registro que nos interese y desde el cual podamos argüir-construir nuestro propio texto, a partir de la existencia de elementos que nos interesa rastrear (Pérez, 1994b: 138); el denominador común que tienen los materiales es su capacidad para albergar un contenido que, leído e interpretado adecuadamente, nos abra las puertas al conocimiento de diversos aspectos y fenómenos del objeto que se estudia (Andreu, 2006).

Según Bardin (1986: 23), el análisis de contenido (sería mejor hablar de análisis de contenidos) es un método muy empírico, dependiente del tipo de discurso en el que se centre y del prototipo de interpretación que se persiga; esto quiere decir que, en términos referidos a su procedimiento, éste se presenta como una técnica objetiva, sistemática, cualitativa y cuantitativa que trabaja con materiales representativos, marcada por la exhaustividad y con ciertas posibilidades de generalización. El análisis de contenidos se basa en la lectura -textual o visual- como instrumento de recogida de información, la cual, a diferencia de la lectura común, debe realizarse siguiendo el método científico, es decir, debe ser sistemática, objetiva, replicable y válida. En ese sentido, es semejante en su problemática y metodología, salvo algunas características específicas, al de cualquiera otra técnica de recolección de datos de investigación: observación, experimento, encuestas, entrevistas, etc. Otro elemento característico del análisis de contenidos, y por lo cual se distingue de otras técnicas de investigación, es que se trata de una técnica que combina intrínsecamente -y de ahí su complejidad- la observación y producción de los datos, así como la interpretación o análisis de los mismos (Andreu, 2006; Visauta, 1989).

Todo contenido de un texto o una imagen pueden ser interpretados de una forma directa y manifiesta o de una forma soterrada en su sentido latente. Por tanto, se puede percibir de un texto o una imagen, bien el contenido manifiesto que es representación y expresión del sentido que el autor pretende comunicar, o bien el sentido oculto o indirecto que el autor transmite (Pinto y Gálvez, 1996).

Un elemento más a considerar, y que para el uso de este trabajo reviste sentido, es que en el análisis de contenidos no existen plantillas ya confeccionadas y listas para ser usadas, sino que simplemente se cuenta con algunos patrones de base, los cuales a veces son difícilmente traspasables para el examen de otros materiales; esto implica la generación o adecuación de la idea que queremos desarrollar y que de paso nos permita llevar a cabo la indagación que se requiere, para dar el sentido a lo que deseamos. (Bardin, 1986: 23).

4.4.2. Análisis del Discurso.

Tengamos presente la siguiente interpelación, antes de iniciar este breve apartado, que intenta dar una pequeña descripción de lo que se quiere puntualizar, para el cual se requiere que poseamos alguna idea sobre lo que se quiere señalar: ¿Qué se entiende por análisis del discurso? Al tener presente las palabras de Van Dijk, diseminadas en su voluminosa obra, indiquemos que se trata de un estudio empírico de los actos de habla, el cual nos conducirá necesariamente a observarlo en la dimensión concreta del discurso, el que se entiende, tanto como una forma específica del uso del lenguaje, como una forma específica de interacción social. De esta forma, el discurso se interpreta como un evento comunicativo completo en una situación social el que, a su vez, genera interacciones sociales (Van Dijk, 1990).

Lo que distingue el análisis del discurso de otras formas de estudio similares es que, en la práctica, su actividad se concentra, específicamente en los fenómenos que hay detrás de las proposiciones generadas en el mismo. Obviamente, las palabras y las oraciones declaradas son una parte integral del discurso, empero la alocución no se encuentra en sí misma sólo en el conjunto de palabras y oraciones expresadas en el texto o en el habla. Empíricamente hablando, el significado del discurso es una estructura cognitiva, con lo cual da sentido incluir en el concepto de discurso no sólo elementos observables verbales y no verbales, o interacciones sociales y actos de habla, sino también las representaciones cognoscitivas y estrategias involucradas durante la producción o comprensión del discurso, vale decir, quien utiliza el lenguaje, cómo lo utiliza, por qué y cuándo lo hace (Van Dijk, 2000: 22). Esto quiere decir, que lo que nos atañe observar en el discurso es ese factor dinámico que se encuentra en nuestras interacciones sociales; pero dicho dinamismo no implica una

falta de esquematización o normas identificables en él, que nos permita localizar modelos para su interpretación y análisis, teniendo como base la idea en particular que busquemos.

Al tener presente la manera en que se escribe, de forma convencional, las palabras adquieren una formalidad y una especificidad necesariamente desfigurada con la representación hablada, con lo cual no se dispone de convenciones estándares para representar las características importantes que se quieren resaltar en el discurso enunciado. Es por ello que una de las grandes diferencias existentes entre el habla y la escritura, derivan del hecho de que una es esencialmente transitoria y la otra está creada para perdurar (Brown & Yule, 1993: 24). La interpretación de un texto implica recuperar la información semántica (lo que se dice); pero por otro lado, implica introducir algunos elementos que el propio interpretador aporta y que van desde los supuestos socioculturales e ideológicos, los sistemas de creencias, los subcódigos, el análisis del poder, los tipos de conversación, discursos institucionales, entre otros (Van Dijk, 1998; 2009).

Para Satriano y Moscoloni, el análisis del discurso contempla, al menos, dos niveles lingüísticos relevantes: el sintáctico y el semántico. El nivel sintáctico, que corresponde a los elementos estructurales de los enunciados, es el lugar donde se profundiza la caracterización formal que adquiere la estructura gramatical. El nivel de análisis semántico, es en el que se profundizan las características de las respuestas y se incluye su sentido, en el nivel de las unidades significativas elementales y no en el nivel de los elementos (signos). Para estas autoras, estos dos niveles permiten reducir la multidimensionalidad que posee el propio fenómeno discursivo observado, con lo cual se posibilita, dar un paso más en la dirección de los estudios cualitativos (Satriano y Moscoloni, 2000).

4.4.3. Teoría Fundamentada.

La Teoría Fundamentada se ubica dentro del amplio campo de los métodos interpretativos de la realidad social (Trinidad *et al*, 2006), comparte –teóricamente– junto al interaccionismo simbólico y al pragmatismo, su uso para describir el mundo de las personas y los sujetos que están siendo estudiados en un determinado tiempo y espacio.

La intención de sus creadores, Glaser y Strauss, fue cimentar una estrategia metodológica que les permitiese analizar los significados simbólicos de los individuos en estudio, penetrar en su interioridad, con el afán de descubrir y dar cuenta del significado profundo de la experiencia vivida por los sujetos, teniendo presente las relaciones espacio-temporal e historias personales, para luego obtener elucubraciones teóricas basadas en esos datos¹⁰⁹ (Trinidad *et al*, 2006; Stern, 2005; Legewie, & Schervier-Legewie: 2004).

Este modelo de análisis posee una serie de estrategias metodológicas para realizar el estudio de la información. Taylor y Bogdan (2010) explican al respecto que Glaser y Strauss proponen dos estrategias principales para desarrollar la Teoría Fundamentada. La primera es el método comparativo constante, por el cual el investigador simultáneamente codifica y analiza los datos para desarrollar conceptos y, la segunda, es el muestreo teórico.

Durante el proceso comparativo, el que lleva a cabo la investigación, simultáneamente codifica y analiza los datos para desarrollar intuiciones-conceptos. Mediante la comparación continua de sucesos específicos de los datos, el investigador refina estas ideas, identifica sus propiedades, examina sus posibles interrelaciones y los integra en una teoría coherente, que permite explicar las relaciones que existen y que pudieran darse entre las categorías, de lo que se ha observado originariamente; su fin, es que una vez finalizada esta etapa se obtiene una representación exhaustiva de los contenidos (Andréu *et al*, 2007; Trinidad *et al*, 2006; Valles, 2000).

Para el muestro teórico, el investigador selecciona nuevos casos a estudiar según su potencial, con lo cual es posible refinar o ampliar los conceptos y teorías ya desarrollados. La recolección de datos y el análisis se realizan conjuntamente, de manera que el desarrollo teórico que brota de ambos indica al investigador qué es

¹⁰⁹ Como suele ocurrir, se presentan ciertos inconvenientes con el espacio suficiente y el tiempo requerido, para desarrollar de mejor manera las ideas en un texto; por tal motivo, señalamos que será poco posible profundizar ostensiblemente en las explicaciones sobre la evolución, variaciones y diferencias que puede presentar éste método de trabajo. Pese a ello, si podemos señalar que la teoría fundamentada fue originalmente desarrollada por Glaser y Strauss (1967), y se fue ampliando en diferentes direcciones por Glaser (1978, 2000, 2002) y por Strauss (1987). Strauss y Corbin (1990, 1998) desarrollaron procedimientos detallados a seguir por quienes utilizan la Teoría Fundamentada, mientras que Glaser se distanció de Strauss y Corbin, argumentando que estos últimos habían llevado al método al área de una descripción forzada, total y conceptual, como opuesta a la teoría fundamentada emergente (Andréu *et al*. 2007: 53-54; Stern: 272; 280-281; Raymond: 2005).

necesario agregar como información y de dónde puede obtenerla. El grado de profundidad del muestreo teórico, indica la calidad y eficacia de los datos frente a la cantidad; lo que implica recopilar sólo la información que es necesaria y requerida (Andréu *et al*, 2007; Trinidad *et al*, 2006).

4.4.3.1. Un distanciamiento metodológico dentro de la misma propuesta de análisis.

Antes de continuar, hemos de plantear una pequeña observación: no constituía, o mejor dicho, no era parte de lo que habíamos pensado en una primera instancia desarrollar en este punto; nuestra intención era otra, pero al final, dadas las circunstancias generadas por las propias referencias bibliográficas, tenemos que hacer un breve recorrido de lo que ha sido la evolución y desarrollo de esta propuesta metodológica de análisis¹¹⁰, pensamos en un momento que nos bastaba con una nota a pie de página que explicara su desarrollo, pero por lo visto es ineluctable no referirse a ella.

Señalemos, pues, que la Teoría Fundamentada originariamente fue creada por Glaser y Strauss en la década de los 60, a partir de su trabajo que estaba relacionado con el tema de la conciencia de morir en las instituciones de salud del Estado de California en los Estados Unidos, éste tenía como propósito generar una teoría que explicara las relaciones subyacentes en una realidad determinada.

En décadas posteriores, la misma propuesta de investigación, tomo una nueva tendencia, sus autores son Strauss y Corbin, aparecida en los 90, ofrece una propuesta más didáctica que la original y en la cual se explica con mayor detalle la metodología y los pasos a seguir, para alcanzar el progreso de una teoría emergente a partir de la datos. Originalmente, la propuesta de Glaser y Strauss, no explicaba cómo la Teoría Fundamentada se debía desarrollar durante el curso de una investigación.

La diferencia fundamental entre ambas tendencias, de Glaser y Strauss-Corbin, radica en el hecho de que el primero acentúa la inducción y la creatividad del investigador dentro del marco de avance que se va generando en las sucesivas etapas de la propia investigación. Glaser en oposición a Strauss considera que lo primordial

¹¹⁰ Más que una propuesta metodológica de análisis, la Teoría Fundamentada se centra en el examen de la información.

es la habilidad del investigador para descubrir lo que el dato le puede aportar, con lo cual le resulta dable proponer hipótesis a partir de los antecedentes que le suministra la misma información. Por su parte, Strauss y Corbin confían más en la técnica que le permita al investigador, no importando cuánta destreza posea, alcanzar la teoría buscada.

A continuación, presentamos una tabla que resume algunas de las diferencias que marcan estas dos orientaciones, la cual viene a clarificar nuestras propias dudas a nivel de los procesos de ejecución. Tomamos el cuadro del artículo publicado por Raymond (2005), quien se inspira en trabajos de Parker y Roffey (1997) para construirla:

Tabla N° 1: Comparación teórica entre planteamientos.

	Glaser	Strauss y Corbin
Selección e identificación del problema	Selección de un área, organización o actividad: el problema emerge en el marco del estudio y depende totalmente de las percepciones conjuntas de los actores y del investigador.	Identificación de un fenómeno o problema de investigación: el investigador puede predeterminar el tema general antes de entrar en terreno.
Método de codificación y análisis	Marco de referencia general basado en la comparación continua: las categorías emergen y no pueden ser forzadas por la metodología.	Método analítico con pasos estructurados: los procedimientos y técnicas necesitan ser detalladas de manera precisa.
Grado de operacionalización	Puede ser difícil operacionalizar porque el marco de referencia es general.	Operacionalización más fácil porque las etapas analíticas son más específicas.
Naturaleza de la teoría emergente	Genera conceptos y sus relaciones para explicar y/o interpretar las variaciones de los comportamientos en el área sustantiva estudiada.	Genera una teoría derivada de manera inductiva respecto de un fenómeno, gracias a conceptos interrelacionados.
Prueba de la teoría	Dejada a análisis cuantitativos subsiguientes.	Prueba provisional para demostrar la validez de los conceptos y de sus interrelaciones.

En la actualidad existen cuatro tendencias que apuntan al uso y proceder de la Teoría Fundamentada; a las dos ya mencionadas, se suman los trabajos de Kathy Charmaz, en el 2000, quien presenta la propuesta de Teoría Fundamentada Constructivista, la que retoma las ideas originarias de la propuesta metodológica de análisis de Glaser y Strauss, incorporando la descripción de los datos que representan en el proceso de interpretación mutua, que es generada entre el entrevistado y el

entrevistador durante sus intercambios. En esta nueva propensión se evita emplear categorías predeterminadas (Raymond, 2005; Andréu *et al.*, 2007).

Finalmente, algunos años más tarde, después de salir a la luz la propuesta de Charmaz, Adele Clarke presenta la tendencia conocida como la Teoría Fundamentada en el Posmodernismo, con lo cual se adhiere y comparte la sensación que presentan otros autores respecto a la insuficiencia que puede presentar la Teoría Fundamentada para abarcar la complejidad de los fenómenos humanos. Clarke plantea el debate en función de las implicancias del postmodernismo para las ciencias sociales, en oposición a los fundamentos del modernismo: si la modernidad exaltaba los valores de universalidad, generalización, simplificación, estabilidad, regularidad y homogeneidad; lo postmoderno, por su parte, enfatiza los valores de localidad, parcialidad, complicación, inestabilidad, contradicción, fragmentación, heterogeneidad y discontinuidad. Con ello explica que tales aserciones tienen un impacto mayor sobre la investigación, pues en este escenario, los enfoques descriptivos y de inducción teórica padecen de la reflexividad y conciencia de la complejidad exigida por la época actual (Raymond, 2005; Andréu *et al.*, 2007).

Las cuatro tendencias de la Teoría Fundamentada se encuentran actualmente vigentes; sin embargo la propuesta Strauss-Corbin es la más seguida por la mayoría de los investigadores; quizás esto se deba a la forma en que ellos presentan su propuesta para poner en práctica la investigación, por lo que se hace recomendable seguirla. En lo que se sigue damos cuenta de algunos elementos de esta técnica metodológica que, dada su extensión, sólo son presentados aquellos aspectos que permiten una comprensión y uso de la misma.

4.4.3.2. La propuesta seguida.

La aplicación de este referente metodológico no requiere de técnicas específicas en la recogida de información, al igual que otros métodos, la observación y las entrevistas son los más utilizados, aunque también se puede utilizar el análisis de documentos.

Si hubiese que hacer una descripción de su funcionamiento en términos muy sencillos y breves, podríamos señalar que la idea básica es leer -y releer- un texto,

documento o una base de datos textual (ya sea un corpus de notas de campo o una bitácora de anotaciones que se registra durante el proceso de observación), entre tantos otros tipos de escritos existentes que nos puedan aportar algún tipo de información, para luego descubrir o etiquetar variables (las llamadas categorías, subcategorías, conceptos, propiedades y dimensiones que pudiesen surgir en el transcurso del estudio) y establecer relaciones posibles (Coffey & Atkinson, 2005). La destreza que debe generarse por parte de quien lleva a cabo la investigación, para percibir estas variables y relaciones, se llama sensibilidad teórica, la cual está afectada por un número de circunstancias y aspectos; a ésta se incluyen las lecturas de la literatura teórica que se encuentran al alcance y al uso de técnicas diseñadas para intensificar la sensibilidad (Strauss y Corbin, 2002).

Con lo dicho, se entiende que los datos no tienen que ser literalmente textuales, también pueden incluir una serie de observaciones al comportamiento de quienes interactúan y que son parte del objeto de estudio, haciendo hincapié en las interacciones y eventos que pueden hacerse visibles.

Pero ¿cómo se hace esto? El análisis de los datos implica una serie de etapas bastante diferenciadas. La primera la constituye una fase de descubrimiento en progreso: identificar temas y desarrollar conceptos y proposiciones; esto se lleva a cabo mediante un interrogatorio sistemático a través de preguntas generativas que buscan relacionar conceptos, que incluye el muestreo teórico. La segunda fase, que típicamente se produce cuando los datos ya han sido recogidos, incluye la codificación de los datos y el refinamiento de la comprensión del tema de estudio. En la fase final el investigador trata de relativizar sus descubrimientos, vale decir, de comprender los datos en el contexto en que fueron recogidos, con el afán de continuar con el seguimiento de algunos principios dirigidos a conseguir un desarrollo conceptual sólido y no solamente descriptivo (Valles, 2000; Flick, 2004; Trinidad *et al.*, 2006; Andréu *et al.*, 2007).

4.4.3.3. Procedimientos de codificación: abierta, axial y selectiva.

a. Codificación abierta.

En esta primera etapa se comprende una organización inicial de los datos que permite ir colocando toda la información dentro de categorías conceptuales. La

codificación abierta es la parte del análisis que se relaciona con la identificación, el nombramiento, la categorización y la posterior descripción de los fenómenos encontrados en el texto a analizar. Esencialmente cada línea, oración, frase, párrafo, etc., se lee buscando la respuesta a preguntas recurrentes que son fáciles de responder: ¿De qué va esto? ¿De qué se trata? ¿Qué fenómeno(s) se menciona(n) aquí? ¿Qué es lo que ocurre? ¿Qué personas o actores están implicados?..... (Strauss y Corbin, 2002).

b. Codificación axial.

La codificación axial es el proceso por medio del cual es posible relacionar códigos (categorías, subcategorías, propiedades y dimensiones)¹¹¹ unos con otros, en función de las características específicas de los mismos, a través de una vía de combinación de trayectoria inductiva y deductiva. Más que una mirada a una clase de relaciones, se enfatizan las relaciones causales, las cuales se ajustan dentro de un paradigma de relaciones genéricas recíprocas. En este paso, lo que se busca es crear un esquema conceptual, determinando el principal tema desde el punto de vista de quien lleva a cabo la indagación. En ésta se realiza una selección de los temas que son relevantes en el estudio (memorandos), permitiendo así efectuar una reducción de los datos (Strauss y Corbin, 2002). Flick señala que para formular este tipo de relaciones, Strauss y Corbin proponen un paradigma de codificación que se puede simbolizar de la siguiente forma (Flick, 2004: 197; Andréu *et al*: 2007):

Tabla N° 2: Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada

Elemento	Descripción
Condiciones causales	Son los eventos o incidentes que llevan al acontecimiento o desarrollo de un fenómeno.
Fenómeno	Esto es lo que en la teoría de esquemas podría ser llamado como esquema o marco.
Contexto	Es una serie de propiedades que forman parte de un fenómeno. También puede ser visto como una serie particular de condiciones dentro de los que las estrategias de acción e interacción se toman para

¹¹¹ Las categorías son los conceptos surgidos de los datos que agrupan a los sucesos, objetos y acciones/interacciones de significado similar o relacionado. Representan o identifican los fenómenos que son las ideas analíticas más elevadas-abstractas de los datos que surgen. En cambio, la subcategorías son conceptos que pertenecen a una categoría y, en su función, le dan mayor claridad y especificación a ésta.

Las propiedades son los rasgos que definen y proporcionan significado a una categoría. Por último, las dimensiones son las localizaciones de una propiedad a lo largo de un continuo investigado. (Strauss y Corbin, 2002).

	dirigir, manejar, llevar a cabo y responder a un fenómeno específico.
Condiciones interpuestas o que intervienen	Son un contexto estructural más amplio que pertenece al propio fenómeno. También estas condiciones actúan para facilitar o restringir el funcionamiento de las estrategias de acción e interacción, las que son tomadas en un contexto específico: tiempo, espacio, cultura, dimensiones sociales en las que se lleva a cabo la investigación, etc. Estas condiciones van desde las más lejanas a las más cercanas; hay que tener en cuenta que no todas tienen una aceptación útil sobre los fenómenos que se enmarcan dentro del estudio, y esto hace que sea necesario identificar las características que se aplican a cada fenómeno de estudio.
Condiciones contextuales	Son la agrupación de condiciones específicas que se entrecruzan en las dimensiones en un tiempo y lugar para crear el conjunto de circunstancias a los cuales los sujetos responden por medio de acciones/interacciones.
Estrategias de acción/interacción	Son las acciones determinadas, orientadas a metas que los agentes realizan en respuesta al fenómeno y a las condiciones intervinientes. La acción/interacción tiene cuatro propiedades que son: <ul style="list-style-type: none"> • Siguen un proceso. • Tienen un propósito. • Existen acciones interacciones fallidas que deben ser identificadas, así como varazón por la que se habría producido la falla, y • Existen condiciones, ya nombradas anteriormente, que intervienen para facilitar o restringir el funcionamiento de las estrategias que deben ser identificadas.
Consecuencias	Son las consecuencias de la acción estratégica, tanto esperadas como inesperadas.

Fuente: Strauss, Ansel y Corbin y Juliet (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.

c. Codificación selectiva.

El tercer paso se denomina codificación selectiva, continúa con el procedimiento implementado en la codificación axial, pero con un nivel más alto de abstracción. El propósito central de este paso es, por parte de quien lleva a cabo la actividad indagativa, la elaboración de una categoría central entorno a la cual las categorías desarrolladas se agrupan y se integran; delimitando la codificación sólo a aquellas variables que se relacionan de manera significativa con dicha categoría. Esto permite la reducción del conjunto inicial de categorías a partir del análisis intensivo de las relaciones entre la categoría central y el resto (Strauss y Corbin, 2002).

Por otro lado, el hallazgo de la categoría central es lo que permite guiar, en gran medida, la recogida de datos y, por tanto, el muestreo teórico. El investigador busca las condiciones y las consecuencias que se relacionan con el proceso central, hasta saturar dicha categoría. Esto permite integrar todas las relaciones centrando la

investigación, al mismo tiempo que se hacen manifiestas las necesidades para el tratamiento del muestreo teórico.

4.4.3.4. Generación de teoría.

El objetivo principal de esta técnica metodológica es producir teoría formal a partir de los incidentes hallados, los cuales son los causantes de generar la inquietud de desplegar la investigación. Esta transformación de los datos conlleva un movimiento desde la teoría sustantiva hacia la teoría formal (Strauss y Corbin, 2002).

No obstante, parece conveniente precisar –a estas alturas- qué es una teoría o como es entendida por los propios autores para dar una mejor comprensión a lo que se señala. Al respecto, Strauss y Corbin, señalan que una teoría denota un conjunto de categorías bien construidas (Strauss y Corbin, 2002: 25). Por ejemplo, temas y conceptos interrelacionados de manera sistemática por medio de frases que revelan relaciones, esto se realiza con la finalidad de constituir un marco teórico que explica algún tipo de fenómeno; valen todas aquellas alocuciones que indican relación y explican quién, qué, cuándo, dónde, por qué, cómo y con qué resultados ocurren los sucesos.

Con dicho mecanismo, la intención es ir más allá de un simple modelo descriptivo propio y tradicional, característico del enfoque cualitativo, a un modelo conceptual teórico pertinente a los objetivos del estudio; esto implica una mayor capacidad de abstracción e integración de los resultados y hallazgos a otros contextos similares. En este sentido, Trinidad, Carrero y Soriano señalan que, a partir de la conceptualización como objetivo durante la transformación de los datos, la Teoría Fundamentada trasciende todos los métodos descriptivos y sus problemas asociados (Trinidad *et al*, 2006: 10). Esto se plantea, especialmente, cuando se refiere a la fiabilidad y su potencial de generalización que presenta.

Por último, los procedimientos por los que se puede generar la teoría formal son muy variados. Obviamente, la finalidad última de la generación de la teoría formal es ver si ésta es aplicable a diferentes áreas empíricas y, para el caso que nos interesa si, ésta se circunscribe al campo educativo. A través de dicha conexión, la teoría formal puede ir modificándose en función de los requerimientos propios y de la caracterización de cada nueva área de estudio emergente.

4.4.3.5. Limitaciones y posibilidades de uso de Teoría Fundamentada.

Es ampliamente reconocido el aporte que realizaron con su propuesta teórica, en su momento, Glaser y Strauss al campo de la investigación cualitativa. Más allá de las orientaciones y actualizaciones que tiene el modelo en este momento, el fin es el mismo; su énfasis se centra en la generación de teoría como resultante final, y es el objetivo fundamental del procedimiento analítico de esta estrategia investigativa. La rigurosidad, su sistemático proceder y la relación que se puede plantear entre los procesos de generación de datos, el registro de los mismos, los diferentes tipos de codificación forjados, el análisis e interpretación a lo largo de todo el proceso de indagación proporcionan al que investiga una serie de herramientas que pueden resultar novedosos en su uso; muestreo teórico, saturación teórica, entre otros, por ejemplo. Son muy pocos los textos en los que no aparece referenciada esta teoría, unos más densos que otros, pero al final todos actúan a modo de guía que permiten adentrarse en ese mundillo que comprende el tratamiento de los datos cualitativos.

Entre las posibles críticas que puedan exhibirse, las cuales tienen directa relación con el manejo de la Teoría Fundamentada, se centran en lo que se puede considerar un exceso del uso del proceso inductivo, subrayando el papel clave que cumplen las corazonadas, el sentido común y los estereotipos durante el despliegue de la teoría. Asimismo, se le objeta el potencial interminable que se propicia a partir de las distintas codificaciones y comparaciones constantes; instancia que también podría ocurrir con el muestreo teórico, es decir, extender la selección a una incorporación infinita de casos. Tampoco la técnica metodológica, esgrime Flick, aporta información concreta sobre aquello a lo que la selección de los pasajes y los casos se debería orientar, y sobre qué criterios debería basarse el final de la codificación (y el muestreo). (Flick, 2004: 200-201). Por lo visto, todo queda en manos del investigador y su interés, las decisiones tomadas repercuten de forma seguida en el proceder y en la selección de la muestra; la saturación teórica se va conformando bajo la tutela del propio desarrollo de la teoría. Esto impele, para evitar la infinidad potencial surgida, a parar, reflexionar sobre lo que se tiene y hacer una lista de prioridades. Una vez completado el procedimiento –siguiendo rigurosamente el método de comparación constante-, la generación de la teoría, que posee argumentos socializadores, debe ser puesta en común en un grupo de intérpretes-expertos para debatir los resultados.

Finalmente, ellos son los encargados de juzgar la pertinencia y validez de la teoría generada; en este sentido, el juicio de expertos es considerado como una estrategia fundamental para su validación (Flick, 2004: 201)

Pese a la excesiva subjetivación que pudiera darse en su uso, con todo la Teoría Fundamentada ofrece al investigador la posibilidad de combinar su actividad con otros enfoques-modelos investigativos, considerar otras estrategias o de aplicar su procedimiento a un espectro más amplio para el análisis de información. Con lo cual se plantea en un instante una multiplicidad de alternativas investigativas que permiten comprender la realidad, que para el caso nuestro, se requiere combinar técnicas, sistematicidad y rigurosidad en el uso de sus técnicas con cierta dosis de imaginación y, sobre todo, creatividad.

4.5. Instrumentos que nos servirán para recoger información.

4.5.1. Entrevista semi-estructurada.

Una de las formas existentes más aceptadas para conocer qué es lo que sucede y por qué ocurre precisamente ‘eso’ con ciertos fenómenos sociales, lo constituyen los relatos verbales que son obtenidos mediante el uso de entrevistas. Esto viene a ser confirmado por Santos, aplicado al contexto de los centros escolares, quien señala que es el medio más adecuado para realizar un análisis constructivo de la situación (Santos, 1990:77). Aunque está claro que los fines que pueda tener una entrevista, en el amplio contexto de lo cotidiano, son muchos y variados, como una forma de autolimitación, nos remitiremos al uso de la entrevista como una herramienta específica de investigación y, en este caso, sólo a aquella que incumbe a nuestro ámbito de estudio.

Se suele entender la entrevista de investigación como un diálogo iniciado por el entrevistador con el propósito específico de obtener información relevante para la investigación, la cual es enfocada sobre un contenido específico que está dado por los objetivos de la propia investigación. Es un método que comprende la reunión de datos a través de la interacción oral directa entre individuos (Kvale, 2011; Cohen & Manion, 1990). Por su parte, Taylor y Bogdan desarrollan la entrevista como parte de la metodología cualitativa y la definen como “encuentros cara a cara entre el entrevistador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las

perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como la expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bogdan; 2010: 101).

Esta interacción directa entre las partes intervinientes es fuente tanto de ventajas como de inconvenientes. Por ejemplo, una ventaja es que permite una mayor profundidad, tanto en el acercamiento a los entrevistados como en la información recolectada, que es el caso del uso de otros instrumentos de recogida de datos; sin embargo, un inconveniente que posee, y que se hace latente de manera continua, es que tiende a la subjetividad y a la polarización por parte del entrevistador (Cohen & Manion, 1990).

De todos modos, asumiendo esas limitaciones que pueden presentarse continuamente en el transcurso y desarrollo de la misma, se considera que es una de las técnicas más válidas para la profundización de los datos, y su flexibilidad la hace apta para este tipo de estudio en particular. Esto permite al entrevistado reflexionar, y al entrevistador indagar, siguiendo la línea de información que desea conseguir y desplegar, cada vez que consulta por algo puntual.

En este caso se plantea como semi-estructurada, esto quiere decir que se parte de unas dimensiones preformuladas y con un orden establecido, aunque puede variar durante el desarrollo de la misma conversación. Al tratarse de entrevistas de este tipo, las preguntas se generan en función de las posibles respuestas que se puedan conseguir y en la línea de información que se quiere obtener.

El diseño investigativo de este estudio contempla la utilización de la llamada entrevista focalizada, la cual se centra en los relatos de la experiencia sobre un fenómeno social, determinado de antemano. Este tipo de entrevista se puede caracterizar como una conversación provocada y guiada por el entrevistador, dirigida a sujetos elegidos sobre la base de un plan de investigación y que tiene una finalidad de tipo cognoscitivo. Estableciendo de esta forma los criterios de especificidad, amplitud y el contexto personal o profundidad que puede evidenciar el entrevistado (Flick, 2004; Valles, 2009)

Para este caso en particular de entrevista, el entrevistador dispone de un guión o preguntas preestablecidas, donde recoge los temas que desea abordar a lo largo de la

misma. Sin embargo, el orden en el que se abordan los diversos temas y el modo de formular las preguntas, según plantea el modelo, se dejan a la libre decisión y valoración del entrevistador, aunque en nuestro caso se mantiene en un orden establecido. Lo viable de este modo de consultar es que, a partir de un tema, el entrevistador puede plantear la conversación como desee, efectuar las preguntas que crea oportunas y hacerlo en los términos que estime más conveniente, explicar su significado, solicitar aclaraciones al entrevistado cuando no entienda algún punto y que profundice en algún tema cuando le parezca necesario.

Esta técnica de investigación, se utiliza para indagar en y sobre el conocimiento que poseen los profesores y agentes escolares respecto a lo laico en el ámbito organizativo de los centros escolares, teniendo presente lo que significa la incorporación del mismo al quehacer educativo cotidiano.

4.5.1.1. Fases de la entrevista.

Teniendo presente las indicaciones de algunos autores (Kvale, 2011; Rodríguez *et al.* 1999; Taylor y Bogdan, 2010; Valles 2009), se establecen algunos momentos o fases en el mismo desarrollo y concreción de la entrevista:

- Elaboración y preparación de la entrevista.
- Desarrollo de la entrevista.
- Lo que viene después de aplicada la entrevista.

Al momento de iniciar la elaboración de la entrevista hay que tener presente una serie de decisiones que permitieron, a la larga, conceptualizarla; primero, tener claro el tema a consultar, partiendo de la estructura de los objetivos planteados; también, con la misma, hay que tratar de dar respuesta al inquirir generado en el planteamiento del problema; después se debe decidir qué preguntas hacer, cómo hacerlas y cómo secuenciarlas, además de tener presente el tiempo que dura su aplicación (Kvale, 2011; Patton, 1982; Angrosino, 2012).

Además se tienen en cuenta los presupuestos teóricos propuestos por Strauss y Corbin, el juicio de expertos de dos docentes de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción y el tutor de este trabajo con cuya ayuda y el aporte de sus ideas, y un sinnúmero de aclaraciones se pudo dar forma a este guión. Con ello se

establece la pertinencia, profundidad y coherencia de la propia elaboración de la entrevista, la cual puede ser observada en los anexos de este documento.

4.5.1.2. Tipos de preguntas planteadas.

Una vez clarificado el tema, la construcción de las preguntas para el guión a utilizar puede ser abordada desde diferentes puntos de vista. Debe tenerse en mente la propuesta indicada por Patton, quien señala que hay a los menos seis tipos de preguntas o elementos que debe contener una entrevista pensando en lo que podría responder un entrevistado o lo que se espera que diga. Estas preguntas tienen relación con lo que el entrevistado:

- Ha hecho o hace. Está relacionado con la experiencia.
- Piensa. Está relacionado con las creencias, valores y opiniones.
- Siente. Está relacionado con las actitudes, sentimientos.
- Sabe. Está relacionado con los conocimientos que posee, experiencias, formación personal.
- Percibe. Está relacionado con su entorno, con su contexto, con su situación.
- Le identifica. Está relacionado con datos personales: edad, cargo, ocupación, etc. (Patton, 1982).

En algunos casos, el orden en el que aparecen las preguntas también reviste de cierta relevancia y, al parecer, es importante tener una secuenciación adecuada.

De todos modos, se prefiere comenzar con una contextualización del centro al cual pertenece el entrevistado, para luego continuar con preguntas relativas al tema que nos interesa indagar desde y en distintos contextos. Son cuestiones que requieren de descripciones relativamente sencillas que van en progreso, y de un recuerdo mínimo por parte de quienes son entrevistados; en este caso, a docentes y actores de los centros educativos.

4.5.2. Elaboración de un diario con notas de campo.

Las notas tomadas tienen como propósito describir lo que ocurre en cada una de las entrevistas, comenzando por la toma de contacto hasta llegar a las observaciones particulares que se desprenden de la forma y en las condiciones en que se llevó a cabo cada uno de los encuentros con quienes iban hacer entrevistados.

Además, este proceso se ve enriquecido con los aportes de la reflexión personal por parte de quien ha realizado las entrevistas; esto se ve generado por algún hecho puntual durante el desarrollo de la misma. El diario se llevó a cabo de forma sistemática (Flick, 2004; Taylor y Bogdan, 2010; Gibbs, 2012; Rapley, 2014).

4.6. Contextualización del estudio.

Considerando las características y propósitos del estudio -el accionar investigativo sustentado en el paradigma metodológico cualitativo, cuya base teórica se enmarca desde el prisma fenomenológico y con unas claras técnicas metodológicas-, ésta supone una selección deliberada e intencional de las unidades y sujetos de estudio. En este caso, de las doce comunas que componen la Provincia de Concepción, el estudio se centró en una de ellas, Concepción, sobre la base de un criterio que llevó a seleccionar aquellas que ofrecen Educación Media (Secundaria) y con un claro énfasis en la formación Científico-Humanista. Por otro lado, todas las instituciones mencionadas a continuación, son administradas por el municipio y organismos estatales, lo que tiene relación con lo estipulado en la Ley General de Educación y son parte de nuestro interés de estudio.

La información relativa a los centros educativos pertenecientes a la comuna y a las unidades educativas seleccionadas fue proporcionada por la Dirección de Educación Provincial de Concepción. Dicha averiguación también puede ser consultada en la Web que posee el Ministerio de Educación (www.mineduc.cl).

Tabla N° 3: Establecimientos Educativos pertenecientes a la Comuna de Concepción

Liceo/Colegio	N° de alumnos(as)	Características de la formación/Orientación
Liceo Enrique Molina Garmendia	1600/1664 (695)	Científico-Humanista Laica (Hombres)
Liceo Andalién	450/376 (110)	Científico-Humanista Laica (Mixto)
Liceo Lorenzo Arenas Olivo	229/(116)	Científico-Humanista/ Técnico-Profesional Laica (Mixto)
Liceo Juan Martínez de Rozas	211/(184)	Científico-Humanista Católica/Laica (Mixto)
Liceo de Niñas	1858/1664(1206)	Científico-Humanista Católica/Laica (Mujeres)
Liceo Experimental Lucia Godoy Alcayaga	831/(370)	Científico-Humanista Laica (Mujeres)
Colegio Juan Gregorio las Heras	1160/(1151)	Científico-Humanista Laica (Mixto)

Colegio Marina de Chile	1225/(1216)	Científico-Humanista Laica (Mixto)
Colegio República del Brasil	1484/(1693)	Científico-Humanista Laica (Mixto)
Colegio República del Ecuador	250/(199)	Científico-Humanista Laica (Mixto)
Colegio España	839/(828)	Científico-Humanista Laica (Mujeres)
Colegio Gran Bretaña	950/820(683)	Científico-Humanista Laica (Mixto)
Escuela República de Israel	281/(210)	Científico-Humanista Católica/Laica (Mixto)
Escuela Domingo Santa María	413/(404) ¹¹²	Científico-Humanista Laica (Mixto)

El uso de la terminología que se emplea para denominar a los centros educativos, pertenecientes al sistema municipalizado-público, tiene relación con los siguientes aspectos:

- Colegio: Suele ser considerado un establecimiento, público o privado, dependiendo del régimen que tenga, dedicado a la enseñanza, en el cual se imparte instrucción en todos los niveles educativos existentes, es decir, preescolar, básica (primaria) y media (secundaria).
- Escuela: Tipo de establecimiento en el cual se entrega, preferentemente, educación preescolar y básica.
- Liceo: Establecimiento educativo que ofrece educación al segmento que comprende la enseñanza media.

En Chile se produjo la ampliación de la jornada en algunos establecimientos educativos que sólo contaban con educación primaria. Esto fue posible gracias a que contaban con la infraestructura física suficiente para crearlo, que existía demanda para hacerlo, que las políticas educativas de los 90 propendían a la ampliación de la jornada escolar, además de obtener el permiso administrativo para hacerlo. Sin embargo, con ello no se garantizó la permanencia de los educandos en los mismos establecimientos, porque en los últimos años se produjo un éxodo masivo del estudiantado, a otro tipo de centros, por diferentes vicisitudes y motivaciones¹¹³.

¹¹² El número indicado entre paréntesis señala la cantidad actual de alumnos que tiene el establecimiento.

¹¹³ Algunos titulares del principal periódico de la zona, El Sur, desde principios del 2011 y en lo que va transcurrido del 2012, retraban lo ocurrido, nos referimos al traslado masivo del estudiantado, utilizando

4.7. Sujeto de estudio.

Aunque ya nos hemos referido a esto en otro apartado del texto, al describir la organización interna que poseen los centros escolares dentro del propio sistema educativo público, creemos que no resulta reiterativo tener en mente y hacer presente algunas de esas proposiciones descriptivas expresadas con anterioridad; a modo de recuento, estas ideas nos permiten aproximarnos a esa atmosfera vivencial única que posee cada establecimiento en particular o, de forma generalizada, a la propia organización de los centros escolares adscritos al sistema. Para tales efectos, discurremos en ciertos aspectos que concierne tener en cuenta al momento llevar a cabo la selección de los sujetos.

Recordamos que, con todo, los centros educativos son organizaciones en los que se aglutinan varios elementos que interactúan, produciéndose una sinergia, tanto de manera interna como con los diversos entornos a la cual está circunscrito de manera externa (Santos, 1990: 27). Lo que caracteriza a un establecimiento en términos de su organización-funcionamiento, o mejor dicho, el aspecto que define la vida cotidiana en el seno de estas instituciones educativas es la presencia simultánea de muchos actores y aconteceres, como indican Beltrán y San Martín (2000: 36). Por esta misma razón consideran, en otro texto, que las instituciones son ámbitos de interacción social circunscritos al seno de aquéllas, los cuales se someten a ciertos

los siguientes términos: “Matrículas para educación municipal bajan más de 9%” (El Sur: 18-01-2011, <http://www.diarioelsur.net/?fecha=20110118#05>); “Estadísticas de Concepción, San Pedro y Talcahuano. Casi 4 mil alumnos se han fugado del sistema municipal” (El Sur: 13-02-2012 <http://edicionimpresa.soychile.cl/concepcion/?fp=20120213&pag=05>); “Educación municipal perdió 5000 alumnos” (El Sur: 06-03-2012 <http://edicionimpresa.soychile.cl/concepcion/?fp=20120306&pag=05>). Otros periódicos de circulación nacional, como La Tercera, se referían en términos similares: “Las historias tras algunos de los 63 colegios públicos que cierran sus puertas este año. Sondeo de La Tercera en 260 municipios del país detectó el cierre de más de 60 escuelas” (La Tercera: 13-02-2011, <http://diario.latercera.com/2011/02/13/01/contenido/pais/31-59237-9-las-historias-tras-algunos-de-los-63-colegios-publicos-que-cierran-sus-puertas.shtml>); “Principales ciudades pierden \$1390 millones por éxodo de alumnos a colegios privados. Se trata de Valparaíso, Concepción y Santiago. Según el director del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), esto agudiza más el problema de fondo porque los colegios municipales se quedan con los alumnos más pobres del sistema”. (La Tercera: 06-11-2011, <http://www.latercera.com/noticia/educacion/2011/11/657-407307-9-principales-ciudades-pierden-1390-millones-por-exodo-de-alumnos-a-colegios.shtml>). Para el caso particular del Municipio de Concepción, los datos oficiales en los que se hallan basados los titulares periodísticos indicados, se encuentran divulgados en el Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal (<http://www.demconcepcion.cl/docs/PADEM%202012%20final.pdf>), especialmente en el apartado que tiene por título: Comportamiento Matrícula Municipal. Allí se muestra gráficamente la disminución que ha sufrido la educación pública municipalizada estos últimos años.

criterios de orden, personas, relaciones, acciones, artefactos, etc., con intención de regular, de modo general, lo que en esos espacios ocurra, y con la pretensión de estabilizar y garantizar ciertos comportamientos sociales. (San Martín y Beltrán 2002). Esto lo estimamos razón suficiente para polarizar nuestra atención en aquellos estamentos que hacen posible el funcionamiento de la institución educativa.

La selección de las personas que nos aportan información para comprender el propio fenómeno investigativo, se lleva a cabo sobre la base de ciertos criterios propios del paradigma cualitativo de investigación. Estos están dados por el rol que cumplen dentro del contexto educativo del centro, que es propio de ese espacio, y su quehacer diario no está dado por otros miembros de la comunidad en general. Como ya se ha sostenido se trata, por lo tanto, de una selección deliberada.

La estrategia utilizada para la elección de informantes se ha hecho siguiendo los términos propuestos por la propia Teoría Fundamentada, vale decir, por medio del muestreo teórico. El cual consiste en una primera aproximación al escenario y a las personas con que se desea poner en práctica la investigación; esto le permite a quien realiza la investigación escoger las perspectivas que pueden producir mayor rendimiento teórico (Strauss y Corbin, 2002: 220). En su táctica metodológica gravita la posibilidad de realizar simultáneamente el análisis y la recolección de información, permitiendo al investigador seleccionar nuevos casos a estudiar, según su potencial para ayudar a refinar o expandir los conceptos y teorías desarrolladas. Esto indica que la muestra no está predeterminada; se va haciendo de acuerdo a las necesidades evidenciadas por la teoría emergente.

Además, el muestreo teórico se utiliza como una instancia que permite comprobar lo expuesto en el marco teórico, ya que éste no actúa como una instancia que permite verificar hipótesis. Como consecuencia de ello, se sabe que el muestreo teórico –a partir de su desarrollo- ha sido el apropiado cuando la explicación teórica que surge de la propia investigación resulta de interés y, por lo tanto, es relevante. Agreguemos, que este proceso no sigue un avance lineal; el investigador, en este caso, no conoce el número de observaciones a realizar, aparte que no sabe tampoco qué muestrear y dónde hacerlo, por lo que necesario que tome decisiones (Strauss y Corbin, 2002). Por tales motivos se necesita profundizar en el uso adecuado de esta

estrategia analítica y destacar que, a través del descubrimiento de incidentes y de su posterior saturación, comienzan a inferirse códigos y propiedades.

El muestreo teórico cesa cuando el código ha sido saturado, es elaborado e integrado en una teoría emergente (Strauss y Corbin, 2002). Esto quiere decir que esta técnica comienza a definir su término y ya no es necesario realizar más entrevistas y observaciones, pues los datos comienzan a tornarse repetitivos y no se obtiene nada nuevo, haciendo necesario finalizar el trabajo de campo. Flick señala que el muestreo e integración de material nuevo se acaba cuando la “saturación teórica” de una categoría o grupo de casos se ha alcanzado, es decir, cuando no emerge ya nada nuevo (Flick, 2004: 79). En síntesis, se utiliza un marco de referencia en términos teórico-metodológicos que puede ser considerado como pertinente, puesto que admite articular aquellos aspectos teóricos revelados desde el discurso de lo laico, para luego constituir un cuerpo de categorías apropiadas, por ejemplo, que puedan ser incorporadas a lo organizativo de las escuelas situadas en el contexto que nos interesa estudiar.

Esto nos llevó, previamente a la entrada en el campo, a reflexionar sobre las características que deberían poseer dichos sujetos, cuyas actitudes, vivencias y saberes constituirían el objeto de nuestro estudio. La utilización de la Teoría Fundamentada no decidió, con antelación al desarrollo de la investigación, el tamaño de población de la muestra, puesto que el criterio de selección de los participantes no estuvo dado en base de su representatividad (aunque en cierta forma lo está, dado que el estudio apunta a cierto tipo de establecimientos), sino que estuvo determinada por el conocimiento y experiencia que pudiesen tener del fenómeno educativo bajo estudio.

Teniendo en cuenta estas finalidades del estudio, se establecieron algunos requisitos que considerábamos que debían reunir nuestros informadores. La población dentro de la cual se encuentra la muestra comprende a todos los casos en que se cumplan las siguientes características:

- Docentes Directivos pertenecientes a los establecimientos descritos con anterioridad: Director, Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica, Orientadores, Inspectores Generales. No se considera en esta muestra a administrativos y paradocentes, pese a que pueden ser considerados como parte de la organización del centro.

- Docentes que realicen clases en los distintos niveles de Educación Media Científico-Humanista. En este caso no importa la asignatura que imparte y tampoco nos resulta relevante considerar si son o no son profesores jefes (encargados de curso).
- Representantes del Centro de Padres/Apoderados de los establecimientos ya mencionados. Estos son delegados electos democráticamente que conforman una junta que se relaciona directamente con el equipo directivo del establecimiento.
- Supervisores de la Dirección Provincial de Educación de Concepción, que asesoren a estos establecimientos, en términos de propuestas y mejoramiento del quehacer educativo del establecimiento.

De esta forma se determinan los sujetos de estudio, los cuales pasan a constituirse en los informantes claves para la generación de información en nuestro estudio.

4.7.1. Avatares imprevisibles en la selección de la muestra de estudio.

Como suele ocurrir, la mayoría de las veces, se puede tener una idea vaga de lo que quiere desarrollar o sobre lo que se quiere hacer, en principio; pero como en todo orden de cosas, lo planeado de antemano casi nunca se cumple, especialmente cuando se trabaja con personas. Esto hace poco probable que se pueda controlar la adversidad de las variables que puedan presentarse y que, de paso, dificultan el trabajo de campo. Si bien ya nos habíamos referido a algunas de ellas con anterioridad, las recordamos, haciendo mención a otras, como dificultades que se hicieron presentes y que hubo que sortear. En lo que se sigue, se evocan los siguientes sucesos: lo que estaba ocurriendo, a nivel nacional, y en particular en la ciudad penquista, con el movimiento estudiantil, generalizado, que estaba reivindicando sus derechos; las exigencias de la actividad estudiantil se centraban en la reclamación por una educación pública y de calidad en todos los segmentos educativos; esto perturbó el trabajo diario de los establecimientos por varios meses durante el segundo semestre del 2011 y, en algunos casos, se extendió hasta fines de ese mismo año lectivo, por las reiteradas tomas de los centros. A esto se sumó el inconveniente que aún persistía del

año anterior, referido al problema de infraestructura física generado por el gran terremoto que afectó a la zona, en febrero de 2010.

En suma, ambos factores generaban un ambiente de inestabilidad; aunque en gran medida esto estaba dado por la primera causa mencionada, puesto que en algunos casos los alumnos no habían hecho entrega de los establecimientos que estaban en toma. Las autoridades nunca pensaron que la movilización se iba a extender en el tiempo, lo que obligó a las partes educativas involucradas, a nivel nacional, a tomar algún tipo de medida, como fue el caso de implementar una solución que permitiese darle salida y evitar el cierre del año escolar. Estas manifestaciones sólo ocurrían en el segmento público-municipal, ya que los establecimientos particulares subvencionados (concertados) y particulares (privados) siguieron funcionando con normalidad. Dicho programa se denominó: “Salvemos el año escolar¹¹⁴”. Bajo este ambiente de incertidumbre imprevisible se llevó a cabo el trabajo de campo.

Muchos de los encuentros-entrevistas establecidos se hicieron con cierta anterioridad por intermedio del uso de correo electrónico, ya que quien desarrollaba la investigación se encontraba en Valencia y el ámbito a observar se encontraba a unos cuantos miles de kilómetros distancia. Por los acontecimientos mencionados no fue posibles llevarlas a efecto en su totalidad, pese a la clara intención de participar de ella las personas con quienes se estableció contacto en una primera instancia. Esto en vista de la aplicación de lo propuesto por la Teoría Fundamentada, específicamente a lo que se refiere con muestreo teórico.

Ya emplazados nuevamente en la ciudad de Concepción, se sucedieron una serie de eventualidades, las cuales pueden ser indicadas de la siguiente forma: a algunos centros educativos, de la lista de establecimientos que conformaban nuestro interés de estudio, no fue posible contactarlos; otros, –cuando empezaron a funcionar– estaban hacinados en lugares en los que el acceso se veía entorpecido, especialmente, por las interferencias que se producían continuamente (reuniones sorpresivas,

¹¹⁴ Para hacerse una idea de lo que ocurría en esos momentos, se puede consultar algunos titulares por Internet: <http://www.mineduc.cl/salvemos/>; <http://www.gob.cl/informa/2011/08/10/ministro-de-educacion-presento-plan-salvemos-el-ano-escolar.htm>; <http://www.meganoticias.cl/nacional/bio-bio/inscripcion-al-plan-salvemos-el-a%C3%B1o-escolar-en-concepcion-continuara-por-internet.html> ; <http://noticias.terra.cl/nacional/salvemos-el-ano-escolar-6-mil-alumnos-de-concepcion-ya-estan-en-clases,b4159804311c2310VgnVCM4000009bf154d0RCRD.html> , entre otras que se pueden encontrar y leer.

soluciones de problemas inmediatos, falta de tiempo, entre otros); también hubo casos en los que los propios docentes directivos, en forma clara y directa, expresaron su negativa a participar, así como toda posibilidad entrar en contacto con los demás miembros del equipo directivo y con el resto de los docentes del establecimiento que dirigían, esgrimiendo diferentes excusas.

En todos los casos en que pudo ser aplicado el guión de preguntas, hubo que cambiar continuamente las horas y lugares que se habían fijado para realizar las entrevistas. Algunas de ellas estuvieron sujetas al tiempo y espacio que proporcionaba el entrevistado y al lugar que ellos determinaran. No debemos dejar de relatar que esta situación fue tensional, porque diversos inconvenientes impedían avanzar conforme a lo esperado; pero pese a todo fue posible darle término satisfactorio. Durante este tiempo fueron oportunos los comentarios y sugerencias metodológicas del compañero de trabajo de Concepción, y el intercambio constante de e-mails con el tutor, que sugería permanentes alternativas para enfrentar mejor lo que estaba ocurriendo.

4.8. Respecto a la selección definitiva de los establecimientos y los informantes para el estudio.

Teniendo como base lo esgrimido en el punto anterior, señalamos que la cantidad de establecimientos que se vieron implicados en la pesquisa fue bastante menor, considerando el número total de centros educativos que reúnen las características para nuestro estudio en la comuna. En este sentido, la perspectiva de investigación y, en especial, la técnica metodológica adoptada, Teoría Fundamentada, permitieron asumir una serie de decisiones que validan en buena medida la propuesta de diseño establecida.

Los establecimientos educativos incluidos en este estudio son los siguientes:

Tabla N° 4: Establecimiento que participaron finalmente de la investigación perteneciente a la Comuna de Concepción.

Liceo/Colegio	N° de alumnos(as)	Características de la formación/Orientación
Liceo 1	1600/1664(695)	Científico-Humanista Laica (Hombres)
Liceo 2	450/376 (110)	Científico-Humanista Laica (Mixto)
Liceo 3	1858/1664 (1206)	Científico-Humanista Católica/Laica (Mujeres)
Colegio 1	14847(1693)	Científico-Humanista Laica (Mixto)
Colegio 2	839/(828)	Científico-Humanista Laica (Mujeres)

Colegio 3	950/820 (683)	Científico-Humanista Laica (Mixto)
-----------	---------------	---------------------------------------

En cuanto a la selección de sujetos, se cumple con las características expuestas con anterioridad. Se llevaron a cabo catorce entrevistas durante el desarrollo del trabajo de campo. Para efectos de resguardar su identidad personal, en la investigación se les distingue con una identificación nominativa y numérica. De todos modos se deja constancia que se cuenta con la autorización de quienes fueron entrevistados. Su distribución fue la que sigue:

Tabla N° 5: Sujetos de estudio: entrevistas.

Informante	Establecimiento	Experiencia	Fecha	Duración
Docente Directivo 1	Liceo 1	28 años	24/09/2011	42:23
Docente Directivo 2	Liceo 1	40 años	17/09/2011	1:12:43
Docente Directivo 3	Liceo 1	30 años	09/09/2011	47:34
Docente 1	Liceo 1	40 años	20/09/2011	1:21:53
Docente 2	Liceo 1.	21 años	22/09/2011	33:51
Centro de Padres 1	Liceo 1	4 años	28/09/2011	24:18
Docente 1	Liceo 2	18 años	07/09/2011	1:15:58
Docente Directivo 1	Liceo 3	45 años	28/09/2011	45:05
Docente Directivo 2	Liceo 3	37 años	22/09/2011	40:27
Docente 1	Colegio 1	19 años	14/09/2011	38:51
Docente 1	Colegio 2	30 años	26/09/2011	30:08
Docente 1	Colegio 3	23 años	26/09/2011	32:22
Funcionario 1	Seremi de Educación	29 años	26/09/2011	48:05
Funcionario 2	DEPROE	9 años	29/09/2011	42:06

Aplicación de las entrevistas: tipo de informante, establecimiento, fecha y duración de la entrevista.

Los entrevistados son considerados como informantes clave por el papel que cumplen dentro del establecimiento educativo, sean docentes directivos, docentes, representantes del centro padres/apoderados ante la dirección del centro y supervisores que asesoran las actividades curriculares que se llevan a la práctica en la institución educativa con el ánimo de mejorar la propia actividad escolar. Por otra parte, las entidades educativas incluidas en el estudio se declararon laicas, lo que permite reconocer que existió una actitud positiva frente a las cuestiones que se plantearon en la entrevista.

Esta disposición favorable, es común a todos los entrevistados, aunque cada uno tiene conocimientos y experiencias diferentes sobre este aspecto, por lo que la información vertida en cada entrevista resulta enriquecedora, no sólo por los puntos

afines que se pueden encontrar en algunas de ellas, sino por la marcada diferencia con respecto a otras.

En algunos casos puntuales, el guión de la entrevista varió un poco, pero el contenido fue siempre el mismo, lo que cambió fue el número de preguntas y la forma o el modo en que se plantearon. Esto se da para el caso del representante del centro de padres/apoderados y los funcionarios pertenecientes a la oficina ministerial regional que simplemente se obvió una pregunta; la única diferencia está dada por la orientación que a ratos se asume el propio consultar en la cita. La entrevista para docentes directivos y docentes es la misma.

Para quienes examinen este trabajo, puede llamar la atención que los entrevistados, mayoritariamente, pertenecen al Liceo Enrique Molina Garmendia, también conocido con el nombre de Liceo Hombres N° 1 de Concepción. Razones para justificar esta inclinación son muchas, sólo por mencionar algunas: se trata del cuarto establecimiento más antiguo del país, fundado en 1823; es considerado un establecimiento emblemático, ya que por sus aulas han pasado estudiantes que, más tarde, llegarían uno a ser Presidente de la República, y otros a ser Senadores, y Diputados, además de muchos más que han destacado en la vida pública del país como de la región. Por otro lado, de este establecimiento también se destaca la figura del representante del centro de padres/apoderados; que, además, es la presidenta comunal de todas colectividades que aglutinan a todos los establecimientos municipalizados de la Comuna de Concepción. Debemos agregar, por sobre todo, que fue muy destacable, su buena disposición para colaborar en esta indagación.

Otro establecimiento que resalta en su quehacer educativo diario, también por el papel que ha jugado en la sociedad penquista, es el Liceo de Niñas, que abrió sus puertas en 1884, y es el principal centro educativo municipal dedicado a la formación de alumnas de la ciudad.

Del resto de los entrevistados, señalamos que todos son funcionarios de planta, aunque algunos llevaban poco tiempo en el establecimiento al momento del interviú. La razón obedece a que se ajustan a una reorganización administrativa interna en la Comuna, generada desde la propia Dirección de Educación Municipal. No obstante, para la investigación este hecho no repercute en nada.

De los funcionarios adscritos a la oficina regional, encargada de velar por el funcionamiento y mejoramiento de las prácticas educativas del sistema municipalizado, podemos indicar que gracias a sus valiosos comentarios se ha podido tener una visión distinta y amplia de la aplicabilidad que tienen ciertas normativas y reglamentos en los centros educativos. En particular, cuando éstas aluden a la forma en que son llevadas a la práctica y la manera en que se ve afectado o favorecido un establecimiento con dicha implementación.

En suma, consideramos que todas las entrevistas constituyen una representación que invita abiertamente a pensar en lo laico, pero no se trata de una apelación que nos lleve a argüir sobre algo determinado, sino que de una insinuación a pensar lo laico desde lo laico mismo.

4.9. Diferentes fases o etapas del propio proceso investigativo.

Todo proceso de investigación constituye una instancia que permite la producción de información, la que puede ser descrita en las siguientes etapas:

Etapas 1: Determinación de las fuentes de información.

En Teoría Fundamentada, una vez identificados los conceptos que muestran alguna conexión, se revisa la literatura sobre el tema para ayudar a generar otras preguntas y cuestionamientos durante el desarrollo de la misma investigación. Se trata de un proceso cíclico y continuo, en el cual algunas nociones destacan más que otras. La habilidad para percibir esas variables y relaciones se llama “sensibilidad teórica”, la cual se encuentra afectada por un número de circunstancias y aspectos, que incluyen las lecturas de la literatura técnica y/o no técnica (Strauss y Corbin, 2002), y el uso de herramientas diseñadas para intensificar dicha sensibilidad¹¹⁵.

En esta etapa, se determinaron los documentos que nos aportarían la información pertinente a nuestros objetivos. Ellos son:

¹¹⁵ Esta sensibilidad teórica se entiende como aquella habilidad de discriminación y reserva que se genera por parte del investigador, en la práctica esto permite que el conocimiento de la literatura preexistente no influya directamente en la construcción de la nueva teoría. En otros términos, no se trata de hacer tabula rasa de la literatura existente, sino de evitar las tentaciones deductivas y de aprovechar ideas y perspectivas anteriores para construir los análisis de la investigación en curso.

- La Ley N° 20.370 que establece la Ley General de Educación. Se consideró también, para los efectos requeridos, la Historia de la Ley.
- El Decreto Supremo de Educación N° 220 de mayo de 1998, actualizado el 2005, que establece los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Enseñanza Media.
- Decreto Supremo de Educación N° 254 de agosto de 2009, que modifica el anterior Decreto Supremo.
- Normativas, varias, a nivel regional que solicitan la obligatoriedad de la enseñanza religiosa en los centros educativos.
- Los Proyectos Educativos Institucionales de cada uno de las unidades de estudio.
- Material historiográfico educativo en general y teórico del tema; prensa de circulación nacional y regional que en su publicación aludiera a la temática.
- Asimismo, durante este periodo se profundizó en la asimilación de las herramientas y técnicas metodológicas a emplear. Por otro lado, también se ahondó en otros tópicos atinentes al estudio llevado a cabo.

Etapa 2: Acercamiento a las unidades de estudio y sujetos de investigación.

Esta actividad se comenzó a desarrollar transcurridos los primeros meses de 2011; por intermedio del contacto de correos electrónicos con quienes se deseaba contar para la investigación, así como demás establecimientos educativos municipalizados de la lista mencionada. Estas personas y unidades educativas reunían los requisitos para nuestro estudio.

Durante este período se elaboró la entrevista, ejercicio continuo que implicó un hacerla y rehacerla varias veces, hasta obtener lo que se deseaba, un guion que consultara sobre y desde el tema que deseábamos indagar, ofreciendo un horizonte de posibilidades interpretativas, cuya base se asienta en el punto de mira al cual se adscribe, es decir, lo laico en la educación, en el contexto requerido.

En el mes de agosto, de ese mismo año lectivo, nos trasladamos a la ciudad de Concepción, entrevistándonos con parte de los agentes que habíamos contactado; pese al acercamiento alcanzado por la vía antes señalada, en el ambiente escolar, por un

período de tiempo prolongado, se experimentaba una especie de fluctuación sobre lo que estaba aconteciendo, nos referimos a los movilizaciones estudiantiles que estaban ocurriendo, lo que implicó sufrir algunos traspiés inesperados. A las personas contactadas –especialmente del equipo directivo-, y a los nuevos casos estando ya instalados allí, se les explicó el objetivo que persigue la investigación y se puso a su disposición la entrevista, de paso se les solicitó ayuda para obtener algunos de los documentos oficiales del centro que se requería para su análisis, además de la autorización para entrar en contacto con algunos docentes y algún representante del centro de padres/apoderados del establecimiento.

En algunos casos, fuera de todo tipo de encuentro protocolar, la aplicación del guion de preguntas, se consultó sobre la forma y manera en que se implementaba las clases de religión en los establecimientos. Por razones que se justifican por sí mismas, esto no fue ni grabado ni registrado. Empero, esto nos permitió tener alguna idea de lo que ocurre y de cómo se lleva a la práctica.

Es pertinente indicar aquí, a tales efectos, que al regresar definitivamente a nuestra ciudad de origen, el trabajo de campo se amplió por un período de varios meses más de duración, dentro del marco de lo ya efectuado previamente. Diversas modificaciones en los Proyectos Educativos Institucionales de los centros educativos estudiados, tuvieron lugar con posterioridad a la primera recogida de datos, lo cual determinó que se hiciera ineludible una actualización de nuestro material de análisis. Estos cambios referidos tuvieron lugar entre los meses de marzo a diciembre del lectivo del 2013 y los primeros meses, marzo-abril, de 2014

Etapas 3: Generación de la información

Se desarrolla el proceso de entrevistas con los sujetos seleccionados para el estudio. En términos cronológicos la actividad se desarrolló entre los meses de Agosto y Septiembre de 2011. El trabajo de investigación consideraba recoger la información en los lugares en que se desempeñan los distintos actores y agentes educativos. Sin embargo, como ya se ha señalado dadas las circunstancias hubo que improvisar otros espacios para desarrollar las entrevistas.

En esta etapa contamos con los Proyectos Educativos Institucionales de casi todos los establecimientos investigados; el resto fue llegando paulatinamente a nuestra

casilla electrónica. También se contó con un oficio ordinario emanado de la Secretaría Ministerial de Educación de la Región del Bio Bío, de 23 de mayo de 2011, en el cual se recuerda la normativa vigente y reitera obligatoriedad de dar cumplimiento a ésta, en relación a la atención de las clases de religión en la región ya mencionada, así como otros documentos.

Etapa 4: Análisis e interpretación de la información

Esta etapa involucró el análisis de los documentos curriculares, legales y normativos seleccionados. Se procedió a la transcripción de las entrevistas y a la categorización, análisis e interpretación de las mismas; dicho proceso se llevó a cabo mediante el uso de un software de análisis cualitativo: ATLAS.TI, v. 5.2. El despliegue de estas actividades permitió establecer las conclusiones requeridas para dar término a esta investigación. La indicada se lleva a cabo durante el período 2011-2013.

4.10. Sobre la forma en que se emplean las técnicas y herramientas metodológicas.

El análisis de la información se orienta a encontrar un orden metódico entre los distintos elementos que emergen y se recogen a través del análisis de contenidos y el análisis del discurso; lo mismo ocurre con las entrevistas y su posterior cotejo mediante Teoría Fundamentada. Se ha procurado encontrar, utilizando estos medios, relaciones entre los datos que vayan surgiendo, a partir del entramado legal, curricular y normativo, y teniendo en cuenta, además, el significado de lo expresado por los informantes claves. Este ordenamiento permite la construcción de categorías que tienen por objeto explicar, describir e interpretar la situación que es llevada a estudio y es la razón por la cual se esboza esta indagación.

Lo realizado en las distintas etapas está en concordancia con lo formulado en los objetivos y con el uso de las distintas técnicas metodológicas que nos permiten generar la información requerida para el estudio. El uso de estas herramientas se plantea de la siguiente forma:

a) Análisis de contenido.

Para los efectos de nuestra pesquisa, estimamos pertinente esta técnica puesto que en el Sistema Educativo chileno se han diseñado y publicado una serie de documentos que, para el caso que nos incumbe, sirven como fuente de información, para conocer e interpretar las diversas dimensiones que posee el fenómeno educativo. En este caso, los documentos normativos y curriculares surgen de los diversos niveles de la entidad ministerial, y su finalidad es variada: promover ideas, mensajes, políticas u otro tipo de significados, con lo cual se constituyen en un ámbito de estudio importante a investigar.

Para el análisis específico de los documentos del establecimiento, autores como Santos (1990), De Ketele y Roegiers (1995) presentan algunas recomendaciones que nos pueden ser útiles, para determinar de forma sistemática los significados del propio discurso documental; nuestra labor quiere centrarse en sacar a relucir aquellos rasgos importantes de la institución, visto esto desde sus propios textos. Ahora, teniendo presente tales aspectos, podemos destacar que:

- En los documentos oficiales pueden rastrearse una serie de dispositivos, a tener en cuenta; en este caso pueden serlo variados elementos: sociales, culturales, idearios, educativos, metodológicos, las características que deben tener quienes dirigen y trabajan en la institución, entre otros. También se puede descubrir la orientación o la filosofía que subyace al mismo proyecto educativo.
- Del análisis que pueda generarse, se toma conocimiento de las contradicciones o coincidencias existentes entre las distintas partes que componen los documentos, vale decir, la ruptura típica presentada por el binomio oficialidad/realidad. Situación que se ve reforzada cada vez que se publica un nuevo documento oficial que debe ser adecuado al ordenamiento interno de cada centro.
- Es fundamental conocer quién ha elaborado el documento y, en base a qué motivos y circunstancias se generó. Los documentos suelen ser de naturaleza variada, al igual que tienen distinto peso, recordemos que no es lo mismo un documento elaborado por el director, que aquel producido por el órgano colegiado de la institución, después de largas horas de trabajo.

- Hay un rasgo, aún más importante a tener en cuenta, y que se encuentra en los documentos que pueden ser cotejados con las entrevistas y desde lo cual es posible ahondar (Santos, 1990; Ketele y Roegiers, 1995).

En lo que atañe al PEI de los establecimientos en estudio, para dar inicio al análisis de sus contenidos hemos determinado una idea previa de exploración, la cual nos permitirá examinar, desde un parámetro fijo, todas aquellas expresiones que estén directa o indirectamente relacionadas con nuestro interés. Para ello tomamos, como marco de referencia, un material de apoyo que se halla en la Web Educarchile (www.educarchile.cl), portal educativo que se encuentra bajo el alero del Ministerio de Educación; dicho texto se titula “Proyecto Educativo Institucional, Marco Legal y Estructura Básica”. Su autora, Sonia Villarroel, ofrece algunas directrices y elementos estructurales que debe contener dicho documento institucional, de donde tomamos los siguientes aspectos:

- Lo que concierne al marco filosófico-curricular; en él se distinguen principios y valores que orientan la gestión educativa y que en el modelo propuesto por la autora se identifican como visión, identidad-misión y objetivos.
- En lo que respecta al marco analítico-situacional, éste considera especialmente la situación de la comunidad escolar, destacando que las dimensiones a tener presente tienen relación con lo pedagógico-curricular y lo organizativo-operativo de dicha comunidad escolar (Villarroel, 2002: 5).

b) Análisis del Discurso.

Al igual que la técnica ya mencionada, consideramos pertinente el uso de esta práctica metodológica para los intereses que conlleva y sobre los cuales la temática a tratar se encuadra en nuestro trabajo. En este sentido, su justificación está dada por el hecho que esta técnica de análisis nos permite adentrarnos en la contextualización requerida, nos permite tener consciencia de lo que se está hablando; al mismo tiempo que se presta atención a los medios en que aparece y las relaciones sociales que puedan establecerse desde su uso. Una buena pregunta que podría resumir lo que se pretende enunciar aquí, sería: ¿De qué manera se construyen las posiciones de los actores involucrados o cómo se cimienta la idea de lo laico que se tiene en la Ley General de Educación?

c) Entrevista semi-estructurada.

Una vez concluido este proceso, las entrevistas se llevaron a su inmediata transcripción (ir al anexo). Este paso se realizó omitiendo ciertos componentes lingüísticos como las muletillas y chilenismos (modismos), del mismo modo se eliminaron las vacilaciones y expresiones desligadas de los interrogantes esbozados. No obstante, de algún modo se procuró incluir toda la información adicional, para lo cual se consideraron los elementos paraverbales (gestos, movimientos...) y paralingüísticos (enunciaciones, énfasis, silencios...) de las mismas, que fueron captados y registrados en el diario de campo ya mencionado.

Luego se procedió a realizar la primera aproximación ordenada del texto, para lo cual alternadamente se iba escuchando la grabación de la entrevista y examinando su transcripción. Una vez seguros de lo transcrito se envió a cada uno de los entrevistados una copia de su entrevista, y se solicitó a cada uno de ellos su consentimiento (Kvale, 2011). Sin embargo, y como siempre ocurre no todos respondieron la comunicación electrónica (ver anexo). De todos modos, se contó con su autorización desde el momento en que se llevó a cabo la entrevista para explicarles de qué se trataba la investigación.

d) Teoría Fundamentada.

A esta técnica metodológica, nos hemos referido profusamente en el transcurso de este capítulo. Por tal motivo, consideramos que no es necesario volver a insistir en ella, para no redundar en su procedimiento. Empero, queda claro que es mediante su utilización como se identifican y conceptualizan las categorías a priori derivadas directamente de los objetivos de investigación y de la primera lectura.

Inmediatamente se identifican y conceptualizan sub-categorías emergentes derivadas de la información producida por los informantes clave, discurrendo a su vez en los documentos que se tienen a mano. Ahora, se ha de señalar que este procedimiento no se lleva a cabo de manera manual.

Para la codificación y categorización teórica de los datos se utilizó el Software ATLAS.TI v. 5.2.17, que posee la característica principal de haber sido diseñado para construir teoría y permite elaborar un sistema de redes conceptuales, ayudando tanto en el nivel textual como conceptual (Flick, 2004). Sin embargo, es necesario aclarar

que este software no surge con el fin de automatizar el proceso de análisis, sino ayudar al investigador en las numerosas tareas mecánicas, como por ejemplo la segmentación del texto en citas, la codificación, la escritura de comentarios y anotaciones (Trinidad *et al*, 2006; Andréu *et al*, 2007;). Hay versiones más actualizadas del programa, como lo es la v. 6.2.16. Como información adicional destacamos que en la Web corporativa de la empresa creadora de este programa se anunciaba que se haría pública la v. 7; mas para el caso que nos interesa se utilizó la versión indicada anteriormente.

d.1.) Sistemas de redes conceptuales (ATLAS.TI)

ATLAS.TI es un programa cuyo objetivo elemental consiste en facilitar el análisis cualitativo mediante el uso de la Teoría Fundamentada, actividad que en reiteradas ocasiones puede incluir amplios volúmenes de información. Como herramienta, permite realizar una búsqueda y recuperar datos de manera prácticamente intuitiva, lo que facilita la labor de las tareas mecánicas de una investigación cualitativa a las que el investigador se ve sujeto. El software tiene sus propias características que hacen del soporte un instrumento muy útil. Entre todas las particulares que posee hacemos mención aquellas con las cuales nos familiarizamos¹¹⁶, por el uso frecuente que procuramos con ellas:

- Codifica y recupera un texto,
- Efectúa búsquedas de cadenas de caracteres y patrones textuales,
- Diseña memos que pueden ser codificados y recuperados. Es característica propia de la Teoría Fundamentada,
- Agrupa los códigos en “familias”,

¹¹⁶ A modo de nota jocosa o comentario sarcástico, podría rotularse el membrete de este punto, en vez del que hemos apuntado. La razón es simple, el uso del programa computacional en este trabajo es dado por la sugerencia bien intencionada del tutor de este trabajo. Hay que señalar que, en nuestro caso carecíamos de todo conocimiento, lo que obligó a buscar manuales (en español e inglés, hasta vídeos en la Web de Youtube) para habituarnos a su uso. Los primeros tropezones –preferimos llamarlo así- con el software se redujeron a una estrecha relación de ensayo y error; ya no se tiene memoria exacta de las veces que recordamos de mala forma a nuestro estimado Profesor Guía, por dicha sugerencia. Claro que a la larga dio sus frutos.

- Tiene la capacidad de realizar gráficas, llamados diagramas conceptuales o redes conceptuales, que facilitan la comprensión y su posterior interpretación,
- Es posible integrar toda la información disponible, lo que facilita su organización, recuperación, el trabajo con las codificaciones, entre tantas otras funciones que se pueden llevar a cabo,
- Con estas cualidades que posee el programa, se favorece enormemente el trabajo que utiliza el modelo cualitativo; esto está dado por su naturaleza, que hace que haya que revisar cíclicamente la información y los códigos obtenidos (Muñoz, 2005; Andréu *et al*, 2007.; Atlast.ti v.5. User's guide and reference, 2010).

4.11. La triangulación de la información.

La triangulación implica reunir una variedad de datos y de técnicas metodológicas en la dirección del objeto de estudio (Cohen y Manion, 1990; Flick, 2004). Asimismo, implica que dichos datos se han recogido desde distintos ángulos o puntos de vista diferentes, para luego realizar comparaciones múltiples y constantes de un mismo fenómeno. Como proceso, posibilita la contemplación reflexiva de la realidad desde tres vértices diferenciados, con lo cual se admiten diversos enfoques para ponerla en práctica (Santos, 1990).

De las distintas funciones que cumple el proceso de triangulación en la investigación (Santos, 1990; Pérez, 1994b), interesan especialmente las relacionadas con los criterios de suficiencia científica. Se ha planteado en este estudio el proceso de triangulación desde la perspectiva metodológica, consistente en utilizar diversos métodos interpretativos para el estudio del mismo fenómeno.

La variedad de acceso a las diferentes fuentes de datos ha contribuido a reforzar la credibilidad de los resultados obtenidos. La adecuación referencial también resultó de gran utilidad a la hora de contrastar determinados descubrimientos e interpretaciones, estableciendo con ello la triangulación de los datos. Por otro lado, el desarrollo y consecución de este trabajo se ha visto supeditado a la continua verificación intersubjetiva de parte de algunos docentes de la universidad en la que labora el autor de este trabajo y los comentarios frecuentes por parte de su Tutor; sus

aportes se centraron específicamente en lo metodológico, ayudando en la precisión de las categorías y subcategorías diseñadas, además de hacer patente algunas incoherencias entre la información generada y las interpretaciones.

En relación con la triangulación de sujetos, se puede estimar que la investigación consideró la opinión de la mayoría de los distintos estamentos que conforman la comunidad educativa, vale decir, directivos, docentes, padres-madres y apoderados. Además, se tomó en cuenta la opinión de un asesor pedagógico de la Dirección Provincial de Educación de Concepción (DEPROE) y la de un funcionario de la Secretaría Ministerial de la Región de Bio Bío (SEREMI de Educación), agentes que están ligados al proceso educativo cotidiano. En total fueron entrevistadas 14 personas, que están claramente señaladas en la muestra. A todos se les consultó expresamente cómo entienden y de qué modo conciben la transferencia de las nuevas disposiciones que tiene la Ley General de Educación, y cómo ven el tema de la educación laica en los centros educativos directamente a su alcance. También se les consultará sobre lo que entienden por lo laico en la educación y lo laico en particular. De esta manera se puede asegurar que las opiniones vertidas en la investigación son las que realmente expresaron (Guba, 1989).

La recogida del material referencial, su validación y su coherencia estructural, tienen como base un trabajo preliminar que concluyó en la presentación del Diploma de Estudios Avanzados (DEA), desarrollo temático que sirve para el tratamiento de este texto. No obstante, en el propio transcurrir de la investigación, se pudo constatar que era necesario incorporar nueva información a la ya existente. En efecto, era preciso asegurarse de que dicha información resultase necesaria y suficiente, además que dicho material fuese un reflejo de la realidad que se estaba investigando (De Ketele & Roegiers, 1995). Para ello se puso como elemento de coherencia la adecuación existente entre el tipo de información que se ha recogido y el objetivo de la investigación; esto se ve reflejado en el uso y tratamiento que se hace la Ley General de Educación, además de considerar la historia y la composición de la misma, documento profuso en datos. Además se agregaron otras ordenanzas jurídicas, textos teóricos, los mismos Proyectos Educativos Institucionales de los centros educativos que decidieron participar de esta investigación. La revisión permanente de este texto ha permitido asegurar una coherencia estructural del mismo. Con ello se ratifica la

validez externa de la propia investigación, y se pone en claro si existe una relación suficiente entre la información recogida y el concepto con el que dicha información debe estar ligada (Ídem: 226).

Por último, hay que considerar que este tipo de investigaciones, de tipo cualitativa, no buscan las generalizaciones, debido a que los fenómenos sociales o de conducta dependen de cada contexto. No obstante, el proceso de transferibilidad permite aplicar los resultados de una investigación a otros contextos, que pueden ser diferentes y similares a la vez (Santos, 1990). En este sentido, nos preguntamos si los hallazgos de la presente investigación son y pueden ser aplicables a otros contextos. No dudamos que puede serlo. Lo que continuación se presenta es el análisis de resultados obtenidos en esta investigación.

Análisis de Resultados

ANÁLISIS DE RESULTADOS.

El análisis constituye comúnmente un proceso que involucra la clasificación, la codificación, el procesamiento y la interpretación de la información que se obtiene mediante la recolección de datos. La finalidad que persigue con este examen es la de llegar a conclusiones específicas en relación al evento de estudio, que en este caso particular es claro, y cuyo objeto es dar respuesta a la pregunta de investigación. En un principio, la información con la que se contó, se ha manifestado bajo la forma de imágenes situacionales emergidas desde las entrevistas aplicadas y de la revisión de la historia de algunos ordenamientos jurídicos relacionados con lo educativo, palabras o registros que intentan expresar el conjunto de percepciones que uno puede obtener como investigador, claro que bajo los criterios establecidos por los instrumentos de recolección de datos.

La presentación de los resultados se organizará atendiendo a los distintos criterios que permitan responder a los objetivos de la investigación. De modo que los resultados se organizarán como se sigue:

- Descripción de los resultados obtenidos en relación al análisis del discurso, utilizando como base la lectura del Decreto Fuerza de Ley N° 2, que fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley N° 20.370, que es conocida como la Ley General de Educación.
- Descripción de los resultados elaborados mediante el análisis de contenidos, empleado para el examen de los Proyectos Educativos Institucionales de cada uno de los centros educativos que participaron de la investigación.
- Descripción de los resultados conseguidos del posterior examen a las entrevistas semiestructuradas aplicadas a los distintos sujetos que participaron de la investigación.
- Resultados comparativos en función de los tres elementos descritos: patrones e ideas vinculadas al objeto de estudio y que se dimanan del diseño de la ordenanza jurídica, examen a los planeamientos que articulan los proyectos de centro y en cuyo argumento debe estar presente la transferencia que el establecimiento hace de la Ley, y cómo los distintos agentes y actores traducen

las nuevas disposiciones jurídicas, con objeto de estudiar elementos comunes y si existen diferencias vinculadas a dichos aspectos.

5.1 Datos descriptivos generados por el análisis del discurso y la redacción final del artículo.

El núcleo de estudio de todo análisis textual está en el siguiente hecho: la observación que se hace no se refiere al texto en sí, a algo que está dentro del texto, sino a algo que está fuera de el, en un plano distinto, a lo que el contenido encarna, a su significado. Por lo cual, el examen se organiza en torno a una estrategia básica que articula sus componentes esenciales, es decir, sus métodos y fines. Como ocurre en todo proceso metodológico, éste está determinado por la naturaleza del objeto de estudio y es, justamente, por esa naturaleza que no se puede prescindir del objetivo que queremos lograr con el examen, pues toda indagación es una actividad motivada en última instancia por razones pragmáticas. Antes valga una advertencia, sobre todo después de lo afirmado en torno a la concepción activa y concreta que tiene el discurso, situaciones a las cuales ya hemos hecho referencia, frente al que no se debe olvidar la opacidad, que es parte inherente del lenguaje y de la producción signica en general. Nos encontramos con dos importantes consideraciones que justifican y explican el análisis de los discursos que se producen y circulan en nuestra sociedad: por un lado, son una práctica social, puesto que por medio de ellos se realizan acciones sociales, razón por la que resulta importante analizar los discursos y así tratar de leer la realidad social; por otro, dada la opacidad que acompaña naturalmente a los procesos discursivos, el análisis no sólo es útil, sino que se hace necesario.

El análisis comienza por establecer las unidades básicas de relevancia y de significación, que nos proponemos extraer del texto, lo cual tiene directa relación con el problema planteado y los objetivos de la investigación. Estas unidades o segmentos textuales estarán compuestos por un conjunto de palabras, conjuntos de frases o algunos párrafos, que tienen o exhiben una idea central unitaria y común con lo que se indaga. Lo que aquí se propone se ofrece en dos niveles, directamente relacionados o en concordancia con el paradigma interpretativo: uno es el sintáctico y el otro el semántico. Ambos niveles se dan simultáneamente, aclarando por el sintáctico, nos centramos en el uso que se le dio al vocablo y desde el nivel semántico nuestra atención se centra en el sentido temático que se le da al término. Planteado así, se

indica que este examen ha sido restringido ostensiblemente, si reconocemos que este tipo de examen es mucho más amplio y variado.

¿Qué hacer frente a los textos que nos interesa tratar y cómo damos comienzo al análisis? Hemos llegado a la parte empírica de nuestro análisis, enfrentándonos a los textos que nos interesa con la siguiente pregunta: ¿cómo mirar estos textos? A menudo esto se transforma en la parte más difícil para quienes inician este tipo de análisis. Puede ocurrir que se tenga claridad acerca del problema de investigación, de la teoría que lo sustenta, etc. y que, incluso, se realice una correcta recolección del corpus a analizar (diarios, entrevistas transcritas, archivos, documentos jurídicos, entre otros), pero igualmente surgirán las dudas acostumbradas y necesarias, ¿qué hago ante el material que debo analizar? ¿cómo lo analizo?

Dos consideraciones fundamentales que se deben tomar en cuenta cuando se comienza a analizar textos:

- a) No existe la técnica para hacer el análisis. Esta afirmación puede provocar cierta confusión o desazón, pero es así. Lo que existe son muchas propuestas de análisis de diversos autores frente a diferentes problemáticas y motivaciones. Este problema de encontrar la técnica de análisis es un constante dolor de cabeza para todas aquellas disciplinas e investigadores que trabajan y se enfrentan a discursos. En nuestro caso no somos ajenos a experimentar esa sensación.
- b) ¿Qué busco en este texto? Esta es la pregunta orientadora fundamental de cualquier analista cuando está ante sus textos. Hay que tener presente que la exploración de un texto depende a menudo tanto de centrarse en lo que se dice como concentrarse en lo que no se explica. Como se señaló en el punto anterior, mucho puede variar en los discursos y el análisis está orientado en gran medida por el objetivo general que guía la investigación. En los corpus podemos encontrar mucha información; sin embargo, para no perdernos, y discriminar entre aquello que interesa y lo que no interesa, siempre es aconsejable formularse una y otra vez, la pregunta inicial: ¿qué busco en el texto?

5.1.1. Viejos dilemas y nuevas propuestas en la política educacional chilena.

Tras las movilizaciones y protestas de los estudiantes secundarios a principios de 2006, hasta la aprobación por parte de la Cámara de Diputados del proyecto de Ley General de Educación, no sólo pasaron más de dos años, sino que también apareció un sinnúmero de proyectos, tanto del Gobierno de turno como de la oposición de los partidos políticos, los que intentaban llegar a un consenso en materias relacionadas con la institucionalidad del nuevo sistema educativo.

Las protestas desatadas por el movimiento estudiantil pusieron en el tope de las prioridades la discusión sobre la calidad de la educación, a pesar que originalmente no era lo que lo motivaba las quejas que presentaban los estudiantes (Bellei *et al.*, 2010). El Gobierno respondió a sus demandas con una serie de medidas impulsadas por la Presidenta Bachelet, entre las cuales se incluyó la creación de una comisión asesora que entregaría propuestas al país y una reforma constitucional que consagraría el derecho a una educación de calidad (Ídem).

La reforma constitucional no prosperó debido a la dificultad de definir aquello que se entiende por “educación de calidad” y cómo el Estado garantizaría ese derecho (Beyer y Velasco, 2010). Terminado el trabajo del comité asesor, en abril de 2007 se presentó al Congreso un primer Proyecto de Ley General de Educación. Este primer borrador establecía, entre otras medidas que causaron cierta polémica, la prohibición de la selección de alumnos y del lucro en la educación. Al mes siguiente ingresó otro programa que fue resistido por la oposición y por un sector de los actores del sistema educativo, referido a la Superintendencia de Educación, el que ponía énfasis en la regulación de los procesos de los centros educativos más que en los resultados obtenidos por los mismos. Como una respuesta a ambos bocetos legislativos, la Alianza por Chile¹¹⁷ presentó un proyecto alternativo a los que había enviado el gobierno. Hay que indicar que ninguna de las propuestas, ni las del gobierno de turno ni las de los partidos de oposición de entonces, lograron concitar los apoyos

¹¹⁷ Conglomerado político compuestos por los siguientes partidos políticos que configuran la derecha chilena: Renovación Nacional y la Unión Democrática Independiente (UDI)

mayoritarios que se requerirían para modificar aspectos tan determinantes (Ruiz-Tagle, 2010).

Por tales motivos, en julio de 2007 se instaura un equipo técnico-legislativo que tuvo participación de ambos grupos políticos con el fin de lograr un acuerdo que permitiera destrabar la discusión que se había generado. Luego de tres meses de trabajo se firmó el “Acuerdo por la Calidad de la Educación” (en noviembre de 2007). Dicho acuerdo fue aprobado en junio del 2008 por la Cámara de Diputados; más tarde paso al Senado, hasta lograr su aprobación definitiva, lo que ocurrirá en años posteriores. El hecho que las partes políticas involucradas llegasen a un acuerdo fue considerado muy valioso, ya que encontró un consenso en un área donde había muchas discrepancias y, fundamentalmente, porque ofrecía soluciones de mayor calidad técnica a los problemas institucionales que presentaba en aquel tiempo el sistema educativo chileno. En junio del 2008 se firma un protocolo en el que se establece un compromiso con el poder ejecutivo en orden a enviar al Congreso Nacional un proyecto de ley que permitiese el fortalecimiento de la educación pública. El 2 de diciembre del mismo año, la Presidenta de la República cumplió ese compromiso.

Esta promesa hecha por la Presidente de la República y los partidos de la Concertación, y su posterior materialización en el proyecto de ley aludido, dieron actualidad al problema de la educación pública en ese período. Este nuevo precepto jurídico verá la luz pública el 17 de agosto de 2009, cuando se promulga la Ley N° 20.370, que lleva por título: “Establece la Ley General de Educación”; fue publicada el 12 de septiembre del mismo año, iniciando de esta forma su vigencia y que viene a regular los linderos de la tarea educativa nacional (Atria, 2010).

5.1.2. Cómo se configuró lo laico (a) en el artículo plasmado en la Ley General de Educación.

En este punto se presenta el análisis del documento conocido como Decreto Fuerza de Ley N° 2, que fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley N° 20.370, que dará paso a la concreción de la Ley General de Educación. Hay un elemento que quisiéramos volver subrayar aquí antes de dar inicio al examen que se pretende realizar. En efecto, en palabras de Rampley (2014), podemos decir que

nunca nos relacionamos de manera neutral o abstracta con los documentos que tenemos a mano, porque aunque nuestro problema y objetivos son claros, se tiende a un fin y a un trabajo de modo específico. Por ejemplo, si se piensa en este escrito, en su historia, podrían tenerse en mente las siguientes preguntas que nos permitirán conducir nuestra indagación, al menos en este segmento analítico: ¿qué es lo que hay? ¿qué es lo que se trata aquí? ¿qué fenómenos se mencionan y cuál es la relación que tienen estos con nuestra indagación? ¿quién hace mención a lo que buscamos particularmente en este texto? ¿qué personas o actores están implicados? ¿qué roles desempeñan? ¿cómo interactúan? ¿qué aspectos del fenómeno se mencionan o no se mencionan? ¿con qué fuerza es dicho aquello? ¿qué razones se pueden dar o se pueden reconstruir en relación con nuestro tema en particular?

Por consiguiente, al pensar en este documento en uso (Rampley, 2014), las interrogantes bosquejadas se centran sobre un contexto del aquí y el ahora, sobre el entorno inmediato, las personas y la situación en curso. En este sentido, se podrá observar que el documento constriñe y posibilita, a la vez, nuestras acciones e interacciones. En lo tocante al concepto de lo laico y cómo éste es entendido, la reflexión verbal que ha sido transcrita en este texto es bastante amplia. Al tener el escrito a mano, se reconoce en su contenido la participación que tuvieron los representantes e integrantes de los distintos sectores públicos, al tiempo que es posible observar la carga significativa que tiene el propio término para quienes abordaron la temática.

Desde un punto de vista gráfico, el uso del vocablo por primera vez lo encontramos mencionado en el Informe de la Comisión Educación; específicamente en la síntesis de las exposiciones formuladas en el Boletín N° 4970-04. En este apartado del documento, será el Sr. Jorge Godoy, vicepresidente de AMDEPA (Asociación Metropolitana de Padres y Apoderados), quien se referirá a este adjetivo para designar un determinado tipo de establecimiento educativo. Al respecto, tomamos una extensión más amplia de la reproducción escrita que se hace de su aporte, lo que nos permitirá contextualizar su sentido:

En ese sentido, señaló que el Consejo Nacional de Educación constituye un gran aporte, aunque estimó que su integración no es suficientemente representativa, pues no incluye a los estudiantes secundarios ni a los padres y

apoderados. Planteó que éstos últimos aportan grandes cantidades de recursos a la educación, tanto en los colegios particulares pagados como en los subvencionados *laicos* y de iglesia, como asimismo, en los colegios municipales, mediante la adquisición de artículos de aseo, insumos, etcétera. No obstante, no están integrados en un organismo que va a tratar temas importantes, como el de los planes de estudio, que dicen relación con la labor de los CDAP (Historia DFL N° 2, Ley General de Educación, 2010: 227).

Lo dicho por el directivo de esta asociación, en lo que se refiere a las intenciones que se persiguen en este trabajo, no aporta mayor información, aparte de reconocer la labor que ha tenido el Consejo Nacional de Educación, aunque sin dejar de lado la queja que tiene por la poca representatividad de la misma, ya que excluye a ciertos sectores y actores del sistema educativo. El vocablo laico es utilizado para referirse a un tipo de centros educativos: particulares subvencionados.

En el mismo apartado del texto, ahora desde la exposición y transcripción que se hace de los eventos ocurridos en la sala discusión, dentro de la sesión de trabajo que tuvo la comisión¹¹⁸ y por quienes intervinieron en ella (académicos y representantes de entidades sociales, profesionales, docentes y estudiantiles), cobra innegable relevancia la intervención del Sr. Guillermo Scherping Villegas, integrante del Comité Central del Partido Comunista y Asesor del Colegio de Profesores de Chile. Llegado su turno de exposición, Scherping hace mención a una serie de eventos que indujeron profundos cambios en las políticas educativas desde la década de los 80 en adelante, donde también enumera una serie de elementos que ya son propios de la historiografía educativa nacional y, en medio de todos los argumentos esgrimidos, utiliza el término laico para referirse al papel o rol que juega el Estado en materia educativa:

En todos los documentos existentes desde entonces se habla de educación particular y no privada. Y esto dice relación con la forma de entender el actual rol del Estado en la materia. La educación particular se llamaba así no por ser de propiedad privada, sino porque agregaba ciertas particularidades al currículum nacional, asunto que el Estado

¹¹⁸ Esta sesión de trabajo se llevó a cabo el 29 abril de 2008,

no podía asumir porque, al ser definido como *laico*, no podía evangelizar a través de la educación, y al reconocer la libertad de cátedra de los docentes, no podía adscribirse a una metodología determinada, cuestiones que sí podían hacer los privados. Así surgen los colegios de iglesia e iniciativas privadas como la Sociedad de Instrucción Primaria, que además de la vocación social de una familia, tenía por objeto adoptar un método de lectoescritura que era el silabario Matte, o los colegios Montessori y muchos otros ejemplos conocidos. Todo eso se pierde en la concepción que se establece a partir del año 1980 en el sistema educativo porque lo distintivo de la provisión privada ahora no corresponde a una definición pedagógica educativa, sino más bien a un concepto de libertad de un mercado que se espera desarrollar (Historia DFL N° 2, Ley General de Educación, 2010: 257)

Si tenemos en cuenta el comentario que Scherping utiliza para referirse a cierta condición estatal que sea asumido como laico, en el caso de nuestro país es una cuestión de amplio debate hasta el día de hoy. Para Lagos (2005-2008), el Estado chileno adolece de fallas en su constitución como Estado Laico; es más, en nuestro contexto sólo existe la separación de la Iglesia y el Estado desde 1925. Por el contrario, actualmente la influencia que ejerce la Iglesia Católica Romana y, en menor medida, las Iglesias Protestantes en ciertos proyectos políticos aún es evidente. En seguida agrega otro matiz al vocablo que nos interesa tratar aquí, y que hace referencia al tema de la libertad de enseñanza que, para él, siempre estuvo ligada en nuestro país a una concepción democrática y pluralista de la sociedad. Sin embargo, para el asesor del gremio de profesores, la idea actual que se tiene de la misma está bastante más vinculada a un modelo económico, distando mucho de su sentido originario, con lo cual la posibilidad que se tiene para escoger un tipo de establecimiento educativo queda relegada a unos cuantos y a ciertos sectores sociales claramente definidos:

Generalmente, esta libertad se alega desde el rol que cumple el Estado, pero ahora es al revés, porque quienes aspiran a un colegio público, *laico* e integrado no tienen la posibilidad de ejercer esa opción. Se ha privado de tal forma al sector público que, incluso por efecto de las políticas compensatorias que intentan equilibrar las desigualdades educativas, al no elevar el piso de calidad de todo el sistema, se ha generado la sensación generalizada de que lo público

es sinónimo de pobre (Historia DFL N° 2, Ley General de Educación, 2010: 259).

Con fecha de 18 de Junio de 2008, se celebró la Legislatura N° 356, Sesión 43 de la Cámara de Diputados. En ella se trató el primer trámite constitucional del establecimiento de la Ley General de Educación. En esta ocasión la actividad parlamentaria estuvo dirigida por el Vicepresidente de la Cámara Baja, el diputado Guillermo Ceroni Fuentes (del Partido por la Democracia), quien solicitó al Presidente de la Comisión de Educación, Cultura, Deportes y Recreación, el parlamentario Gabriel Silber Romo (del partido Demócrata Cristiano), diera cuenta del trabajo realizado por este comité. Seguido a la entrega de la información y la presentación de antecedentes generales, por parte de quien presidía la comisión de trabajo, se informa que en relación a la idea de legislar, se hace presente que la iniciativa fue aprobada por los miembros de la Comisión, por 7 votos a favor y 6 en contra (Historia DFL N° 2, Ley General de Educación, 300). Por tanto, se decide continuar con el trámite de esta nueva ordenanza jurídica.

Al iniciarse la discusión y la posterior votación del proyecto al interior del hemiciclo legislativo, el primero en referirse al término sobre el que indagamos, fue el parlamentario Sergio Aguiló Melo (actualmente es Independiente, ex militante del Partido Socialista), el que reviste de importancia al significado que le da a la expresión, la forma y modo en que lo utiliza, destacando claramente la relevancia que tiene para él que el sistema educativo educacional adquiriera esta característica. Empero en ningún momento clarifica o aporta mayor información al contenido más amplio que pueda tener esta idea en particular:

¿Qué reclama el país, los estudiantes, los profesores, las universidades y los intelectuales? Construir un modelo educacional mixto, afianzado en un sistema público de educación de excelencia, *laico*, plural y gratuito, que constituya la garantía suprema de que todos los hijos de esta tierra puedan acceder a él y de ahí proyectar sus vidas con posibilidades ciertas de desarrollarse sin segregación ni exclusión (Historia DFL N° 2, Ley General de Educación, 2010: 324).

Luego vendrá el turno del parlamentario Pedro Araya Guerrero (ex demócrata cristiano y actual miembro del Partido Regionalista de los Independientes (PRI)). El

diputado en su argumento mucho más extenso que el extracto que presentamos aquí, según sus propias palabras comparte una serie de principios que se hallan presentes en la Carta Constitucional de 1980, como lo son el Derecho a la Educación y la Libertad de Enseñanza, aún cuando admite que esta última no es una opción que pueda ser aplicable a la decisión que puedan tomar la mayoría de las familias chilenas. En relación a nuestro propósito, la expresión que utiliza lo hace para designar una cualidad que debería tener el sistema educativo nacional, en especial en la que se puedan educar buena parte del alumnado, aunque no aporta información significativa del uso del término:

Comparto lo dicho por la diputada Cubillos: todos queremos libertad de enseñanza y derecho preferente de los padres a educar a sus hijos. Pero, ¿de qué libertad de enseñanza hablamos si las familias modestas no están en condiciones de educar a sus hijos en colegios particulares, y deben optar por los municipalizados? Este es el trasfondo.

Nosotros queremos educación pública gratuita y de excelencia; pluralista y *laica*; integradora, igualitaria y participativa, en la que se eduque buena parte de los chilenos (Historia DFL N° 2, Ley General de Educación, 2010: 333).

Posteriormente está la intervención del diputado Alberto Robles Pantoja (del Partido Radical Socialdemócrata). Posiblemente pueda resultar recurrente volver a mencionarlo, dado que ya ha sido indicado en otra parte de este escrito, el rol y el papel que ha jugado en el ideario educativo nacional esta entidad política es reconocida, sus aportes tienen ya larga data. El Partido Radical, desde la convención de 1888, ya proponía la enseñanza primaria gratuita, laica y obligatoria; dentro de sus propuestas concretas estaba la de crear establecimientos de educación secundaria y que se abrieran posibilidades para la educación de la mujer. (Programa y Documentos de la Convención del Partido Radical 1888, 1889: 46). En su argumento Robles evoca la circunstancia que hizo posible la materialización de estas ideas como lo fue la promulgación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria un 26 de agosto de 1920; asimismo, relata la participación que han tenido históricamente los partidos conservadores en nuestro contexto cada vez que se pone en la mesa de debates este tipo de temas:

Desde la última vez que se discutió democráticamente un proyecto de educación, en 1920, según los textos que tengo

de ese año “El Partido Radical aspiraba a una enseñanza pública, *laica*, gratuita y continua desde la escuela hasta la Universidad, y que incluyera la educación técnica o especial para hombres y mujeres y cuya orientación democrática propendiera a la formación de valores cívicos que sirvieran de base a la igualdad de derechos.”

Señor Presidente, seguimos pensando lo mismo y eso es lo que estamos pidiendo: equidad para todos nuestros jóvenes y calidad en la educación. ¿Qué planteaba el Partido Conservador en 1920, es decir, la Derecha, que hoy está ausente de la Sala? Lo mismo que hoy señala. “El Partido Conservador, reclamaba la libertad de enseñanza, entendida como el derecho paterno de educar a sus hijos en su casa o en el colegio, y abogaba por la supresión del Estado Docente, interpretado como un monopolio estatal sobre la educación nacional, y responsable de la pérdida de valores morales de los jóvenes.”

La ministra (Yasna Provoste, del Partido Demócrata Cristiano) tuvo la particular preocupación de dejar fuera del concepto de educación pública la palabra *laicismo*, por estimar que el término es antirreligioso. Debo aclararle, por su intermedio, señor Presidente, que está profundamente equivocada, por cuanto una de las características positivas del laicismo es permitir que todas las confesiones religiosas, la de los evangélicos, de los judíos, de los musulmanes, no sólo la de los católicos, se incorporen en la educación (Historia DFL N° 2, Ley General de Educación, 2010: 339-340).

Despierta la atención la diatriba utilizada por el parlamentario para referirse a quien dirigiera la Cartera de Educación durante ese período, pese a que la Ministra¹¹⁹ aludida era demócrata agrupación política que era parte del propio conglomerado de entidades políticas que gobernaron el país (1990–2010), conocida como la Concertación (Concertación de Partidos por la Democracia), que era una coalición de partidos políticos de izquierda, centro izquierda y de centro, el partido Demócrata Cristiano es un organismo conservador dentro de este grupo, por su reconocida su proximidad a la Iglesia Católica, desde donde toma sus principios para forjar su identidad partidista. Es clara la postura que tiene esta entidad eclesiástica respecto al laicismo y aquí se tiene un buen ejemplo de ello, de cómo los miembros de ciertos

¹¹⁹ Actualmente Yasna Provoste ha sido electa Diputada por el distrito N° 3, representa las comunas de: Alto Del Carmen, Caldera, Freirina, Huasco, Tierra Amarilla, Vallenar.

organismos políticos hacen expresas sus adhesiones a sus respectivas creencias. Esta es la queja del parlamentario Robles acerca de los pronunciamientos que tuvo la Ministra en relación a este tema.

En seguida viene la participación del diputado gremialista Julio Dittborn Cordua, (de la UDI, uno de los dos partidos que conformaban la oposición y agrupaciones políticas durante ese período gubernamental). Su intervención provocó una serie de expresiones de rechazo por parte de quienes asistieron ese día a presenciar y escuchar la sesión de trabajo de la Cámara, y no es para menos si se leen con atención sus argumentos. Es clara la defensa que hace el diputado al modelo implementado durante gobierno militar¹²⁰ que, con los años, fue mermando y deteriorando las bases del sistema educativo estatal público (Ruiz, 2010):

Nosotros queremos que exista la educación pública, no tenemos ningún inconveniente en ello; una educación pública pluralista, *laica* y gratuita. Defendemos todos esos principios y valores, nos gustan; pero no vamos a aceptar una educación pública obligatoria para los padres, no vamos a aceptar una educación pública protegida, no vamos a aceptar una educación pública de mala calidad, no vamos a aceptar un ambiente en que los padres no puedan elegir si quieren educación pública o educación particular subvencionada. Eso no lo vamos a aceptar; para eso no van a estar disponibles nuestros votos. En nuestro país, la educación pública va a tener los recursos necesarios, la gratuidad necesaria y toda la libertad para desarrollarse, pero siempre tendrá que competir con la educación particular subvencionada (Historia DFL N° 2, Ley General de Educación, 2010: 347).

Fueron estas locuciones las que provocaron la molestia de los espectadores de aquel día y los abucheos se hicieron sentir de modo inmediato; como respuesta a ello, tampoco se hizo esperar el desagrado que esto provocó al parlamentario, quien se expresó del modo siguiente: Señor Presidente, nosotros -y esto lo comparte la gran mayoría de los chilenos, aunque, tal vez, no el público ideologizado que tenemos hoy- (Ídem). Y continúa con su alocución, dentro del tiempo que se le ha sido asignado para hacerlo, refiriéndose al tema del lucro y la calidad en educación, vuelve a

¹²⁰ Tuvo una destacada participación en puestos de confianza durante el gobierno militar del general Augusto Pinochet.

recalcar que padres/apoderados deben tener la oportunidad para optar por la educación que quieran dar a sus hijos/pupilos; tópicos que han estado en continuo debate y que hoy, nuevamente, han salido a la palestra de la discusión, a propósito de la promulgación y puesta en marcha de la reforma educativa que ha sido anunciada por la Presidente Bachelet en su segundo mandato. El ex parlamentario exterioriza lo que se sigue:

Yo no tengo problema alguno con que exista lucro en la educación, no tengo problema alguno con el lucro en la salud, no tengo ningún problema con que haya doctores que cobren por sus servicios y que ocupen ese dinero para vivir; no tengo ningún problema con el lucro en la vivienda, que es un bien tan importante en nuestra sociedad. Lo que sí exijo es que la calidad de la educación que entreguen los colegios sea siempre la mejor. Considero que éste y cualquier gobierno en el futuro no debieran permitir que haya colegios de mala calidad, que no cumplan con un mínimo estándar de calidad. Eso no se debe permitir.

Que haya lucro, que sean religiosos o *laicos* me da exactamente lo mismo; me gusta que exista una amplia variedad educativa para que los padres puedan elegir soberanamente dónde quieren que vayan a estudiar sus hijos. Los colegios de mala calidad, ¡fuera! ¿El lucro? Si es una motivación y entrega calidad a la educación, bienvenido sea (Historia DFL N° 2, Ley General de Educación, 2010: 348).

Ahora, para los fines que persigue este trabajo, el aporte dado por el ex diputado gremialista no es significativo. Lo que se hace notar en su propuesta es la carga ideológica y mercantilista que tiene de la educación, la cual defiende en sus declaraciones.

Luego vendrá el turno de la diputada Denise Pascal Allende (del Partido Socialista de Chile). Su exposición se centra en un hecho puntual, en que ella reconoce la labor que ha tenido y cumple el sistema de escolarización y, más aún, cuando éste ha sido promovido por el aparato estatal. Por otro lado, e independiente de las intervenciones que le han antecedido, puesto que hasta ese momento se habían escuchado muchas palabras a favor y en contra del Proyecto de Ley, que estaba comenzando a ser debatido en la Cámara Baja, la parlamentaria sostiene que es posible mantener:

(...) un sistema mixto de educación, donde coexistan planteles privados, con o sin apoyo estatal, y establecimientos administrados por el Estado. Es absolutamente falso que alguien quiera eliminar o perjudicar a los colegios particulares. Al contrario, con la evolución actual de la matrícula, de no mediar cambios profundos, la educación pública habrá dejado de existir en no menos de cuarenta años, poniendo fin a todas las tradiciones que nos enorgullecieron como país (Historia DFL N° 2, Ley General de Educación, 2010: 373).

Para la congresista, este espacio de disenso se ha constituido en una condición de posibilidad necesaria para tratar temas más profundos y de urgencia, los cuales demandaban una serie de cambios sustantivos al propio sistema educativo de aquel momento. La base para generar aquellos nuevos argumentos políticos educativos se hallaban en aquel fenómeno sin precedentes ocurrido algunos años antes en nuestro país, cuando los estudiantes de secundaria provocaron un movimiento a nivel nacional conocido con el nombre de Revolución Pingüina; de ahí en adelante ha sobrevenido una serie de movilizaciones estudiantiles que han estado demandando, de modo continuo, nuevas exigencias al sistema de escolarización actual en todos sus segmentos.

Para la parlamentaria Pascal, esta iniciativa de legislar sobre un tema tan especial y que reviste una importancia sin precedentes, y que además es de interés de todos, permitirá generar la oportunidad requerida para enfrentar a fondo los problemas que el país debe solucionar a corto plazo y que, de paso, conllevan la implementación de un modelo educativo que responda a las demandas que tiene la sociedad, requiere de:

(...) una educación pública gratuita, de excelencia, pluralista y *laica*; nacional, integradora, igualitaria y participativa, que, al menos, eduque a la mitad de los alumnos de nuestro país. Ello es un requisito para una democracia sólida en un sistema republicano (Historia DFL N° 2, Ley General de Educación, 2010: 373).

En cuanto a lo que atañe a nuestra indagación, la diputada no aporta mucha información, puesto que sólo se remite a utilizar el término como una característica que el sistema educativo nacional debiera tener.

Corresponde después turno al parlamentario del Partido Radical Socialdemócrata, José Pérez Arriagada. Reiterando el interés que ha tenido el Partido Radical de hace años al promover un modelo educativo con claras características. Pérez destaca que hay una cuestión que no está del todo clara o resuelta, en aquello que concierne al sistema escolar, señalando que el Proyecto de Ley presenta algunos vacíos, además de subrayar lo que ha producido la inclusión del concepto de laico al debate y la redacción de los argumentos que quieren ser expuestos en la redacción final del texto. El diputado Pérez es taxativo al indicar que la educación laica es entendida como una instancia de respeto y de ningún modo puede de ser considerada como un elemento de exclusión:

Habría sido importante la participación del radicalismo para aclarar puntos esenciales que están consignados en la LGE que, a nuestro juicio, tiene muchos vacíos. Habría quedado claro que la educación que se imparte desde hace tantos años es *laica*, igualitaria y obligatoria. No habría sido necesario excluir el término “**laica**”, que significa respeto por todas las ideas ajenas; no significa sectarismo ni eliminar tal o cual cosa (Historia DFL N° 2, Ley General de Educación, 2010: 397).

Vendrá luego la participación del parlamentario Fernando Meza Moncada (del Partido Radical Social Demócrata). Su alocución se centra en un relato referente a cuestiones historiográficas que ya son parte de nuestro ideario educativo nacional, aunque en su breve narración da cuenta de una serie de sucesos que han venido ocurriendo desde 1980 en adelante y cómo estas vicisitudes han ido afectando al propio sistema de escolarización nacional. Por otro lado, reconoce las consecuencias positivas que trae legislar sobre este tema en particular; ahora en lo que atañe a nuestros intereses, el parlamentario utiliza el vocablo para referirse a una particularidad que debe tener sistema educacional chileno:

Hoy, nuevamente confiamos en la Presidenta de la República, Michelle Bachelet; confiamos en ese proyecto de ley que se dice ingresará en un mes más al Congreso Nacional, para fortalecer de verdad a la educación pública. En relación con esa iniciativa, esperamos que la Derecha que se allane a pensar en todos los chilenos y chilenas, en los más ricos y más pobres, y, sobre todo, en la clase media empobrecida, ésa que pasa hambre con corbata y que aspira a dejar a sus hijos, casi como única herencia, una educación

laica, de calidad, democrática, basada en los más caros valores republicanos, porque, hoy, más que nunca, gobernar es educar (Historia DFL N° 2, Ley General de Educación, 2010: 411).

Una vez concluido el debate al interior de la Cámara de Diputados, se continuó con el proceso de votación para cada uno de los artículos propuestos a trámite ese día, además de considerarse una serie de indicaciones que fueron aflorando en el transcurso de la extensa jornada. De estas últimas aseveraciones, hay una en especial que nos provoca atención, que fue leída por el Secretario General de la Cámara, el Sr. Carlos Loyola Opazo, que tiene por objeto agregar a continuación del artículo 3°, el siguiente nuevo párrafo 2°, modificándose la ordenación correlativa de los siguientes:

“Párrafo 2°

Sistema Nacional de Educación

Artículo 3° quáter. (...)Tendrán carácter *laico* y propenderán a la inclusión, la integración y la cohesión de la sociedad chilena, constituyendo, por tanto, un espacio para la convivencia y la expresión y valoración de la diversidad de sus miembros (Historia DFL N° 2, Ley General de Educación, 2010: 452).

Los establecimientos municipales administrados por el Estado deben propender a tener como base lo siguiente: ser gratuitos, su organización debe responder a principios democráticos, su proyecto educativo institucional debe ser el fiel reflejo de la deliberación abierta y participativa de los integrantes que pertenecen a la comunidad educativa. El artículo citado agrega otro elemento considerado clave para la convivencia interna de los centros educativos, al igual que la inclusión social que juega un papel de importancia en la organización del clima organizativo de los establecimientos educativos; sin embargo no se define o se explica qué quiere decir que tenga un carácter laico. En este caso el adjetivo es asumido como una característica que debe poseer la educación pública nacional.

Una vez concluida la diligencia legislativa en la Cámara de Diputados, el proyecto continuó con su trámite constitucional y reglamentario. Entonces le concernió al Senado llevar a cabo esta misión, la que comenzó a desarrollarse desde la Legislatura 356, con fecha de 02 de julio de 2008 en adelante. Presidía la asamblea en aquella ocasión la asamblea, Adolfo Zaldívar Larraín (del Partido Demócrata

Cristiano, que más tarde se incorporará al Partido Regionalista de los Independientes¹²¹). En esta primera jornada de trabajo, en la cual se debía abordar el tema para su tramitación, se rechazó la petición para iniciar el proceso de trámite al proyecto que establece la Ley General de Educación; la razón a esta refutación tiene su asiento en la solicitud impulsada por algunos senadores para que el tema fuese tratado de modo separado por las comisiones de Educación y Hacienda.

La Comisión de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología del Senado estuvo presidida por el congresista Alejandro Navarro Brain (en 2008 renuncia al Partido Socialista de Chile para fundar el Movimiento Amplio Social). El legislador fue reemplazado por el senador Ricardo Núñez Muñoz, en noviembre de 2008. La primera actividad de la Comisión fue recibir a la Ministra de Educación, Mónica Jiménez de la Jara, para que hiciera una exposición sobre la Ley General de Educación.

La Comisión se reunió para tratar el Proyecto de ley que establece la Ley General de Educación, en donde se alternaron los aspectos positivos y negativos que puede tener esta nueva normativa. En aquella jornada no hubo acuerdos y tampoco se tomó alguna decisión, aunque destacamos la intervención del senador Carlos Cantero Ojeda (de Renovación Nacional y luego independiente) que, en parte de las ideas que expuso en aquella oportunidad, opinó que técnicamente el cuerpo normativo presentado es de buena calidad, pero que la iniciativa simplemente venía “a regular la industria de la educación” (Historia DFL N° 2, Ley General de Educación, 2010: 644). Insistió en la necesidad de fijar un plan que permita regular el papel que debe cumplir el Estado al ser garante del funcionamiento del sistema educativo y advirtió que no está contra de la educación particular e incluso no objetó que algunos lucren con la educación, siempre que sea en su justa medida (Ídem). Seguidamente, señaló que está a favor de apoyar: una educación *laica* y pluricultural (Ídem); el senador fue enfático al evidenciar que este proyecto de ley para él no se acoge ninguno de estos

¹²¹ El gobierno que sucederá al conglomerado de partidos que gobernó por dos décadas el país será de derecha, el ex miembro de la Democracia Cristiana será nombrado por el Presidente Sebastian Piñera Echeñique como Embajador de Chile en Argentina el 2010. Cargo que ocupó hasta que le fue detectado una enfermedad terminal que provocó su deceso en febrero de 2013.

criterios. Pese a ese alcance, que resulta de sumo interés, Canteros no clarificó a qué se refiere con este tipo de educación o que es lo que exactamente a ella le concierne; finalmente, afirmó que la educación pública debe tener un rol relevante y que para ello se requiere lograr un consenso de toda nuestra sociedad y no sólo de los partidos políticos.

En sesión posterior, 5 de agosto, la Comisión recibió en audiencia a los representantes del Colegio de Profesores de Chile A.G., encabezados por su Presidente, Jaime Gajardo Orellana (del Partido Comunista de Chile), quien expuso su postura en relación al proyecto de ley en estudio, del siguiente modo:

El Estado creará, financiará y administrará un sistema de educación pública, gratuita, de calidad, *laica*, pluralista e integradora que garantice a todas las personas el acceso igualitario a éste, de conformidad a lo establecido en la ley (Historia DFL N° 2, Ley General de Educación, 2010: 653).

Luego indica que la:

Consagración de un sistema educativo de calidad, universal, integrador, *laico*, gratuito y público con una atención económica preferencial. Reconocimiento de la existencia de una educación pública y de otra privada (Ídem: 654)

La cabeza nacional del gremio de profesores utiliza indistintamente el adjetivo para referirse a que el Estado debe garantizar un modelo educativo de tales características y que el sistema educativo nacional propenda al desarrollo de estas prácticas. Sin embargo, no aporta mayor información que sirva al interés de nuestro trabajo.

En otro momento, el Comité recibió en audiencia, el 7 de agosto, a los Profesores del Instituto Nacional, señores Guillermo Pérez y Fidel Ledesma, quienes trataron los siguientes puntos ante los integrantes de la Comisión:

La LGE representa un avance pero no aborda los siguientes temas: reforma constitucional; necesidad de modificar el rol subsidiario del Estado; problemas de financiamiento; reafirma el sistema mixto de sostenedores; selección a partir de sexto año básico; ausencia de un tratamiento articulado con la educación superior; críticas al SIMCE; prohibición del lucro con fondos públicos; creación de una Superintendencia de Educación siguiendo el modelo de la Superintendencia de ISAPRES; falta de participación de

profesores y alumnos; capacitación a los directivos de los colegios; criterio económico para analizar la educación, y necesidad de implementar una educación pública, *laica* y plural. (Historia DFL N° 2, Ley General de Educación, 2010: 666-667).

Para los representantes del Instituto Nacional José Miguel Carrera, que asistieron a esa audiencia en aquella ocasión, existe la necesidad de implementar una educación pública que reúna estas particularidades. Ahora, pese a subrayar esta deficiencia no se clarifica el sentido o el modo con el que es utilizado el vocablo, por lo cual queda a una libre interpretación esto que la educación pública deba tener un carácter laico y plural.

En esta misma jornada tuvo ocasión de intervenir el Sr. Ernesto Águila Zúñiga, Director del Instituto Igualdad quien, en su alocución trató una serie de temas, pero para los efectos que perseguimos en este trabajo nos vemos en la necesidad de reducir considerablemente la transcripción de su participación, deteniéndonos principalmente en los reparos que él presentó a la Comisión de Educación en lo tocante al proyecto de ley:

(...) temas que requieren de un desarrollo más acabado en el texto del presente proyecto de ley: uso de un concepto restringido de calidad educativa; definición de una educación pública restringida, que no establece responsabilidades, ni manifiesta una preocupación especial por ella; construcción de escuelas públicas *laicas* y plurales, que reconozcan la diversidad religiosa, cultural e ideológica; prohibición de la selección de alumnos por razones socioeconómicas; fiscalización de los recursos que los privados aportan a la educación, y necesidad de reforzar el rol del Ministerio de Educación en materia de apoyo pedagógico a los establecimientos educativos que presenten dificultades y rezagos (Historia DFL N° 2, Ley General de Educación, 2010: 693).

Para Águila, independiente de la Ley y de lo positivo que ésta pueda ser, el Estado debe velar por la implementación de establecimientos educativos públicos que garanticen, en su propio funcionamiento interno como instituciones formadoras, el reconocimiento de la diversidad religiosa, cultural e ideológica que tengan todos aquellos que asisten y pueden llegar a concurrir a sus aulas. No obstante, en ningún momento se declara o se asevera de qué trata justamente esto, de modo que su aporte

para los fines que se persiguen en esta indagación no es significativo. Ahora, es innegable que en su contribución hay una puesta en común sobre una cuestión esencial que debe estar contenida en toda propuesta educativa pública nacional, aspectos que son requeridos por varios sectores de la sociedad, y cuya puesta en práctica permitirá un mejor desarrollo para el sistema de escolarización.

Después de escuchar a las distintas entidades invitadas a exponer públicamente sus pareceres, la Comisión de Educación del Senado resuelve solicitar autorización a la asamblea para discutir este proyecto en general y, de modo particular, esta petición cobra realidad en la reunión del 2 de septiembre. Habrán de pasar dos meses, hasta el 2 de diciembre de 2008, en la sesión 74^a, para que se diera comienzo a este trámite en el hemiciclo legislativo, la jornada fue presidida por los senadores Adolfo Zaldívar Larraín, Presidente y Baldo Prokurica Prokurica (del Partido Renovación Nacional), Vicepresidente; actuó como Secretario el Sr. Carlos Hoffmann Contreras. En esta oportunidad, uno de los primeros en solicitar la palabra es el legislador Ricardo Núñez Muñoz¹²², (del Partido Socialista de Chile). Nos interesa hacer resaltar una serie de argumentos esgrimidos por el parlamentario en su espacio de exposición:

(...) se debe considerar la instalación entre nosotros - incluyendo los partidarios del Gobierno- de una suerte de lucha ideológica larvada, donde la desconfianza hacia nosotros fue el factor fundamental por querer una educación radicada exclusivamente en el ente estatal, muy *laica*, por completo prescindente de cualquier orientación ideológica, política o religiosa; y también nuestra desconfianza en quienes piensan distinto por desear una educación solo privada y la destrucción del rol educativo del Estado, como lo fue siempre en la historia republicana del país o, prácticamente, durante los últimos 500 años en Europa Occidental (Historia DFL N° 2, Ley General de Educación, 2010: 768).

Luego agrega:

(...)Ahora, en cambio, sí estamos compartiendo, por ejemplo, el principio de la universalidad en la educación; el principio de una educación permanente; el principio de la

¹²² En la sesión ordinaria 68^a, del miércoles 18 de noviembre de 2008, se dio cuenta que la Comisión de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología eligió al Senador Ricardo Núñez, como su nuevo Presidente, en reemplazo del senador Alejandro Navarro B.

educación *laica*, no en el sentido antirreligioso como algunos piensan, sino en el sentido de la libertad de espíritu que debe reinar en cualquier proceso educativo, en el sentido de entender la educación como un proceso y no solo como etapas a través de las cuales se mide el conocimiento que se entrega. (Historia DFL N° 2, Ley General de Educación, 2010: 771).

No ha sido inocuo de nuestra parte extraer justamente estos párrafos, porque localizamos en ellos una serie de pormenores que, para el objeto que perseguimos en este trabajo, son de relevancia. El parlamentario en su relato destacó la controversia que se ha ido suscitando en las distintas instancias por las que ha pasado este proyecto; para él, las intenciones que ha tenido el conglomerado político -que en esos momentos gobernaba el país- son claras: el papel que debe jugar el Estado en la configuración de un sistema educativo es de vital importancia. En este sentido lo laico adquiere connotaciones propias de una educación que prescinde por completo de cualquier orientación ideológica, política y religiosa; éste es el objetivo que se persigue con estas particularidades, en esto consiste la enseñanza que debe ser proporcionada por el Estado. Al examinar el segundo párrafo, podemos constatar que existen sobradas evidencias que nos hacen pensar que el uso del adjetivo por unos cuantos, en algunos contextos, no es del todo precisa: una educación laica no es sinónimo de una formación antirreligiosa; por el contrario, ella es reflejo de la libertad de espíritu que debe reinar en cualquier proceso educativo a lo largo de la vida, una educación sin imposiciones del que tipo que sean.

En la misma jornada legislativa de aquel día tuvo la oportunidad de intervenir la senadora María Soledad Alvear Valenzuela (del Partido Demócrata Cristiano), para quien la normativa jurídica, que se está debatiendo resguarda adecuadamente la existencia de una oferta diferenciada en la educación subvencionada por el Estado; vale decir, una oferta pública y otra privada (una oferta mixta), lo que hace posible la existencia de proyectos educativos distintos. Esto además permite la participación, dentro del sistema educativo, de diferentes proveedores y, por lo tanto, de variadas opciones para las familias para que puedan elegir. La Sra. Alvear nombra los siguientes tipos de establecimientos: colegios grandes, pequeños, religiosos, *laicos*, con enseñanza personalizada o de otro tipo (Historia DFL N° 2, Ley General de Educación, 2010: 773). Como se observa, la legisladora no aporta mayor información

al referirse a este tipo de establecimiento en específico y tampoco ahonda en una definición o una explicación del adjetivo laico, cómo ella lo entiende o lo transfiere a la realidad concreta que es el ámbito educativo.

También intervino el señor Nelson Ávila Contreras (renunció al Partido por la Democracia (PPD) y se incorporó al Partido Radical Social Demócrata (PRSD). La exposición que presenta el parlamentario radical se centra en evocar una serie de sucesos que ya son parte de historiografía educativa nacional. En otra parte de este texto y dentro mismo apartado ya nos hemos referido al papel que ha jugado en el ámbito educativo este histórico partido. Su formulación comienza del siguiente modo:

Como Senador radical, siento el peso de la historia y de los principios con singular fuerza. El ideario de mi Partido expresa que la educación es la gran herramienta para el desarrollo del ser humano en todas sus dimensiones. La concibe como pública, gratuita, *laica* y pluralista. El profesor Pedro Aguirre Cerda afirmó: “la educación es el primer deber del Estado y el más alto derecho de los ciudadanos” (Historia DFL N° 2, Ley General de Educación, 2010: 777).

La siguiente sesión actividad parlamentaria N° 76, ordinaria, tuvo lugar el día siguiente, el 3 de diciembre. Esta reunión estuvo encabezada por los senadores antes nombrados y por el mismo secretario general de la cámara. Varios legisladores intervinieron en esa jornada, pero para los fines que perseguimos sólo transcribiremos la exposición del parlamentario José Antonio Gómez Urrutia (del Partido Radical Social Demócrata) Actualmente es Ministro de Justicia. Como en otras intervenciones descritas, por parte de quienes pertenecen a este partido político, la remembranza ronda permanentemente en el mismo elemento común, la lucha por una educación pública, bajo la tutela del Estado que sea obligatoria, laica y gratuita:

Señor Presidente, el radicalismo rescata y exalta con orgullo lo que fuera su lucha permanente y exitosa por una educación pública, estatal, *laica* y gratuita, cuyo progreso en el pasado lo exhibe con fuerza para sostener la necesidad de su actual vigencia (Historia DFL N° 2, Ley General de Educación, 2010: 817).

Al término de la jornada parlamentaria se decide continuar con la discusión de la iniciativa en la próxima sesión que celebre el Senado. Esta tuvo lugar en la sesión 77ª, ordinaria, el 9 de diciembre, la reunión estaba presidida por los senadores ya

referidos, y por el mismo secretario. Catorce fueron los congresistas que intervinieron aquel día, empero son sólo tres las aportaciones que nos interesa examinar.

La primera de ellas, aunque si observamos en detalle el resumen de la sesión del día su intervención es la quinta en el orden, es la que proporciona el propio Presidente del Senado, el parlamentario Sr. Adolfo Zaldívar Larraín. Consideramos que no es necesario detenernos en algunas particularidades que tenía como político, es consabido que con su temperamento y su forma de actuar en el ambiente político nacional, gracias a ese talante, se forjó la fama y el respeto entre sus correligionarios y opositores, quienes lo consideraron como un hombre directo y de una sola línea al hacer declaraciones. Por otro lado, que haya renunciado al Partido Demócrata Cristiano y luego asintiera hacerse parte del grupo Senadores Regionalista de los Independientes, el parlamentario seguía siendo un hombre con claros principios y valores cristianos. Parecer que se verá visiblemente demostrado en los argumentos que aquí que se presentan, además de poseer una actitud crítica respecto a la temática axiológica, para él de suma relevancia, como del laicismo:

(...) deseo ser enfático y claro: debemos terminar con la educación municipalizada. Así entiendo el problema.

En otros aspectos, he reconocido y estoy abierto a valorar cosas hechas en un período anterior, pero, en materia de educación, así como de salud, creo que los resultados son malos. Y el costo lo han pagado varias generaciones de jóvenes.

Si la presente discusión vale al menos para algo, ojalá que empecemos a revertir la situación de una vez por todas. Es preciso encarar tal tarea con decisión y responsabilidad aquí en el Parlamento (Historia DFL N° 2, Ley General de Educación, 2010: 844).

Agrega a continuación:

(...) Créame: para mí las cuestiones valóricas no son menores. Cuando uno lee en la normativa los principios de la educación pública, ve que se habla de libertad de conciencia y *laicismo* como si fueran lo mismo. O sea, quienes albergan una concepción religiosa o una visión trascendente de la vida, ¿no pueden tener libertad de conciencia?

¡Y eso va a estar en los valores, en los principios de la educación pública!

Una cosa es que tengamos una educación *laica* -en lo que estoy de acuerdo-, pero otra distinta es que me digan que el

principio motor, el central, el verbo rector, va a ser el **laicismo** con la libertad de conciencia.

Es decir, quienes no profesen una concepción **laica**, ¿no pueden tener libertad de conciencia? ¡O sea, Tomás Moro fue un accidente! ¡No tuvo problemas de conciencia!

Ese no es un problema menor.

Entonces, cuando a uno le traen esa forma de plantear valores y se pretende decir que son universales, yo me pregunto: ¿Universales de qué? ¡Si la libertad de conciencia es consustancial a la naturaleza humana! ¡De ahí se parte! ¡Cómo se la puede limitar solamente a los que son **laicos**! (Ídem, 846-847).

Sin titubeo, estas afirmaciones utilizadas por el Sr. Zaldívar constituyen unos de los momentos más tensos de la discusión al interior de las gradas legislativas. En efecto, dice estar de acuerdo con una educación laica, pero en ningún momento la define o hace algún tipo de alcance indicando de qué se trata. Sin embargo, es el primero en instalar en el mostrador público la disputa que trae el tema del laicismo, que para él es atribuible a un tipo de sujeto laico, diferenciándolo con aquel miembro perteneciente al clero eclesiástico que también es un laico.

El senador Carlos Cantero Ojeda, quien pide la palabra en turno octavo, de acuerdo al resumen del día que hemos tenido a mano, plantea una serie de indicaciones al tema que venimos tratando. Ahora bien, dada la extensión de su intervención sólo nos remitiremos a transcribir aquel segmento que nos interesa reseñar:

Alguien por ahí, en mi opinión muy poco inspirado -seguramente no era su día-, cuestionaba la orientación hacia una educación **laica**. Y señalaba: “¿Quién se preocupa de la familia?”. Pero ello nada tiene que ver con la expresión de la búsqueda de dicha educación.

Sobre la palabra “**laico**”, el Diccionario de la Real Academia Española dice: “Independiente de cualquier organización o confesión religiosa.”. Y cita dos ejemplos: “Estado **laico**. Enseñanza **laica**.”. Es decir, un Estado que no está comprometido con la primacía de ninguna corriente religiosa por dignas e importantes que ellas sean; y una enseñanza que establece la igualdad de todos los credos, independiente de que exista uno mayoritario. A eso hace referencia el concepto “**laico**” y no a otra cosa.

Seguramente, puede ser muy mal entendido. Por lo tanto, si alguien se quiere preocupar de la familia, de la dignidad de la persona, del medioambiente, de las minorías de cualquier tipo, de los problemas de género, del derecho a la vida, obviamente lo puede hacer; pero ello no guarda relación alguna con la enseñanza *laica* (Historia DFL N° 2, Ley General de Educación, 2010: 857-858).

En los argumentos formulados por parte del parlamentario subyace lo que para nosotros constituye el problema central que ha motivado este trabajo; a nuestro entender, la falta de una definición o una comprensión unívoca respecto al uso que se le da al adjetivo cuando este es exteriorizado a los diferentes ámbitos sociales, en cuyo caso se refiere a su propia transferibilidad. En efecto, en más de alguna ocasión esto ha provocado uno que otro mal entendido cuando es empleado; insistimos en ello porque se trata de un vocablo que es traído con relativa frecuencia al debate por ciertas esferas. Por otro lado, esto también puede inducir a que se genere un tipo de tensión entre las metas narrativas que se tiene del vocablo por algunos sectores progresista de la sociedad y las tradicionales posturas de algunas fracciones más conservadoras; hasta puede haber momentos en los que se lesiona la propia convivencia interna del funcionamiento estatal. Para el senador esta cuestión es concluyente: el Estado no está llamado a inclinarse ante un credo religioso en particular o a establecer un compromiso especial que vaya más allá de lo que se encuentra estipulado en la Constitución Política vigente; en tal sentido el sistema de enseñanza impulsado por este ente estatal debe asentar sus bases en un principio que asegure la igualdad ante todos los credos, independiente que exista uno cuya ascendencia histórica sea por todos reconocida. De aquí que las palabras expresadas por el Sr. Cantero tengan cierta importancia para nuestros fines.

Finalmente, reproducimos parte de lo expuesto por el parlamentario Guillermo Vásquez Úbeda (del Partido Radical Social Demócrata, en 2005 juró como senador en reemplazo de Jorge Lavandero Illanes, quien perdió su escaño senatorial por cuestiones judiciales). Su discurso, que tiene como base el ideario político del Partido Radical Social Demócrata, puede ser descrito de modo resumido en la siguiente frase:

laico, socialista y democrático¹²³; por lo de demás, esta trilogía se constituye en la columna vertebral de su propio accionar. Igualmente, son claros sus postulados respecto a la función que debe cumplir el Estado, al asegurarle a cada sujeto unos derechos mínimos, que son propios del establecimiento de una sociedad justa y pacífica. En cuanto al proceso formativo, el partido opina que la educación y la capacitación son las grandes herramientas que posibilitan el real desarrollo y perfeccionamiento de todo hombre y mujer, y de todos, razón por la cual estima que éstas deben ser materias de la atención principal del Estado. Esto último es lo que se encuentra presente en los argumentos del Sr. Vásquez; son las primeras líneas que tiene el texto que hemos extraído de su intervención, las que hacen referencia al tipo de sostenedor que en un sistema mixto educativo puede haber, independiente al tipo de credo religioso o idiosincrasia que se sienta inclinado, no puede hacer prevalecer sus ideas al interior del centro educativo:

Los sostenedores subvencionados han de respetar la libertad personal y de conciencia de los educandos, lo mismo que sus convicciones religiosas o ideológicas, conforme al reglamento interno del establecimiento y a su programa educativo.

Un Estado *laico* debe permitir y exigir que los alumnos permanezcan en el establecimiento respectivo, aun cuando no se sometan a las exigencias de carácter valórico que les puedan imponer sus fundadores o directivos, si el plantel percibe financiamiento público (Historia DFL N° 2, Ley General de Educación, 2010: 882).

Al final de la actividad parlamentaria de ese día, se aprueba la iniciativa en general de la ley (29 votos a favor, 7 en contra y 2 abstenciones). En consecuencia, el proyecto vuelve a la Comisión de Educación de la Cámara Alta, para un segundo informe y se fija como plazo para formular indicaciones el día 5 de enero de 2009.

¹²³ En su declaración de principios el Partido Radical de Chile se define como: una colectividad laica, constituida por librepensadores y adherentes provenientes de una pluralidad de creencias y pensamientos que, desde su fundación en 1863, lucha por la libertad, la igualdad, la fraternidad, la democracia y asume el socialismo propendiendo a la participación de las mayorías en la política, la economía y la cultura, bajo los principios universales del cambio permanente, del humanismo, el racionalismo, el laicismo y el respeto a la naturaleza. Partido Radical Social Demócrata.

Recuperado de Internet: http://www.partidoradical.cl/v1/?page_id=313

Como suele ocurrir en todo orden de cosas, pese de haber sido fijada la fecha y la hora para iniciar el trabajo acordado con antelación por la Cámara Alta, éste sólo tiene lugar el 12 de enero de 2009. El estudio y la posterior sanción de las indicaciones se extenderán al desarrollo de diversas reuniones que durarán hasta el mes de marzo de ese año. Como lo ya hemos indicado en otro punto de este mismo apartado, nos remitiremos a tratar sólo aquellas indicaciones que pueden aportarnos algún tipo de información a nuestros fines.

La primera de ellas es la planteada por el senador Alejandro Navarro Brian, y su finalidad tiene por objetivo poder intercalar, a continuación de la letra d) del Artículo 3, del Párrafo 1º, Principios y Fines de la Educación, la siguiente idea como principio rector del sistema educativo:

Indicación 32:

“Laicidad. La educación debe promover valores que no adscriban a determinados credos asociados alguna religión, sectas o comunidades afines, es decir, no debe promover prácticas docentes o estudiantiles relacionadas con el proselitismo ni la veneración de símbolos, especialmente para el caso de establecimientos que reciban recursos por parte del Estado” (Historia DFL N° 2, Ley General de Educación, 2010: 891).

En las palabras que conforman el argumento expuesto por el senador hallamos una serie de aspectos que han sido tratados en otro lugar de este texto. Ahora si sopesamos el mensaje que hay detrás de esta indicación y paralelamente buscamos la definición que se tiene de este sustantivo en el Diccionario de la RAE, en su vigésima tercera edición, podemos observar que hay una serie de rasgos en común. La reseña que se hace del vocablo es la siguiente: es la condición de lo laico; es el principio de separación de la sociedad civil y de la sociedad religiosa. Entendido de este modo estas acepciones, es posible sostener desde ellas la autonomía del mundo secular sobre cualquier tipo de esfera religiosa. Sin embargo, hay quienes por el contrario consideran que la laicidad debe ser entendida como ese proceso de respeto mutuo entre el Estado y la Iglesia, dando lugar a opciones dentro de la misma concepción; inclusive en algunos momentos este sentido resulta más cercano a sectores religiosos de nuestra sociedad. La indicación esbozada por el parlamentario, que a nuestro juicio, aporta información significativa al plan que se ha venido desarrollando,

además nos permite identificar a quienes tributaron de modo particular a enriquecer el debate sobre este tema.

A continuación interviene el legislador Jaime Naranjo Ortiz (del Partido Socialista de Chile). Solicita intercalar al mismo Art. 3, una frase en la letra e), la que es reseñada del siguiente modo:

Indicación 38:

Del Honorable Senador señor Naranjo, para intercalar, a continuación de la frase “que son atendidas por él”, las siguientes frase y oración: “sin ningún tipo de discriminación de carácter arbitrario, que vaya contra la esencia de este principio. Será uno de los fines primordiales del sistema el garantizar la inclusión social y la equidad, promoviendo una educación *laica* y pluralista”. (Historia DFL N° 2, Ley General de Educación, 2010: 892).

Tal como es presentada la premisa a intercalar por parte del legislador, nos permite observar de primera mano que se trata de un incremento al propio tratamiento de la Diversidad como principio. Lo curioso que puede resultar de este planteamiento es que la indicación hecha por el senador para ser intercalada no fue considerada en la redacción final de esta idea rectora; el argumento definitivo quedará expresado del siguiente modo: Diversidad. El sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las poblaciones que son atendidas por él (Ley 20.370, 2010: 2). Al parecer, y es lo que barruntamos, desde la lectura de este principio contenido en la letra e) del artículo de la norma jurídica, la educación laica o específicamente esta condición de laica que debe tener todo el proceso de formación nacional tiene directa relación con el respeto mutuo que corresponde generar entre los distintos credos, y es lo que se puede desprender de una primera lectura. No obstante, es necesario indicar que lo expuesto por el parlamentario no clarifica qué es lo que se entiende por educación laica o qué tipo de formación reúne tales características.

Requiere nuevamente el uso de la palabra el parlamentario Sr. Navarro, lo hace para intercalar, a continuación del artículo 3°, el siguiente párrafo 2°, nuevo:

Indicación 54:

Párrafo 2°

Sistema Nacional de Educación

Artículo 3° quáter.- Los establecimientos públicos serán gratuitos, no pudiendo exigir por sus servicios contraprestaciones materiales de ninguna especie y tendrán presencia nacional, debiendo contarse con escuelas y liceos a lo largo de todo el territorio, cuya matrícula deberá representar, a lo menos, el 50% de los estudiantes de cada región.

Su organización y administración tendrá carácter público y responderá a principios democráticos. Por ello, su proyecto educativo será el resultado de la deliberación abierta y participativa de todos los integrantes de la comunidad educativa.

Tendrán carácter *laico* y propenderán a la inclusión, la integración y la cohesión de la sociedad chilena, constituyendo, por tanto, un espacio para la convivencia y la expresión y valoración de la diversidad de sus miembros (Historia DFL N° 2, Ley General de Educación, 2010: 895).

Consideramos que no es necesario ahondar sobre este aspecto, pues el sentido y alcance que debe tener la educación impartida por el Estado no reviste mayor cuestionamiento. El carácter laico, en este caso, cumple un rol preponderante y protagónico al asegurar una sana convivencia entre las partes que interactúan en el propio proceso educativo.

Solicita la palabra el honorable legislador, Sr. Vásquez, para intercalar, a continuación del artículo 3°, el siguiente párrafo:

Indicación 55:

“Artículo...- Son principios especiales de la educación financiada por el Estado, los siguientes:

- a) *Laicismo* y libertad de conciencia. Comprende velar por el pleno reconocimiento de la libertad de conciencia, respeto de la diversidad cultural y la libre manifestación y ejercicio de todos los cultos que no se opongan a la moral, a las buenas costumbres y al orden público (Historia DFL N° 2, Ley General de Educación, 2010: 896).

En otro lugar de este mismo apartado hemos descrito la polémica que se generó al incorporar esta expresión, en especial cuando se tiene en mente que su significado se refiere a aquella doctrina que defiende la independencia del hombre, de la sociedad y, más particularmente, la del Estado, respecto de cualquier organización

o confesión religiosa. De modo que el laicismo respeta cualquier tipo de creencia o convicción religiosa siempre que ésta no se inmiscuya en las cuestiones públicas del Estado. Esta sería una comprensión sana del mismo, pero para algunos sectores conservadores de la sociedad la aplicabilidad de éste implica un espacio de lucha que no están dispuestos a tolerar.

Pide la palabra nuevamente el senador Navarro, para intercalar, a continuación del inciso primero del Art. 4, Párrafo 2º, Derechos y Deberes, los siguientes nuevos:

Indicación 59:

“El Estado se compromete a que la población chilena tenga a su alcance una educación pública, democrática, *laica*, participativa, plural, integrada, gratuita y de alta calidad.

Todos los establecimientos educacionales que reciban aportes del Estado serán gratuitos. Los sostenedores de dichos establecimientos no podrán imponer ningún tipo de cobro ni sugerir aportes voluntarios a los padres y apoderados” (Historia DFL N° 2, Ley General de Educación, 2010: 897).

Para el parlamentario del MAS es deber del Estado ofrecer un sistema educativo que reúna estas particularidades; además, con sus argumentos, lo que hace es defender un sistema que tenga como base estos elementos. Asimismo, es enfático al indicar que los establecimientos educacionales con financiamiento compartido no pueden gravar con el pago de cuotas extras a padres y apoderados.

Luego vendrá la intervención conjunta de los parlamentarios señores Núñez y Mariano Ruiz-Esquide Jara (del Partido Demócrata Cristiano), para intercalar, en el mismo Art. 4º, a continuación del inciso tercero, los siguientes nuevos:

Indicación 66:

“Es deber del Estado garantizar la existencia de un sistema de educación pública de propiedad del Estado o dirigida por órganos públicos, el que deberá ser gratuito y de calidad, fundado en un proyecto educativo *laico* y pluralista, que asegure el acceso a él de toda la población y que promueva la inclusión social y la equidad” (Historia DFL N° 2, Ley General de Educación, 2010: 898).

Ambos parlamentarios concuerdan al sostener que el Estado debe mantener un sistema educativo que asegure y promueva estos mecanismos identificados en el

párrafo. Por otro lado, con sus aseveraciones, agregan un elemento que hasta el momento no había visto del todo la luz en el debate y en las indicaciones que estaban siendo exhibidas al interior de la tribuna legislativa, nos referimos a este plan que acentúa que el sistema educativo que es promovido por el país ha de estar fundado en un proyecto laico. Sin embargo, en esta premisa no son indicadas en qué consiste o cómo deben ser transferidas las ideas que hay detrás de esta aspiración¹²⁴.

Una vez más requerirá la palabra el Senador Navarro para incorporar a continuación del Art. 4º, el siguiente nuevo párrafo:

Indicación 82:

“Artículo....- Los establecimientos educacionales públicos y subvencionados cuyo financiamiento provenga exclusivamente de aportes del Estado, estarán regidos, además, por los siguientes principios específicos:

a) **Laicismo** y libertad de conciencia: Comprende velar por el pleno reconocimiento de la libertad de conciencia, respeto de la diversidad cultural y la libre manifestación y ejercicio de todos los cultos que no se opongan a la moral, las buenas costumbres y al orden público (Historia DFL N° 2, Ley General de Educación, 2010: 1017).

Lo propuesto por el Sr. Navarro en esta alocución ya lo encontramos en la intervención del senador Vásquez, en la indicación N° 55; lo distinto que hallamos en ella está dado en torno a quienes se encuentra dirigido preferentemente; en este

¹²⁴ En una sesión posterior, por la unanimidad de los miembros presentes de la Comisión de Educación, los Senadores señores Andrés Chadwick Piñera (de la Unión Democrática Independiente (UDI)), Núñez y Ruiz-Esquide, se acordó reabrir debate respecto de la indicación número 66, y se propuso un nuevo texto del siguiente tenor:

“El sistema de educación será de naturaleza mixta, incluyendo una de propiedad y administración del Estado o sus órganos, y otra particular, sea ésta subvencionada o pagada, asegurándole a los padres y apoderados la libertad de elegir el establecimiento educativo para sus hijos.

Sin perjuicio de sus demás deberes, es deber del Estado que el sistema integrado por los establecimientos educacionales de su propiedad provea una educación gratuita y de calidad, fundada en un proyecto educativo público, laico, esto es, respetuoso de toda expresión religiosa, y pluralista, que permita el acceso a él a toda la población y que promueva la inclusión social y la equidad” (Historia DFL N° 2, Ley General de Educación, 2010: 1009-1010).

En votación, la indicación N° 66, según el texto propuesto, se aprueba con modificaciones, por la unanimidad de los miembros presentes de la Comisión, senadores señores Chadwick, Núñez y Ruiz-Esquide.

sentido, sus argumentos orientadores son más detallados, especialmente en su preámbulo, con los que se delimita el espectro educativo en el que Estado tiene una mayor repercusión y un rol directo de participación.

En otro momento de la actividad legislativa, pedirá la palabra el legislador Navarro con el propósito de intercalar a continuación del Art. 10º que se encuentra del Párrafo 2, Derechos y Deberes, el siguiente nuevo párrafo:

Indicación 195:

“Artículo....- En los establecimientos subvencionados o que reciban aportes regulares del Estado, la educación será laica y, por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa” (Historia DFL N° 2, Ley General de Educación, 2010: 1068).

El citado argumento no fue acogido por el hemiciclo legislativo. Será el propio Presidente de la Comisión de Educación quien lo declare como inadmisibile, pues vulneraría los preceptos constitucionales del Art.19º, Numerales 6º y 11º¹²⁵, de la Constitución Política de la República; además de contravenir lo que se dispone en el Art. 24º, Inciso 2º, de la Ley N° 18.918 Orgánica Constitucional del Congreso Nacional¹²⁶. Pese a ello, en nuestra opinión, los aspectos contenidos en esta iniciativa propuesta por el legislador mencionado, independientemente de su rechazo, cobran mucho sentido al concebir la educación laica de este modo; es más, y como lo podemos observar, las palabras que componen este argumento nos sitúan frente a un hecho que tiene como base esta problemática, vale decir cuál es el papel que le damos a las enseñanzas de las religiones en el sistema educativo, más allá de la dependencia o no del Estado de los diversos centros educativos a lo largo del país. Lo dicho por el legislativo nos lleva a suponer que la enseñanza dentro del sistema debe ser preferentemente educativa, no sólo puede limitarse a transmitir instrucciones; también y sobre todo a educar a las personas, contribuyendo a formarlas. Así entonces, la presencia de las religiones en los establecimientos y la enseñanza escolar de

¹²⁵ Dichos Artículos hacen referencia tanto a la Libertad de Conciencia como a la Libertad de Enseñanza, los cuales ya han sido referidos en otro lugar de este mismo trabajo.

¹²⁶ El texto dice así: “No podrán admitirse indicaciones contrarias a la Constitución Política ni que importen nuevos gastos a los fondos del Estado o de sus organismos, o de empresas de que sea dueño o en que tenga participación....” (Normas Básicas de la tramitación interna de los proyectos de Ley, 1991:139).

conocimientos sobre religión o religiones, debe tener un sentido educativo, lo que no equivale a convertirla en enseñanza religiosa.

Más adelante, nuevamente nos encontramos con otra intervención del Sr. Navarro. Esta vez lo hace para intercalar un texto en el Art. 46, Inciso a), Párrafo 2; el cual se reseña a continuación:

Indicación 384:

“(…) Es deber del Estado que los establecimientos educacionales pertenecientes o dirigidos por sus órganos, se organicen y funcionen conforme al carácter público de tales instituciones y tengan la obligación de proveer una educación pública de calidad, pluralista, *laica* y que promueva la integración social, dando, además, cumplimiento a los otros principios contemplados en la Constitución, los tratados internacionales ratificados por Chile y las leyes” (Historia DFL N° 2, Ley General de Educación, 2010: 1068).

Advertimos que el argumento expuesto en esta ocasión por el legislador es un tanto más extenso que lo que aquí se ha reproducido. Si tomamos sus palabras, podemos observar cómo se aglutinan una serie de componentes que tienen y guardan una directa relación con el funcionamiento del sistema de escolarización nacional; por otro lado, sus planteamientos son algo axiomáticos, cuando recalca que los sostenedores de los establecimientos educativos que reciban algún tipo de beneficio económico por parte del Estado han de informar anualmente sobre los gastos que incurran mediante un informe a las partes en las que éste les sea requerido. Para el senador, que lo ha estado repitiendo en sus continuas intervenciones, es deber del Estado promover una educación pública que tenga un carácter laico y que, a la vez, promueva la integración social, al tiempo que se presenta como un modelo pluralista y de calidad. Lo más curioso es que esta indicación no tuvo mayor eco y fue rechazada por unanimidad por la Comisión de Educación del Senado.

Una vez finalizada la labor de la Comisión de Educación del Senado, la que asentó su actividad principalmente en escuchar y tratar las indicaciones que se hicieron al texto por parte de quienes integran la Asamblea Legislativa, seguidamente se dio paso a establecer y proponer algunas modificaciones al documento el que fue

tomando poco a poco su forma definitiva. Así, por ejemplo, se intercalan en el Art. 4º, a continuación del inciso de 3º, los siguientes nuevos párrafos:

“(…) Sin perjuicio de sus demás deberes, es deber del Estado que el sistema integrado por los establecimientos educacionales de su propiedad provea una educación gratuita y de calidad, fundada en un proyecto educativo público, **laico**, esto es, respetuoso de toda expresión religiosa, y pluralista, que permita el acceso a él a toda la población y que promueva la inclusión social y la equidad” (Historia DFL N° 2, Ley General de Educación, 2010: 1206).

En virtud de las modificaciones que fueron presentadas, independiente a la forma definitiva que adquirió el texto posteriormente, convoca nuestra atención aquello que es acentuado en el párrafo. Nos referimos especialmente a que: “el sistema integrado por los establecimientos educacionales de su propiedad provea una educación gratuita y de calidad, fundada en un proyecto educativo público, **laico**, esto es, respetuoso de toda expresión religiosa, y pluralista”. Pero, ¿qué significa esto realmente? Al respecto, nos servimos de algunas ideas utilizadas por José Gimeno Sacristán para justificar nuestro enfoque. En uno de sus libros, el mencionado autor afirma que uno de los relatos que con más nitidez identifican a un modelo de pensar y de realizar la educación ha sido la educación pública. Con esta expresión se da a entender la querencia de una educación que ha sido la expresión de una política capaz de hacerla universal para todas y todos, con la vocación de favorecer la igualdad y la integración social (Gimeno, 2013: 193). De la cita, reconocemos nuestra cercanía con los planteamientos del catedrático valenciano que hemos reproducido, no dudando que a esto apuntan las ideas expresadas en el párrafo que hemos trasladado de las modificaciones que se hallan en la Historia de la Ley, y estando conscientes de reconocer que hubo un esfuerzo por lograr el bien común al consensuar una pluralidad de pareceres por parte de quienes componen la asamblea legislativa de la Cámara Alta. Sin embargo, a nuestro modo de ver, pensamos que aún queda algo que nos sigue dando vueltas; en el texto se destaca que el sistema educativo esta fundado “en un proyecto educativo público, **laico**, esto es, respetuoso de toda expresión religiosa, y pluralista”. No hay dudas que este principio y las disputas que le han acompañado de modo continuo son lo suficientemente conocidas en nuestro contexto. También se sabe que este fundamento ha tenido un enorme peso en la política educativa de nuestro país en el pasado y lo sigue teniendo en el presente. Ahora, para mencionarlo

brevemente, lo laico, además de ser un concepto que guarda una relación filosófica y política en la historia del pensamiento moderno y contemporáneo en sus distintas derivaciones, igualmente permite explicar la historia de Europa y de nuestro país. Todo lo anterior nos lleva a pensar que lo laico necesariamente es un requisito que debe tener la educación que es impartida por el Estado; además que es la condición de posibilidad para educarse en común (Gimeno, 2013), sin que la pluralidad religiosa pueda intervenir en los modos de enseñanza. Por otro lado, dejar a la libre elección o a la voluntad de los padres/apoderados la enseñanza de la religión puede provocar otra problemática que consiste en discriminar a las religiones y denominaciones que no son dominantes, indistintamente a que en nuestro contexto hayan sido presentados al Ministerio de Educación más de una docena de programas con contenidos distintos para esta asignatura.

Una vez finalizado el trámite en la Cámara Alta, en la que actuaron alternadamente la Comisión de Educación, la Comisión de Hacienda y la propia Asamblea, la diligencia continuó su proceso normal en la Cámara de Diputados, mediante un oficio de aprobación emanado de la Cámara Revisora a la Cámara de Origen, el cual tiene por fecha el 17 de marzo de 2009, de la sesión 04, legislatura 357. En dicho documento se otorga la aprobación al Proyecto de Ley con modificaciones. Y allí se reseña nuevamente el párrafo anteriormente citado de la Historia de la Ley, por lo que consideramos que no es necesario reproducirlo nuevamente. Firma este comunicado el senador Jovino Novoa Vásquez, Presidente de la Cámara.

El 18 de marzo de 2009, se da inició en la Cámara de Diputados al tercer trámite constitucional, en Sesión 05, Legislatura 357. En aquella oportunidad, por intermedio del Abogado Secretario de la Comisión de Educación, Deportes y Recreación, Sr. Andrés Laso Crichton se certifica que: "El proyecto de ley, originado en un Mensaje de S.E. la Presidenta de la República, que Establece la Ley General de Educación", Boletín N° 4970-04, el que ha sido devuelto por el Senado en tercer trámite constitucional, tiene un carácter de urgencia calificada de "discusión inmediata" (Historia DFL N° 2, Ley General de Educación, 2010). Al mismo tiempo, cumple con el ordenamiento de informar que el mandato otorgado a la Comisión, y con la premura del plazo otorgado a ella por el Senado, se solicitó al Ejecutivo que

explicara el contenido de las principales enmiendas introducidas. En este caso, y como lo hemos venido haciendo a largo de este punto, sólo nos remitiremos a aquellas rectificaciones que tengan relación con nuestro objetivo principal; en este caso, ella se encuentra reseñada en el punto que a continuación es reproducido:

IV. Se consagra la existencia de un sistema educativo mixto y el derecho a elección de los padres, y se introduce el concepto de Educación Pública. Artículo 4º, incisos cuarto y quinto, nuevos.

“Se establece expresamente la existencia de un sistema de naturaleza mixta, que debe asegurar a los padres y apoderados la libertad de elegir el establecimiento educativo para sus hijos, y dentro del cual la educación que prestan los establecimientos educacionales de propiedad del Estado o de sus órganos debe ser "gratuita y de calidad, fundada en un proyecto educativo público, *laico*, esto es, respetuoso de toda expresión religiosa, y pluralista, que permita el acceso a él de toda la población y que promueva la inclusión social y la equidad” (Historia DFL N° 2, Ley General de Educación, 2010:1406).

Se podrá advertir, el párrafo que aquí se presenta no ha sido retocado desde las modificaciones que se hicieron a las indicaciones, y que son el fruto de las discusiones al interior del hemiciclo legislativo en el Senado.

Habrán de transcurrir 24 horas para que se retome nuevamente la discusión en la Cámara Baja. El diputado Rodrigo Álvarez Zenteno, que dirigió la asamblea, solicitó a un integrante de la Comisión de Educación que informase al resto de los parlamentarios, que se hallaban en la sala en ese instante, sobre lo que se había tratado al interior del Comité y qué resolución se tomó en relación a las modificaciones que fueron sugeridas por el Senado. El encargado de informar en esta ocasión fue el diputado Manuel Monsalve Benavides (del Partido Socialista de Chile), quien, luego de presentar una síntesis de lo tratado, indica que en virtud de la normativa existente la Comisión de Educación valora el alcance de las modificaciones introducidas por el Senado. Más allá de las discrepancias que se centraron en el Art. 46, letra g), de la ley General de Educación, la Comisión considera que la Sala debe pronunciarse (Historia DFL N° 2, Ley General de Educación, 2010).

Ofrecida la palabra interviene el Diputado Sr. Sergio Aguiló Melo, a quien reproducimos parte de exposición, específicamente en lo relacionado con lo que nos interesa detallar:

Presidente, estamos llegando al final del camino del trámite legislativo de la ley general de Educación.(....)

Otros pensamos -como la gran mayoría de las sociedades civilizadas del mundo- que, después de la Revolución Francesa, las políticas de educación debieran ser de Estado; con una educación *laica*, de calidad, donde no interfiera el nivel socio-económico de los estudiantes, sino, por el contrario, constatándose diferencias de esa naturaleza, el Estado regule, a través de algunas políticas, de educación o salud, las posibilidades de igualar los derechos desde la cuna. (Historia DFL N° 2, Ley General de Educación, 2010: 1418)

Por lo visto, se trata de una idea consensuada por parte de la mayoría de los sectores políticos, y para el parlamentario para Aguiló, es de vital importancia que el Estado cumpla un papel preponderante en la formulación de las políticas educativas nacionales. En este sentido el aseguramiento al derecho de la educación exige a los poderes públicos el garantizarlo, con medidas específicas como es la obligatoriedad de la enseñanza y la participación en todos los niveles a la misma, además de la salvaguardar la mirada laica de la educación, entre tantos otros aspectos relevantes que deben ser considerados en la propuesta normativa.

Inmediatamente pide la palabra el diputado Mario Venegas Cárdenas (del Partido Demócrata Cristiano) que, como se podrá observar en el párrafo que hemos transcrito respecto a su participación, las modificaciones elaboradas por la Cámara Alta para él son pertinentes. El trabajo realizado en este espacio permitió definir con relativa claridad lo que se entiende por educación dentro del ordenamiento normativo; también reseña en lo que se convirtió, para algunos, el que se halla incorporado al debate la idea del laicismo, como principio base para formular las particularidades y acciones que son propias de la educación laica:

Presidente, no puedo iniciar la revisión de las modificaciones del Senado, sin antes reseñar el contexto que da origen al proyecto que propone la ley general de Educación. (....)

Insisto, la referencia es la Loce, la ley orgánica constitucional heredada del gobierno militar. En consecuencia, después de estudiar con detenimiento las distintas modificaciones del Senado, me parece que, en general, todas perfeccionan la iniciativa, como la que define el concepto educación, que introduce un tema muy importante, para algunos era *casus belli*, el *laicismo*, es decir, que la educación sea *laica* y pluralista, que no discrimine, que no seleccione, en fin.

Más allá de cualquier interés pequeño, el proyecto representa un avance importante, por lo que mi bancada y yo lo votaremos favorablemente (Historia DFL N° 2, Ley General de Educación, 2010: 1421-1422).

Continuando, con la descripción que se hace con el orden de las gestiones parlamentarias, una vez finalizada la discusión y la votación de aquel día en la Cámara de Diputados, se acordó integrar una Comisión Mixta encargada de resolver las discrepancias suscitadas entre ambas ramas del Congreso Nacional durante la tramitación del Proyecto de Ley, iniciado en mensaje presidencial, correspondiente al Boletín N° 4.970-04, que establece la Ley General de Educación. Cumplida esa diligencia, el comité elaboró un informe que antes de ser enviado al Senado, debió ser aprobado por la misma entidad; una vez que fue recepcionado el documento en la Cámara Alta, se continuó con la tramitación debida; la respuesta a este oficio estuvo fechada el 1 de abril de 2009, devolviéndose a la Cámara de origen los antecedentes respectivos. No quisiéramos relatar detalladamente cada uno de los eventos que se sucedieron en el transcurso de este proceso, por lo cual omitiremos algunos de ellos; por lo demás, estos sucesos no aportan información respecto a lo que hemos venido desarrollando. Finalmente, el 17 de Agosto de 2009 tuvo lugar el discurso de promulgación de esta nueva ordenanza educativa, en aquella oportunidad la Presidenta de la República, Michelle Bachelet Jeria, desde el inicio de su alocución exhibe palabras de satisfacción y felicitaciones por el logro alcanzado. En lo referente al tema que nos incumbe, la mandataria fue clara al precisar lo significativo que reviste para un país que, en una propuesta educativa como la que se está decretando, se reúnan particularidades que vayan en la mejora de la cohesión social y del desarrollo de un sistema educativo inclusivo y de calidad. En este caso, la educación laica sería un elemento de base para alcanzar este tipo aspiración:

A mi juicio, es clave, para la cohesión social, es clave para las oportunidades que nuestros niños y niñas tengan a lo largo de nuestro país.

Y una educación pública gratuita, humanista, *laica*, moderna y de calidad, que cuente con recursos financieros y educativos suficientes, es sin duda esencial para construir un país más justo, igualitario y que además garantice libertades y derechos fundamentales, como el acceso a la educación de calidad (Historia DFL N° 2, Ley General de Educación, 2010: 1766).

A modo de síntesis, y es lo que se deduce luego del largo recorrido –como lectura y análisis- que se ha hecho a la Historia de la Ley, considerando los distintos aportes, comentarios y puntos de vistas, por parte de quienes intervinieron en la formulación de la misma, lo primero que se indica respecto a esto es que no existe un modo definitivo, que para el tema que nos convocó o sobre la cual se basó la indagación en este punto, para asumirlo, pues sus proyecciones son múltiples. Independiente a que se haya tratado y, además, debatido por largos momentos sobre este asunto, lo cierto es que no queda del todo claro cual es el sentido y el alcance que tiene la educación laica, y cómo ésta es transferida al sistema escolarización; el texto sólo subraya que el sistema integrado por los establecimientos educativos pertenecientes al Estado, el que debe poseer ciertas particularidades, se funda en un proyecto público, laico, y seguidamente agrega respetuoso de toda expresión religiosa (LGE, 2010). Aunque es consabido que la educación laica se funda en el respeto y la tolerancia, pero qué significa o cuál es la función que adquiere el adjetivo al ser incorporado al nuevo ordenamiento jurídico, tampoco encontramos algún tipo de ilustración que nos permita comprender de mejor modo el alcance que tiene esta expresión y como tratarla. Por otro lado, también, se sabe que los cambios son inevitables en todo orden, pero la mejora es opcional; como docentes podemos experimentar los cambios como un problema o como una posibilidad de cambiar aquello que en la práctica se presenta con relativo anacronismo, pero el poder producir los cambios no depende directamente de la voluntad, sino en buena medida está en manos de las opciones institucionales que se nos ofrezcan, entonces qué tipo de educación es aquella que recibe el apelativo de ser laica.

5.2. Formas de educación laica (o lo laico) en el Proyecto Educativo Institucional de los Establecimientos.

5.2.1.1. Las formas de lo laico en los PEI.

Las modificaciones al sistema educativo chileno, en los últimos años, han tendido a transitar desde políticas fuertemente centralizadas a otras crecientemente descentralizadoras y participativas. Ello, en el entendido que la forma de ser y de actuar del establecimiento educativo constituye un factor central y decisivo en el logro de aprendizajes de sus educandos. Subyace a esta estrategia, la idea de que el éxito de la innovación educativa se vincula directamente al buen accionar que tiene cada establecimiento (Bellei *et al.*, 2014). En este sentido, se suscita una descongestión pedagógica que promueve las facultades de decisión a los establecimientos educacionales, pero con la salvedad que esto obedece a un modelo organizacional coherente y participativo. Sobre ello ya nos hemos referido en otro apartado de este mismo trabajo, lo que definitivamente también repercute en los docentes y, por ende, en todo centro escolar (Martínez, 1991). Acciones diferentes que se pondrán en juego, y que generarán, como primera condición, al elaborar su propio proyecto educativo, por medio del equipo directivo y docentes, la concreción curricular y el funcionamiento interno del establecimiento (Figueroa, 2009).

La idea es que el currículum institucional no sea una mera copia del currículum nacional, sino que éste debe ser recreado y reconstruido por los profesores y la comunidad educativa, como una forma de autonomía pedagógica y cultural que poseen los establecimientos educativos. Dicho de otro modo, aquí debe plasmarse la especificidad propia del centro educativo, estableciéndose las definiciones curriculares que otorguen pertinencia, además de ofrecer sentido a todos y cada uno de los educandos que asisten al establecimiento. Argumentado así, el proyecto puede ser tomado e interpretado como una herramienta guía; al respecto Gimeno afirma que el proyecto educativo o curricular se presenta como una oportunidad para introducir una dinámica renovadora, implicar al profesorado y acercar la enseñanza a las condiciones de cada contexto y alumno (Gimeno, 1995: 279). Estamos conscientes que los procesos que se desarrollan, para poder formular un proyecto concreto en un centro educativo en particular, son realidades complejas en las que influyen múltiples dimensiones (Pozuelos y Romero, 2002). Lo que debe estar bien establecido es que la

traducción que se haga de las deliberaciones y afirmaciones teórico-práctica planteada en dicho texto deben ser expresadas de modo simple y congruente. Por lo que este constructo, puede entenderse de diferentes formas, no obstante es algo que difícilmente pueda hacerse de manera neutral y aséptica; un proyecto educativo, en tanto que “artefacto cultural y socialmente condicionado” (Ídem, 2002: 40), se define como ideario o proyecto organizacional de carácter propio, constituye un instrumento de gestión y estrategia educacional, dentro de un espacio cultural contextualizado (Coll y Martín, 1994).

La literatura referida al tema confirma que un Proyecto Educativo Institucional es significativo cuando considera las demandas y expectativas que presentan los distintos miembros del establecimiento, es decir, debe ser competencia de toda la comunidad educativa y no de unos pocos. Esto involucra, o quiere decir, que los intereses, posibilidades y necesidades deberían responderse en vistas a cada caso concreto; por ende las estrategias que se ponen en marcha son bastantes singulares (Coll y Martín, 1994; Beltrán y San Martín, 2000; Lavín y del Solar, 2000; Pozuelo y Romero, 2002). Por tanto, el mencionado documento, ha de ser producto de diálogo y consenso, en mayor o en menor grado, entre posiciones diversas provenientes de los estamentos que han participado en su elaboración; en definitiva, debe ser construido o, al menos, trabajado y aceptado por todos los actores que intervienen en el proceso educativo del establecimiento (Martínez, 1991) Su componente teórico, curricular y proyeccional definirá la identidad institucional de manera coherente con su comunidad educativa, así como los rumbos a seguir, las directrices y sus estrategias de actuación colectiva sobre las que se orientará la labor (Gimeno, 1995; Lavín y del Solar, 2000; Figueroa, 2009).

Para realizar el examen a los PEI de los establecimientos que son parte de nuestra muestra, ya descrita detalladamente, utilizaremos como modelo de análisis el estudio patrocinado por el Ministerio de Educación, el año 2002, realizado por la investigadora Sonia Villarroel Barrera. El estudio se titula “Proyecto Educativo Institucional, Marco legal y Estructura básica” (Villarroel, 2002). Justificamos el uso de este documento y su estudio, en este punto específicamente, por la variedad de fuentes de información que lo sustentan: aportes teóricos de la literatura referida al tema, información surgida de la revisión de los PEI de establecimientos investigados y

las normativas legales que avalan el surgimiento de este tipo de plan regulatorio (Rapley, 2014).

Sobre la base de estas aportaciones es que surgen los componentes o estructuras básicas que caracterizan y definen a un PEI de acuerdo a lo que nos indica Villarroel:

1. **Marco Filosófico-curricular:** Corresponde a los principios y valores que rigen el funcionamiento de la institución escolar y que orientan la gestión educativa. Se expresan en la Visión, Misión y Objetivos (Villarroel, 2002).
2. **Marco Analítico-Situacional:** Dice relación con la situación de la comunidad escolar; resultado de un proceso de reflexión que diagnóstica la realidad en que se encuentran como establecimiento para, desde aquí, proponer los aspectos a transformar y los avances a lograr en los educandos. Se expresa en los rasgos que identifican a la comunidad circundante y en la identidad e historia de la propia la institución educativa (Ídem). Existe un tercer aspecto que no incluimos en el apartado correspondiente al momento de ser descrito: la pertinencia del mismo está supeditada estrictamente a la dirección que tiene esta indagación; de todos modos será reseñado y, con ello, esclareceremos su desuso para los fines que se persiguen.
3. **Marco Operativo:** Expresa el plan de acción para el mediano plazo, formulándose las metas, a partir de los objetivos propuestos, por dimensiones de la gestión o áreas de mejoramiento. Aquí se incorporan aspectos como el seguimiento y monitoreo, cronograma y evaluación del plan de acción (Ídem).

Nos interesa en esta parte examinar los PEI de los establecimientos que accedieron a participar de esta investigación, en especial en aquello que hace referencia a la consideración y tratamiento de lo laico, y de paso cerciorarnos cómo en éstos se realiza la transferencia de las nuevas disposiciones jurídicas referidas al tema, en los distintos componentes de su estructura. Para ello, reproduciremos literalmente

la Visión y Misión, identificaremos y expondremos aquellos objetivos y elementos del marco situacional, relacionados directa o indirectamente con nuestro estudio.

5.2.1.2. Marco Filosófico-Curricular.

a) Visión.

La Visión en un Proyecto Educativo Institucional representa una imagen mental de la escuela que se quiere construir. Por lo tanto, en él se expresa el tipo de persona deseable y posible de formar por la institución educativa, que le otorgará su identidad o sello propio (Figuroa, 2009). En este sentido, Lavín y del Solar (2000) expresan que la visión es una declaración inspiradora de un sueño llamativo, acompañada de un escenario claro acerca de cómo debe ser lograda; una visión que no sólo tiene metas valiosas, sino que también se presenta como un desafío para el buen funcionamiento organizacional.

Tabla N° 6: Visión del PEI de los establecimientos que participaron de la investigación.

VISION	
Liceo A-34 Enrique Molina Garmendia	<p>Vislumbramos al Liceo desarrollando su tarea histórica en la educación pública, con una vida institucional configurada por estructuras y procesos fundados en principios y prácticas democráticas.</p> <p>Deseamos que el Liceo llegue a responder a los requerimientos del futuro mediante un proceso educativo que conduzca a nuestros estudiantes a ser aprendices autónomos y responsables y a trabajar en equipo.</p> <p>Imaginamos al Liceo orientando su quehacer educativo por un currículo flexible que, junto con aportar a los estudiantes experiencias concretas del estilo de convivencia de la democracia, ha incorporado la función compensatoria de las desigualdades a través de la atención a la diversidad y la reconstrucción crítica de los saberes y las experiencias, ligado al desarrollo de una práctica pedagógica en equipo, contribuyendo así a la construcción del sujeto.</p> <p>Vemos a nuestro Establecimiento constituido en un espacio educativo que dispone de la autonomía curricular y de una gestión integral participativa, instrumentos imprescindibles para cumplir con el propósito de apoyar y elevar permanentemente la calidad de su proceso educativo, que consecuentemente da respuesta a los requerimientos de aprendizaje de todos los estudiantes sin excepción. Donde los estudiantes que ingresan al Liceo, caracterizados por presentar necesidades educativas especiales y heterogeneidad en sus competencias iniciales, encuentran que el Establecimiento reconoce y se responsabiliza de este estado inicial, porque dispone de las condiciones -dotación de recursos y apoyo pedagógico- para enfrentar dichas dificultades y mejorar sus aprendizajes.</p> <p>Aspiramos a que el Liceo se constituya en un centro de práctica, investigación y difusión pedagógica, en alianza con las universidades de la ciudad, además de prestar servicios educativos por medio del sistema presencial y/o e-learning; la instalación de una central de apuntes y de los espacios destinados a los encuentros profesionales de reflexión e intercambio pedagógico.</p>
Liceo A-35	<p>Ser percibidos en la comuna de Concepción como una comunidad con docentes</p>

Andalién	comprometidos con el PEI, que forma y educa a personas que valoran su entorno socio-cultural, logran sólidos conocimientos académicos, principios morales y valóricos como la creatividad, solidaridad y espíritu crítico, que le permitan desarrollarse e integrarse como personas al mundo laboral en una sociedad en constante cambio.
Liceo de Niñas Liceo A-33	Liceo líder en la comuna que nace y crece con altas expectativas de formación integral de sus alumnas.
Colegio Brasil	Somos un Colegio comprometido con la formación integral de nuestros estudiantes, en el ámbito afectivo, valórico, ciudadano y de las competencias cognitivas e intelectuales; con una participación responsable y creativa en la sociedad, logrando ser hombres y mujeres capaces de integrarse a estudios de nivel superior en un mundo altamente tecnológico y globalizado. Educamos a los jóvenes bajo la perspectiva científica humanista con una formación valórica y académica integrada, con espíritu crítico, comprometidos con su medio ambiente, capacidad creativa e innovadora para enfrentar con éxito los requerimientos y desafíos de la modernidad y de la educación superior.
Colegio España	Formar personas con un destacado nivel académico, que desarrollen sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores, que le permitan integrarse armónicamente a la sociedad, respetando el entorno y la diversidad.
Colegio Gran Bretaña	Comunidad educativa reconocida por la permanente búsqueda de la excelencia en la formación integral de sus estudiantes.

Si se lee con detenimiento las distintas propuestas, nada establecen respecto a un posible sello laico, de modo implícito a desarrollar en su proceso educativo, teniendo en cuenta que los mismos se declaran establecimientos científicos, humanistas y que promueven una educación laica. Sin embargo, de un modo tangencial es posible hallar ideas o directrices que tienen directa relación con lo laico o que pueden ser aglutinadas bajo este precepto: democracia, espíritu crítico, solidaridad, respeto al entorno, diversidad son características constitutivas de una educación laica.

Por otro lado, reparamos que es adecuado hacer mención a la propuesta valórica de uno de estos establecimientos: el Liceo A-34, “Enrique Molina Garmendia”, centro educativo emblemático dentro de la ciudad de Concepción, al cual ya nos hemos referido en otro lugar de este trabajo. El motivo reside en el hecho que es la única institución educativa que abiertamente declara, en su listado de valores, su adhesión y la práctica del laicismo como precepto axiológico, además que el resto de la lista de principios mencionada¹²⁷ apunta al desarrollo y fortalecimiento

¹²⁷ Valores como: democracia, solidaridad, autonomía, responsabilidad, respeto, atención y respeto a la diversidad, equidad, diversidad y el descrito laicismo, son parte de la propuesta axiológico que desarrolla el establecimiento

de lo que puede ser considerado por algunos como una educación laica. Este precepto es descrito del siguiente modo:

El laicismo, doctrina que defiende la independencia del hombre o de la sociedad, y más particularmente del Estado, respecto de cualquier organización o confesión religiosa (RAE, 2001), se funda en el humanismo plural y tolerante, que procura la autonomía del Liceo, institución de educación pública, ante toda influencia eclesiástica o religiosa. El laicismo alienta los espacios abiertos a las opciones de búsqueda, al razonamiento, a la expresión de las ideas de todos, “a la libre expresión del pensamiento libre”, en el respeto a todas las posiciones ideológicas y a la dignidad humana (Escoffier y Águila, 1998: 12-16). (PEI, Liceo a A-34, 2014:5).

Si bien, la descripción está hecha a pie de página, de ningún modo deja de revestir la importancia requerida para este trabajo. En dicha reseña hallamos el carácter esencial de una propuesta educativa laica; por un lado favorece el ámbito de la formación valórica como opción, privilegiando “un modelo que se funda en un humanismo plural y tolerante, y, por otro, declara su “autonomía” ante cualquier influencia religiosa.

b) Misión.

La Misión expresa el propósito que tiene la organización del centro educativo y es lo que le otorga sentido a todas las acciones educativas que en ella se realizan. Representa, en el sentido práctico, el camino a recorrer para acercarse al ideal educativo establecido en la Visión (Lavín y del Solar 2000; Figueroa, 2009).

Tabla N° 7: Misión del PEI de los establecimientos que participaron de la investigación.

MISIÓN	
Liceo A-34 Enrique Molina Garmendia	Contribuir a que los niños y jóvenes, que constituyen la reserva intelectual de la región, se realicen como sujetos-ciudadanos democráticos y alcancen una formación de excelencia para los estudios superiores y la vida.
Liceo A-35 Andalién	Formar jóvenes humanista-científicos, a través del desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje, con las habilidades, destrezas y competencias necesarias que le permitan enfrentar con responsabilidad el futuro.
Liceo de Niñas Liceo A-33	Proporcionar una educación de calidad centrada en la persona que enseña y orienta a sus alumnas para acceder a la enseñanza superior y/o insertarse en el ámbito laboral, proyectándola a conducir su vida como líderes positivos en la sociedad.

Colegio Brasil	Otorgar a los estudiantes una educación de calidad e inclusiva en el área científico humanista, en que los docentes directivos, docentes, padres y apoderados y personal asistente de la educación participen en la construcción del proyecto de vida, y a su vez, incorporar la formación valórica, el desarrollo de competencias que le permitan ser un ciudadano responsable en el ámbito profesional, familiar y personal.
Colegio España	Educar con calidad en los pilares valóricos para insertarse en el mundo de hoy.
Colegio Gran Bretaña	Colegio Municipal inclusivo que educa y facilita el descubrimiento y adquisición de las competencias valóricas y académicas en sus alumnos para que progresen con éxito en el logro de los objetivos en el sistema educacional vigente.

Como se podrá observar, nada se menciona en relación al componente laico que forma parte de estas entidades educativas. El que indirectamente se refiere a esto es el Liceo A-34, “Enrique Molina Garmendia”; en su documento guía esboza que la formación que reciben sus alumnos contribuye a que ellos se realicen como sujetos-ciudadanos democráticos. Lo que a continuación es afianzado en unos de los aspectos contenidos en el perfil de egreso que debe tener todo aquel que estudia en este establecimiento: tolerar, respetar las ideas, creencias o prácticas de los demás cuando son diferentes o contrarias a las propias (PEI, Liceo a A-34, 2014:5). Y, de modo aún más tangencial, parece ser el caso del Colegio España, que se plantea como objetivo: “educar con calidad en los pilares valóricos para insertarse en el mundo de hoy” (PEI Colegio España, 2014: 5); esto se encuentra refrendado en el perfil que deben generar las estudiantes que asisten a este establecimiento y que se polariza en el desarrollo de una escala de valores bien definida, en donde se destaca el pluralismo (Ídem: 20). Ahora, independientemente a que algunos establecimientos hagan expresa su inclinación a una formación valórica y a la adquisición competencias de este tipo, no esclarecen bien cuáles o de qué tipo son, así como no queda claro si éstos, de algún modo, se vinculan a un modelo educativo basado en los preceptos que puede tener una educación laica.

c) **Objetivos Generales.**

Planteada la Visión y Misión que una determinada comunidad escolar se ha propuesto desarrollar en su PEI, corresponde establecer los Objetivos Generales y Específicos. Estos objetivos deberán explicitar los propósitos que, en el mediano plazo, la institución escolar pretende lograr en el contexto de las grandes orientaciones que guían su accionar educativo. La formulación de estos objetivos se constituye en el

referente necesario de cualquier esfuerzo de planificación y en un requisito básico para el desarrollo institucional (Lavín y del Solar, 2000).

Al examinar los PEI de los establecimientos investigados, debemos subrayar que ninguno de ellos presenta, en este apartado, elementos expresos que se refieran a lo laico. En la búsqueda de elementos que puedan aproximarse a estos objetivos, también se ha considerado el apartado de “Principios Institucionales u Orientadores” o el propio “Marco Teórico” de algunos de los establecimientos que establecen, así como todas aquellas ideas que se relacionan con lo laico y que pueden hallarse plasmadas a lo largo de los contenidos que componen estos documentos.

El Liceo A-34, “Enrique Molina Garmendia”, entre la serie objetivos que se plantea, de distinto orden y alcance, a nivel organizativo presenta una gama de propósitos que pueden ser considerados dentro del ámbito que incumbe a lo laico:

Con relación al estilo de organización:

- Desarrollar la confianza en el poder de la comunicación y en las posibilidades del diálogo, como vía para construir interacciones individuales y sociales solidarias y democráticas entre los distintos actores educativos.
- Democratizar todos los espacios de interacción humana al interior del Liceo para desarrollar un clima organizacional sano y consistente con la práctica pedagógica centrada en el logro de aprendizajes significativos.

Con relación a la orientación educativa:

- Organizar el desarrollo de la función compensatoria de las desigualdades de origen, mediante la atención y el respeto a la diversidad (PEI, Liceo A-34, 2014: 6).

El Liceo A-35, Andalién, ha generado una serie de perfiles para todos quienes participan de su comunidad educativa. Hay dos de ellos que tienen concordancia con los presupuestos que tiene una educación laica, los cuales son reseñamos así:

- **Perfil de Profesor:** Ser capaz de aceptar a sus alumnos y alumnas tal cuales son, sin discriminar por condición social, física, intelectual, género, etnia, credo y cultura; acogiéndolos en igualdad de condiciones e incentivando la superación de los más necesitados.

- Perfil de Alumnas(os): Respetuosos, solidarios con sus pares y comunidad que les rodea, autocríticos, tolerantes, creativos, reflexivos e imaginativos en la búsqueda constante de la superación personal. (PEI, Liceo A-35, 2014: 5-6).

El PEI del Liceo de Niñas de Concepción establece que, para formar a esta mujer del siglo XXI, en un marco de auténtico humanismo, entre sus prácticas se propone:

- Centrar su acción en la "persona humana plena", con sus atributos de: singularidad, trascendencia, sociabilidad, perfectibilidad, espiritualidad y libertad (PEI, Liceo de Niñas, 2013:3)

Entre sus páginas también encontramos otros dos elementos que llaman nuestra atención y que convergen en relación directa a la línea de estudio que se ha venido desarrollando sobre este tema: el primero de ellos se inserta en el punto referido a las políticas institucionales, en donde se promueve a “Instar a todos los estamentos de la Comunidad Educativa a implementar acciones cuyo objetivo sea entregar una enseñanza en valores, fortaleciendo el respeto, la libertad y la democracia” (Ídem: 3); posteriormente, al referirse al perfil que deben generar sus educandas, explicita que deben integrarse al contexto social en que le corresponde vivir y actuar en forma asertiva, siendo: tolerante, justa, respetando a los que piensan de distinto modo, juzgando los hechos con objetividad, reconociendo lo que es correcto de lo incorrecto (Ibídem: 7)

5.2.1.3. Marco Analítico-Situacional.

Como se ha señalado, uno de los componentes importantes en la estructura de un proyecto educativo es el conocimiento que la comunidad escolar posee de su propia realidad institucional. Se trata aquí de reflexionar acerca de la interrogante ¿Quiénes somos y qué pretendemos llegar a ser? Lo que se busca es conocer las características, expectativas e intereses de la comunidad circundante en que está inserto el establecimiento escolar. Además, establecer los rasgos de identidad que otorgan sello propio y generan consenso entre los componentes de la comunidad educativa (Lavín y del Solar 2000; Figueroa, 2009).

A propósito de ello, nada se indica o hace referencia directa a la condición u ofrecimiento de lo laico que deben promover los establecimientos que han sido parte de este estudio. Al señalar esto, lo hacemos teniendo en cuenta lo propuesto por la actual normativa legal educativa: “Sin perjuicio de sus demás deberes, es deber del Estado que el sistema integrado por los establecimientos educacionales de su propiedad provea una educación gratuita y de calidad, fundada en un proyecto educativo público, *laico*, esto es, respetuoso de toda expresión religiosa, y pluralista, que permita el acceso a él a toda la población y que promueva la inclusión social y la equidad” (LGE, 2009:3). No obstante, de los PEI que hemos tenido a mano, el Liceo A-35, “Andalién”, en la fundamentación de su propuesta hace referencia a un precepto que guarda relación con lo que propugna un modelo de educación laica, y que ha sido expresado del siguiente modo:

Estimulamos la tolerancia por las ideas y creencias, toda vez que no hacemos discriminación política, ni religiosa, promovemos la participación y organización democrática de sus integrantes y generamos espacios de participación formales para todos los estamentos, en su especificidad y de manera colectiva (PEI, Liceo A-35, 2014: 3).

Del resto de los establecimientos podemos informar que hacen manifiesta su condición de estar insertos en un contexto poblacional urbano o que su actividad pedagógica se canaliza a ciertas clases, que su propuesta educativa está orientada a la mejora continua a partir del diseño de estrategias, de la formulación de los objetivos presentes en las distintas dimensiones y en el programa de acción. De este modo, el Proyecto Educativo Institucional, de modo general se hace cargo de las transformaciones que se pretenden lograr desde el análisis contextual e institucional.

Hay una serie de declaraciones que podrían ser consideradas en el desarrollo de este punto, pero ya han sido examinadas en lo recientemente expuesto; el puntarlas nuevamente implicaría caer en una suerte de reiteración, por lo que preferimos avanzar y no estancarnos en estos presupuestos declarativos.

5.2.1.4. Marco Operacional.

Bien podríamos decir, acerca del Programa de Acción, que éste incorpora los propósitos y metas institucionales, el conjunto de actividades que se realizarán al

mediano plazo, las áreas que involucran, los recursos considerados y tiempo requerido para su ejecución.

En busca de referencias dirigidas a desarrollar algún propósito de acción, orientado hacia la transformación y el mejoramiento de los procesos educativos, hemos señalado que en todos los liceos investigados se constata la ausencia de cualquier estrategia o consideración específica y categórica orientada a promover una educación laica; lo único referido a ello, que pudiese ser considerado, obedece a la promoción de unas propuestas axiológicas generalizadas, con la salvedad del Liceo A-34, en la que sus proposiciones son más claras respecto al tema que nos incumbe.

A modo de cierre, realizado el examen de los distintos PEI de los establecimientos de la ciudad de Concepción, podemos establecer lo siguiente:

- Los PEI desconsideran de manera estructural toda propuesta educativa referida, de modo tajante, a lo laico. Esta omisión se inscribe en la lógica de un sistema educativo local, que asume las directrices nacionales comunes, sin desarrollar procesos de apropiación que, apoyándose en la autonomía y la flexibilidad curricular, promuevan procesos de contextualización, a través de los espacios de acción que se generan y se promueven en este tipo de documentos.
- La mayoría de ellos, establecen el reconocimiento y respeto a la diversidad, presentes en sus aulas, aunque lo hacen de modo inconexo y como una declaración generalizada
- De lo anterior, esto significa que en algún momento se constata su presencia, se les visualiza, pero siempre se les representa y considera en función de los patrones del sistema escolar común, derivado directamente del modelo nacional o motivado por lo que se indica en la nueva legislación educativa vigente.
- Por lo tanto, en su estructura los PEI no consideran las formas que puede adquirir lo laico, independientemente a que se declaren ellos mismos como tales, cumpliendo así a las nuevas disposiciones jurídicas, como un elemento a considerar en sus definiciones curriculares o en sus contenidos programáticos aunque no en sus planes estratégicos.

5.2.2. Programas curriculares, a nivel nacional, que hacen referencia a lo laico y promueven una educación laica.

Como ya ha sido señalado anteriormente en este texto, la configuración curricular surgida de la Reforma Educacional de la década de los 90, vino a dar respuesta al doble requerimiento de los sistemas educativos actuales: por un lado, presentar una base común, obligatoria, de contenidos de aprendizaje y, por otro, otorga espacios de flexibilidad y autonomía a las unidades educativas para que consideren la realidad local y la diversidad sociocultural de sus educandos.

El diseño curricular estableció un Marco Curricular común para toda la Educación Chilena, tanto en Educación Básica como en Educación Media, propuesta que cumple la función de articulación y orientación del quehacer educativo. Luego, en otro segmento curricular, se encuentran los Programas de Estudio que, estando en sintonía con el Marco Curricular, pueden ser elaborados tanto por los propios establecimientos educacionales como por el Ministerio de Educación.

En este sentido, establece niveles de flexibilidad curricular al otorgar a las unidades educativas la posibilidad de recrear y contextualizar los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos. La idea es que los establecimientos educativos tengan la posibilidad de elaborar programas de estudios pertinentes, significativos y relevantes, que se correspondan con las características culturales, sociales y económicas de la comunidad escolar en que desarrollan su quehacer educativo. Ahora bien, este Marco Curricular reseñado fue objeto de sucesivas modificaciones y perfeccionamientos, teniendo una actualización mayor en el 2009, específicamente para las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Matemática, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Ciencias Naturales e Inglés, pero sin que ninguno de los conceptos que estructuraban el currículum nacional desde 1996 fuera modificado. De modo que se mantuvieron los requerimientos, principios valóricos y las orientaciones sobre el conocimiento y el aprendizaje (MINEDUC, 2011).

Como en todo orden de cosas, y teniendo en cuenta una serie de hechos que han sido descrito en otro apartado, los requerimientos de la sociedad se cristalizan en una reforma profunda de la institucionalidad educativa, que trajeron consigo una nueva Ley General de Educación y la creación de un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, además de la implementación de organismos estatales

(Agencia de Calidad y Superintendencia). De ello surgen nuevas necesidades a las cuales la formulación del currículum debe adaptarse y resolver (Ídem).

Como consecuencia de ello, la nueva institucionalidad generada por el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, establece que se deben definir estándares de aprendizaje que permitirán ordenar a los establecimientos educacionales de acuerdo al logro de aprendizaje de los alumnos y al grado de cumplimiento de estos estándares, referidos a los objetivos generales señalados en la Ley y sus respectivas bases curriculares; a la vez exige una mayor claridad y precisión en la definición de lo que se espera que aprendan los estudiantes. La Ley General de Educación establece la necesidad de formular un prototipo de currículum nacional, que se denomina Bases Curriculares, lo que permitiría un mejor grado de definición de lo que se espera que los alumnos aprendan (LGE, 2009)¹²⁸.

La asignatura que concita nuestro interés es la Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en diciembre de 2013 se aprobaron las Bases Curriculares para 7°- 8° Básico y 1°-2° Medio. En ellas se observa que se instala un fuerte énfasis por extender un trabajo multidisciplinar, de modo que se promueve un diálogo transversal y continuo entre las distintas disciplinas que confluyen en la asignatura (Bases Curriculares, 2013: 194). Asimismo, se espera que los alumnos de este ciclo, como parte de promoción de actitudes que tienen este programa, basado en Objetivos de Aprendizaje Transversales, puedan desarrollar:

A. Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, género, orientación sexual, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad.

¹²⁸ Una de las innovaciones que a simple vista se percibe, al tener en la mano el nuevo programa, respecto al anterior, es que se reemplaza la forma de prescribir el currículum en Objetivos Fundamentales, Contenidos Mínimos Obligatorios y Objetivos Transversales por Objetivos de Aprendizaje (OA) y Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT). Los Objetivos de Aprendizaje se relacionan en forma más explícita con las habilidades, los conocimientos y las actitudes que se espera que el alumno desarrolle; de este modo se evidencia cuál es el aprendizaje que el estudiante debería lograr. Esto permite la conformación de una propuesta curricular centrada en el aprendizaje, lo que propicia finalmente cuál es foco del quehacer educativo (MINEDUC, 2011).

B. Respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias, la convivencia y el logro de acuerdos, evitando prejuicios (Bases Curriculares, 2013: 202-203).

Tras la búsqueda de referencias dirigidas al tema en la cuestión que nos atañe, es posible distinguir que entre los objetivos que han sido esbozados para 8° Básico, en medio de los organizadores temáticos, hallamos la siguiente propuesta, la que sin lugar a dudas permitirá una mayor y mejor comprensión de lo que implica este fenómeno; no obstante, quizás lo que nos llame la atención es que éste no sea formalizado en términos de laicización y que se haya optado por el secularización:

Nuevos principios que configuran el mundo occidental:
Ilustración, revolución e independencia:

14. Caracterizar la Ilustración como corriente de pensamiento basada en la razón, considerando sus principales ideas tales como el ordenamiento constitucional, la separación y el equilibrio de poderes del Estado, los principios de libertad, igualdad y soberanía popular y la *secularización*, y fundamentar su rol en la crítica al absolutismo y en la promoción del ideario republicano (Bases Curriculares, 2013: 219).

Para 1^{er} Año Medio, dentro del mismo segmento, encontramos el desarrollo de una materia que viene a explicar, en nuestro contexto, los cambios que se produjeron durante la segunda mitad del siglo XIX en adelante. Como contenido puede ofrecer a los estudiantes herramientas para entender los cambios sociales que internamente se vivenciaron como país y que hasta el día hoy siguen repercutiendo, en donde lo laico estuvo presente como elemento constituyente de la sociedad:

El orden liberal y las transformaciones políticas y sociales de fin de siglo en Chile

16. Analizar el orden político liberal y parlamentario de la segunda mitad del siglo XIX, considerando las reformas constitucionales y su impacto en el aumento de las facultades del poder legislativo, el proceso de *secularización* de las instituciones, la consolidación del sistema de partidos, y la ampliación del derecho a voto y las libertades públicas (Bases Curriculares, 2013: 226).

Como se trata de programas de estudios que recién están entrando en uso, no se tiene conocimiento sobre sus logros o si lo que se propone en ellos se esté logrando

efectivamente como aprendizaje. De lo que no tenemos dudas es que el tema es tratado en los nuevos planes y programas.

5.3. Análisis de las entrevistas.

Hemos de partir del hecho de que una entrevista es un proceso de comunicación que se realiza normalmente entre dos personas, que durante el desarrollo de este proceso el entrevistador obtiene información del entrevistado de modo directo. Por otro lado, en términos generales, una entrevista tiende a convertirse en una conversación entre dos personas, por el mero hecho de comunicarse, en cuya acción una obtendría información de la otra y viceversa. En tal caso, los roles de entrevistador/entrevistado irán cambiando a lo largo de la conversación (Valles, 2009; Kvale, 2011). Sin embargo, la entrevista no se considera un tipo de conversación normal sino que se trata de una plática formal, con una intencionalidad, que lleva implícitos unos objetivos englobados en una investigación, como es el caso de lo que en seguida se presentará.

Como lo sugiere Kvale, el escenario de la entrevista se prepara habitualmente con un guión. (...) La guía puede simplemente contener algunos temas que deben cubrirse o puede constituir una secuencia detallada de preguntas cuidadosamente formuladas (Kvale, 2011: 85). Por lo que, al momento de diseñar la interviú, se tiene presente una serie de aspectos y particularidades que son proporcionadas por la propia temática: componentes historiográficos, elementos referidos a la normativa legal educativa nacional vigente, la correcta transferencia que se hace de los nuevos preceptos jurídicos a los establecimientos educativos, sentido y alcance que tiene este tópico en el funcionamiento organizacional del centro escolar, opinión respecto a lo que entienden y de qué modo conciben la aplicación de este ordenamiento los distintos actores y agentes escolares, entre otros. Así como también nos resultó útil considerar la propuesta metodológica sugerida por el propio Kvale al momento de generar el libreto de interrogantes. Para el profesor noruego de psicología educativa es práctico desarrollar dos guiones en la preparación de una entrevista: uno, con las principales temáticas correspondientes a la investigación que se desarrolla y, otro, con una serie de preguntas dinámicas a ser usadas en la entrevista, las que tienen por objeto recabar detalles que seguramente, al plantear el otro tipo de interpelación, no

saldrían a luz (Ídem, 2011), y que son redactadas frecuentemente en un lenguaje coloquial. Tampoco se deja de lado, al momento de la redacción final de las preguntas, los presupuestos metódicos generados por el uso de Teoría Fundamentada. La entrevista se encuentra en los anexos de este texto.

Complementando tal presupuesto, aunque ya se ha sostenido su finalidad en otro lugar, la Teoría Fundamentada consiste en un método que sirve para la construcción de la teoría con base en los datos investigados de una determinada realidad, de manera inductiva o deductiva que, mediante la organización en categorías conceptuales, posibilita la explicación del fenómeno investigado (Strauss y Corbin, 2002; Trinidad *et al.*, 2006; Andréu *et al.*, 2007). Como producto de la aplicación de este método, se puede, también establecer modelos teóricos o reflexiones teóricas respecto a la temática tratada. Para lograrlo algunos autores (Ídem) recomiendan implicarse con el objeto de estudio, disponer de tiempo, poseer creatividad, así como tener cierto dominio de los preceptos de la Teoría Fundamentada y, detentar capacidad deductiva e inductiva y sensibilidad teórica (Strauss y Corbin, 2002).

Se destaca que en el uso de esta técnica no se partió de teorías ya existentes y se fundamentó a partir de datos de la propia realidad en la que se circunscribió el trabajo de investigación, sin la pretensión de refutar o probar el producto de lo encontrado, de modo que el fin perseguido esté orientado a acrecentar otras y nuevas perspectivas para elucidar el objeto investigado. Algunos de estos hallazgos ya se encuentran esparcidos en el Marco Teórico y, con ello, se justifica la aparición de algunas reiteraciones presentes en este apartado y que pueden llamar la atención de quienes lean este trabajo.

Las lecturas y relecturas de las entrevistas fueron evidenciando de modo inmediato un importante hallazgo: no existe una mirada unívoca respecto al tema que nos convoca. A propósito de ello, a continuación, se transcriben algunas respuestas emitidas por los sujetos que participaron de esta investigación, específicamente en relación a saber qué entienden por laico; el manejo de dichas respuestas nos permitió generar una primera aproximación a la comprensión y uso del término:

“Variadas y encontradas respuestas, pero lo principal es el laicismo, para mí es con respecto a la separación que existe en las diversas instituciones con la Iglesia. Bueno, la

educación, como tú bien lo dijiste, se trató de impulsar que fuera laica, lamentablemente del 73 en adelante a algún señor se le ocurrió poner que dentro del currículum había que dictar una cátedra de religión y eso se prestó para una serie de problemillas, porque como hay libertad de culto en nuestra Nación solamente se dio marcadamente hacia el catolicismo, dejando afuera las otras religiones” (Liceo 1, Docente Directivo 1).

“Normalmente la palabra laico la entiende la gente, como de una oposición a la Iglesia, cosa que es total y absolutamente falsa, es decir, primeramente no eran esos los fundamentos que orientaron a la educación laica. Los fundamentos que orientaron la educación laica es una educación no adscrita a ninguna otra función que no sea la de entregar un conocimiento *per se*, humanista, científico, que era lo que perseguía el Estado, terminar con el analfabetismo y hacer de la educación para todos por igual, respetando todos los tipos de idiosincrasia, credos religiosos, etc. Ahora, no es menos cierto que lo que se entiende por laico hasta la fecha, la gente tiene un sin número de explicaciones para esto, cosas que todas difieren pero totalmente de lo que uno lee o se entera del concepto laico” (Liceo 1, Docente 1).

“Bueno la palabra laico para mí es, por ejemplo, en este establecimiento yo pienso que es laico porque a usted no le obligan a escoger una religión determinada, o sea, es opción suya, la puede escoger o no, por ejemplo aquí hay dos religiones que se imparten en este colegio que son católica y evangélica y también puede optar por no aceptar ninguna de las dos” (Liceo 1, Centro de Padres 1).

“Bueno, en primer lugar hace referencia a una desvinculación con el tema confesional o religioso. Si bien es cierto el Estado de Chile, hasta la Constitución de 1925, reconocía como única religión válida la Católica, Apostólica y Romana, y era la religión oficial del Estado, ya se planteaban ciertas líneas, ciertas directrices en términos de que la Educación no tuviera una confesionalidad. Lo vemos ya en los primeros establecimientos educacionales que surgen a partir de la Independencia (...)” (Liceo 2, Docente 1).

“Bueno, la etimología de la palabra laico significa pueblo y a partir de esto digo que es la base de la sociedad” (Liceo 3, Docente Directivo 2).

“Bueno, la palabra laico para mí tiene la definición de, a ver, de un Estado, de una enseñanza religiosa, a ver, no de una enseñanza religiosa, si, de una enseñanza religiosa libre

dentro de un colegio, pero no impuesta, no impositiva, que no tiene órdenes clericales, por decir algo, si, eso es una enseñanza laica, que no tiene orden clerical y que depende en este caso de una organización estatal” (Colegio 1, Docente 1).

“Lo laico desde mi criterio es un concepto que defiende la libertad de pensamiento, de expresión, de religión y la igualdad ante la ley. El derecho a no aceptar dogmas a proceder con espíritu crítico, dando por entendido que las ideas religiosas responden al fuero interno de cada persona y es la base para la formación de una escuela, de una sociedad, justa, progresista y fraternal; que garantiza la dignidad de la persona, su libertad de pensamiento y derechos sin distinción” (Colegio 2, Docente 1).

“Aquí yo, me explico, yo entiendo como laico todo aquello que se refiere a religiones, a religión pero que no intervienen, a ver, que no intervienen en tu forma de ser, si no el respeto por todas las religiones, donde se entienden las diferencias y puedes expresarte libremente” (Colegio 3, Docente 1).

“Bueno, el concepto de educación laica tiene que ver con una educación que respete todas las creencias religiosas que puedan haber y aquellos que también no las tengan, es decir, una educación que sea inclusiva y que otorgue las mismas oportunidades a todos los estudiantes independientemente de su inclinación religiosa que pudieran tener. En la educación en Chile cuando nace, nace bajo el alero de la Iglesia Católica fundamentalmente, luego pasa a manos del Estado y quizás, desde el punto de vista histórico, una de las ideas es que la educación se abriera a otras inclinaciones de tipo religiosa. Dentro de la Iglesia Católica el concepto de laico se le da a la persona que ayuda en la Iglesia, pero que no tiene el rol de Sacerdote, y eso a veces trae a confusión dentro de la misma Iglesia Católica, por eso que a veces cuando se le plantea este concepto al común de la gente, siente que los laicos son parte de la Iglesia Católica, y en la práctica ahí hay una confusión, no es así. El laicismo es fundamentalmente la mirada pluralista frente a todos los credos que puedan existir” (Secretaría Regional Ministerial de Educación, Funcionario 1).

Como podrá percibirse, a simple vista, las respuestas son variadas; pese a ello podemos evidenciar que en ellas hay algunos hitos en común, así como en otras también es posible observar ciertas discrepancias. No obstante, el trabajo que a

continuación se presenta no tiene como propósito hacer comparaciones entre respuestas, éste sigue otra trayectoria al momento de examinar las entrevistas.

5.3.1. Algunas consideraciones metodológicas para el análisis de la entrevista en base al modelo de Teoría Fundamentada.

Algunas consideraciones sobre las especificidades que tiene esta técnica de análisis resultan esenciales y hay que tenerlas en cuenta para un correcto abordaje de las entrevistas. Tales aspectos son presentados sucintamente, al tiempo que nos permiten explicar el modo en que se lleva a cabo este examen, a seguir:

- La revisión de la literatura no es el paso inicial del proceso de investigación al usar este método; una vez que se ha hecho la recolección y se han examinado las entrevistas, los datos que se van obteniendo permiten orientar la búsqueda de mayor información en la bibliografía.
- Las hipótesis que van emergiendo desde el material que se tiene a mano, son creadas a partir del proceso de la recolección y análisis de los datos y no antes de entrar al campo de trabajo.
- Los datos son recolectados y analizados simultáneamente; esto es lo que permite, por tanto, las primeras reflexiones al comienzo de la fase de recolección. A esta forma de proceder se le denomina análisis constante.
- El método es circular y, por eso, permite a quien investiga cambiar el foco de atención o buscar otras direcciones en la medida que los datos van surgiendo. A este ejercicio se le llama muestreo teórico¹²⁹.
- La construcción de memos o memorándums es una tarea habitual, lo cual consiste en una forma de registro referente a la formulación de la teoría; éstos pueden conformarse de distinto modo, como notas teóricas, notas

¹²⁹ En relación al movimiento circular que asumen los datos, un código preliminar puede transformarse en código conceptual y éste, a su vez, en subcategoría o puede dar paso a categorías. Esto ocurre de acuerdo a la representatividad y ocurrencia en la muestra. Cabe destacar que inclusive una categoría, mediante sucesivas lecturas y análisis, puede retroceder a código conceptual o preliminar, de acuerdo con la reflexión realizada en pos de la indagación.

metodológicas, notas de observación, entre otros tipos de anotaciones que pudieran emerger. Dichas anotaciones son construidas a lo largo del proceso de recolección y análisis de los datos.

- La recolección de la información es delimitada de acuerdo al principio de saturación y muestreo teórico, que constituye parte del proceso de acopio de datos para generar teorías. Hay recolección, codificación y análisis de los datos, a fin de apuntar a los eventos que sean indicativos de las categorías que vayan surgiendo. Esta actividad es efectuada hasta acontecer la saturación teórica, o sea, hasta que comienza a ocurrir la repetición o la ausencia de nueva información.
- Como ya se indicó en otro lugar de este trabajo, en esta teoría el análisis de los datos se procesa en tres etapas interdependientes, donde el cumplimiento de una o de todas no necesariamente implica el impedimento de retornar a la primera o a otra fase del examen. El movimiento interno que adquiere la indagación es un proceso circular que permite la generación de una matriz que tiene como base las condiciones/consecuencias generadas en los distintos pasos del procedimiento. Estas tres etapas son denominadas codificación abierta¹³⁰, codificación axial¹³¹ y codificación selectiva¹³². La realización de

¹³⁰ En este tipo de codificación, quien lleva a cabo el trabajo de investigación se ve inclinado a revisar todos los segmentos del material para analizar y generar –por comparación constante- categorías iniciales de significado. Aquí se está frente a la entrevista en bruto y el objetivo que se tiene en mente consiste en eliminar la redundancia y con lo cual desplegar la evidencia requerida para las categorías que van emergiendo (la idea es subir en el nivel de abstracción). En este caso las categorías tienen propiedades representadas por subcategorías, las cuales son codificadas y proveen de detalles a cada categoría.

¹³¹ Una vez realizado el proceso de codificación abierta, se seleccionan aquellas categorías que se consideran más importantes y se las posiciona en el centro del proceso en la cual se lleva a cabo la exploración. Luego se van relacionando las categorías. Este procedimiento puede tener varias fases: condiciones causales, acciones e interacciones, consecuencias, estrategias, condiciones contextuales y condiciones intervinientes.

¹³² Sucidadas las etapas codificación anteriores, la codificación selectiva actúa como un proceso de reducción de categorías, la que es producida por descarte, por fusión o transformación conceptual en otras categorías de nivel superior que se van complementando en el transcurso del proceso de análisis; pasando de una etapa eminentemente descriptiva y con baja abstracción, a una cada vez más explicativa y con un elevado nivel de abstracción, con lo cual se genera un esquema de análisis emergente cuyo fin es poder fundamentarlo; para ello se hace necesario regresar a las unidades o segmentos y se los compara con este bosquejo. De esta compulsación surgen propuestas teóricas que vienen a enriquecer lo que ya se tiene, lo cual permite dar sentido al examen que se lleva a cabo; la teoría resultante es de

la codificación tiene por objetivo la reducción de los datos, actividad que resulta fundamental para llegar a la teoría.

- El proceso de análisis consiste en conceptualizar los datos que vayan emergiendo y que son parte de la recolección. Inicialmente esta referencia se organiza en códigos preliminares, pasando luego a códigos conceptuales y, posteriormente, a categorías; las que convergen finalmente en la explicación de los fenómenos que son descritos por los propios datos. De acuerdo a lo que se plantea en esta técnica de análisis, la categoría puede ser una palabra o un conjunto de vocablos que designa un nivel de abstracción respecto a lo que se presenta en la información; en cuanto a los códigos, éstos son expresiones que pueden ser enunciadas en palabras o siglas que, en conjunto, develan el carácter abstracto que tiene la fuente y desde la cual emerge la información requerida para la constitución de las categorías. Y, por último, una categoría puede volverse fenómeno y cuando ocurre esto se establecen representaciones características comunes que conducen a la teoría.
- Una estrategia que suele ser utilizada para la construcción de categorías consiste en establecer preguntas que vayan dirigidas a los datos, de acuerdo a las indicaciones que se hacen para el uso de este método; éstas deben ser simples, tales como cuándo ocurre, dónde ocurre, por qué ocurre, quién provoca, con cuáles consecuencias. Con esta forma de inquirir, se auxilia el proceso de construcción de las categorías y fenómenos.
- Una vez que han sido construidas las categorías (códigos conceptuales), éstas son comparadas, relacionadas e interconectadas de acuerdo con el modelo metodológico. Ahora, en este modelo, los elementos pueden ser definidos de la siguiente forma: el fenómeno es la idea/evento/acontecimiento central, a los cuales las acciones e interacciones se encuentran relacionadas; las condiciones causales son los elementos/situaciones que posibilitan el surgimiento del fenómeno; el contexto es la especificidad que circunda al fenómeno de estudio y es lo que condiciona la acción/interacción; las condiciones intervinientes son

alcance medio, no obstante posee una elevada capacidad de explicación para el conjunto de los datos recolectados.

constituidas por el tiempo, espacio, cultura, historia, biografía personal, entre otros. Las estrategias de acción/interacción son identificadas con el carácter procesual (secuencias, movimiento, cambios, etc.) de la técnica de análisis, con un propósito, una finalidad, siendo importantes también las no acciones; en definitiva, las consecuencias deben ser consideradas como el resultado/respuesta del análisis empleado.

- Todas las categorías, por lo tanto, son abstraídas, analizadas, reflexionadas, sistematizadas, interconectadas; quien investiga encontrará entre ellas el fenómeno central, que en este caso constituye la categoría central; en esto consiste la teoría fundamentada. Lo que se ha venido reseñando es ratificado en la última fase del proceso de codificación, donde se organizan adecuadamente todos los códigos, categorías y subcategorías que surgieron, de modo que al colocar en evidencia la categoría central que surge mediante la relación de esos agrupamientos, en el que se refiere a la construcción del modelo conceptual/teoría sustantiva.
- La descripción que se hace de todos estos pasos, obviando una serie de detalles, permiten establecer el andamiaje requerido para la construcción de la teoría, con conceptos relacionados que expresen, con mayor veracidad y fidelidad posible, el objeto que se ha investigado, a fin de contribuir a la producción de conocimiento respecto a la realidad que se ha estudiado (Strauss y Corbin, 2002; Coffey y Atkinson, 2005; Trinidad *et al.*, 2006; Andréu *et al.*, 2007, Soneira, 2009).

Una vez revisadas las transcripciones de las entrevistas efectuadas durante el trabajo de campo, catorce en total, se subraya que fue posible identificar un conjunto de ideas que se encuentran contenidas en los fragmentos de los textos que poseen algún significado para nuestro estudio, asociándose a “incidentes” con uno o más códigos, que revelan los principales temas que son producto del mismo examen.

A continuación se ofrece una visión panorámica de los datos que emergieron del análisis realizado, los cuales se exhiben en términos de categoría central, categorías, subcategorías y sub-subcategorías. Advertamos que esta presentación sinóptica no será la única que se mostrará. El motivo para indicarlo, y que ya ha sido

mencionado en otra parte, es que para el análisis de los datos se empleó el software cualitativo denominado ATLAS.TI, con el que se recurrió a procedimientos de reducción y organización de los datos; la nomenclatura que utiliza el programa es distinta a lo que se presenta; pese a ello no ofrece mayor impedimento para su comprensión: códigos, familias de códigos y código central que se configuran en la unidad hermenéutica que se ha creado.

Tabla N° 8: Codificación generada para el análisis de los datos mediante el programa ATLAS.TI

Árbol de categorías					
Categoría	Subcategorías		Sub-subcategorías		
Lo laico en la educación	Religión	Independencia de la religión	Institucionalización de la Iglesia	Ideología	Imposición de ideas Educar para evangelizar Conservadurismo Posicionamiento Prácticas religiosas Agrupaciones diversas Católica/Protestante
		Religiones	Creencias Religiosas Religión Católica Denominaciones religiosas	Política Poder de la Iglesia Dualidad de la Iglesia Laico católico Clases de religión	
	Legislación	Ley General de Educación	Exigencia legal Exigencia familiar/alumno	Obligación del establecimiento Clases de Religión (Denominaciones)	Enseñanza religiosa Establecimiento privado Organización del Centro Proyecto Educativo Institucional
		Currículum Nacional	Formas de enseñar	Contenidos	Variedad Educación Cívica Flexibilidad Reconocimiento Inclusión
		Separar la Iglesia al menos de la educación pública Laicismo restringido por la Ley a los establecimientos públicos	Ajuste a la norma Establecimientos públicos Colegio de Profesores Formación inicial de profesores	Readecuación de los contenidos Aplicación de la Ley (Complicaciones)	Alternativa curricular Viabilidad de las clases de religión Educación pública/municipalizada Alumnos vulnerables Dialogo entre profesores Trabajo en equipo
		Historia	Ideación Tradición	Principios (universales) Instituciones educativas Apertura de espacios	Libertad Modelo educativo Diversidad	Pluralista Racional Científico Democracia
	Filosofía	Pensamiento Liberal Pensamiento Humanista	Contenido valórico Apertura de ideas Lustración	Tolerancia Respeto	Aplicabilidad en todos los sectores educativos No discriminatoria
	Política	Estado Partido Radical Partidos políticos Constitucionalidad del laicismo educativo	Separación de la Iglesia/Estado Leyes laicas Masonería Cuerpos colegiados Ley de Instrucción Primaria	Sociedad Laicismo La Escuela Nacional Unificada	Pronunciamento de ideas Transferencia a la educación pública Imposición del contenido religioso
La institucionalización del laicismo en el establecimiento	Reglamento del Establecimiento	Uniforme escolar	Identidad escolar	Reglamento de convivencia Respeto al otro Igualdad/unificar	

5.3.2. Microanálisis y codificación abierta.

En total, se identificaron 90 códigos que se refieren a ideas o conceptualizaciones que hemos considerado relevantes para nuestra investigación, los que hemos agrupado en seis familias de códigos. Por tanto, a partir de los textos de las entrevistas transcritas, se ha procedido a analizar mejor el significado de los distintos temas registrados:

Tabla N° 9: Distribución de códigos por familia.

Familia de Códigos	Total de Códigos	Número de citas o incidentes
Religión	18	Agrupaciones religiosas diversas (1), Católico/Protestante (3) Clases de religión (7), Conservadurismo (8), Creencias religiosas (9), Denominaciones religiosas (8), Educar para evangelizar (1), Ideología (3), Imposición de ideas (11), Independencia de la religión (11), Institucionalización de la Iglesia (5), Laico católico (7), Poder de la Iglesia (8), Política (5), Posicionamiento (6), Prácticas religiosas (6), Religiones (9), Religión Católica (10)
Legislación	30	Ajuste a la norma (40), Alternativa curricular (17), Alumnos vulnerables (8), Aplicación de la Ley (complicaciones) (23), Clases de religión (denominaciones) (7), Colegio de Profesores (15), Contenidos (13), Currículum Nacional (22), Diálogo entre profesores (18) Educación cívica (4), Educación pública/municipalizada (10), Enseñanza religiosa (5), Establecimientos públicos (8), Exigencia familiar/alumno (10), Exigencia legal (15), Flexibilidad (9), Formación inicial del profesorado (3), Formas de enseñar (39), Inclusión (5), Laicismo restringido por ley a los establecimientos (8), Ley General de Educación (41), Obligación del centro (5), Organización del centro (46), Proyecto Educativo Institucional (24), Readecuación de los contenidos (13), Reconocimiento (9), Separar la iglesias al menos de la educación pública (7), Trabajo en equipo (19), Variedad (7), Viabilidad de las clases de religión (9)
Historia	12	Apertura de espacios (11), Científica (1), Democracia (3), Diversidad (4), Ideación (2), Instituciones educativas (12), Libertad (7), Modelo educativo (24), Pluralista (11) Principios universales (5), Racional (2), Tradición (35)
Filosofía	9	Apertura ideas (4), Aplicabilidad en todos los sectores educativos (1), Contenido valórico (7), Ilustración (3), No discriminatoria (4), Pensamiento humanista (1), Pensamiento liberal (1), Respeto (6), Tolerancia (11)
Política	15	Constitucionalidad del laicismo (educativo) (1), Cuerpo colegiados (2), Estado (16), Laicismo (18), Imposición del contenido religioso (2), la Escuela Nacional Unificada (2), Ley de Instrucción Primaria (4), Leyes laicas (1), Masonería (11), Partido Radical (5), Partidos políticos (5), Pronunciamiento de ideas (4), Separación de la Iglesia/Estado (6), Sociedad (6), Transferencia a la educación pública (2)
Institucionalización del laicismo en el establecimiento	6	Identidad escolar (12), Igualdad/unificar (14), Reglamento de convivencia (23), Reglamentos del establecimiento (25), Respeto al otro (3), Uniforme escolar (25)

Como se observa en la tabla anterior, la segunda familia de códigos es la que corresponde a nuestro estudio. En este sentido, la generación de la misma ha servido de contexto para delimitar la investigación, concentrando la mayor cantidad de códigos e incidentes bajo la mirada en que es traducida e interpretada esta idea de lo laico en el contexto educativo. Por tal razón, salvo en algunas excepciones, nos referiremos a ella en el desarrollo de este punto.

De este modo, al identificar las frecuencias de citas por código dentro de cada familia, podemos observar el surgimiento de la categoría central dentro del proceso de análisis, la que puede verse en la tabla resumen de la codificación, que corresponde a “lo laico en la educación”. En la descripción que se hace de cada familia restante, indicamos que concentra aquellos códigos relacionados con los principales aspectos que representan el quehacer educativo de los centros escolares, que han sido identificados por los diferentes entrevistados en la revisión de las transcripciones de las entrevistas.

La familia de códigos denominada “Religión” aglutina aquellos aspectos que se relacionan con ciertos elementos historiográficos que han sido y son propios de la actuación que ha tenido la Iglesia Católica en nuestro contexto; así como la labor pedagógica que ésta ha desarrollado. También fue posible identificar la presencia de otros componentes que suelen ser considerados como parte de un modelo predominante, que tradicionalmente ha estado vigente en nuestro sistema educativo desde sus orígenes. Lo dicho tiene relación directa con la enseñanza de la religión católica, como parte del proceso de formación del estudiantado, independientemente que con el pasar de los años -especialmente después de la publicación de la norma que establece la Ley de Cultos- se hayan ido agregando otras prácticas confesionales que participan con sus propuestas curriculares en el sistema educativo nacional. Asimismo, la enseñanza religiosa en el ámbito escolar, especialmente en los centros educativos municipalizados, es un aspecto controvertido, ya que ésta aún se encuentra supeditada a la elección que realicen los padres/apoderados de la enseñanza del credo que desean para sus hijos. Por lo demás, la influencia que sigue teniendo la Institución Eclesiástica Romana en nuestro país sigue siendo patente, en

cuanto a que todos los ámbitos de nuestra realidad nacional se ven influidos por su actividad.

Otra de las familias de códigos identificados en nuestra fase de codificación fue denominada como “Historia”, constituida por doce códigos, y es consecuente con la literatura expuesta en la primera parte del marco teórico de nuestra tesis. Bajo su rótulo se agrupan aquellas ideas que se relacionan con la instalación de un nuevo ideario, el que se ve propiciado por los distintos avatares a que se vio enfrascada, esta colonia española, y que traería consigo la independencia del país finalmente. Estos sucesos repercutieron posteriormente en las diferentes esferas constitutivas de la realidad social; en el ámbito educativo esto trajo consigo la implementación de un nuevo modelo. Dicha actividad instructiva intentaba impulsar la educación en aquellas clases sociales que no tenían acceso a ella, además del interés que tenían algunos sectores de la sociedad para que fuese impartida a ambos sexos. Esta formación era depositaria del espíritu de la época, aquélla en la que se concentraban los ideales de la modernidad, propia de una educación científica y racional. De ahí que se pueda subrayar que, históricamente, la educación pública en nuestro contexto sea heredera de una tradición republicana.

Asimismo, identificamos como una cuarta familia de códigos a los elementos que son propios de la “Filosofía” que subyace a este modelo educativo; en ella se clasifican aquellos códigos que contienen referencias relativas a las consecuencias y efectos que ha tenido, y sigue teniendo, que el Estado se haga cargo de una modalidad instructiva a nivel nacional. En dicha agrupación de datos se entrevé el cumplimiento formador que han forjado estas políticas educativas emanadas de los distintos “gobiernos de turno”, a través de los años.

Otra familia de códigos que emerge, después del análisis realizado a las interviú, es la que lleva por rotulo “Política”. En ella nos encontramos con aquellos códigos que representan a los diversos discursos políticos y propuestas que apuntan al bien común, por parte de aquellas entidades que tuvieron alguna participación directa con alguna problemática o necesidad social susceptible de ser satisfecha a través de su quehacer, acciones que son el producto de una lucha teórica que, desde sus inicios, no fue fácil de llevar. La actividad de aquellas instituciones se ve

concretada en la promulgación de una serie de iniciativas y ordenamientos jurídicos que a la larga provocaron una serie de cambios profundos en la estructura societaria de la nación.

Finalmente surge la familia “Institucionalización del laicismo en el establecimiento”, con seis códigos, en la que se identifican los mecanismos y ámbitos a través de los cuales lo laico, en el plano educativo se hace presente en los establecimientos educacionales, lo cual puede basarse en aspectos formales e informales que facilitan la participación de quienes integran la comunidad educativa.

Así, en la relación de lo laico con aquellos establecimientos en los que el nuevo ordenamiento jurídico educativo vigente es aplicable, se observa que el sistema educacional propiciado por el Estado posibilita la apertura de los espacios de convivencia por parte de los distintos credos religiosos que presentaron sus planes y programas al Ministerio de Educación. De acuerdo con los postulados esgrimidos en la Ley General de Educación, en la sección de los derechos y deberes, lo laico (laicismo que es asumido desde la perspectiva laica), como principio educativo que promueve un Estado democrático, defiende en particular las condiciones jurídicas, políticas y sociales idóneas para que ocurra el desarrollo pleno de la libertad de conciencia de todos los ciudadanos. Ello implica, además del estricto respeto del Estado frente a la práctica de todas sus iglesias u organizaciones religiosas del tipo que sean, con una clara delimitación entre lo público y lo privado. En efecto, en nuestro contexto es contundente la participación que tienen algunos credos en el ámbito educativo en relación a otros cultos. En este orden de ideas, la Iglesia Católica sigue gozando de ciertos privilegios, pese a que ha experimentado una disminución en el porcentaje de sus fieles, de acuerdo a la información entregada por el último censo nacional.

5.3.3. Codificación axial.

A partir de esta etapa, comenzamos a describir y a relacionar más detalladamente cada una de las categorías que hemos asociado con las familias de códigos que surgieron, para ir construyendo nuestra teoría sustantiva de “lo laico en la educación”, siguiendo los postulados que plantea la Teoría Fundamentada en el

tratamiento de los datos, descrito como procedimiento de análisis en el capítulo del diseño metodológico.

Para el adecuado desarrollo de la codificación axial, es necesario codificar intensamente alrededor de la categoría central, que se refiere a la categoría de “lo laico en la educación”, dentro del contexto comunal en que se delimitó el trabajo de campo que, de acuerdo a los ordenamientos jurídicos actuales, puede ser extrapolado al territorio nacional. Por tal motivo, además de establecer gráficamente las relaciones entre la categoría central, las categorías y las sub-categorías que la constituyen, como puede observarse en la tabla sinopsis de los datos surgidos del análisis y en los vínculos con otras categorías, intentaremos establecer las propiedades y dimensiones de cada una de ellas, a partir de lo señalado por las partes interesadas en las entrevistas.

De esta forma, es importante recordar algunos aspectos señalados en el apartado del diseño metodológico, entre los que destaca el hecho de que la codificación axial pretende describir la categoría central, así como las categorías y sub-categorías que se encuentran relacionadas, para lo cual es necesario identificar sus diferentes propiedades. Éstas se traducen en dimensiones, condiciones, causas o consecuencias que caracterizan a cada una. Las mismas, a su vez, nos permiten ubicar en cada categoría los acontecimientos, sucesos, objetos o acciones que se van produciendo sucesivamente.

Como resultado de la aplicación del microanálisis y la codificación abierta, hemos identificado la relación existentes entre las diferentes categorías con sus respectivos contenidos de las seis familias, respecto de la categoría central “lo laico en la educación”, con el objeto de construir una teoría sustantiva, a partir de los antecedentes y datos aportados por los participantes en las entrevistas.

En términos generales, la categoría central de “lo laico en la educación” se encuentra delimitada, principalmente, por el modo en que ésta es traducida y cómo es luego transferida, en cuya base se encuentra la ordenanza jurídica. Concretamente, nos referimos a la condición que está dada por el principio declarativo indicado en la normativa, esto es, que la enseñanza que suministre el Estado a través de los establecimientos educacionales de su propiedad, proporcionen una educación gratuita

y de calidad. Además fundada en un proyecto educativo público y laico, respetuoso de toda creencia religiosa (LGE, 2009), por parte de quienes interactúan en la realidad educacional, tanto comunal como nacional. Esto nos lleva a suponer que una actitud laica implica un comportamiento socialmente responsable, donde la tolerancia y el respeto mutuo de quienes interactúan en los distintos centros escolares constituyen la base para una sana convivencia.

En cuanto a los impactos que la categoría central puede llegar a promover en el quehacer educativo, en concreto por lo que respecta al terreno en el que se aplicó el trabajo de campo, se identificaron dos aspectos muy concretos que vienen a sintetizar aún más lo que se presenta en la exposición de los resultados, y donde las categorías pueden agruparse en las siguientes dimensiones: la interpretación que los sujetos hacen de la realidad educativa, y los juicios que los propios actores y agentes escolares hacen de esta narrativa en particular, que justamente se encuentra referenciada en la nueva normativa.

Al destacar el aspecto, de la interpretación que hacen los sujetos de la realidad, se tiene en cuenta las categorías que se agrupan en torno a esta dimensión: Religión, Legislación e Historia. En ella, es posible identificar el establecimiento de relaciones entre las creencias y pareceres que poseen los sujetos respecto al hecho religioso. También la condición que ha tenido históricamente y sigue teniendo en la actualidad la institución educativa como parte del sistema de escolarización que posee el país, hecho que se esgrime como principio regulador en esta ordenanza jurídica. Se produce entonces una combinación de articulaciones, en la que evidentemente, el principal nexo es el que se da entre el Estado y la sociedad. Es aquí donde adquiere especial relevancia el rol del Estado, debido a que a éste se le vincula con diferentes estamentos, personas, grupos e instituciones de la sociedad en virtud de su propio quehacer. En este sentido, la educación excede al propio medio de escolarización ofrecida por los dispositivos gubernativos. Es por ello que nos resulta posible apreciar, a partir de los planteamientos formulados por nuestros entrevistados, dos perspectivas que nos permiten entender la manera en que ellos asumen la idea de una educación propiciada por el aparato estatal y cuál debe ser su función, entendido en los términos del paradigma de la codificación antes señalada. De este modo, algunos consideran que la educación pública es un lugar de

emancipación en el que los alumnos/as deben dejar de lado sus especificidades sociales, culturales y religiosas para abrirse al saber universal y ser instruidos; en cambio para otros, desde una perspectiva de una educación para la diversidad, las diferencias y particularidades de los educandos/as pueden ser consideradas como fuentes de enriquecimiento y de sana convivencia.

El segundo aspecto que ha sido identificado, basándonos en los discursos de las partes intervinientes en las entrevistas, son los juicios que los propios actores y agentes escolares hacen de esta narrativa en particular, y que se encuentra indicada en la ordenanza educativa a la que nos hemos estado refiriendo. Bajo esta dimensión se concentran las siguientes categorías: Filosofía, Política e Institucionalización del laicismo en el establecimiento; en ella es posible reconocer unos planteamientos que se corresponden con ciertos rudimentos que son parte del propio contexto histórico nacional en el que ocurren. Reflejo de lo acaecido lo constituye el surgimiento de un ideario; de forma más clara, esto se explica teniendo en cuenta los sucesos sobrevenidos en nuestras latitudes y que han sido descritos en otro lugar. Por lo tanto, son propios de un pensamiento liberal heredero de la Ilustración, cuyo objeto lo constituía la emancipación del individuo, además de notables avances progresistas, tanto a nivel teórico como práctico, lo que permitió la configuración de un nuevo sistema económico, social y político. Es ahí donde, como la propia historia lo atestigua, la escuela pública (estatal) y el laicismo (lo laico) han venido de la mano, porque sólo en un marco donde la educación es considerada un derecho (universal), bajo la responsabilidad que en ello tiene el aparato gubernativo, éste se siente exigido a respetar por igual la libertad de conciencia que tienen todos los educandos, como ciudadanos en formación (Rodríguez, 2011).

Asimismo fue posible reconocer, en las respuestas dadas por los participantes, aquellos colectivos sociales e instituciones políticas afines a esta corriente de pensamiento. El trabajo mancomunado, ejecutado por estas entidades, tanto en el siglo XIX como parte del XX, permitió la mejora de la actividad educativa entendida en su más amplia significación; dichas acciones fueron respaldadas y luego llevadas a la práctica tras la publicación de una serie de reglamentos y decretos que tuvieron como único fin regular y mejorar la labor pedagógica y el sistema de escolarización del país. Por último, se tiene en cuenta la institucionalización del laicismo en el

sistema educativo, dentro del contexto en el que se llevó a cabo el trabajo de campo. Este aspecto se expresa en base a las ideas que enuncian los entrevistados, y no por hechos particulares concretos a los que ellos describan respecto a su realidad; podemos asumir que a día de hoy, esta concepción se ha instalado en la cultura de los propios sujetos y es desde ahí donde manifiestan su opinión.

A continuación, desarrollamos cada uno de los elementos que contiene el modelo metodológico para desarrollar la propuesta teórica, analizando los aspectos relativos al concepto de “lo laico en la educación”.

5.4. El concepto de lo laico en la educación.

Nuestro análisis se concentró en la categoría central de nuestra investigación, por su condición de eje a partir de la cual se estructurará la teoría sustantiva a proponer. Para ello, nos basamos en las diferentes referencias y planteamientos directos e indirectos formulados por quienes participaron en las entrevistas (90 citas o incidentes), identificados en la etapa de microanálisis y codificación abierta, teniendo como base las dos dimensiones recientemente descritas.

5.4.1. Condiciones.

Estos elementos se refieren a la identificación de acontecimientos o sucesos, que han ido estructurando o dando forma al fenómeno analizado, para lo cual se identifican las diferentes situaciones, asuntos o problemas relacionados con el concepto estudiado. Todo ello se efectúa de acuerdo al modelo planteado, donde las condiciones se dividen en causales, intervinientes y contextuales.

5.4.1.1. Condiciones causales.

Los entrevistados atribuyen como acontecimientos o sucesos que condicionan el surgimiento de “lo laico en la educación” a una serie de factores que influyen de modo implícito en el carácter que tiene este modo de enseñanza. A su vez, para los mismos, ésta ha sido y sigue siendo promovida por el aparato estatal desde los orígenes de nuestro país como república, es decir, estos hechos son descritos como una cuestión que es consustancial a lo que a las instituciones educativas públicas (municipalizadas) les corresponde realizar por misión dentro de la sociedad:

“Yo creo que se trataba de impulsar a un hombre racional, primero que todo, un hombre que pudiera ver las diferentes alternativas y darse respuestas dependiendo de..., lo mejor de la experiencia, y de tal vez de ejercitaciones para probar, para probar, respuestas, o preguntarse también cuál era su rol dentro de la Sociedad” (Docente Directivo 1, Liceo 1).

“Bueno, yo creo que es una educación, fundada en el respeto de todos los seres humanos, en no discriminar a nadie ni por su religión ni por sus preferencias de ningún tipo, una educación que respete la diversidad, que acepte la diversidad, una educación absolutamente inclusiva, en donde todos tienen los mismos derechos, todos tienen los mismos deberes también” (Docente Directivo 2, Liceo 1).

“Nosotros dentro del Liceo sí lo conversamos de manera muy tranquila como un elemento que al parecer hace relación con el pasado del liceo, con los 189 años, o sea con la cercanía con el nacimiento de la República; que nosotros tendemos a asociarla con un concepto laico, que a lo mejor no es tal que, pero si existe esa idea, digamos” (Docente Directivo 3, Liceo 1).

“Los fundamentos que orientaron la educación laica es una educación no adscrita a ninguna otra función que no sea la de entregar un conocimiento *per se*, humanista, científico, que era lo que perseguía el Estado, terminar con el analfabetismo y hacer de la educación para todos por igual, respetando todos los tipos de idiosincrasia, credos religiosos, etc., ahora, no es menos cierto que lo que se entiende por laico hasta la fecha, la gente tiene un sin número de explicaciones para esto, cosas que todas difieren pero totalmente de lo que uno lee, o se entera del concepto laico” (Docente 1, Liceo 1).

“(…) cómo explicarle, con mis palabras, donde la educación debe ser, tratar de ser igual para todos; a ver, se lo doy con un ejemplo para que se pueda entender mejor, que aquí pueden llegar niños de diferentes tipos religiosos, cierto, que nadie le va a decir tú eres católico y no puedes entrar, que el evangélico no puede entrar, tiene libertad, este establecimiento ofrece la libertad de recibir a alumnos de diferentes lugares y diferentes religiones, según mi apreciación” (Centro de Padres 1, Liceo 1).

“A ver, ordenemos este cuento, recordemos que en un principio solamente las congregaciones religiosas eran las que tenían la autorización para impartir educación. Entonces ya encontramos una educación sesgada o partidaria desde un punto de vista de creencias. Posteriormente, surgen algunas personas que van a propugnar una educación fuera de los Conventos, fuera de las Congregaciones Religiosas, un poco

para darle un poquito más de libertad de creencias” (Docente 2, Liceo 1).

“Bueno, en primer lugar hace referencia a una desvinculación con el tema confesional o religioso. Si bien es cierto el Estado de Chile, hasta la Constitución de 1925, reconocía como única religión válida la Católica, Apostólica y Romana, y era la región oficial del Estado, ya se planteaban ciertas líneas, ciertas directrices en términos de que la Educación no tuviera una confesionalidad” (Docente 1, Liceo 2).

“Bueno, yo creo que el concepto de educación laica, no de laicismo porque lo tengo así como algo diferente de lo que es la educación laica, la religión porque la., el Estado, cierto, promueve la libertad de religión, pero imperaba mucho la educación doctrinaria, más que nada orientada a la Iglesia Católica y con este nuevo concepto de una educación laica, yo considero, que ha habido más apertura; ahora, cómo se inició, de acuerdo a lo que yo entiendo, a lo que yo conozco, sí muy superficialmente. Se inició con personas que postulaban los principios de igualdad, fraternidad y libertad” (Docente Directivo 1, Liceo 3).

“(…) una escuela en la que hubiese ciertas libertades y un respeto hacia la libertad de culto. Todo esto basado en una tolerancia y un respeto mutuo” (Docente 1, Colegio1).

“si yo miro mi tiempo, como que se obligaba un poco a que todos estudiáramos la religión católica, como que estábamos semi obligados a seguir, si tú recuerdas los tiempos tuyos, más atrás, típico que te enseñaban e ibas a religión, pero religión católica, te enseñaban algunos ritos de la Iglesia, claro, y eran valores que eran trascendentes” (Docente 1, Colegio 3).

“Mi percepción frente a esta propuesta es que se intentaba impulsar una educación que respetara al ser en su esencia, sin entregar una educación inclinada hacia sectores, ya sea políticos, religiosos o sociales. Sigo sosteniendo que bajo esa visión de laicismo que tengo, esta educación se mantendría respetando esas particularidades de cada una de las personas que atiende, de los individuos” (Funcionario 2).

Resulta interesante observar lo rotundo de algunas de estas afirmaciones concernientes al carácter implícito que tiene “lo laico en la educación”, reflejada en las expresiones utilizadas por nuestros entrevistados, así como en la representación que tiene esta concepción educativa en conexión con el propio constructo histórico que ha tenido la propia sociedad chilena. Estas ideas son utilizadas para reforzar el hecho de que la educación pública (municipalizada) es responsabilidad del Estado.

El carácter expreso de “lo laico en la educación” al que se aludía anteriormente, encuentra una explicación importante en el hecho de que el Estado otorga la legalidad requerida para el desarrollo de su quehacer, en virtud de la cual los establecimientos educativos pertenecientes a su propiedad deben instalarla en su práctica:

“(..) yo creo que nosotros le ponemos más énfasis y lo desarrollamos a través del ejercicio de la democracia, el ejercicio del..., por ejemplo, del elegir y ser elegido, el ejercicio de asumir roles dentro de su grupo curso, el ejercicio de respetar las normas de convivencia que tiene el establecimiento; yo creo que en todo acto que se desarrolla dentro del establecimiento, en todo acto educativo, en toda acción que propende hacia el aprendizaje está incorporado esto de el deber ser, o el hacer el bien porque como nuestro Proyecto Educativo está enraizado en el sentido de que hay que pensar bien, hablar bien y hacer el bien” (Docente Directivo 1, Liceo 1)

“Yo creo que hay bastante fundamento de lo que debiera ser, por ejemplo en la LGE, hay mucho énfasis en la convivencia escolar y ahí la convivencia escolar, dentro de sus postulados, está justamente todo lo que yo estaba comentando con respecto al respeto, a la inclusión de todas las personas, no discriminar a nadie y que todos, todos los niños tienen el mismo derecho a educarse, y asume como, como, dentro de estos niños, verdad, los chicos integrados, que antes se educaban en colegios especiales, ahora todos los niños van al mismo colegio” (Docente Directivo 2, Liceo 1).

“Lo que te quería decir, que esto que está aquí de laico, entonces, se refiere únicamente a los colegios que hoy día son de propiedad del Estado, tienen una población, atienden a una población estudiantil que corresponde a más o menos al cuarenta y tantos por ciento, el resto está en manos privadas. Entonces lo laico aparece como un elemento diríamos, restringido, acotado, bastante acotado, a un espacio cada vez más reducido de estudiantes o a un monto más reducido; no es que sea parte de la educación nacional digamos, además que eso tampoco se entiende mucho, de educación nacional, integral o integradora, de la nacionalidad, en fin, no sé, esa parte, es algo que tampoco, por lo menos, o sea que quizás se haya examinado en esos términos alguna vez” (Docente Directivo 3, Liceo 1).

“Yo te diría que el laicismo en los profesores es mayor fundamentalmente por las exigencias sociales. Ahora, un profesor que trate de imponer su visión religiosa, no va a ser

aceptado, por ejemplo, por los alumnos; un profesor, que por el contrario, quiera negar la religión, tampoco, porque el alumno, como te decía anteriormente ya, tiene una visión crítica de muchas cosas, y además tiene acceso a mayor cantidad de fuentes de información que antes no tenía” (Docente 1, Liceo 2).

“Bueno, una serie de conceptos están, o sea, son inclusivos al concepto laico, la diversidad, respeto a la diversidad, a la integración, la democratización como concepto universales, a la sociedad, a las culturas, a las religiones es donde prácticamente se dan muchas cosas, sea lo económico, también lo considera como un concepto en la LGE” (Docente Directivo2, Liceo 3).

“Bueno, yo creo que la idea de laicismo ha estado permanentemente ligada a la educación pública en Chile. El sentido que le asigna la LGE, está orientado especialmente a la libertad religiosa, a la libertad de opinión y al desarrollo democrático de los alumnos en la escuela” (Docente 1, Colegio 2).

“Bueno en la LGE, como se dice, es el respeto por la diversidad y por nuestro entorno, en general es eso lo que dice, si ese es el mayor sentido que se le da y cómo lo tratamos lograr, a través de los transversales, que se supone que son permeables en el currículum” (Docente1, Colegio 3).

“(…) fundamentalmente el sentido que se le otorga es que no necesariamente todas las familias y todos los estudiantes deben estar ligados obligatoriamente a un credo religioso, sino que tengan la posibilidad de tener libre pensamiento frente a temas tan profundos como son los que manejan fundamentalmente las religiones” (Funcionario 1)

“Desde mi mirada, se busca continuar con esta esencia que desde sus inicios, desde que se determina un sistema educativo en nuestro país, de poder conservar la esencia iniciando lo que planteamos como educación para nuestro país; y busca precisamente con mayor fuerza hoy, poder respetar la diversidad de cada uno de quienes llegan a atenderse en esos sistemas, y eso implica, respetar mi procedencia cultural, social, económica, religiosa, política; que esas diferencias tenemos que aprender a convivir con ellas, y si no aprendemos orientados a cómo hacerlo, difícilmente que podamos construir la sociedad que queremos, entonces esa mirada, una educación laica donde nadie nos tiene que decir cómo pensar, sino que nos enseñen a pensar, para mí es fundamental” (Funcionario 2)

La condicionalidad que se hace presente en la ordenanza educativa configura una responsabilidad que es propiciada por parte del Estado, al ofrecer una garantía transversal de apertura y tolerancia propuesto por este modelo educativo, como se observa en las transcripciones que se han hecho de las entrevistas. No obstante, queda la impresión al leer las entrevistas que esto no se cumple a cabalidad, con lo cual podría verse afectada la iniciativa de propuesta educativa; volveremos a ello más adelante. En cuanto a los aspectos históricos, éstos ya se han reseñado anteriormente y volver a mencionarlos sería caer en reiteraciones.

5.4.1.2. Condiciones intervinientes.

Una cuestión general e interesante que surge de las entrevistas es la inevitable comparación entre el concepto de laico y otras acepciones que se relacionan con éste, como lo es el laicismo y una concepción religiosa de un credo en particular, que utiliza la misma expresión para autodenominar a un tipo de miembro de su congregación. Ello nos permitió establecer el contexto de esta investigación, sobre la base de opiniones como las siguientes:

“Es que en estos momentos no hay nada establecido como lo laico, en la LGE no..., el laicismo no está contemplado, éste es un Estado que, en la parte educacional, está orientado hacia el desarrollo de la religión, al desarrollo y darle cobertura a las instituciones eclesásticas; por lo tanto, el laicismo no está incorporado dentro de la parte operacional” (Docente Directivo 1, Liceo 1)

“Bueno, la etimología de la palabra laico significa pueblo y, a partir de esto digo, que es la base de la sociedad” (Docente Directivo 2, Liceo 3).

“La palabra laico para mí tiene la definición de; a ver, de un Estado, de una enseñanza religiosa, a ver, no de una enseñanza religiosa, sí de una enseñanza religiosa libre dentro de un colegio, no impuesta, no impositiva” (Docente 1, Colegio 1)

“Yo entiendo como laico todo aquello que se refiere a religiones, a religiones pero que no intervienen, a ver, que no intervienen en tu forma de ser, sino que implica el respeto por todas las religiones, donde se entienden las diferencias y puedes expresarte libremente” (Docente 1, Colegio 3).

“Dentro de la Iglesia Católica el concepto de laico se le da a la persona que ayuda en la Iglesia, pero que no tiene el rol de sacerdote, y eso a veces trae a confusión dentro de la misma Iglesia Católica; por eso es que, a veces, cuando se le plantea este concepto al común de la gente, siente que los laicos son parte de la Iglesia Católica, y en la práctica ahí hay una confusión, no es así. El laicismo es fundamentalmente la mirada pluralista frente a todos los credos que puedan existir” (Funcionario 1).

Así, aspectos más bien genéricos relacionados directa o indirectamente con el concepto laico, como se observa en los párrafos transcritos de las entrevistas, se transforman en elementos que han estado presentes en el análisis hecho a la literatura especializada sobre el término y desarrollado en el marco teórico.

Además, en las intervenciones de los entrevistados recientemente citadas, se observan referencias a una relativa dificultad para definir con claridad y precisión lo que para ellos significa lo laico en la educación o, si se quiere asumir desde otro matiz, educación laica. Baste recordar la variedad de sentidos que se le da al término en los párrafos reproducidos al iniciar el análisis de las entrevistas, reflejando el carácter difuso e impreciso, que se reconoce también en la exposición de los resultados, que se desarrolla en otros puntos de este apartado, pese a la contribución clarificadora de algunos de los entrevistados.

Otro aspecto de carácter general que se tiene de la concepción de “lo laico en la educación”, hace referencia a la identificación del término en la legislación y cómo éste es entendido por los distintos entrevistados, aspecto que debería constituir un elemento importante de aplicación en el ámbito de la escolarización:

“Bueno, en el artículo IV, la LGE establece que, en los establecimientos de su propiedad, el Estado debe proveer de una educación gratuita y de calidad fundada en un proyecto educativo público, nacional y laico y esto es que implica que está libre de toda expresión religiosa y pluralista, y está diciéndolo claramente que debe tener acceso toda la población y es lo que no se está dando” (Docente Directivo 1, Liceo 3)

“Bueno, en la LGE como se dice, es el respeto por la diversidad y por nuestro entorno, en general eso dice, sí ese es el mayor sentido que se le da y cómo lo tratamos lograr, a

través de los transversales, que se supone que son permeables en el currículum” (Docente 1, Colegio 3).

“Puntualmente lo que se plantea es una educación que sea obligatoria, gratuita y laica; fundamentalmente el sentido que se le otorga es que no necesariamente todas las familias y todos los estudiantes deben estar ligados obligatoriamente a un credo religioso, sino que tengan la posibilidad de tener libre pensamiento frente a temas tan profundos como es el tema de que manejan fundamentalmente las religiones” (Funcionario 1).

“(…) busca precisamente con mayor fuerza hoy, poder respetar la diversidad de cada uno de quienes llegan a atenderse en esos sistemas educativos, y eso implica respetar mi procedencia cultural, social, económica, religiosa, política; que con esas diferencias tenemos que aprender a convivir, y si no aprendemos, debemos orientarnos a cómo hacerlo, difícilmente que podamos construir la sociedad que queremos; entonces esa mirada, una educación laica donde nadie nos tiene que decir cómo pensar, sino que nos enseñen a pensar, para mí es fundamental” (Funcionario 2).

Las representaciones obtenidas de las entrevistas recién citadas, tienen un valor relevante a nuestro juicio, dado que ellas provienen del parecer de los participantes que, dentro del propio proceso de implementación de la propuesta educativa, han desarrollado dicha identificación como una condición previa fundamental para la concreción de una sana convivencia al interior de los establecimientos, cuestión que se ve avalada por la apertura que hoy existe en los centros educativos, como ha sido sostenido por los entrevistados.

Por todo lo que se ha indicado parece pertinente plantear, como una hipótesis importante de la teoría sustantiva que se propone, la distinción entre el término laico y laicismo, así como que lo laico también se relaciona con la práctica religiosa de un miembro en particular de la Iglesia Católica, para designar y describir la comprensión que tienen los entrevistados de “lo laico en la educación”; ambas expresiones son tomadas como sinónimos, o bien, indistintamente son utilizadas para explicar un mismo fenómeno, que en este caso se refiere a la “escuela laica”.

Por otro lado, tampoco los entrevistados realizan una mayor profundización para marcar aquellas diferencias que nosotros esperábamos encontrar en las entrevistas realizadas. Se observó, que sin habérselos preguntado nunca, la mayor

parte de los interlocutores con los que nos hemos reunido han informado a partir de sus convicciones personales. Como si no tener una adscripción religiosa o hacer saber la pertenencia a algún credo religioso nos permitirá liberarnos de algún tipo de proselitismo, o bien, al contrario, como si tener una proximidad con algún tipo de tradición espiritual declarada legitimará algún interés en particular, incluso desde un punto de vista científico, por la enseñanza religiosa que hoy se ofrece en los establecimientos públicos (municipalizados) en nuestro contexto. Por lo tanto, aún queda pendiente una clarificación más plena del propio término laico y el sentido que éste debe tener, por el carácter de significación que tiene y la razón de ser que éste posee, pero también por la dirección y orientación que ostenta ya que, en este sentido, sigue siendo polisémico y complejo. Bien sabido es que lo laico y el laicismo parecen apuntar a un bien común y a un valor compartido; sus significados actualmente no son menos que pluridimensionales, lo que ha permitido el surgimiento de numerosas interpretaciones. Quizás allí radique el problema que se da, en el que cada una de ellas quiera ser mejor que la otra y con ello se esconde el interés real y social que quiere implementar este modelo escolar, sobre un fondo ideológico marcado fuertemente.

En último término, dentro de las condiciones que mitigan o alteran el desarrollo de lo laico en la educación, es posible identificar la transferencia que se hace de la Ley General de Educación a los centros educativos que participaron de esta investigación. En este caso cada institución educativa puede desarrollar el proceso de implementación de este modelo en su funcionamiento institucional:

“Yo creo que hay bastante fundamento de lo que debiera ser; por ejemplo, en la LGE hay mucho énfasis en la convivencia escolar y ahí la convivencia escolar dentro de sus postulados está justamente todo lo que yo estaba comentando con respecto al respeto, a la inclusión de todas las personas, no discriminar a nadie y que todos, todos, los niños tienen el mismo derecho a educarse, y asume como, como, dentro de estos niños, los chicos integrados, que antes se educaban en colegios especiales, ahora todos los niños van al mismo colegio” (Docente Directivo 2, Liceo 1).

“Mira, siempre en el Liceo hemos respetado el concepto de laico, esto de que la educación sea sin intervención de ningún tipo de ideología ajena, ni religiosa, ni política, la educación

siempre ha sido apartidista, arreligiosa, apolítica, a todo, y este concepto es tan fuerte en nosotros, por lo menos en los profesores, hay profesores que te digo de todos, los socialistas, comunistas, radicales, conservadores” (Docente 1, Liceo 1).

“Está presente dentro de lo que es el Proyecto Institucional, está bien marcado acerca de no pertenecer a algún tipo de congregación religiosa, ni confesional, que sus direcciones sean laicas y pluralistas. Ayer estuve revisando un poco nuestro Proyecto Educativo Institucional y sí hace mención a no tener ninguna injerencia de religión alguna, en cuanto de lo que tiene que ser su Misión y su Visión” (Docente 2, Liceo 1).

“Justamente, ahí se le asigna el hecho de hacer cumplir el programa, primero porque tiene que ser inclusivo y, segundo, se supone que todo este proceso es formativo en el estudiante, lo formativo a partir de todos los docentes, todos los que estamos frente al curso, frente al estudiante somos formadores desde ese punto de vista” (Docente 1, Colegio 1).

“Bueno, yo creo que la idea de laicismo ha estado permanentemente ligada a la educación pública en Chile. El sentido que le asigna la LGE, está orientado especialmente a la libertad religiosa, a la libertad de opinión y al desarrollo democrático de los alumnos en la escuela” (Docente 1, Colegio 2).

Como se ha indicado en párrafos anteriores, la nueva ordenanza educativa influye en el quehacer de los centros educativos actualmente; sin embargo, la voluntariedad de la implementación de lo laico en su ámbito de desarrollo, por medio del Proyecto Educativo Institucional, queda al albedrío de cada establecimiento. Eso sí, sabiendo que todos los centros educativos públicos (municipalizados) se declaran en principio como laicos.

5.4.1.3. Condiciones contextuales.

La innegable existencia de lo laico en el sistema de escolarización nacional, el cual es propiciado por el Estado, desde la promulgación de la Ley General de Educación, hace que surja una importante condición para el desarrollo del mismo. Esto quiere decir que la educación pública (municipalizada) en sus distintos segmentos, como garante del derecho a la enseñanza de todos y todas en condiciones de igualdad, ha de ser laica o, como muy bien lo expresa la ordenanza, fundarse en

un proyecto laico. En este sentido la institución educativa no excluye a nadie, independiente de cuales sean sus características personales, su origen, su cultura o creencias; por lo que este tipo de centro educativo se transforma en un espacio de sana convivencia y de cohesión social para adquirir conocimientos y valores democráticos. No obstante, pese a los postulados que se plasman en la actual legislación que nos rige, los entrevistados manifiestan que este principio no ha producido grandes cambios o, mejor dicho, desde la publicación de la ordenanza no se perciben mayores señas a las prácticas habituales que se tienen en los establecimientos:

“Es que en estos momentos no hay nada establecido como lo laico, en nuestro contexto, en la LGE no, el laicismo no está contemplado, éste es un Estado que en la parte educacional está orientado hacia el desarrollo de la religión, al desarrollo y darle cobertura a las instituciones eclesásticas; por lo tanto, el laicismo no está incorporado dentro de la parte operacional, sí algunos establecimientos como el nuestro se declara un establecimiento laico en sus propósitos, en su misión. En su Proyecto Educativo, establece literalmente que es un colegio laico, colegio público y laico que propende a desarrollar mentes democráticas, que trabajen en armonía, en grupo, en forma solidaria, en forma fraterna, en forma tolerante y lo establece claramente, pero no así nuestro currículum que entrega el Ministerio de Educación, porque en su propuesta están establecidas las horas para religión, por lo tanto el laicismo no está; ahora se empieza a conversar con respecto a esto y se añoran los tiempos antiguos, en la época del radicalismo en Chile cuando se le dio bastante importancia al desarrollo de instituciones laicas” (Docente Directivo 1, Liceo 1)

“A lo mejor desde el punto de vista de la religión, en este minuto se aceptan todas las religiones. Ahora, ¿en qué sentido no se cumple? A pesar de que uno les pregunta todos los años a los niños si profesan alguna religión y sí quieren tener alguna religión; si hay niños mormones, niños evangélicos, no se les da esa asignatura a ellos porque en los DAEM y municipalidades no existen los recursos para hacerlo” (Docente Directivo 2, Liceo 1)

“Yo te diría que no, no hay cambios estructurales, en cuanto la organización, en cuanto a las funciones de la dirección, tal vez, las atribuciones de los Directores son mayores y también, si tú piensas en lo que fueron las reformas de este año a la ley, los Directores tienen mayores atribuciones, en la

perspectiva que ellos lideran un proceso y todo lo demás. Agregaría que en la organización de los establecimientos lo que hay, es un énfasis en lo técnico” (Docente 1, Liceo 2).

“Mira, si nosotros lo miramos desde el punto de vista de la oportunidad, si nos enfocamos a lo que entrega la educación antes de la LGE y después de la LGE, yo no veo mayor diferencia, por ejemplo en el caso de la asignatura de religión. La asignatura de religión hace muchos años que está implementada en el currículum y es opción de los padres que sus hijas asistan a la clase de religión, la ventaja que tiene el Liceo de Niñas es que imparte dos tipos de credo religioso: la religión evangélica y la religión católica. Situación que no está en todos los establecimientos, pero se opta más que nada no por una religión dogmática doctrinada, sino que más que nada por una formación ética y de valores. Por lo tanto, yo no veo mucho la diferencia de lo que hubo antes de la LGE con lo que hay ahora, la diferencia está es que ahora está estipulado en alguna parte, pero en el currículum si nos referimos al concepto de laico un poco ligado al otro lado de lo religioso, no hay diferencias, y en muchos países de América, o sea, en América Latina lógicamente se empezó la educación imponiendo la religión católica, los colegios eran doctrinarios total y absolutamente, pero una vez que ya surgió la educación pública en nuestro contexto, poco a poco se ha ido abriendo y también se ha ido abriendo en el sentido de como es la clase de religión, me refiero a la clase de religión no a la religión como te decía antes doctrinaria donde los niños rezan, lo que hacíamos nosotros en mi generación, ahora es una clase de ética y moral. (Docente Directivo 1, Liceo 3)

“No, no visualizo grandes diferencias, porque creo que esto siempre ha estado presente, por lo menos dentro de mi vida laboral y ha sido un valor permanente en la educación pública chilena. La LGE no ha introducido cambios sustanciales en esto; así lo veo yo por lo menos, creo que se ha mantenido lo que había” (Docente1, Colegio 2)

“Lo que se ha planteado probablemente desde el siglo XIX estaba en esa línea, pero también después hubo un periodo en el cual la educación en Chile ha ido sufriendo algunas modificaciones, por ejemplo entre el 80 y 85 la Constitución Política del Estado y, fundamentalmente, lo que se planteaba en educación, era hecho sobre la base del humanismo cristiano. Por lo tanto, quedó muy instalado el tema de que nuestro país tenía sus bases constitutivas en el humanismo cristiano y eso ponía cierto elemento central en una adhesión a la iglesia fundamentalmente católica, posteriormente en el

año 1990 se retorna a la democracia en nuestro país y se empiezan a reevaluar los procesos, cómo se mira la educación o cómo debería mirarse la educación para el siglo XXI, y ahora se retoman estos elementos y los vuelven a poner en la ley, la Ley General de Educación, pero lo que ha ocurrido en los establecimientos a nivel nacional no ha tenido ninguna evolución (Funcionario 1)

Como se observa en los párrafos que han sido transcritos, una parte importante de las expresiones utilizadas por los entrevistados en relación a los cambios que deberían operar desde la promulgación de la norma educacional, y que los establecimientos a los cuales se dirige el precepto deben asumir, se concentra en los mecanismos que intervienen, en las estrategias y las acciones que permiten el buen funcionamiento de cada de centro. Empero, el nuevo planteamiento legal en consideración a la ejecución y sentido que se asigna a lo laico, en relación a lo que ocurría antes que de que publicara el nuevo mandato y lo que ocurre actualmente, los interlocutores sostienen que no han ocurrido mayores cambios desde su publicación.

En efecto, esta condición no se encuentra claramente identificada, ni mucho menos podría probarse que ésta es asumida y llevada a la práctica por los distintos actores involucrados. A nuestro modo de ver, lo que ocurre es que se hace más compleja su aplicación, sabiendo que es un enfoque relevante que debe cumplir el modelo educativo estatal. Al ser consultados los interlocutores sobre si el uso de la expresión laico ha provocado cambios o afectado de algún modo la organización del centro educativo, o si sus prácticas cotidianas han sido modificadas, sus opiniones se reflejan en los siguientes comentarios:

“Yo diría que no hay una claridad con respecto a eso, o nadie ha actuado así” (Docente Directivo 1, Liceo 1).

“No, jamás, absolutamente no” (Docente Directivo2, Liceo 1).

“No, de acuerdo a mi experiencia, no” (Docente Directivo 1, Liceo 3).

“No, bueno yo conozco muy poco al colegio, pero el colegio tiene una historia, tiene todo un historial que lo respalda y creo que no ha provocado en lo absoluto ningún cambio” (Docente Directivo 2, Liceo 3)

“No, no ha provocado cambios” (Docente 1, Colegio 1).

“No, creo que no” (Docente1, Colegio 2).

“No, que yo sepa” (Docente 1, Colegio 3).

“Hasta el momento ninguna” (Funcionario 1).

“No los he visto, desde mi mirada” (Funcionario 2).

También, dentro de las condiciones contextuales que afectan o estructuran el concepto de lo laico en la educación, en relación directa con los distintos actores educativos que articulan su quehacer dentro de los establecimientos, se encuentra la transferencia que se hace de este principio, pero muy especialmente a partir del hecho que si, desde la aplicación de este razonamiento jurídico, se han producido cambios en las actividades pedagógicas o si los propios ejecutantes y los receptores de este proceso formador se han visto afectados. Al ser consultados por ello, los entrevistados respondieron del siguiente modo:

“Para mí no, no he notado; no es el único establecimiento que yo he estado, he estado en otros y no he notado mayores cambios” (Centro de Padres, Liceo 1)

“A nadie, nadie se ha visto afectado, y no sólo no ha afectado a nadie sino que ha perjudicado a muchos. ¿Por qué? Porque la ley la hacen sin la participación de los docentes, es el único Ministerio en Chile dirigido por ingenieros comerciales o por abogados, pero nunca por un docente, nunca ha estado a cargo del Ministerio un Profesor. Eso es lo más grave del proceso, nunca ha estado un profesor, una persona que haya hecho clases 20 ó 40 años y haya llegado de allí al Ministerio de Educación, con la excepción de Enrique Molina o Juan Gómez Millas; bueno, Molina era profesor de historia y abogado, la mayoría han sido abogados, ingenieros comerciales u otro tipo de personeros pero nunca profesores o directores a cargo del Ministerio; entonces ellos tienen una idea muy particular de lo que debe significar esto de lo laico”. (Docente 1, Liceo 1).

“No, yo creo que no, para ser bien honesta, no porque cuando tú te refieres a actores, tenemos que referirnos a los actores del proceso educativo, los profesores, a las alumnas a todos los estamentos docentes y directivos, pero yo no lo veo así, porque no nos hemos detenido a analizar el tema” (Docente Directivo 1, Liceo 3)

“A mí me da la impresión que el cambio no se ha producido sustancialmente. La LGE ha pasado como un poco desapercibida, es un cambio, hay que reconocerlo, sin embargo hay cambios constantes en las leyes que afectan el ámbito educativo, pero en esta área del laicismo, no..., no se

percibe cambio desde mi punto de vista” (Docente 1, Colegio 2).

“No hay un discurso, ni está puesto el tema de hablar o analizar el concepto de qué significa una educación laica; no está puesto en los establecimientos educacionales y es una discusión que yo creo que se tendrá que hacer, pero que no la ha generado ni el Ministerio de Educación, ni los propios establecimientos educacionales, y en nuestro país prácticamente la costumbre ha sido que los temas los pone el Ministerio, la entidad gubernativa pone estrategias, pone líneas de acción, pone trabajo y hoy día lo único que existe es el decreto que hace obligatoria dos horas de religión; más allá de eso ya no ha habido una discusión más abierta respecto de cómo se visualiza una educación laica, no está” (Funcionario 1).

“Sin duda los más afectados siempre son los alumnos; por ejemplo, tú entras a un establecimiento que se declara con una educación laica, y solamente el alumno está obligado a participar de una clase de religión, y en algunos, que todavía son las minorías, te encuentras con la situación que tienes solamente la opción de asistir a dos clases de religión, o la católica o la evangélica, ¿y si tú eres musulmán, y si tú eres adventista, y si tú eres metodista?

(...)Si tú vienes de otra cultura, que también es un aspecto importante, si perteneces a una de las minorías de las culturas indígenas que tiene nuestro país o si eres de las minorías de inmigrantes que están dentro de nuestro país, te ves obligado a ser atendido por un sistema que no atiende a tu cultura y te tienes que someter a la otra, y desde esa mirada para mí tampoco estamos cumpliendo con esta educación laica” (Funcionario 2)

Como se observa, implícitamente, la problemática identificada se encuentra vinculada con la primera dimensión antes descrita, vale decir, con la interpretación que hacen los sujetos de esta realidad en particular, la que habitualmente se desarrolla en un ambiente de trabajo propiciado por el establecimiento educativo, que en este caso se adscriben a lo formulado en el precepto. Dentro de estos aspectos que condicionan el concepto o idea de lo laico en la educación, según los entrevistados, se encuentra la prescindencia casi por completo de este presupuesto, lo cual tendría repercusiones en los alcances y el entendimiento que debe tener una educación laica que es promovida por el aparato estatal.

5.4.1.4. Acciones/Interacciones.

Una primera idea que surge de la revisión a las interviú, en cuanto a las acciones estratégicas, es la identificación de algunos ejes respecto a los cuales giran las operaciones que ponen en práctica lo laico en la educación, o cómo éstas son asumidas por las personas que se ven involucradas:

“Yo creo que para empezar, se incorpora o no se incorpora; no ninguna cosa, porque para decir algo así habría que tener conciencia de que estamos ante algo que es importante, algo que es significativo en la formación de los estudiantes. No, no existe tal reflexión, no hay nada de eso que yo conozca al menos; podríamos algo así, algo concreto al respecto, que la manera de incorporarse es hacerse los lesos, o sea que se trata, simplemente de eso, de que se dicte religión en los distintos cursos. En algunas ocasiones estas clases no se realizan, dado que se necesita un número mínimo de alumnos para que se efectúen; es obligación de nuestra parte consultar a padres/apoderados, cuando vienen a matricular a sus hijos, si quieren que sus hijos tengan clases de religión, por lo menos en aquellos credos que son ofrecidos en el establecimiento, cuando no se logra el número requerido alumnos se informa a la oficina correspondiente, sin embargo muchas veces no hay una respuesta inmediata, así que hemos tomado la iniciativa de no consultar y ofrecemos como institución una alternativa. Cuando presentamos al DAEM el plan de estudio para el año siguiente, decimos las clases de religión son reemplazadas por horas que se dictan en tal asignatura y punto, o sea, dos horas de religión son cambiadas por horas de otra materia que nos parece que deben ser reforzadas o deben ser ampliadas en el establecimiento” (Docente Directivo 2, Liceo 1).

“Yo creo, que dentro del contexto de la educación nacional, ¡en el contexto de la educación nacional!, con todas las limitaciones que esto significa, considero que no se practica en su totalidad lo que establece la LGE, ni tampoco se practica en su totalidad una educación laica, con todas esas limitaciones; pese a ello el Liceo de Niñas en su Proyecto Educativo Institucional lo tiene considerado, pero como te digo, tal como sucede a nivel nacional también tiene sus limitaciones de práctica, pero sí dentro de lo que es nuestra realidad, es así, al liceo; si hablamos de igualdad, alumnas sin discriminación de ningún tipo asisten al establecimiento, si hablamos de atención a la diversidad, estas niñas con problemas ya sea de aprendizaje, problemas físicos, problemas intelectuales, problemas de cualquier tipo de discapacidad son atendidas en el liceo; niñas muy

vulnerables, muy vulnerables desde el punto de vista económico y de riesgo social también son atendidas en el establecimiento” (Docente Directivo 1, Liceo 3).

A partir de estos planteamientos, a juicio de estos dos entrevistados, la tolerancia, el respeto mutuo, la no discriminación y una participación más directa por parte de las diferentes entidades encargadas de velar por el buen funcionamiento del sistema educativo municipal, son aspectos que deberían predominar en las acciones que propendan a un carácter laico del propio proceso formativo, aunque se trate de ámbitos que están presentes en los distintos Proyectos Educativos Institucionales de los establecimientos que fueron parte de la investigación, especialmente, en lo relativo a cuestiones axiológicas que sirven de base para su justificación.

En este mismo contexto, ratificando parte de lo señalado en los párrafos reproducidos anteriormente, surgen en otras entrevistas referencias hacia acciones estratégicas desarrolladas por parte de los establecimientos para poner en práctica lo que es requerido por la cartera estatal, así como la oferta de otras asignaturas en reemplazo de la materia de religión:

“Hace un tiempo atrás, como te decía, todos los establecimientos educacionales estaban obligados a impartir el ramo de religión, específicamente el ramo de religión católica, obligados. Aunque sus alumnos no profesaran la religión católica estaban obligados a cursar esa asignatura. Posteriormente, surge la necesidad de darle espacio a las otras creencias religiosas dentro de los establecimientos educacionales y me parece que los alumnos, por lo menos en algunos establecimientos que estuve, optaban, tanto hacia la religión católica, evangélica en cualquiera de sus matices, y se les impartían, cierto, las doctrinas de dicha fe, pero posteriormente hubo un cambio, a nivel por lo menos de colegios municipales, al decirnos laico se trató de cambiar todo lo que fue religión por algo más general hacia la población, hacia el alumnado, y si se estableció hacerles las asignaturas de ética y moral dentro de lo que antiguamente era religión” (Docente 2, Liceo 1).

“Bueno, siempre las escuelas públicas han podido elegir si las alumnas, en el caso de mi establecimiento, deberían asistir o no a clases de religión católica que es la que impera en las escuelas en chilenas. También tienen la opción de asistir o de eximirse, pero la Ley establece que si hay un número

suficiente de alumnos que desean inscribirse en otra religión que no fuese la católica, ya sea evangélica o judía, si existe un presupuesto también podría impartirse, lo que generalmente no ocurre, es decir, existe la religión católica y la alumna puede optar si asiste o no” (Docente 1, Colegio 3).

“La Ley General de Educación es como una declaración de principios, básicamente de que sea pluralista, sea obligatoria, gratuita y sea una educación de tipo laica, pero seguido de eso viene un decreto que establece que todos los establecimientos educacionales, están obligados a ofrecer unas horas de religión a la semana. Es ahí es donde hay que tener mucha claridad, es opcional para el estudiante, es decir, si un apoderado va a matricular a un establecimiento y señala que su interés es que tenga horas de religión católica, otro apoderado puede ir al mismo colegio y pedir que necesita o requiere horas de religión evangélica, de una determinada corriente de las iglesias evangélicas, y otro apoderado puede decir que no quiere clases de religión para su hijo/a. Por lo tanto, el establecimiento educacional tiene la obligación de agrupar a los alumnos que eligen religión para ofrecerle esa franja horaria de religión católica o los que quieren evangélica. Ahora, los que no tienen interés en tomar horas de religión, el establecimiento igual debe asignarle esas horas de clases a algún subsector, o bien, alguna asignatura que pudiera estar orientada al fortalecimiento de valores, éticos, morales, etc., pero sin una orientación de tipo confesional” (Funcionario 1).

De esta manera, para las partes involucradas en este trabajo, lo laico en la educación debe transformarse en una prioridad que debe concretarse. Asimismo, este tipo de investigación nos ha permitido constatar la problemática que trae consigo la implementación de las clases de religión en los establecimientos en los que la Ley General de Educación tiene efectos.

Una de las acciones rutinarias que surge de los discursos de los interlocutores en las entrevistas realizadas, son los esfuerzos que se deben realizar las entidades que hacen posible el surgimiento y la aplicación de lo laico en la educación, relacionado directamente con las condiciones de posibilidad que deben generarse dentro del sistema educativo para que se lleve a la práctica dicho postulado, algunas de estas opiniones se reflejan en los siguientes comentarios:

“¿Qué es lo que exige el Ministerio de Educación? 1) que el apoderado sea entrevistado y pueda tomar una decisión personal, libre, sin presión, y 2) el establecimiento debe

cumplir con las horas asignadas a la materia de la religión que se hallan en el currículum. Ahora, respecto de lo que en general es el laicismo, básicamente en su función es eso, lo que te acabo de comentar, pero ¿cómo esto se ha estado implementando dentro y cuál ha sido el espíritu de la Ley General Educación y de los legisladores? es lo que manejamos fundamentalmente en el Ministerio” (Funcionario 1)

“Lo que he observado es que definitivamente no se incorpora, está declarado en las instituciones y tú lo puedes ver, evidenciar en los proyectos educativos, en los proyectos educativos de los colegios municipalizados o que tengan financiamiento del Estado, esto está declarado. Sin embargo, cuando se realizan las acciones dentro del establecimiento dirigidas a los alumnos o dirigidas hacia la comunidad escolar, tú te das cuenta que cada uno le coloca su propia impronta, este sello personal, y que va de la mano de su propias creencias o de su propio sentir y ahí es cuando empieza a existir un divorcio de lo que yo declaro, de lo que me he propuesto, con lo que estoy realmente comprometido hacer” (Funcionario 2).

En este punto, es importante distinguir entre lo que propone el Ministerio de Educación, que considera en sus líneas de trabajo la enseñanza de la religión, en contraste con lo que ocurre realmente en los establecimientos que son propiedad del Estado o reciben algún tipo de financiamiento del mismo. Independiente a que exista una coordinación y se prevean esfuerzos permanentes para regular las acciones referidas a esta materia, surge otra cuestión que te tiene relación directa con los modos de enseñanza, aún sabiendo que la educación juega un papel fundamental en la protección y promoción de los aspectos culturales de quienes asisten a sus aulas, el profesor debe ser neutral y no tergiversar interesadamente información en virtud a sus creencias; desgraciadamente, en algunas ocasiones, esto se olvida y prevalecen los credos personales por sobre una actitud pedagógica idónea.

5.4.1.5. Consecuencias.

a) Positivas.

Una consecuencia positiva de lo laico en la educación se relaciona con los efectos que tiene su presencia en el sistema educativo, el que es promovido por el aparato estatal, esto ha permitido que surja una regulación en las políticas educacionales en cuanto a este precepto; las nuevas disposiciones que emergen de la

normativa favorecen tanto a estudiantes como a docentes. En este sentido los establecimientos educacionales deben promover el respeto entre quienes interactúan diariamente en el proceso formativo, independiente de la visión de mundo o convicciones religiosas que ellos poseas. Al ser consultados los entrevistados respecto a que si ellos consideran favorable la inclusión y aplicación de este postulado, algunos de ellos respondieron del siguiente modo:

“Yo he visto una buena disposición del profesorado, no encuentro que haya gente en estos momentos que sea muy, por decirlo, fanática” (Docente Directivo 1, Liceo 1).

“Yo creo que no hay inconveniente para poner en discusión un tema así y ver sus proyecciones. Lo que sí creo es que habría que hacer un esfuerzo muy grande por clarificar bien los conceptos, porque generalmente lo laico se toma como laicismo, así como un ismo, como un abanderizarse en contra de algo en favor de otra cosa” (Docente Directivo 2, Liceo 1).

“Cuando uno coloca esta temática se empieza a generar un ambiente motivacional y más aún cuando ésta es presentada como problemática, me refiero a la educación laica y de lo ¿qué estamos haciendo y cómo lo estamos haciendo?; empieza a generar un interés por entonces sentarse, discutirlo y tomar decisiones. Al menos percibo en el cuerpo docente la intención de mejorar lo que estamos haciendo, pero por la cantidad de horas y espacios asignados que tienen, por las demandas que tienen dentro de su quehacer diario, no hay mucho tiempo para hacer algo, entonces están muy atareados, tienen muchas horas destinadas al aula, tienen muy poco tiempo para dedicarse a la parte administrativa de sus prácticas pedagógicas, por lo tanto, no les queda pero ni un minuto para sentarse a reflexionar frente a lo que está ocurriendo dentro de su colegio” (Funcionario 2).

El efecto producido por esta consecuencia nos permite esbozar una nueva conjetura, ésta surge al tener en cuenta la disposición que tienen los distintos sujetos y actores que participan del sistema educativo para referirse a éste tema en particular. Especialmente, cuando utilizan términos que reseñan el impacto positivo que ha producido en el ámbito escolar la puesta en marcha del ordenamiento legal: el tejido sociocultural en el que se inscribe el modelo de escolarización permite un fuerte compromiso que apuesta al mejoramiento del propio sistema, así como también se espera que haya un comportamiento propicio y de enriquecimiento, donde el precepto que nos incumbe debe asegurar un espacio de tolerancia y sana convivencia.

Para lo cual es necesario avanzar en la promoción real de una educación pública democrática y científica en todos los ámbitos de su propio quehacer.

b) Negativas.

Una de las cuestiones que afectan negativamente a nuestro sistema educacional público (municipal), en tanto que éste quiere llevar a la práctica los preceptos que se hallan en la normativa, es justamente que algunas cuestiones que ésta trata no se aplican del todo en su funcionamiento diario. Una cosa es que lo laico en la educación esté plasmado en la ordenanza, pero otra es que realmente este planteamiento se aplique, que los docentes y distintos actores que en el intervienen e interactúan en el sistema entiendan de que se trata, y comprendan realmente el alcance que tiene su significado, especialmente cuando se trata de un sistema que es promovido por el aparato estatal. Al revisar las entrevistas obtuvimos las siguientes intervenciones que nos interesa considerar, estas son expresadas del siguiente modo:

“Vuelvo a insistirte en un punto, esto es letra muerta, esto de la LGE es poner por escrito algo que no tiene función, ¿qué hacen los profesores hoy en día? Anotan lo que pide la Ley y al final hacen la clase de acuerdo como lo hacían antiguamente” (Docente 1, Liceo 1).

“Yo creo que, como te decía anteriormente, esto está señalado más como una declaración de principios, pero que en la práctica no se está llevando a cabo, siguiendo esta gran idea nacional” (Funcionario 1)

“Siento que en los colegios falta el tener la oportunidad de sentarnos a reflexionar con respecto a lo que estamos declarando, ¿cómo lo queremos evidenciar? ¿cómo lo vamos a expresar en el día a día? ¿cómo se va a ver reflejado? Porque considero que eso es lo que les está faltando para poder entender que todos se tienen que subir al mismo carro. Sin duda que esto nos permitirá razonar sobre aquello que está permitido y que no, porque el Proyecto Educativo Institucional que obviamente va a respetar los principios de la Ley debería verse en ellos evidenciado cada acción que se realiza dentro del colegio, en cada discurso que el profesor lleve dentro del aula. Ahora si eso no está ocurriendo es porque los adultos que están atendiendo a los chicos o los integrantes de la comunidad educativa no conocen, no comprenden el Proyecto Educativo que han definido para guiar las acciones del establecimiento, entonces te doy

miradas, faltan procesos de reflexión para que se apropien de su proyecto educativo, para poder dar cumplimiento a lo que han declarado en él, partiendo por una educación laica” (Funcionario 2).

De modo que, ante esta carencia provocada por la casi total ausencia de entendimiento y puesta en ejecución de este precepto declarado en la Ley, las instituciones educativas que decidan asumir explícitamente lo laico al interior de sus espacios de formación deberán considerarla dentro de sus estrategias, mediante diferentes acciones que permitan responder a este aumento de expectativas que tienen los distintos actores y agentes escolares respecto a los modos de enseñanza que se tienen actualmente en el sistema educacional público, a cuya base se encuentra una sociedad que es cada vez es más secularizada, laica y religiosamente más abierta a diferentes credos. Inculcar una actitud de apertura, una conciencia de lo plural, un respeto mutuo basado en la tolerancia es propio de un sistema educativo que tenga entre sus principios a lo laico en la educación.

Luego, si pensamos en la importancia que reviste la existencia de una política institucional que considere a este principio y, si reflexionamos sobre lo que anteriormente se ha señalado, parece pertinente plantear otra hipótesis como parte de la teoría sustantiva que se propone, si la situación varía dentro cada uno de los establecimientos de la comuna de Concepción, e incluso este escenario puede ser extrapolado al resto de los establecimientos educacionales del país, que sucede con los principios específicos relativos al liderazgo escolar, la gestión del currículum o la formación del profesorado en relación al tema que concita esta investigación.

En virtud de lo anterior, plantearse lo laico en la educación como un mero discurso institucional declarativo, que carezca de una política estructurada y concreta sobre una materia que lo respalde específicamente, puede generar consecuencias bastante negativas en cuanto a imagen y credibilidad de las proyecciones que se esperan que éste precepto desarrolle. El efecto de esta situación, será especialmente relevante si además las acciones aisladas que se realizan, se orientan más al cumplimiento de la norma, en lugar de una verdadera aplicabilidad del mandato:

“No hay un discurso ni está puesto el tema de hablar o analizar el concepto de qué significa una educación laica, no está puesto en los establecimientos educacionales y es una

discusión que yo creo que se tendrá que abrir en algún momento, pero que no la ha abierto ni el Ministerio de Educación, ni los propios establecimientos educacionales, y en nuestro país prácticamente la costumbre ha sido que los temas los pone el Ministerio y el Ministerio pone estrategias, pone líneas de acción, pone trabajo y hoy día lo único que existe es el decreto que hace obligatoria el espacio horario para la clase de religión, más allá de eso ya no ha habido una discusión más abierta respecto de cómo se visualiza una educación laica, eso no está” (Funcionario 1).

Otra de las consecuencias negativas que se desprenden del análisis realizado a las entrevistas, dentro de la implantación de lo laico en la educación, se refiere a la desconexión que tienen las entidades formadoras de profesionales de la educación en lo referente a esta temática. Nadie puede discutir que el profesorado actualmente debe poseer conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para enseñar, y no sólo debe tener preparaciones teóricas sino destrezas relacionales para promover una interacción respetuosa con el alumnado. Esta situación, plantea importantes desafíos a la hora de considerar las acciones necesarias, que permitirán el mejor funcionamiento del sistema educativo, para lo cual el profesorado debiese manifestar un compromiso con la libertad de conciencia y el desarrollo de un pensamiento crítico que contribuya a crear un ambiente escolar que fomente la inclusión y el cuidado de los derechos de los demás. No obstante, en la práctica esto no ocurre así, y es algo que normalmente genera algunas críticas porque no se logra cumplir con la declaración que se hace en la ordenanza:

“Veamos, la formación de los actuales profesionales no considera en sus mallas curriculares este aspecto al que nos hemos estado refiriendo, formación que yo recibí teniendo como base una dimensión ética, una formación valórica y ética. Me he dado el trabajo de revisar los distintos programas que poseen las diferentes casas de estudio y no encuentro nada referido a esto. Entonces yo creo que es cierto que la familia es la base, pero esto también se da en la informalidad; por supuesto, también ocurre en los grupos sociales o en las instituciones; la informalidad de los recreos donde también podría uno conversar sobre este tema con los colegas, pero ocurre que no hay un tema profundo como éste, que se haya instalado dentro de la educación formal, tampoco se suele comentar informalmente y, como ya te lo había comentado, las ausencias dentro de las mallas curriculares también hacen que los nuevos educadores no tengan instalada esta idea en su mente” (Docente Directivo 2, Liceo 3).

Se supone que mediante la entrega de una formación de calidad, en cuanto a las competencias ciudadanas y técnicas que todo profesional de la educación egresado debería poseer, podría surgir una perspectiva laica que vendría a enriquecer este tipo de formación, con lo cual se cumpliría una parte importante de los objetivos propuestos bajo el prisma de lo laico en la educación, declarados en la prerrogativa legal. Con ello se sentarían las bases del resto de las acciones que se pueden desarrollar en relación con un proyecto institucional que reúna estas características. El inconveniente que surge es que no es posible comprobar si realmente el Ministerio de Educación, a través de sus líneas de acción, toma en cuenta los principios de la ordenanza que el mismo propicia en el proceso de formación docente y en la formación permanente de los mismos.

5.4.2. El tratamiento de la segunda dimensión.

El segundo aspecto propuesto en esta investigación, indicado con anterioridad, se encuentra referido a los juicios que los propios actores y agentes escolares hacen de esta narrativa en particular, característica que se encuentra indicada en la ordenanza educativa a la que nos hemos venido refiriendo. En esta dimensión se identifica una serie de planteamientos que incumben a aquellos rudimentos que son parte del propio contexto histórico nacional en el que acontecen. Conjuntamente presenta las principales características que determinan la forma en la que los diversos centros educativos públicos de la comuna de Concepción, que fueron parte de esta investigación, ponen en operación la aplicación de este precepto en sus prácticas habituales.

Bajo dicha dimensión se concentran las siguientes categorías: Filosofía, Política e Institucionalización del laicismo en el establecimiento. Para el tratamiento de este segmento en particular, como parte de nuestro análisis, sólo nos quedaremos con el examen de la última categoría, puesto que las otras dos ya son parte de la teoría sustantiva expresada en el marco teórico de este trabajo. Referirnos nuevamente a ello sería reiterar lo dicho. De ahí que nuestro interés se centre implícitamente en la categoría que lleva por título institucionalización del laicismo en el establecimiento.

5.4.2.1. Condiciones.

La institucionalización de lo laico en la educación que se da en los centros educativos de educación pública, está dada por las ideas que tienen los interlocutores sobre este tema. En su base se encuentra lo que ellos saben acerca de esto y lo que se señala en la Ley General de Educación.

5.4.2.2. Condiciones Causales.

Una de las cuestiones que se destacan dentro de las entrevistas como una condición que configura esta relación de lo laico en la educación, se refiere a esa correspondencia estrecha que poseen los centros educativos municipalizados con el aparato estatal; de modo que la función que cumple el estamento gubernativo encargado del sistema de escolarización es la de velar por el funcionamiento del mismo. Por su parte, los establecimientos escolares deben cumplir con los cometidos que de él emanan. Al ser consultados por las dificultades que puede presentar la incorporación de lo laico en la organización del centro escolar, los entrevistados respondieron del siguiente modo:

“No, hay absoluta libertad para elegir el material, para indagar, o sea no hay restricciones en ese sentido y tampoco llega personal sesgado, digamos con algún sesgo marcado en lo religioso o en lo político. Ahora, como dato anexo, muy entre paréntesis te lo expreso. Aunque siendo sinceros, en este minuto, como la educación está en manos de las municipalidades y esta municipalidad está en manos de un conglomerado político muy especial, considero que los últimos directores tienen un sesgo religioso muy marcado y que han tratado de plasmarlo en los establecimientos que dirigen, pero acá, por lo menos en mi realidad en la que yo trabajo a diario, eso no corre (Docente Directivo 3, Liceo 1).

“Yo te diría que hay dificultades, pero también hay facilidades; por ejemplo, a partir de los años posteriores a la promulgación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, específicamente, en la décadas del 40, 50, hasta los 60, los símbolos religiosos desaparecen de las escuelas públicas. Entonces tú te encuentras con que visitas colegios públicos y escuelas y no encuentras imágenes religiosas, ¿fundamentalmente por qué?, porque es una cuestión que venía desde antes, venía desde una época en que efectivamente podíamos hablar de un estado laico, comprometido en la promoción de ciertos valores

republicanos y eso también va generando, piensa tú en los profesores que fueron educados en esa estructura laica, a su vez van a reproducir eso, esa sensibilidad. En el mismo régimen militar ¿qué es lo que se exaltaba?, se exaltaban los valores patrios, por ejemplo cantar la canción nacional, todo el simbolismo, el simbolismo patriótico, republicano en el fondo, que es un simbolismo laico (Docente 1, Liceo 1).

“Yo no lo veo, ya te expliqué que son los apoderados quienes deciden por sus hijas, los padres tienen la opción de elegir la doctrina religiosa, la que ellos practican y que el Liceo se las pueda entregar; para aquéllos que han decidido optar por ningún credo se les entrega clases de ética y en temas que las alumnas deben ser atendidas; este trabajo no es simplemente disciplinario, se trabaja conjuntamente con el Departamento de Orientación. En la selección del personal eso no tiene absolutamente ninguna injerencia; nada, nada, el personal tanto docente como no docente y administrativo, no está sesgado por ningún concepto específico, o sea, el que sea laico, el que sea religioso, el que sea, aquí imperan otras cosas, aquí lo más importante es la formación académica de la persona, es la formación valórica; son los principios con cuenta la persona y, en forma muy especial, en lo personal, las competencias blandas. Esto es lo que debe predominar, ahora si tú tienes competencias blandas bien afianzadas, bien internalizadas, lógicamente que van de la mano con buenos principios, con buenos hábitos, con valores que no son transables, con un comportamiento valórico, que te permite cumplir éticamente con tu función” (Docente Directivo 1, Liceo 3).

“No, normalmente no, por lo que yo he podido observar no se produce ninguna dificultad” (Docente 1, Colegio 3).

“Si, en realidad éste es un tema de gran importancia por la dificultad que reviste poder instalarlo; aquí hay puras filosofías e hipótesis de lo que podría ocurrir, porque en la práctica se dan algunos aspectos en algunos establecimientos que pueden estar ligados a algunas de esas propuestas religiosas que están instaladas en el Ministerio; pueden haber 10, 20 ó 30 o las que hayan, pero en la práctica, de toda esa gama de alternativas, siempre son una o dos las que prevalecen a nivel nacional, y las otras están más instaladas en un establecimiento de carácter puntual; si hay una iglesia luterana que dispone de una infraestructura y tiene un establecimiento educacional, lo más probable es que va a exigir que todos los alumnos que estén ahí estén vinculados a esa propuesta que tienen, o definidas a través del Ministerio de Educación, para implementarla para todos sus alumnos, porque es su orientación (Funcionario 1).

Como se advierte, en las transcripciones vertidas precedentemente, las opiniones de los entrevistados tienden mayoritariamente a una idea común. Por lo visto, no presenta mayor dificultad la incorporación de lo laico en la organización de los distintos centros escolares, al menos en los que fueron parte de nuestra muestra y tampoco debería haberla en el resto de los establecimientos comuna. Recordemos que se trata de un precepto que se transfiere a todas las instituciones que son parte de un sistema educacional público nacional y también a aquellos que reciben algún tipo de subvención por parte del Estado. Sin embargo, como en todo orden de cosas, la implementación y cumplimiento de una ordenanza siempre queda supeditada al parecer y la traducción que hacen los sujetos que participan del sistema.

Independiente a que lo laico esté asociado a diferentes aspectos muy particulares y culturales, claramente se aprecia un uso subjetivo del principio laico en la educación y los eventuales factores condicionantes que surgen del mismo se deben mayoritariamente al poco entendimiento y alcance que el término tiene para quienes interactúan a diario en el sistema escolar. Todo se polariza en torno a una sola idea: “respetuoso de toda expresión religiosa y pluralista”. En relación a ello, reseñamos un suceso ocurrido en otra región del país: transcurrido más de un año de haber entrado en vigencia la Ley General de Educación, 8 de noviembre de 2010, se produjo un inconveniente, una niña de ascendencia musulmana es rechazada en su colegio particular subvencionado por usar velo islámico; al cumplir nueve años, por opción la niña comenzó a usar el hiyab y una profesora no le permitió su uso en la sala de clases; la justificación que le dieron fue que esa prenda de vestir no era parte del uniforme escolar que se usaba en el establecimiento. Al enterarse del hecho ocurrido, los padres de la menor llevaron el reclamo directamente al Ministerio de Educación, argumentando que se estaba discriminando a su hija, ya que en el colegio les comunicaron que la niña no podría ser matriculada para el próximo año. Esto implicó que interviniera personalmente el Secretario de la Cartera. Finalmente esta situación se resolvió del mejor modo posible, y la alumna pudo usar el islámico junto con su uniforme. La niña pudo ser matriculada al año siguiente y, producto de la mediación realizada, la alumna pudo seguir usando su velo sin problemas.

En relación a lo reseñado, resulta relevante referirse a lo que plantea el Funcionario 2 en su entrevista. Esto sucede dentro del contexto comunal en que se

llevó a cabo el trabajo de campo, en términos de la extrañeza que refleja el que se proyecte lo laico en la educación, lo que incluso justifica la poca comprensión que se tiene de este principio por parte de quienes interactúan a diario en el sistema escolar. Quiérase o no, el proceso de formación siempre es conducido desde el parecer que tienen los sujetos que participan directamente y quizás sus acciones no se ajustan a los lineamientos propuestos por la Ley General de Educación:

“Cuando se realizan las acciones dentro del establecimiento, dirigidas a los alumnos o dirigidas hacia la comunidad escolar, tú te das cuenta que cada uno le coloca su propia impronta, su sello personal, y esto va de la mano con sus propias creencias o su propio sentir, y es justamente ahí cuando empieza a existir un divorcio de lo que yo declaro, de lo que me he propuesto, de lo que realmente estoy realizando. Entonces, te vuelvo a comentar, he visto por ejemplo en un grupo de niños de educación parvularia, precisamente en un kínder, cómo los adultos que trabajan con ellos, siendo un colegio municipalizado que se declara con una educación laica, en sus cantos de estimulación a los niños aluden a cánticos religiosos. Entonces ahí tú te preguntas: ¿Qué pasó con el proyecto educativo?, ¿Qué pasó con esto que declaramos que vamos a entregar una educación laica? Si ahí hay claramente una inclinación religiosa y eso está siendo impregnado en los conocimientos de los niños, en sus percepciones, en su personalidad y que queda marcado en ellos. Esto va impregnando un sello que es totalmente distinto al que queremos” (Funcionario 2).

Así, las diferentes percepciones que se tienen acerca del nivel de profundidad de la relación de lo laico en la educación con el sistema educativo, patrocinado por el aparato estatal, nos permiten cuestionarnos si realmente los miembros de los distintos centros escolares están plenamente conscientes acerca del grado de alcance o las implicancias del uso correcto de este principio respecto al quehacer que ellos realizan a diario en las aulas.

5.4.2.3. Condiciones Intervinientes.

De acuerdo con las opiniones generadas por los entrevistados durante nuestra investigación, dentro de este tipo de condiciones es posible identificar algunos aspectos que el sistema educativo público requiere para establecer un buen funcionamiento; para ello, cada centro debe generar un reglamento interno, un reglamento de evaluación –que siempre se ajusta a los lineamientos que emanan del

propio Ministerio de Educación respecto a este tema- y un reglamento de convivencia escolar; aunque éste último es parte del reglamento interno. Los establecimientos subvencionados están legalmente obligados a contar con un Reglamento Interno que contenga el de Convivencia, cuyo objetivo es otorgar un marco regulatorio a los problemas de convivencia que puedan presentarse en una comunidad educativa.

En este caso, dicho reglamento sirve para orientar el comportamiento de los diversos actores que conforman la comunidad, a través de normas y acuerdos que definen los comportamientos aceptados, esperados o prohibidos, estableciendo criterios y procedimientos formativos, para abordar los conflictos y evitar las situaciones de violencia al interior de los establecimientos. Para esto define sanciones y medidas reparatorias, proporcionales y ajustadas a derecho, susceptibles de aplicar, que puedan constituirse en un marco ordenador y regulatorio de la convivencia escolar. Dada la finalidad educativa de la institución escolar, el Reglamento de Convivencia tendrá un enfoque eminentemente formativo. En este contexto, se deben considerar, a lo menos, dos aspectos:

- a. Que esté acorde con las normas y acuerdos sociales, considerando la legislación nacional y los convenios internacionales ratificados por nuestro país, así como los valores y principios generales que regulan la vida en sociedad y los principios específicos señalados en la Ley General de Educación.
- b. Que sea coherente con los principios y criterios sobre convivencia escolar señalados en las normas educativas, y que cada comunidad educativa hace suyos a través del Proyecto Educativo Institucional; esto es, el tipo de interacción que se desea promover entre los miembros, y los principios y valores que para esa comunidad se definen como valiosos y aceptables (Unidad de transversalidad educativa, MINEDUC, 2011).

Al revisar dicho material, nos encontramos con la sorpresa de no hallar ninguna alusión directa al término que ha motivado este trabajo. No obstante, los distintos reglamentos de los centros que fueron parte de esta indagación consideran los valores expresados en los proyectos educativos, los que se encuentran enmarcados en las disposiciones legales vigentes, teniendo como horizonte el

desarrollo y la formación integral de sus estudiantes. Esto supone que lo laico en la educación es visto como una cuestión transversal, por lo que este principio es asumido por cada establecimiento de modo distinto. En este sentido la educación pública no excluye a nadie, sean cuales sean sus características personales, su origen social, su cultura o sus creencias. Este componente tan importante para la vida social viene a ser respaldado por la publicación de la Ley 20.609, que lleva por título “Establece medidas contra la Discriminación”. En dicha normativa se establece que nadie puede excluir por motivos tales como la raza o etnia, la nacionalidad, la situación socioeconómica, el idioma, la ideología u opinión política, la religión o creencias, la sindicalización o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, el sexo, la orientación sexual, la identidad de género, el estado civil, la edad, la filiación, la apariencia personal y la enfermedad o discapacidad (Ley 20.609, 2012: 1).

En cuanto al reglamento interno de cada uno de los establecimientos de la muestra, ocurre la misma situación que con el documento anterior; no se observó ningún tipo de referencia al término. Dicho ordenamiento debe, como mínimo, contener las normas sobre el uniforme escolar para esa comunidad escolar, las sanciones que origina la infracción al incumplimiento de las normas del reglamento de convivencia o el reconocimiento por su destacado cumplimiento, los procedimientos por los cuales se determinarán las conductas que ameritan sanciones los que deben contemplar el derecho de los afectados a ser oídos y a presentar descargos, y las instancias de revisión correspondientes para cada situación, entre otros elementos.

Las regulaciones que el Ministerio de Educación determina para el funcionamiento de los centros educativos distribuidos a lo largo del país, habitualmente mediante normativas legales, se transforman en una condición importante que facilita o altera las relaciones que ocurren al interior de las instituciones educativas. En el caso chileno, con una fuerte cultura legalista y burocrática de su sistema educativo público, convierten a los centros en instituciones fuertemente dependientes de este tipo de influencias, expresadas en la formalización de reglamentos.

Esta condición de tipo interviniente que media manifiestamente en las relaciones de los establecimientos con el Ministerio de Educación, es la voluntad real de los centros para establecer relaciones con su entorno social, dentro del marco legal que la Cartera Ministerial y la Superintendencia de Educación fijan, pero relativa a la capacidad discrecional que les queda, a partir de los lineamientos básicos que establecen estas entidades a sus establecimientos. Al ser consultados por la organización que tienen las clases, teniendo en cuenta que los alumnos usan una vestimenta específica, cómo se traduce entonces lo laico (según la Ley, esto es, respetuoso de toda expresión religiosa, y pluralista), las opiniones son expresadas del siguiente modo:

“Es traducido en el respeto por los demás, el uniforme no se ha hecho para que todos sean iguales, se ha hecho para que todos sean presentados como iguales. El problema es que los jóvenes tienden actualmente mucho a la competencia y las desigualdades sociales quedarían en evidencia, si pudieran ocupar cualquier tipo de prenda de vestir en estas instituciones; existe el problema del “marquismo” por parte de nuestros estudiantes: yo voy con esta zapatilla de marca que cuesta \$80.000 y otros van con unas que cuestan unos \$ 5.000, y así ocurre con otras prendas. El uniforme le da la posibilidad de igualdad a los estudiantes, que todo se vean como iguales; yo creo que el laicismo está intrínsecamente casi escrito allí” (Docente Directivo 1, Liceo 1).

“Sobre esto hay algunos estudios, pero ahí también corre la tolerancia y el respeto que tengan los profesores, dado que los estudiantes siempre se han ingeniado, a pesar del uniforme, para expresarse como ellos creen y cuáles son sus propios valores; cuáles son sus opiniones y sus creencias, etc., son una manera de expresarse. Por ejemplo, me acuerdo de unos niños que en una época, en lugar de cinturón o junto con el cinturón, usaban unas cadenas y, más encima, con unos candados, eso correspondía a una corriente” (Docente Directivo 2, Liceo 1).

“Lo que pasa es que el uso del uniforme está dado por nuestro reglamento interno, por nuestro reglamento de convivencia y está implícito en el reglamento de disciplina. Los alumnos tienen que vestir este uniforme. No sé si estaremos infringiendo la ley con eso. No sé si estaremos restringiendo las libertades de los alumnos en cuanto a que tengan que vestir todos iguales. La relación

en cuanto a lo laico pudiera darse porque todos visten iguales, al usar este tipo de vestimenta no existe ningún tipo de expresión visible hacia algún tipo de credo religioso en particular o algún símbolo religioso. Los alumnos tienen que cumplir con el uso del uniforme porque en el reglamento interno está expuesto de modo explícito y tiene ciertas características” (Docente 2, Liceo 1).

“Es una buena pregunta; yo siento que el tema no se ha discutido en nuestra sociedad y que todavía no estamos preparados para atender esta diversidad social que se hace cada vez más patente; ahora si observamos la vestimenta que usan los distintos establecimientos también estamos ante un tipo de complejidad. El uso del uniforme escolar no se encuentra reglamentado por el Ministerio de Educación, de hecho no lo exige y cada establecimiento educacional, en común acuerdo con su comunidad, determina el uso de un uniforme específico” (Funcionario 1)

“En realidad no lo respeta, y te doy un ejemplo: si todas las niñas tuviesen que usar faldas y si se da el caso que exista una familia que, por alguna particularidad, ya sea por un tema de salud, por un tema social o por el tema que sea, decide usar pantalón, prácticamente este apoderado y esta niña tienen que elevar una solicitud especial para poder asistir a las clases en esas condiciones. Si no realiza este trámite no podría hacerlo, porque el reglamento interno del establecimiento te sanciona, porque tienes que dar cumplimiento a la exigencia del colegio. Ahora, si no cuento con los recursos para cumplir con la exigencia de tener el uniforme, tengo que buscar cómo arreglármelas; es más, el colegio no respeta esa situación particular del niño y exige, en el peor de los casos le entrega un uniforme usado, que lo mantiene en los roperos escolares, para que se dé cumplimiento a la exigencia del colegio, a la imposición de tener que usar el uniforme. Por otro lado, si tú entras en un análisis más profundo, ¿qué impacto va a tener en la estimulación cognitiva, afectiva, el que use o no use el uniforme, o la vestimenta que use al momento de asistir a la clase?, ¿qué impacto va a tener en los aprendizajes del alumno realmente?. Desde mi mirada no tiene ninguno, que el niño se sienta cómodo es lo importante y tenemos que aprender entender eso” (Funcionario 2).

Asimismo, en total complemento con la condición anterior, los establecimientos deben mostrar un interés efectivo y real por traducir esta ordenanza,

asumiendo que se trata de una relación bidireccional, por lo que las correlaciones que se establezcan deben plantearse en un contexto de colaboración recíproca y mutua, por parte de las entidades directamente vinculadas, entre el Ministerio de Educación y los establecimientos educativos. En este sentido, al ser consultados los sujetos con quienes se ha departido acerca de si podría traer algún tipo de inconveniente si se aceptase completamente lo que señala en la Ley, como se podrá observar en las siguientes respuestas, las opiniones son diferentes:

“Yo creo que no, que no habría inconvenientes. Creo que sería un tema menor; pensemos en los casos de las estudiantes embarazadas. Hasta los años 80, la alumna que quedaba embarazada simplemente tenía que salir del sistema educativo; te encontrabas con una chica encinta y de inmediato era expulsada del establecimiento. En los años 90 esta situación comenzó a cambiar y ahora puedes ver que las estudiantes embarazadas tienen todas las facilidades para continuar estudiando, para terminar sus estudios y para tomarse un pre y post natal” (Docente 1, Liceo 2).

“Sí, yo creo que habría inconvenientes, específicamente si hablamos de este establecimiento, porque se trata de un centro muy tradicional; es una institución educativa que tiene 128 años de existencia. Un liceo que posee una imagen, o mejor dicho, tenía una imagen de ser un centro formador y muy disciplinado; entonces todavía queda gente en el establecimiento, docentes que tienen esa estructura, por lo tanto sería problema si se aceptase completamente lo que dice la Ley” (Docente Directivo 1, Liceo 3).

“No, esas situaciones acá nunca la hemos visto, es decir, jamás hemos tenido una alumna musulmana y lo más diverso que hemos tenido han sido unas niñas judías, pero normalmente en el establecimiento conviven respetuosamente las niñas católicas, evangélicas, judías, mormonas y de todas las denominaciones protestantes; jamás hemos tenido problemas. Hay bastante consideración y respeto por sus ideas religiosas; no hemos tenido jamás un caso de ese tipo; quizás en Santiago, creo que es raro porque por la situación geográfica de nuestro país casi no llega acá” (Docente 1, Colegio 2).

“Es que probablemente la Ley es una declaración bastante abierta, pero la implementación no es fácil, digamos” (Funcionario 1).

“No, para nada; es más, nos haría una sociedad más justa, una sociedad más tolerante; no le encuentro ningún daño moral

ni social; al contrario, pienso que si realmente cumpliéramos con la esencia de lo que encierran esos conceptos, nuestro país sería mucho mejor, sin duda alguna” (Funcionario 2).

Sin duda esta condición es de suma importancia, debido a que la tendencia que se espera dentro de esta interacción es que este principio tan particular sea traducido, como corresponde hacerlo, pero las entidades gubernamentales encargadas de velar por el buen funcionamiento y los distintos actores del sistema educativo también deben aportar esfuerzos para el adecuado desarrollo de estos vínculos, razón por la cual la fortaleza de esta relación se encuentra en la existencia de un interés conjunto y mutuo de ambas partes, para forjar una vinculación mucho más estrecha y fructífera, cuyo fin no es otro que ofrecer una educación de calidad basado en un precepto como lo es lo laico en la educación.

5.4.2.4. Condiciones Contextuales.

Una cuestión fundamental para que lo laico en la educación se asuma correcta y concretamente es que las acciones que se desarrollan en las aulas, en las que el precepto se aplica, estén claramente definidas. Para esto se requiere que se conozca adecuadamente, tanto la realidad interna del centro como el entorno social del cual provienen los educandos, fijándose un plan de trabajo por parte de quienes interactúan a diario en el proceso formativo y para que sea efectivo. Las problemáticas existentes y los impactos que puede traer consigo la puesta en marcha de este principio son evidentes en nuestro sistema educativo público, como se ha destacado anteriormente, muy especialmente cuando son claras las demandas que tienen los diferentes agentes y actores escolares vinculados o interesados por el quehacer de los establecimientos.

Ante la pregunta en torno a que si se tiene en cuenta lo laico al momento de planificar, y el problema que puede presentar la diversidad cultural que poseen los alumnos que asisten diariamente a las aulas del sistema público, se aprecia claramente que las respuestas emitidas por quienes participaron de las entrevistas tienen apreciaciones comunes. Transcribimos algunas de ellas:

“Lo ideal sería que se tomaran en cuenta estos aspectos; al menos lo laico que está reflejado en nuestro Proyecto Educativo Institucional; en cuanto a lo segundo, contamos

con una población más menos homogénea. En este caso, es el profesor quien va a tener que discriminar en el momento de la clase, el énfasis que le tenga que dar o no a ciertos temas o a ciertos puntos. Considero que sería muy difícil hacer una planificación muy específica respetando todos los diversos estratos, los estamentos socioculturales que existen en esta comunidad que tenemos como Liceo” (Docente Directivo 1, Liceo 1).

“Mira, yo diría que con la experiencia que tengo en lo técnico pedagógico, en la planificación propiamente tal no se considera lo laico, porque la planificación está de acuerdo a planes y programas de estudio que están establecidos, a contenidos mínimos y a objetivos transversales que se dan a nivel de todo el currículum. Es una transversalidad que va enfocada hacia otros aspectos; tampoco se dirige hacia el tratamiento de la diversidad cultural.

Cuando se aplica el criterio de atender a la diversidad cultural, ésta se da en el aula, el profesor debe ser capaz de constatar si el entorno en el que se encuentra inserto el alumno es favorable para su proceso de aprendizaje. El conocimiento que tiene el profesor jefe, el conocimiento que tiene el profesor de asignatura, el conocimiento que tiene la orientadora, ahora la psicóloga y la asistente social que trabaja también con nosotros, nos permiten generar información para que los profesores que trabajan en este establecimiento conozcan la realidad que tienen sus alumnos. No obstante, cuando el profesor planifica a nivel de curso lo considera; y son las diferencias de ritmo de estudio y no las diferencias socio culturales” (Docente Directivo 1, Liceo 3).

“No, lo laico no es considerado; la diversidad cultural se tiene en cuenta cuando se planifica. Nosotros tenemos claro que, como profesores, tenemos un espectro cultural muy amplio de los estudiantes; son pocos los liceos públicos, es la minoría que proviene de hogares con un nivel cultural alto o desarrollado, por lo tanto no podemos planificar en función de ese segmento, tenemos que planificar en función de la mayoría de nuestros alumnos; más que nada son humildes en cuanto a lo que es formación que traen y en función de eso nosotros planificamos; al menos yo planifico así. Pongo mucho énfasis para que ellos aprendan y su autoestima se fortalezca” (Docente 1, Colegio 1).

“En general, al planificar no se considera lo laico ni la diversidad cultural pues cada profesor lo resuelve a su modo. En la escuela hay pocas alumnas extranjeras, algunas ecuatorianas y peruanas, las que deben adaptarse a la escuela. La diversidad se da con las alumnas que presentan diversos

grados de incapacidad y para ellas existen profesoras diferenciadas en cinco niveles o grados de diferenciación e integración Para los cinco niveles de incapacidad o con algún tipo de trastorno de aprendizaje. Esto ocurre desde que se eliminaron las escuelas especiales en Chile para integrar a las niñas diversas a las clases comunes” (Docente 1, Colegio 2).

Claramente, como se observa en estas apreciaciones, el aspecto de lo laico propuesto por la ordenanza educativa vigente no se encuentra presente en las planificaciones que los educadores desarrollan para perfilar sus actividades pedagógicas. Por otro lado, la diversidad cultural queda supeditada al arbitrio y a la voluntad que los docentes estimen al momento de realizar su labor en las aulas. Puede que estos elementos estén en cierto modo controlados en las actividades que se organizan a diario en cada entidad educativa, pero no es posible afirmar que en los centros esto se cumpla a cabalidad.

5.4.2.5. Acciones/Interacciones.

En un contexto general, dentro de las actividades que ocurren a diario en los establecimientos educativos, debería existir una adecuada gestión de la diversidad cultural y de lo laico en particular. Esto supone rebasar la rigidez a menudo presente en las instituciones formadoras la que, muchas veces, no permite promover una serie de adecuaciones a la realidad que poseen los alumnos. Para que ocurra dicha flexibilidad se requiere de la autonomía y de los recursos necesarios; sin embargo, ambos elementos tienen un escaso recorrido cultural en el quehacer actual del sistema escolarización público de nuestro país.

Ahora, en el caso concreto de las creencias que poseen los educandos que asisten a las aulas de nuestros centros, podemos darnos cuenta –en base a las opiniones vertidas en las entrevistas- que esta flexibilidad es casi insostenible de configurar, ya que las decisiones de gestión que se deben tomar en relación a este tema (profesorado, horario, salas de clases, número de alumnos interesados, entre otros) están en manos de la Dirección de Educación Municipal de la Comuna de Concepción, entidad encargada de asumir la dirección administrativa de los establecimientos de educación municipal, en conformidad con las disposiciones legales pertinentes emanadas desde el Ministerio de Educación o de la Superintendencia de Educación, y no de cada establecimiento.

En este sentido, hay que ver cómo se materializa una traducción adecuada de las nuevas disposiciones jurídicas por parte de los actores y agentes escolares que interactúan a diario en los establecimientos educativos; hay que intentar percibir cómo se conforma un tratamiento flexible, propio de una propuesta laica, que está por encima de las restricciones que puedan emerger y que pasa por la concreción de las ideas que se plasman de modo implícito en el Proyecto Educativo Institucional de cada establecimiento. Por lo cual, gestionar la diversidad cultural, desde una perspectiva laica, constituye la condición de posibilidad hacia una apertura de la escuela con su entorno, y viceversa. Se trata de un proceso que requiere de tiempo y espacios, pero que resulta fundamental para garantizar que todas las opciones se sientan representadas y reconocidas por la comunidad educativa (Essomba, 2012: 193).

Tengamos presente, nuevamente, las expresiones que son formuladas en la Ley General de Educación respecto a que es “deber del Estado que el sistema integrado por los establecimientos educacionales de su propiedad provea una educación gratuita y de calidad, fundada en un proyecto educativo público, laico, esto es, respetuoso de toda expresión religiosa, y pluralista, que permita el acceso a él a toda la población y que promueva la inclusión social y la equidad” (LGE, 2009: 3). En efecto, si hablamos de la aparente diversidad y las creencias que existen en torno a los establecimientos, con el propósito que dicha deferencia pueda ser reconocida y promovida en un marco de lo laico en el ámbito educativo, entonces qué es lo que debe ocurrir para que se cumpla a cabalidad con esto. La diversidad exige creatividad para una correcta gestión del centro escolar; no se trata de reproducir esquemas de algo que viene haciéndose, independiente a que hoy después de casi 30 años de promulgado el Decreto N° 294 (que reglamenta las clases de religión en los establecimientos) existan 15 iglesias distintas que han recibido la aprobación de sus planes y programas por parte del Ministerio de Educación, se trata generar nuevos marcos de acción compatibles con el presente. Hoy estamos ante una sociedad que es cada vez más secularizada.

Las diversidad religiosa (o cultural) y de creencias, propias de los distintos actores y agentes escolares, demandan una inventiva al momento de encontrar soluciones a escenarios en los cuales sea posible acoger la multiplicidad confesional

que el alumnado adopta en el seno familiar (Essomba, 2012). Por lo menos en el lugar que se llevó a cabo el trabajo de campo, los establecimientos imparten mayoritariamente los programas ofrecidos por la iglesia católica y los de las distintas denominaciones evangélicas que se agrupan, vista así la atención a la diversidad cultural y de creencias resulta algo imposible de desarrollar. De modo que, en un sistema escolar complejo como el nuestro, es necesario que todos los componentes y actores se vean llamados a participar vivamente en la búsqueda de un ambiente que aspire a ser acogedor e inclusivo. En este sentido, al ser consultados los sujetos que participaron en las entrevistas sobre si se han producido cambios en las actividades al incorporar estas nuevas nociones de la Ley a sus prácticas pedagógicas habituales, a continuación se reproducen algunas de estas respuestas, las que nos permitirán hacernos una idea de lo que realmente ocurre en los centros educativos:

“Abiertamente no, no se ve algún tipo de diferencia, nuestros docentes siempre han actuado de este modo, la razón está en el hecho que nuestro Proyecto Educativo Institucional incorpora estos principios a los que no hemos estado refiriendo, principalmente a esto de lo laico” (Docente Directivo 1, Liceo 1).

“Sí, se ha producido un cambio en la mentalidad de los profesores en el sentido de la aceptación; ahora respecto al funcionamiento de los establecimientos todo sigue igual. Mi experiencia es bastante amplia, en mi vida laboral he debido atender a distintos tipos de alumnos: de educación básica, de educación media, educación de adultos, alumnos vulnerables y en riesgo social; también alumnos que no tienen mayor grado de vulnerabilidad y lo he podido ir observando, se trata que nosotros, como docentes, hemos debido ir adaptándonos a esta nueva realidad de alumnas y alumnos a los que estamos formando; ya no es la educación que nosotros recibimos, ni la educación que yo practiqué 25 años en el aula, sino que ahora tenemos que ir adaptándonos a esta nueva realidad de niños vulnerables, de niños que tienen acceso a muchos medios de comunicación, que están conectados las 24 horas del día a las redes sociales. Esto ha permitido una apertura y una cobertura cada vez más amplia para atender de mejor forma la diversidad y no te digo pensando en el sentido de discapacidad, que también es atendida en nuestro establecimiento, sino que a esa diversidad de sociocultural que poseen nuestras alumnas. Puedo indicarte que ahí se aplica esto del pluralismo y el respeto que es enunciado por la Ley, pero te insisto que hemos tenido que ir adaptándonos,

mentalizándonos que los niños que tenemos que atender ahora son distintos” (Docente Directivo 1, Liceo 3).

“No, la verdad es que no se han producido mayores cambios. Quizás de nuestra parte haya una mejor disposición para tratar a nuestros alumnos” (Docente 1, Colegio 1).

“No, sigue todo tal cual; pese a que la ley viene hacer algunos cambios, estos aún no se han incorporado del todo” (Docente 1, Colegio 2).

“¿Cambios?. No, según la percepción que yo tengo es que sigue casi todo igual” (Docente 1, Colegio 3)

“No, yo creo que sigue todo igual. Mientras no haya una tendencia o una política que ponga este tema en el centro de las discusiones en los establecimientos educacionales, es poco probable que exista un avance en esta línea, pero por ahora no se ve” (Funcionario 1).

Para la mayoría de los entrevistados, más allá de la poca o casi nula aplicabilidad de estos principios emanados de la ordenanza, el solo hecho que estén presentes refleja con profundidad la relevancia que este tema tiene para los distintos actores y agentes escolares que, a diario, intervienen en el sistema de educativo de nuestro país. Siendo a nuestro juicio una acción estratégica el que se eliminasen ciertos conservadurismos, esto ha permitido generar espacios de diálogo y tolerancia en los centros escolares. En relación a lo que se viene indicando esto se refleja en una de las afirmaciones de nuestros entrevistados:

“Hoy en día, un alumno que tiene una confesión religiosa, tiene todas las facilidades para expresar y ser comprendido desde su perspectiva religiosa en particular, a diferencia de lo que podríamos decir que ocurría hace unos 20, 30 o más años. Lo más probable es que ni siquiera se preguntara al alumno qué credo tenía y todos tenían que asistir a clases de religión católica, y menos aún que pudiera expresarse sobre la percepción religiosa o de mundo que él tenía” (Docente 1, Liceo 2).

5.4.2.6. Consecuencias.

a) Positivas.

Aunque pueda resultar demasiado general, parece relevante identificar en las entrevistas realizadas aquellos planteamientos que reconocen que efectivamente los

centros educativos actualmente se están abriendo a la sociedad, avanzando desde un estado en el que sistema educativo público se vio postergado por la implementación de un modelo promovido por el régimen militar, el cual es reconocido y criticado habitualmente, como resultado de la endogamia que propició, además de favorecer a ciertos segmentos sociales e instituciones de la población chilena. Sin embargo, no quisiéramos ser reiterativos con este tipo de opiniones y dedicarnos a repetir las; éstas ya han sido transcritas con anterioridad en otro lugar; lo que procuramos hacer es reproducir el parecer de otro actor del sistema educativo, que cumple un papel de consideración, como lo es el Centro de Padres que existe en las instituciones educativas. Dos fueron las cuestiones que se formularon al integrante de este organismo y ambas se relacionan directamente con el tema de lo laico en la educación: por un lado, puede qué influya que el establecimiento sea o no laico y, por otro, si así lo fuera se pondría en práctica una propuesta educativa diferente. Al leer su contestación se percibe un interés notable por parte de los padres y apoderados sobre este tema, o por lo menos a su juicio es lo que se refleja en las siguientes opiniones:

“Hay una diferencia notable con otros establecimientos; yo creo que cambiaría al no ser laico, porque si un establecimiento tiene un tipo de religión, ahí solamente entrarían los alumnos de esa religión. Este Liceo está abierto a todo”

“Sí. Como te decía anteriormente, aquí uno tiene la opción de escoger lo que quiere o lo que no quiere. Hasta para nosotros como apoderados es igual, porque también tenemos la opción. Te doy un ejemplo: como te mencionaba, hay colegios que son evangélicos y los apoderados tienen que ir a un culto antes de asistir a las reuniones de curso. Fíjate que hay apoderados que a veces mienten al decir que son de tal o cual religión, para matricular a su hijo en ese establecimiento; lo hacen porque es un establecimiento mejor y tienen que aceptar todo lo que ellos dicen; para mí eso no es para nada laico. Aquí tú percibes cierta tolerancia en la comunidad educativa” (Centro de Padres, Liceo 1)

De esta manera, siempre es mejor que existan entre las partes interesadas agentes y actores escolares que reconozcan estos esfuerzos y los avances que se han conseguido en estos últimos años, lo que marca un buen punto de partida para el

fortalecimiento y profundización de las relaciones entre todos aquellos que participan en el sistema educativo, ya sea directa o indirectamente.

b) Negativas.

En reiteradas ocasiones ya nos hemos referido a la poca o casi nula aplicabilidad de este principio presente en la ordenanza educativa, así que no insistiremos en ello. Sin duda que los esfuerzos que realiza el sistema educativo y las partes que allí intervienen, por buscar las formas adecuadas de relacionarse con una sociedad que es cada vez más secularizada, son significativos, pero tampoco son considerados suficientes para satisfacer plenamente las demandas de los sujetos involucrados. Específicamente nos referimos a los distintos actores y agentes escolares que actúan diariamente en nuestros establecimientos, independientemente a que la orientación que ofrece el establecimiento sea laica, como ya se ha indicado (Ver Tabla N°3).

De modo general, uno de los entrevistados nos planteó su opinión respecto a la aparente relación que existe entre lo que establece la Ley y lo que ocurre en los establecimientos que se rigen por esta normativa. Quizás en dicho parecer sea posible identificar una disminución de la interacción de aquello que incumbe a lo laico en la educación y a las diferentes demandas e intereses que la sociedad chilena ha planteado este último tiempo:

“Pero, ¿te das cuenta de lo que estamos hablando? Te estoy indicando que nuestros alumnos tienen muchas necesidades, que un chico llega por el desayuno y el almuerzo que le da este establecimiento a diario, y tú me estás preguntando si el estudiante conoce o sabe que hay un concepto laico educativo que emana de la Ley General de Educación y que es aplicado a todos los establecimientos municipalizados o a aquéllos que reciben algún tipo de subvención por parte del Estado. Yo creo que hay pocos o casi nadie conoce sobre esto realmente; es algo que está presente en nuestra historia y es propuesto en la Ley, pero no hay nada de esto” (Docente 1; Liceo 1).

Aunque negativa, la percepción expuesta en esta cita es valiosa porque proviene de alguien que participa directamente en uno de los establecimientos que se rige por la ordenanza educativa. Sin embargo, la valoración no es acerca de su relación institucional con la Ley, es respecto de la sinergia que el Ministerio de

Educación mantiene con los establecimientos que son propiedad del Estado, donde pareciera existir un déficit importante, a juicio del entrevistado, sobre la aplicabilidad de lo laico en la educación.

A lo largo de este estudio hemos encontrado regularmente la expresión de ciertas dificultades en la aplicación de lo laico, aún sabiendo cuál es su alcance y lo favorable que éste es para la sana convivencia y funcionamiento de una institución escolar. Puede ser que el alejamiento del laicismo de la escuela laica ya no sólo sea producto de la injerencia religiosa o ideológica que pueda darse en el sistema educativo; también puede ser ocasionado cuando la escuela se convierte en objeto de las necesidades que ofrece el mercado y de los modos de competitividad que se generan en ella. Esto tiende a erosionar su propia naturaleza laica.

5.5. Teoría substantiva del concepto de lo laico en la educación para el caso de los establecimientos municipalizados de la comuna de Concepción.

De acuerdo con los objetivos planteados para esta investigación, el proceso de análisis de las opiniones existentes en las entrevistas realizadas a los distintos actores y agentes escolares que participaron de este trabajo, debe aportar los elementos necesarios para construir la propuesta de una teoría sustantiva sobre lo laico en la educación para el caso de los establecimientos de enseñanza media de la comuna de Concepción.

Resumiendo los resultados obtenidos en las diferentes instancias de codificación reseñadas en los puntos precedentes, nuestra propuesta giró alrededor de seis grandes categorías, siendo la segunda de ellas la que se identifica como el elemento que genera la categoría central de nuestra investigación: (1) Religión, (2) Legislación, (3) Historia, (4) Filosofía, (5) Política, y (6) Institucionalización del laicismo en el establecimiento.

Para estructurar nuestra propuesta teórica sobre lo laico en la educación, tal y como fuera señalado en el capítulo del Marco Metodológico de esta tesis, se utilizaron los elementos considerados como clásicos en el uso de la Teoría Fundamentada, es decir: identificación y descripción de la categoría, definición de sus propiedades, que este caso están dadas por la propia codificación (sub-subcategorías) y elaboración de hipótesis, entre otros.

En el caso de nuestra propuesta, en las páginas precedentes se consideró la relevancia que tiene la categoría central, al promover una serie de acciones que se dan en el sistema educativo; además, se identificaron dos aspectos muy concretos que vienen a sintetizar los resultados obtenidos. Las categorías pudieron agruparse en las siguientes dimensiones: la interpretación que los sujetos hacen de la realidad educativa y los juicios que los propios actores y agentes escolares hacen de esta narrativa en particular.

Al destacar el aspecto de la interpretación que hacen los sujetos de la realidad, se tuvieron en cuenta las categorías que se agrupan en torno a esta dimensión: Religión, Legislación e Historia. Se identificó el establecimiento de relaciones entre las creencias y pareceres que poseen los sujetos respecto al hecho religioso; se corroboró la condición que ha tenido históricamente y sigue teniendo en la actualidad la institución educativa pública, como parte del sistema de escolarización que posee el país, hecho que se esgrime como principio regulador en esta ordenanza jurídica, produciéndose una combinación de articulaciones en la que, evidentemente, el principal nexo es el que se da entre el Estado y la sociedad. Es aquí donde adquiere especial relevancia el rol del Estado, debido a que a éste se le vincula con diferentes estamentos, personas, grupos e instituciones de la sociedad en virtud de su propio quehacer. Se pudo apreciar, a partir de las opiniones formuladas por nuestros entrevistados, dos perspectivas que permitieron entender el modo en que ellos asumen la idea de una educación propiciada por el aparato estatal y cuál debe ser su función. Para algunos, la educación pública puede ser considerada como un lugar de emancipación en el que los alumnos/as deben dejar de lado sus especificidades sociales, culturales y religiosas, para abrirse al saber universal y, de este modo, ser instruidos; para otros, desde una perspectiva de una educación para la diversidad, las diferencias y particularidades de los educandos/as pueden ser consideradas como fuentes de enriquecimiento y de sana convivencia.

El segundo aspecto identificado, basándonos en los discursos de las partes intervinientes en las entrevistas, son los juicios que los propios actores y agentes escolares hacen de esta narrativa en particular, y que se encuentra indicada en la ordenanza educativa. Bajo esta dimensión se concentraron las categorías: Filosofía, Política e Institucionalización del laicismo en el establecimiento; en ella se

reconocieron unos planteamientos que se corresponden con ciertos rudimentos que son parte del propio contexto histórico nacional en el que ocurren. Reflejo de lo ocurrido lo constituye el surgimiento de un ideario. De forma más clara, esto se explica teniendo en cuenta los sucesos sobrevenidos en nuestras latitudes. Asimismo fue posible reconocer, en las respuestas de los participantes, aquellos colectivos sociales e instituciones políticas que hicieron posible el surgimiento de esta propuesta educativa. El trabajo mancomunado, ejecutado por estas entidades, tanto en el siglo XIX como en parte del siglo XX, permitió la mejora de la actividad educativa entendida en su más amplia significación; dichas acciones fueron respaldadas y luego llevadas a la práctica tras la publicación de una serie de reglamentos y decretos que tuvieron como único fin regular y mejorar la labor pedagógica y el sistema de escolarización del país.

Finalmente, se tuvo en cuenta la institucionalización del laicismo en el sistema educativo, dentro del contexto en el que se llevó a cabo el trabajo de campo. Este aspecto se expresa en base a las ideas que enuncian los entrevistados, y no por hechos particulares concretos que ellos describan respecto a su realidad. Podemos asumir que, al día de hoy, esta concepción se ha instalado en la cultura de los propios sujetos y es desde ahí donde manifiestan su opinión; sin embargo, no hay nada en concreto.

5.6. La triangulación de la información

Son varios los autores que subrayan que este procedimiento en investigación cualitativa adquiere una especial relevancia cuando trata el tema de los datos (Cohen y Manion, 1990; Flick, 2004; Coffey, & Atkinson, 2005, Gibbs, 2012, entre otros). En palabras de Flick, esta acción involucra la adopción, por parte de quienes investigan, de diferentes perspectivas sobre el problema que se ha sometido a estudio o, de un modo más general, en las respuestas que se obtienen de las preguntas que orientan la investigación. Además, este modo de proceder se refiere a la combinación de diferentes clases de datos, que en esencia constituye el corpus de los resultados del estudio, asimismo permite un excedente importante de conocimiento (Flick, 2014).

De modo que la triangulación en investigación cualitativa, viene a constituirse en el criterio de confiabilidad interna, que encamina el proceder del investigador a cotejar la información producida y los constructos diseñados, por medio de distintos caminos metodológicos y teóricos.

En esta investigación se realizó una triangulación múltiple: de datos, de teorías y de métodos. En la primera de ellas, la información producida se trianguló entre los informantes claves, una vez hechas las transcripciones de las entrevistas y luego de vueltas a sus interlocutores –no hubo mayores comentarios a las traslaciones por parte de los entrevistados-, seguidamente se procedió a comparar y contrastar la información aportada por ellos y que para este trabajo resultaron ser relevantes. En este caso, se recurrió también a datos diferenciados, por haber sido recogidos de modo distinto y que se originan de distintas fuentes, los que fueron analizados en diferentes tiempos y espacios. Por lo cual existe interrelación entre las fuentes utilizadas en este trabajo.

La triangulación teórica ha permitido ampliar y situarnos sobre un terreno más sólido en lo concerniente a este tema. El uso de diferentes teorías ha concedido la generación de la propia coherencia teórica, con lo cual fue posible confirmar que una u otra teoría se corresponden con los datos que se fueron obteniendo. No se observó incoherencia entre las perspectivas o paradigmas teóricos a los que se adscribió esta investigación, de modo que se descartaron aquellas propuesta que no se ajustaban a nuestro modelo indagativo.

En la triangulación de métodos, el uso del análisis de los contenidos documentales, el análisis del discurso y la teoría fundamentada permitió contrastar la información producida por estas instancias. Esta forma de análisis proporcionó la apertura requerida para ampliar el conocimiento que se generó en los distintos niveles de análisis, esto confirmo (valido) los resultados que se derivan de los métodos utilizados (Bericat, 1998). Como sostiene Flick, la triangulación metodológica será incluso más instructiva si proporciona resultados complementarios, es decir, una imagen de la cuestión estudiada más amplia, más abarcadora o incluso completa (Flick, 2014: 102). En este sentido resultaron particularmente estimulantes los resultados, a ratos divergentes, que derivan de los

métodos utilizados para lo cual se requirió una explicación teórica o de lo que se conoce empíricamente para explicar lo que ocurre.

Conclusiones de la investigación

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado daremos respuesta a las interrogantes que dieron paso a esta investigación, relacionaremos los resultados obtenidos con las teorías existentes, y plantearemos algunas sugerencias que se desprenden de los datos que emergieron de este trabajo.

6.1. Modelo teórico emergente.

A partir de los objetivos propuestos, el modelo desarrollado en esta investigación permitió recabar información necesaria sobre la percepción que tienen los distintos actores y agentes escolares respecto a la incorporación de lo laico en la normativa educativa vigente, permitiendo demostrar que la propuesta metodológica es aplicable. Con ello se cumplió con uno de los objetivos generales propuestos.

Producto de lo mismo, el análisis generado en las distintas instancias, a lo largo de la investigación, han permitido componer las nociones que poseen los sujetos respecto a lo laico y cómo éste es transferido a las aulas de nuestro sistema educativo estatal. Con esto se cumplió lo que estaba propuesto en el primer objetivo general de este trabajo.

La consecución de ambos objetivos generales fue respaldada por el cumplimiento de los objetivos específicos, los que fueron implementándose gracias al desarrollo del modelo, y que hizo posible determinar las ideas que a continuación se presentan:

Una de las primeras conclusiones que emergen del análisis de los resultados de la investigación, nos permite inferir la existencia de dos dimensiones que han surgido al abordar el objetivo central de este trabajo: por un lado, los entrevistados realizan una interpretación de la realidad que se sustenta en cómo perciben lo laico en la legislación y cómo este análisis se vincula con el propio constructo que ellos tienen de la religión en el ámbito educativo; dicha posición plantea la independencia que, de la religión, debería tener la educación pública (municipalizada) en el contexto nacional, en base a lo expresado por la ordenanza jurídica que se plasma en el currículum nacional. Esto tiene como base un hecho histórico, ocurrido en los primeros decenios del siglo XX, como lo fue la separación de la Iglesia y el

Estado¹³³. Sin embargo, para los efectos de la presentación de los resultados las opiniones de que quienes vinculan lo laico con la enseñanza y el hecho religioso, dentro de los centros educativos (a nuestro parecer ambas visiones para nada son antagónicas, de acuerdo a lo que se propone y se describe en la ordenanza).

La otra dimensión que emerge, independiente de la anterior, se sustenta en la formulación de juicios y pareceres propios, basados en el ideario y la tradición nacional de quienes sustentan la educación laica como parte de nuestro contexto; este ideario, forjado por el pensamiento liberal y humanista, fue promovido principalmente por los partidos Liberal y Radical, cuya raigambre teórica se encuentra directamente relacionado con los postulados de la Francmasonería chilena. Esto ha permitido la constitucionalización del laicismo educacional que partió, en nuestro contexto, con la promulgación de la Ley Instrucción Primaria del año 1920, más allá que exista una serie de atisbos, que son parte de la historiografía educativa, surgidos en los albores del proceso de independencia, en las primeras década del siglo XIX.

Por otro lado, emerge una categoría que no se incorpora a ninguna de las dimensiones mencionadas: se trata de la propia institucionalización del laicismo (o de lo laico) en la educación, éste no existe en la realidad de los entrevistados, puesto que el único vínculo sobre este tema está dado en el Proyecto Educativo Institucional o en el reglamento interno de los Centros, en el cual sólo se estipulan algunos criterios de convivencia que podrían asociarse a un origen laico, como es el caso excepcional del establecimiento que hemos denominado Liceo 1, aunque mayoritariamente no provienen de una concepción de lo laico.

¹³³ En la reforma constitucional del año 1925, fueron eliminadas de nuestra legislación, las imposiciones constitucionales que obligaban al Presidente de la República, al asumir su cargo a, jurar sobre los santos evangelios, observar y proteger la religión Católica, Apostólica y Romana. Con lo cual se puso término al híbrido maridaje que había existido entre dos entidades de funciones diferentes, como lo son el Estado y la Iglesia. En consecuencia, desde esa fecha, dejó de existir la religión oficial del Estado; la Carta Fundamental que rigió el quehacer del país, sin hablar de religión, las dejó a todas en igualdad de condiciones y entregadas únicamente al resorte de la conciencia de cada ciudadano. La posición del Estado frente al problema religioso, es pues, en nuestro país de absoluta neutralidad. Empero, esta neutralidad, puede que hoy se acerque más a una relativa neutralidad, pues la influencia de la iglesia católica en particular sigue marcando determinadas formas y modos de actuar que tienen los sujetos en una sociedad que es cada vez más secularizada.

Nos preocupa que en el Estado chileno se sigan manteniendo formulaciones que vulneran el principio de su laicidad, que se sigan imponiendo criterios que pueden resultar invasivos y que, de modo, lateral reponen el hecho religioso en ámbitos donde sus significaciones pueden ser extemporáneas (Lagos, 2008). Siendo el fenómeno religioso, en sus distintas acepciones institucionales en nuestro país, un hecho socialmente relevante, corresponde al Estado crear la institucionalidad laica que lo atienda de manera especializada, así como acontece en estructuras plurales de otros campos del acontecer nacional que con el transcurrir de los años se han ido ampliando.

Las aproximaciones analíticas que se han hecho sobre lo laico en la educación, revelan conductas complejas que, en determinados casos, muestran una colisión de lo político estatal con lo religioso, lo cual se ve reflejado en la postura de diversos actores sociales eclesiales a expresar disconformidad al no poder actuar en los espacios simbólicos y prácticos específicos.

Nadie podría negar que, en nuestro contexto, el ejercicio de la autoridad eclesial refleja el manejo de un poder real en los variados ámbitos sociales que de ella dependen, y de allí que se propague la intención de apropiarse de otros sectores que poseen un accionar efectivo a diario (como es el caso que, en este último tiempo, se han venido dando en las áreas de la salud, educación y política). Se trata de una constante histórica que no debe ignorarse, pues en su concreción se incuba una lectura que también lee la laicidad del Estado como una expresión de relativa enemistad. A propósito de esto, quisiéramos referirnos a una publicación del Arzobispado de la Santísima Concepción, emitida en mayo de 2014. En ella se lee un reportaje que lleva por título “El desafío de inculcar religión en la educación municipal” en el cual encontramos un axiomático reclamo por parte de Iglesia Católica, al pretender denunciar la falta de relevancia que tiene la enseñanza de esta asignatura en los establecimientos educativos municipalizados de la comuna de Concepción. Al respecto, transcribimos unas cuantas líneas del mismo, las que nos permitirán forjarnos una idea de lo que ocurre en nuestro medio y seguramente ofrecerá, para quienes las lean, una comprensión más clara en torno a lo se está señalando:

“En las escuelas municipalizadas de nuestro país, actualmente el tema de la religión o su asignatura como tal, no tiene completa relevancia y se enfrenta a inconvenientes. Sus profesores son sometidos a constantes cambios de hora, se resta importancia a su contenido al lado de otras asignaturas y encuestas obligatorias donde algunos apoderados solicitan la eximición del ramo a sus pupilos, lo que está estipulado en el Decreto 294 de 1984. Esta ley reglamenta el ramo, considerando en general las dimensiones espirituales de la persona y sus principios basados en lo moral, espiritual y educacional, así como su plan de estudio” (VV. AA. 2014:6).

Los planteamientos anteriores, ratifican la complejidad y la multidimensionalidad que presenta lo laico en la educación, asimismo bosquejan la necesidad de profundizar en la reflexión que surge sobre esta temática, pues pareciera ser que esto no está del todo aclarado; un buen ejemplo de ello podría ser aquello que se reseña en la web del Ministerio de Educación, donde el Secretario de Estado de la cartera, junto a otras autoridades de Gobierno, participó del Tedeum Evangélico y destacó que la reforma educacional garantizará el apoyo del Estado a los proyectos educativos religiosos. Agrega seguidamente: “valoro la iniciativa donde se pide, y nosotros claramente así lo entendemos, que haya libertad de culto y la educación apoyada por el Estado pueda ser laica, como católica, como adventista, como evangélica, eso según elijan las familias” (MINEDUC, 15 de sept. 2014). Precisamente a esto nos referimos cuando hablamos que hay poca minuciosidad respecto al uso de determinadas expresiones en espacios públicos.

Esta preocupación, o ejercicio de dilucidación, debe partir de las distintas entidades encargadas de velar por el buen funcionamiento del sistema educativo estatal, gestión que a nuestro juicio y siguiendo los comentarios emitidos por los participantes en las entrevistas, no se cumple del todo. Además, hay que tener presente que, dicha deferencia nos introduce en el contexto actual de lo que se espera que se realice. Esto es lo que pretende propiciar la reforma educativa por parte del gobierno actual, en la mejora que se espera llevar a cabo. Empero este incremento no se puede imponer desde una política educativa desconectada de las condiciones internas que tiene cada Centro (Beltrán y San Martín, 2000). Lo que ocurre con mayor frecuencia es que no se logra una óptima relación entre la política pública y la complejidad microscópica de las escuelas, que se rigen por la ordenanza legal actual. Esto se

asocia a un bajo compromiso de parte directivos y docentes por cumplir con la transferencia de los principios que se estipulan en ella, puesto que una cosa son los propósitos del poder político y otra, bien distinta, es su realización. Es necesario avanzar desde las políticas públicas emanadas desde el nivel superior a los sistemas locales y escuelas, a una política educativa generada desde la realidad local de los establecimientos y los gobiernos comunales, para que realmente se produzca el cambio educativo que se espera, porque las decisiones claves para el éxito deben tomarse de manera autónoma por quienes interactúan directamente en los centros (Raczynski y Salinas, 2008)

En esa perspectiva, este trabajo proporciona información teórica respecto de los principales aspectos que debería presentar un modelo educativo estatal, que aplicará a la gestión de los centros el principio de lo laico en la educación, pero en la perspectiva de encontrar fórmulas o posibilidades para emplearlo. Esto debería ser entendido como una de sus principales formas de expresión para orientar los procesos educativos por los cuales deberían regirse los establecimientos que se ajustan a los planteamientos de la Ley, como la verdadera forma de responder a los intereses y necesidades que tienen los distintos actores y agentes escolares interesados.

6.2. Relación entre el modelo emergente y las teorías existentes.

La idea de lo laico en la educación, como todo, es algo que se ha ido formando en cada sitio en la historia, en determinados contextos socioculturales, lo que conlleva sus contradicciones internas, fenómeno que se ha estado debatiendo y ajustando con los años. Por otra parte, el laicismo tradicional que sirve como base para justificar aspectos de la escuela laica, así como para dar sentido a la idea de lo laico en la educación, ha tenido como fuente de inspiración su confianza en la razón científica, en el progreso moral y en lo que se denominó proyecto ilustrado; la reivindicación de la autonomía de la conciencia y la separación de Iglesia y el Estado surgen como consecuencias de este proceso.

Se suele entender el laicismo como opuesto a la religión y a la enseñanza confesional en los establecimientos que son parte del aparato estatal. Nadie discute que, en un comienzo, esto haya ocurrido así. No obstante, se considera al laico que

asume esta visión como alguien que quiere apoyar una enseñanza científica donde tenga cabida la religión como un hecho cultural –reconociendo que la religión, o el hecho religioso, ocupa un espacio importante en la historia de la humanidad y que sigue ocupando en una sociedad cada vez más secularizada en nuestro tiempo- que abarca a todas la religiones. Se acepta el conocimiento de las religiones, pero no la imposición dogmática de un credo religioso en particular. Esta batalla entre liberales y progresistas por desconfesionalizar al Estado y por lograr una escuela pública, es el choque que ocurre a finales del siglo XIX y se extiende hasta la primera parte del siglo XX. Hoy estamos ante una propuesta de laicismo tolerante que es expresado en las estructuras del Estado, el que tiene que promover la diversidad y pluralidad social en sus diversas expresiones. Entendemos que los derechos de las personas y entidades se garantizan en cuanto éstas se conforman al hecho democrático en los ámbitos que le son propios, pero no se puede entender lo mismo cuando aún persisten disposiciones de un régimen militar ya extinto, relativas a las clases de religión y que los gobiernos democráticos, después de 40 años de publicarse mediante un decreto, no lo han revertido.

Algunos aspectos de lo laico en la educación y que la escuela laica, hoy por hoy, deberían considerar, de acuerdo a las opiniones esgrimidas por nuestros entrevistados, son:

- Es la educación que, propiciada por el Estado, garantiza igualdad para todos.
- Es una Enseñanza gratuita, universal y de calidad, que constituya un efectivo derecho para toda la población.
- La religión debería estar fuera de las aulas, tanto como enseñanza confesional, como en sus credos, prácticas o ritos.
- Debe ser racional para que, de este modo, se elimine todo tipo de creencias particulares.
- Es democrática y activa, lo que nos permite comprender la realidad en la que está inserta y para hacer de ella una instancia de participación activa.
- Es científica y humanista, tanto en contenidos como en el empleo de didácticas, entre otros.

En el capítulo precedente a estas conclusiones, específicamente en su última parte, nos referimos al clima de los establecimientos y a cómo el principio de lo laico en la educación es transferido a dichas entidades. El clima, como fenómeno organizativo, también resulta condicionante a la hora de promover una organización que contenga el principio propuesto por la ordenanza educativa, sensible tanto a la diversidad cultural que poseen los educandos del sistema público como a las creencias que poseen los distintos agentes y actores escolares que interactúan diariamente en el medio escolar. Cuando nos referimos al clima estamos aludiendo a la capacidad de las organizaciones para definirse, o no, como un sistema abierto; vale decir, en un contexto proclive al intercambio, a la interacción que ocurre en su seno y con su medio, entre un extremo de clima cerrado y otro extremo de natural relación abierta (San Martín y Beltrán, 2002).

Al hilo de lo planteado, la pregunta que nos formulamos es qué clima resulta más favorable para que la diversidad de creencias y de cultura de los distintos agentes se desarrolle en un marco en que se propicie lo laico en la escuela, sin que se salga de lo que plantea la Ley. La literatura obtenida y las opiniones esgrimidas por quienes participaron en esta investigación, en cuanto información, es bastante escasa. Pese a ello, donde fue posible hallar referencias es en la relación entre clima y diversidad cultural, por lo que es posible proponer un modelo que contemple estas dos variables y, de allí, inferir algunas suposiciones en relación con las creencias de los agentes y actores escolares frente a lo laico en la educación.

Térren nos ofrece la idea de que el tipo de clima más adecuado para una escuela multicultural es aquél definido como más participativo y colaborativo. Ello se justifica porque tal clima implica un ambiente de confianza, canales, redes de información, apoyos abiertos y ágiles y una actitud proactiva con la capacidad de proyectarse (Térren, 2003). Tales elementos resultan básicos para tratar la diversidad cultural y de creencias en un centro en que se propicia lo laico.

A partir de esto, habría que intentar construir un modelo, aunque sea hipotético, con respecto a cuál puede ser la consideración que, en nuestro contexto, debe tener el hecho religioso en los establecimientos llamados laicos. Por otro lado, si se toman en consideración los aspectos referidos a lo laico en la educación y que la escuela laica hace efectivo, entonces ¿tendrá cabida en Chile el sentido de este tipo

de establecimientos? La respuesta inmediata es un no; en nuestro país la escuela laica no existe como tal y tampoco es tratada entre los distintos actores y agentes escolares que participan a diario en sus centros; la razón para ello es que no hay una política educativa que emane de las entidades encargadas de velar por el funcionamiento del sistema público. Como principio existe en la Ley, pero no ha sido transferido debidamente a los distintos centros que componen la red establecimientos públicos del país.

Lo que se ha hecho en nuestro medio es redoblar los esfuerzos para conseguir la plasmación del principio de laicidad y el respeto por el pluralismo religioso, sin que ello suponga derivar en un clima cerrado y ajeno a la participación de quienes componen una comunidad educativa. No estamos en contra del hecho religioso; en lo que no estamos de acuerdo es en el modo en que se instalan algunos credos religioso en el proceso de enseñanza de la educación, propiciada por el aparato estatal; es inimaginable una educación pública que ignore el hecho religioso y la realidad histórica y actual de las religiones, máxime cuando vivimos en una sociedad cada vez más secularizada.

El Estado chileno podría promover, en lugar de favorecer a algunas denominaciones religiosas, una asignatura que tratara este tema en forma transversal, ya sea como una historia de las religiones o como una explicación generalizada del fenómeno religioso. Sin duda, esto contribuiría a esclarecer el lugar de la religión –de las cristianas y muchas otras- en nuestra sociedad contemporánea, que pretende ser democrática, laica y pluralista. El principio de laicismo o, lo que es igual, de pluralismo educativo, consustancial a una sociedad laica y pluralista, se opone de manera radical a toda clase de catequesis religiosa o ideológica, manifiesta o subrepticia, en el ámbito escolar (Fierro, 1997: 67). A nuestro juicio, éste es un principio que trasciende a los contenidos religiosos del ámbito escolar en nuestra sociedad cada vez más democrática.

6.3. Proyecciones del estudio.

Reflexionar sobre el clima escolar, la diversidad cultural y las creencias que poseen los distintos actores y agentes escolares, bajo el prisma de lo laico en la educación, en los establecimientos que son parte del sistema público municipalizado

del país, resulta necesario pese a que no es nada fácil. ¿Cómo hablar de lo que tiene que ver con lo íntimo?, ¿es necesario hacer mención a las propias convicciones?, ¿qué distancia se debe mantener?, ¿podemos dar prueba de simpatía o de empatía respecto a algunos temas?, ¿debemos hablar de objetividad y neutralidad en las aulas?.

No hay que olvidar que la religión no deja de ser una dimensión colectiva que incluye la existencia de autoridades eclesiásticas que no están dispuestos a negociar en relación a algunos temas; y es precisamente esto lo que genera un ambiente poco propicio para el desarrollo de la diversidad.

Queda claro que la diversidad cultural y el sistema de creencias de los distintos actores y agentes escolares en los centros educativos tiene una dimensión organizativa que debe ser tomada en cuenta, para poder promover un clima de convivencia óptimo, que permita comprenderla y, de paso, generar las condiciones propicias para que dicha dimensión suponga un apoyo y no un lastre para la consecución de lo laico en las instituciones educativas, bajo los principios de respeto, tolerancia y pluralismo (Essomba, 2012).

Por todo eso, parece necesario que una de nuestras conclusiones sea reclamar un debate abierto y profundo sobre lo laico en la educación, para repensar y reconstruir el estatus que debe poseer la escuela laica en nuestro país, considerando las distintas posiciones y creencias de todos aquellos que participan del sistema de escolarización público, con el propósito de avanzar en posiciones más laicas y de pluralismo cultural al interior de los centros. De otro modo, sería muy complejo promover políticas educativas y acciones curriculares proclives a una propuesta que pretenda la implementación de este modelo educativo promovido por el Estado.

Todo lo anterior nos permite indicar que debemos seguir profundizando e investigando acerca de cómo traducen los actores y agentes escolares las nuevas disposiciones jurídicas y narrativas existentes sobre el laicismo (lo laico en la educación) en el ámbito organizativo de los centros escolares. Como proyecto por realizar y desde los nudos críticos que se han detectado en este trabajo, se plantean otros retos de investigación que aparecen ligados al propio fenómeno estudiado.

Dos cuestiones quedan por realizar: la primera, es conocer qué creen los actores y agentes escolares que debería ocurrir para que lo que dice la Ley se cumpla en la educación pública de nuestro país, y lo segundo, qué hay que hacer para que ocurra esto. Esto supone quedar a la espera de que, en un futuro cercano, se genere un debate académico y social para hacer de nuestro sistema educativo un espacio más justo y equitativo con respecto a la diversidad cultural y de creencias que poseen todos los que asisten e interactúan a diario en los establecimientos educativos. Todo esto sugiere que la prudencia y la tolerancia deben constituir la actitud fundamental a la hora de tratar asuntos tan complejos como los abordados a lo largo de este trabajo.

Referencia bibliográfica

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aedo, Ruth (2000). *La educación privada en Chile: Un estudio histórico-analítico desde el período colonial hasta 1990*. Santiago: RIL Editores.

Aguayo, Javier (2005). ¿Un laicismo intolerante?. *Claves de Razón Práctica*. N° 156, pp. 42-47.

Andréu, Jaime. (2006). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. Recuperado de Internet:
<http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>

Andréu, Jaime, García-Nieto, Antonio y Pérez, Ana (2007). Evolución de la Teoría Fundamentada como técnica de análisis cualitativo. *Cuadernos Metodológicos*. N° 40. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.

Angrosino, Michael (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata, S.L.

Alessandri, Arturo (1919). Instrucción primaria obligatoria gratuita y laica /discurso del Senador por Tarapacá don Arturo Alessandri. Santiago: Imprenta Fiscal de la Penitenciaría.

Álvarez, Pedro (2005). *La masonería, escuela de formación del ciudadano*. Madrid: Editorial Edisofer, S.L.

Apple, Michael (1995). La política del saber oficial: ¿tiene sentido un currículum nacional?. *Volver a pensar la educación*. Vol. I, pp. 153-171. Madrid: Morata, S.L.

Arendt, Hannah (2007). *La condición humana*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.

Atlasti v5 User's guide and reference (2010). Manual del Usuario. Recuperado de Internet: <http://www.jou.ufl.edu/research/lab/pdf/atlastimanual.pdf>

Atria, Fernando (2010). ¿Qué educación es “pública”? Cristían Bellei, Cristian González y Juan Pablo Valenzuela (Edit.) *Ecos de la revolución pingüina*, pp. 153-181. Santiago: Impresiones Salesianos, S.A.

Ayala, Raquel (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 26. N° 2, pp. 409-430.

Bardin, Laurence. (1986). *Análisis de Contenidos*. Madrid: AKAL, S.A.

Baubérot, Jean (1991). Aux fondements de la laïcité scolaire, réponse à Catherine Kintzler. *Temps modernes*. N° 534, pp. 163-171.

Baubérot, Jean (2005). *Historia de la laicidad francesa*. Zinacantepec: El Colegio Mexiquense, A.C.

Baumann, Gerd (2001). *El enigma multicultural. Un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.

Barbier, Maurice (2005). Por una definición de la laicidad francesa *Le Débat*, N° 134. Recuperado de Internet:
www.diplomatie.gouv.fr/es/article_imprim.php?id_article=182

- Bastian, Jean (2005). *La mutación religiosa de America Latina*. México, D.F.: F.C.E.
- Bellei, Cristián *et al.* (2010). Fortalecer la educación pública: un desafío de interés nacional. Cristián Bellei, Cristian González y Juan Pablo Valenzuela (Edit.). *Ecos de la revolución pingüina*, pp. 225-254. Santiago: Impresiones Salesianos, S.A.
- Bellei, Cristián *et al.* (2014). ¿Qué sabe de las escuelas que mejoran?. Cristián Bellei, Pablo Valenzuela, Xavier Vanni y Daniel Contreras (Coord.). *Lo aprendí en la escuela ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?*. Santiago: LOM.
- Beltrán, Francisco (2000). *Hacer pública la escuela*. Santiago: LOM Ediciones.
- Beltrán, Francisco y San Martín, Ángel (2000). *Diseñar la coherencia escolar. Bases para el proyecto educativo*. Madrid: Morata, S. L.
- Berain, Josetxo & Sánchez, Ignacio (2012). Tiempos de postsecularidad: desafíos de pluralismo para la teoría. Sánchez, Ignacio & Rodríguez, Marta. *Dialécticas de la postsecularidad. Pluralismo y corrientes de la secularización*. pp. 31-92. Barcelona: Anthropos, Editorial.
- Bericat, Eduardo (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Bernal, John. (1979). *Historia social de la ciencia*. Barcelona: Ediciones Península mr.
- Berger, Peter L. y Luckmann, Thomas (2001). *La construcción de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Berger, Peter L. y Luckmann, Thomas (1996). Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. ¿Qué necesidades humanas básicas de orientación deben ser satisfechas?. *Centro de Estudios Públicos*. N° 63. Recuperado de Internet: http://www.cepchile.cl/1_907/doc/modernidad_pluralismo_y_crisis_de_sentido.html#.Us2aMeaA3My
- Beyer, Harald y Velasco, Carolina. Una educación pública más efectiva. ¿Los árboles no dejan ver el bosque?. Cristián Bellei, Cristian González y Juan Pablo Valenzuela (Edit.) *Ecos de la revolución pingüina*, pp. 183-224. Santiago: Impresiones Salesianos, S.A.
- Blancarte, Roberto. (2008). Laicidad y laicismo en América Latina. *Estudios Sociológicos*. Vol. XXVI. N° 1. Enero-Abril. pp. 139-164.
- Blanco, Ventura (1903). *La instrucción primaria obligatoria ante el Senado*. Santiago: Imprenta Cervantes-.
- Bourdieu, Pierre (2012). ¿Qué es hacer hablar a un autor? A propósito de Michel Foucault. *Intelectuales, política y poder*. pp. 207-214. Madrid: Clave Intelectual.
- Bowen, James (1992). *Historia de la educación occidental. Siglos XVII-XX*. Barcelona: Herder, S.A.
- Brown, Gillian & Yule, George (1993). *Análisis del discurso*. Madrid: Visor Libros.
- Bruner, Jerome (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor Libros.
- Brunner, José (2011). Horizonte educacional 2012. Recuperado de Internet: <http://diario.elmercurio.com/2011/12/25/educacion/portada/noticias/9A47EEB1->

47CE-4271-B786-DB20558016D4.htm?id={9A47EEB1-47CE-4271-B786-DB20558016D4}

Burgos, Luis (1950). *Evolución histórica y educacional de Chile*. Santiago: Universitaria.

Buisson, Ferdinand (1945). La enseñanza laica. María Luisa Navarro de Luzuriaga (Edit.). *La escuela laica*, pp. 29-47. Buenos Aires: Losada, S.A.

Cabrol, Marcelo (2012). *Si Chile gasta más plata en lo mismo no hará ninguna diferencia en educación*. Recuperado de internet: http://diario.elmercurio.com/2012/01/29/educacion/_portada/noticias/9dfa8b81-153a-4553-b519-15d8e2ba2b01.htm

Campos, Fernando (1960a). *Desarrollo educacional: 1810-1960*. Santiago: Andrés Bello.

Campos, Fernando (1992b). *Historia constitucional de Chile*. Santiago: Jurídica.

Campos, Nelson (2000). *La Educación Obligatoria En Chile 1810-1997*. Santiago: Fundación Claude Bernard de Chile.

Camps, Victoria (2008). Los muchos laicismos. *Claves de la razón práctica*. N° 197, pp. 8-11.

Carrasco, Sergio (2002). *Génesis y vigencia de los textos constitucionales chilenos*. Santiago: Editorial Jurídica.

Carrasco, Sergio (2008). La evolución político-constitucional de Chile. *Estudios Constitucionales*, V. 6, N° 2, doi: 10.4067/S0718-52002008000100010.

Carvajal, Jorge. (1997). Educación y laicismo. *Revista de Educación*. N° 257, pp. 12-17.

Casanova, José (2012). Lo secular, las secularizaciones y los secularismos. Sánchez, Ignacio & Rodríguez, Marta. *Dialécticas de la postsecularidad. Pluralismo y corrientes de la secularización*. pp. 93-124. Barcelona: Anthropos, Editorial.

Cassirer, Ernst (1984). *La filosofía de la Ilustración*. México, D.F.: F.C.E.

Castellá, Santiago et al. (2013). *Qué hacemos por una sociedad laica*. Madrid: Ediciones AKAL.

Champion, Françoise. (1993). Entre laïcisation et secularisation. Des rapports Eglise-Etat dans l'Europe communautaire. *Le Débat*, pp. 46-72.

Champion, Françoise. (1995). Persona religiosa fluctuante, eclecticismo y sincretismo. Delumeau, Jean. *El hecho religioso. Enciclopedia de las grandes religiones*. Madrid: Alianza Editorial.

Cifuentes, Luis (2005). Laicidad e interculturalidad. Perspectivas de futuro. De Blas Zabaleta, Patricio. *Laicidad, educación y democracia*. pp. 37- 67. Madrid: Biblioteca Nueva, S.L

Cifuentes, Luis (2007). Sociedad secularizada, ética laica y morales religiosas. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 366, pp. 62-65.

Ciudad, Mario (1989). *El Instituto Pedagógico y la educación laica*. Santiago: Ediciones de la Gran Logia de Chile.

- Coffey, Amanda & Atkinson Paul (2005). Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Cohen, Louis & Manion, Lawrence (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Coll, Cesar y Martín, Elena (1994). Aprendiendo de la experiencia. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 223. pp.8-15.
- Collier, Simon & Sater, William. (1998). *Historia de Chile 1808-1994*. Madrid: Cambridge University Press.
- Condorcet Jean-Antoine-Marie de Caritas, Marqués de. (2001). *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*. Madrid: Morata, S.L. Madrid, España.
- Concilio Vaticano II. (1965). *Constituciones. Decretos. Declaraciones. Legislación postconciliar*. Madrid: BAC.
- Corm, Georges (2007). *La cuestión religiosa en el siglo XXI. Geopolítica y crisis de la posmodernidad*. Madrid: Taurus.
- Correa, Mauricio. (2008). El retorno de la laicidad. Política y religión en una sociedad democrática. *Diálogo Filosófico*, pp. 380-404.
- Cortina, Adela. (2008). *Ética Mínima. Introducción a la filosofía práctica*. Madrid: Tecnos, S.A.
- Cox, Cristian (1997). *La reforma de la educación chilena: contexto, contenidos, implementación*. Santiago: PREAL.
- Cox, Cristian y Gysling, Jacqueline. (1990). *La formación del profesorado en Chile. 1842-1987*. Santiago: CIDE.
- Cuñat, Ruben (2007). Aplicación de la Teoría Fundamentada (Grounded Theory) al Estudio del Proceso de Creación de Empresas. *XX Congreso anual de AEDEM*, Vol. 2, 2007 Recuperado de Internet:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2499458>
- Da Costa, Miguel. (1992). *Crónica fundacional de la Universidad de Concepción. Santiago: Logos*.
- Darcos, Xavier (2008). *La escuela republicana en Francia: obligatoria, gratuita y laica. La escuela de Jules Ferry, 1880-1905*. Zaragoza: Prensas Universitarias Zaragoza.
- Debray, Régis (2002). *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque. Rapport au Ministre de l'Éducation Nationale*. Paris: Odile Jacob. Recuperado de Internet:
<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/024000544/index.shtml>
- De Ketele, Jean y Roegiers, Xavier (1995). *Metodología para la recogida de información*. Madrid: La Muralla, S.A.
- De la Torre, Juan (1982). Laicidad y enseñanza. Entrevista a Arnauld Clause. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 87. pp. 88-93.
- Delgado, Francisco (2006). *Hacia la escuela laica. Apuntes para una reflexión de la Comunidad Educativa*. Madrid: Ediciones del Laberinto, S.L.

- Denzinger, Enrique (1961). *El magisterio de la Iglesia: manual de los símbolos, definiciones y declaraciones de la iglesia en materia de fe y costumbres*. Barcelona: Herder S.A
- Díaz-Salazar, Rafael (2008). Laicismos europeos y nuevos debates sobre la laicidad. *RIFP*, N° 206, pp. 65-84.
- Díaz-Salazar, Rafael (2010a). Laicismo y catolicismo. ¿Una nueva confrontación?. *Claves de Razón Práctica*. N° 208, pp. 64-73. Madrid: Rotoprint.
- Díaz-Salazar, Rafael (2010b). Religión y laicismo en la tradición laica española. *En torno a Teresa de Ávila*. pp. 51-91. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Donoso, Ricardo (1946). *Las ideas políticas en Chile*. México, D.F.: F.C.E.
- Durkheim, Emile (1982). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid: La Piqueta.
- Durkheim, Emile (2002). *La educación moral*. Madrid: Morata, S.L.
- Dutt, Carsten (Edit). (1998). *En conversación con Hans-George Gadamer. Hermenéutica-Estética-Filosofía Práctica*. Madrid: Tecnos, S.A.
- Estivalezes, Mireille (2003). La enseñanza del hecho religioso en el sistema educativo francés. N° 126, *Perspectivas*. Recuperado de Internet: <http://www.ibe.unesco.org/publications/Prospects/ProspectsPdf/126s/126.s.pdf>
- Estivalezes, Mireille (2008). *El hecho religioso y la enseñanza laica. La experiencia francesa*. Sevilla: Comunicación Social
- Egaña, María (2004). Ley de Instrucción Primaria Obligatoria: un debate político. *Revista de Educación*, N° 315. Santiago, pp. 14-29.
- Egaña, María (2000). *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal*. Santiago: LOM Ediciones.
- Egaña, María y Magendzo, Abraham (1984). Neoliberalismo y la doctrina de la seguridad nacional: el marco teórico-político del proceso de descentralización educativa. *Signos*, pp. 6-16. Santiago: Interamericana, Ltda.
- Escudero, Juan (2008). De la calidad total y otras calidades. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 285, pp. 77-84.
- Essomba, Miquel (2012). Implicaciones organizativas de la diversidad religiosa y de creencias en la escuela. Principios, valores y temas clave. José Álvarez y Miquel Essomba (Coords.). *Dioses en las aulas. Educación y diálogo interreligioso*. pp. 189-209. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Estrada, Juan (2004). *Por una ética sin teología. Habermas como filósofo de la religión*. Madrid: Trotta, S.A.
- Farré, Luis (1969). *Filosofía de la religión. Sus problemas fundamentales*. Buenos Aires: Losada, S.A.
- Fierro, Alfredo (1997). *El hecho religioso en la educación secundaria*. Barcelona: Editorial Horsori.
- Figueroa, Gonzalo (2009). *Administración y gestión efectiva en la unidad escolar*. Valparaíso: Universidad de Playa de Ancha.

- Flick, Uwe (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata, S.L.
- Flores, Paolo (2008). Once tesis contra Habermas. *Claves de Razón Práctica*. N° 179, pp. 56-60.
- Fuenzalida, Alejandro (1903). *Historia del desarrollo intelectual en Chile (1541-1810)*. Santiago: Imprenta Universitaria.
- Fundación Encuentro. (2009). *Informe España 2009. Una interpretación de su realidad social*. Madrid: Albadalejo, S.L.
- Gadamer, Hans-George. (1997). Mito y Logos. *Mito y Razón*, pp. 23-28. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- Gadamer, Hans-George. (1998). Acerca de la verdad de la palabra. *Arte y verdad de la palabra*. pp. 15- 48. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- Gadamer, Hans-George. (2007). *Verdad y Método*. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, Hans-George. (2010). Lenguaje y Comprensión. *Verdad y Método II*, pp. 181-194. Salamanca: Sígueme.
- Galeano, María. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Gamio, Gonzalo (2008). ¿Qué es la secularización? Reflexiones desde la filosofía política. *Letra de Cambio*. Vol. 2, No. 2. Julio. pp. 41-50.
- Garay, Sergio y Uribe, Mario (2006). Dirección Escolar como Factor de Eficacia y Cambio: Situación de la Dirección Escolar en Chile. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, núm. 4, 2006, pp. 39- 64.
- García-Santesmases, Antonio (2001). *Ética, política y utopía*. Madrid: Biblioteca Nueva, S.L.
- García-Santesmases, Antonio (2007). *Laicismo, agnosticismo y fundamentalismo*. Madrid: Biblioteca Nueva, S.L.
- García-Santesmases, Antonio (2011). Religión y espacio público: los nuevos retos del laicismo. *Viento del Sur*. N° 114. pp. 43-52. Recuperado de Internet: <http://www.vientosur.info/sumarios/index.php>
- García, Marco (2010). *Memorias de Estado y Nación*. Santiago: LOM Ediciones.
- García, Rene (1992). *Introducción a la historia de la Francmasonería en Chile*. Santiago: Ediciones de la Gran Logia de Chile.
- Gauchet, Marcel (2003). *La religión en la democracia. El camino del laicismo*. Barcelona: Cobre Ediciones, S.L.
- Gauchet Marcel (2005). Lo religioso hoy. Conversación con Esteban Molina. *El desencantamiento del mundo. Una historia política de la religión*, pp. 293-302. Madrid: Trotta.
- Gauchet, Marcel (2007). La disposición de la religiosa de la humanidad. Luc Ferry y Marcel Gauchet. *Lo religioso después de la religión*, pp. 29-39. Barcelona: Anthropos.
- Gazmuri, Cristian (1999). El 48 chileno, igualitarios, reformistas, radicales, masones y bomberos. Santiago: Editorial Universitaria, S.A.

- Gellner, Ernest (1994). El arado, la espada y el libro. La estructura de la historia Humana. Barcelona: Península.
- Gesuit, Erasmo (1873). *La escuela laica*. Valparaíso: Imprenta de la Patria.
- Gibbs, Graham (2012). El análisis de los datos cualitativos en Investigación Cualitativa. Madrid: Morata, S.L.
- Gimeno, José (1995). Ámbitos de diseño. José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. pp. 265-333. Madrid: Editorial Morata, S.L.
- Gimeno, José (2001). Hacerse cargo de la heterogeneidad. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 311. pp. 52-55.
- Gimeno, José (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Editorial Morata, S.L.
- Giner, Francisco (1969). La enseñanza confesional. Francisco Giner de los Rios. *Ensayos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Godoy, Milton. (1994). “Mutualismo y educación: la escuelas nocturnas de artesanos, 1860-1880”. *Revista Ultima Década*. Valparaíso: Edita Centro de Estudios Sociales. Recuperado de Internet: www.cidpa.cl/udecada/udecada_2.htm
- Goetz, J. P & Le Compte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata, S.A.
- Gómez, Luis & Mayoral, Victorino (1981). *La escuela pública comunitaria*. Barcelona: Laia, S.A.
- Gómez, Luis (1982). Laicismo y educación en España. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 87. pp. 88-93.
- Gómez, Luis (2001). Escuela pública: el libre pensamiento. Una reflexión actual en torno a Condorcet. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 307. pp. 88-93.
- Gómez, Luis (2003). De dónde venimos y adónde vamos. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 326, pp. 14-19.
- Gómez, Luis (2004). Religión y laicismo en los centros de enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 334, pp. 50-57.
- Gómez, Luis (2004). Religión y laicismo en los centros de enseñanza. *Iglesia viva: revista de pensamiento cristiano*. N° 220, pp. 67-77.
- Gómez, Luis (2005). El laicismo y la escuela. De Blas Zabaleta, Patricio. *Laicidad, educación y democracia*. pp. 37- 67. Madrid: Biblioteca Nueva, S.L
- Gómez, Luis (2007). *Laicidad y ciudadanía*. Conferencia ofrecida por Luis Gómez Llorente a Victorino Mayoral. Cena homenaje convocado por Socialistas por el Debate, 26 de octubre de 2007. Madrid.
- Gómez Luis. (2008). *Educación Pública*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Gómez, Antonio (2003). Laicismo y sistemas educativos en Europa: ¿una Europa laica?. *Europa Laica*. Recuperado de Internet: www.educacionenvalores.org/spip.php?article244.

- Góngora, Mario (1981). *Ensayo histórico sobre la noción de Estado en Chile en los siglos XIX y XX*. Santiago: Eds. La Ciudad.
- González, Olegario (2011). Libertad y Laicidad. En: *Laicidad y Laicismo. El respecto político a la creencia*. Miguel Garrido Gallardo (Edit.). pp. 5-16. Madrid: RIALP, S.S.
- Grollet, Philippe. (2005). *Laicismo: utopia y necesidad*. Santiago: Instituto Laico de Estudios Contemporáneos.
- Guba, Egon (1989). Criterio de credibilidad en la investigación naturalista. Gimeno, José y Perez Ángel. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, S.A.
- Guerra, Manuel (1987). *El laicado masculino y femenino (en los primeros siglos de la Iglesia)*. Pamplona: Universidad de Navarra, S.A.
- Gusdorf, Georges. (1971). *La Palabra*. Buenos Aires: Nueva Visión, S.A.
- Gutmann, Amy (2008). ¿Es especial la identidad religiosa. *Claves de Razón Práctica*. Nº 185, pp. 68-73.
- Haascher, Guy (2002). *El Laicismo*. Santiago: Instituto Laico de Estudios Contemporáneos.
- Habermas, Jürgen (1990). Motivos del pensamiento metafísico. *Pensamiento postmetafísico*, pp.38-63. Madrid: Taurus.
- Habermas, Jürgen. (2002). Creer y saber. *El futuro de la naturaleza humana. ¿Hacia una eugenesia liberal?*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- Habermas, Jürgen (2006a). *Historia y crítica de la opinión pública. Transformación estructural de la vida pública*. Barcelona: Gustavo Gili, S.L.
- Habermas, Jürgen (2006b). ¿Los fundamentos prepolíticos del Estado democrático?. *Entre naturalismo y religión*, pp. 107-119. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- Habermas, Jürgen (2006c). La religión en la esfera pública. Los presupuestos cognitivos para el uso público de la razón de los ciudadanos religiosos y seculares. *Entre naturalismo y religión*, pp. 121-155. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- Habermas, Jürgen (2008a). ¿Los fundamentos prepolíticos del Estado democrático?. Habermas, Jürgen & Ratzinger, Joseph. *Entre razón y religión. Dialéctica de la secularización*, pp. 9-33. México, D.F.: Editorial F.C.E.
- Habermas, Jürgen (2008b). La voz pública de la religión. Respuesta a las tesis de Paolo Flores d'Arcais. *Claves de Razón Práctica*. Nº 180, pp. 4-6.
- Habermas, Jürgen (2008c). El resurgimiento de la religión, ¿un reto para la autocomprensión de la modernidad?. *Dianoia*. Nº 60, pp. 3-20.
- Habermas, Jürgen & Flores, Paolo (2009a). La religión en la esfera pública. *Claves de Razón Práctica*. Nº 190, pp. 7-21.
- Habermas, Jürgen (2009b). ¿Qué significa una sociedad postsecular? Una discusión sobre el Islam en Europa. *¡Ay Europa!*, pp. 64-80. Madrid:Trotta.
- Habermas, Jürgen & Taylor, Charles (2011). Dialogo entre Jürgen Habermas y Charles Taylor. *El poder de la religión en la esfera pública*. pp. 61-68.
- Harvey, David (2007). *Breve Historia del Neoliberalismo*. Madrid: Akal, S.A.

- Heidegger, Martín (2009). *Tiempo e Historia*. Madrid: Trotta, S.A.
- Heise, Julio (1974). *Historia de Chile. El periodo parlamentario de 1865-1925*. Santiago: Andrés Bello.
- Henríquez, Camilo (1960). *El Catecismo de los patriotas*. Santiago: Ediciones de la Universidad de Chile.
- ILEC (2004). *El Estado laico: foro panel*. Santiago: ILEC.
- Jans, Sebastian (2013). *Temas del laicismo chileno*. Santiago: Red Fraternal 2mil14.
- Jaurés, Jean (2011). *Seamos laicos. Educación y laicidad*. Madrid: Trama.
- Jiménez, Manuel (2005). Que la laicidad se basa en la religión verdadera: Estado laico y sociedad postsecular. *Pasajes*. N° 18, pp. 37-55.
- Joas, Hans (2012). Oleadas de la secularización. Sánchez, Ignacio & Rodríguez, Marta. *Dialécticas de la postsecularidad. Pluralismo y corrientes de la secularización*. pp. 187-202. Barcelona: Anthropos, Editorial.
- Jobet, Julio (1970). *Doctrina y praxis de los educadores representativos chilenos*. Santiago: Andrés Bello.
- Juvin, Hervé (2011). Cultura y globalización En: Lipovetsky, Gilles y Juvin, Hervé. *El occidente globalizado. Un debate de la cultura planetaria*, pp.105-174. Barcelona: Anagrama, S.A.
- Kant, Immanuel (2003). *Pedagogía*. Madrid: Akal, S.A.
- Kerlinger, Fred (1981). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. México, D.F.: Interamericana.
- Kintzler, Catherine (1990). Aux fondements de la laïcité scolaire: essai de décomposition raisonnée du concept de laïcité. *Temps modernes*. N° 527, pp. 82-90.
- Kintzler, Catherine (2005a). *La República en preguntas*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Kintzler, Catherine (2005b). *Tolerancia y laicismo*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Kvale, Steinar (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata, S.L.
- Koselleck, Reinhart (2010). *historia/Historia*. Madrid:Trotta, S.A.
- Krebs, Ricardo et al. (1981). *Catolicismo y laicismo. Las bases doctrinarias del conflicto entre la Iglesia y el Estado en Chile: 1875-1885*. Santiago: Eds. Nueva Universidad.
- Küng, Hans (2003). *Proyecto de una ética mundial*. Madrid: Trotta, S.A.
- Labarca, Amanda (1939). *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago: Imprenta Universitaria.
- Lagos, Humberto (2005). *Chile y el mito del estado laico*. Santiago: Icthus.
- Lagos, Humberto. (2008). La libertad religiosa en Chile. Mitos y realidades. *Revista Occidente: tribuna del pensamiento libre*. N° 398. pp. 35-44.

- La Parra, Emilio (2005). Concepto de Iglesia y proceso de secularización. Notas sobre España en el siglo XX. *Pasajes*. N° 18, pp. 25-36.
- Lavín, Sonia y del Solar, Silvia (2000). *El proyecto educativo institucional como herramienta de transformación de la vida escolar*. Santiago: LOM
- Le Bon, Gustave (1912). *La psicología política y la defensa social*. Madrid: Gutemberg.
- Legewie, Heiner & Schervier-Legewie, Barbara (2004). La investigación es trabajo duro, siempre está unida a cierta dosis de sufrimiento. De ahí que por otro lado, deba ser entretenida, divertida. Anselm Strauss en conversación con Heiner Legewie y Barbara Schervier-Legewie Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research. Recuperado de Internet. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/562/1221>
- Le Goff, Jacques (1984). *La Baja Edad Media*. Madrid: Siglo XXI.
- Lipovetsky, Giles (2011). El reino de la hipercultura: cosmopolitismo y civilización occidental. En: Lipovetsky, Gilles. y Juvin, Hervé. *El occidente globalizado. Un debate de la cultura planetaria*, pp.13-102. Barcelona: Anagrama, S.A.
- Llorent, Vicente (2009). Utilización de signos religiosos en los centros escolares de Alemania y Reino Unido: el velo islámico. *Educación XXI*. N° 12, pp. 97-121.
- Loewe, Daniel (2011). Libertad de conciencia y liberalismo. *Anuario de Derechos Humanos*. N°7, pp. 193-200. Recuperado de Internet: <http://www.anuariocdh.uchile.cl/index.php/ADH/article/viewPDFInterstitial/17364/20545>
- Maceiras, Manuel y Terbolle, Julio (2004). *La hermenéutica contemporánea*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- McLennan, Gregor (2008). Entre los no creyentes. *New left review* (edición en español). N° 52, pp. 127-137.
- Maclure, Jocelyn & Taylor, Charles (2011). *Laicidad y libertad de conciencia*. Madrid Alianza Editorial, S.A.
- Magendzo, Solomon & Gazmuri, Consuelo (1984). El control autoritario expresado en las circulares de educación del Ministerio de Educación en el período (1973-1981). *Revista de Educación y Cultura*, N°4, pp. 17-26 .
- Magendzo, Abraham *et al.* (2000). *Los Objetivos Transversales de la Educación*. Santiago: Universitaria, S.A.
- Maghalaes, Sebastiao (1912). El libre pensamiento internacional. *Boletín Oficial*. N° 238, pp. 28-37. Madrid.
- Mardones, Rodrigo *et al.* (2009). Reflexiones para una mejor educación pública en Chile. Análisis del Proyecto de Ley que fortalece la educación pública. Boletín 6251-04. N° 1. Agosto. Recuperado de Internet: <http://politicaspUBLICAS.uc.cl/media/publicaciones/pdf/20100705175914.pdf>
- Marramao, Giacomo (1989). *Poder y Secularización*. Barcelona: Península.
- Marramao, Giacomo (1998). *Cielo y Tierra. Genealogía de la secularización*. Barcelona: Paidós.

- Marset, Joan (2008). *Ateísmo y laicidad*. Madrid: Editorial Catara.
- Martínez, Antonio (1999). *La secularización de la enseñanza*. Madrid: Tecnos, S.A.
- Martínez, Jaume (1991). *Proyectos curriculares y práctica docente*. Sevilla: Diada.
- Mayoral, Victorino (2006). *España de la intolerancia al laicismo*. Madrid: Ediciones del Laberinto, S.L.
- Mayoral, Victorino (1992). El laicismo en la sociedad actual. *Revista Claves de la razón práctica*. N° 19, pp. 36-40.
- Mayoral, Victorino (2004). Razones de la escuela laica hoy. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 334, pp. 62-64.
- Medina, José (1905). *La instrucción pública en Chile desde sus orígenes hasta la fundación de la Real Universidad de San Felipe*. Santiago: Elzeviriana.
- Mejan, Francois. (1963). La laicidad del Estado en derecho positivo y en hecho. *La Laicidad*. Madrid: Taurus Ediciones, S.A.
- MINEDUC (2005). *Marco para la Buena Dirección. Criterios para el Desarrollo Profesional y Evaluación del Desempeño*. Santiago: B&B Impresores.
- MINEDUC (2014). *Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores*. Santiago. Recuperado de Internet: <http://www.agenciaeducacion.cl/visitas-evaluativas/estandares-indicativos-de-desempeno/>
- Monod, Jean-Claude (2013). *Qué es la laicidad*. Barcelona: Editorial Proteus.
- Morin, Edgar (2003). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral, S.A.
- Morineau, Michel (2000). Reflexiones desde Francia. Mayoral, Victorino; Morineau, Michel; Ortega, Juan. *Laicidad 2000*. pp. 15-79. Madrid: Popular.
- Morse, Janice (2005). “Emerger de los datos”: los procesos cognitivos del análisis en la investigación cualitativa. Janice Morse (Editora). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. pp. 53- 76. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Mostaza, Antonio (1977). Régimen de confesionalidad y de laicidad o separación entre la Iglesia y el Estado: valoración y perspectiva de los mismos. *Miscelánea Comillas*, N° V. 35 N° 66, 39-75.
- Mundaca, Juan (1923). *Ideas generales sobre la reforma del régimen docente*. Santiago: Imprenta Artes y Letras
- Muñoz, Carlos (2004). *50 años construyendo futuro*. Corporación Educacional Masónica de Concepción. Talcahuano: Trama Impresores, S.A.
- Muñoz, José (1918). *Historia elemental de la Pedagogía Chilena*. Santiago: Sociedad imprenta y librería Universo.
- Muñoz, Juan et al. (1987). *La Universidad de Santiago de Chile: sobre sus orígenes y desarrollo histórico*. Santiago: Impresor Salesianos.
- Muñoz, Juan (2005). *Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS.ti 5*. Recuperado de Internet: <http://www.ugr.es/~textinfor/documentos/manualatlas.pdf>

- Navarro, Manuel (2011). Un posible proyecto de escuela laica. VV.AA. *Aprender sin dogmas. Enseñanza laica para la convivencia*. pp. 87-94. Barcelona: Milrazones.
- Newland, Carlos (1991). La educación elemental en Hispanoamérica: desde la independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales. *The Hispanic American Historical Review*. Vol. 71. N° 2, pp. 335-364.
- Núñez, Iván (1982). *Desarrollo de la educación chilena hasta 1973*. Santiago: PIIIE
- Núñez, Iván (1991). *Las Transformaciones de la Educación bajo el Régimen Militar*. Santiago: S.R.V. Impresos S.A.
- Núñez, Iván (1997). El Ministerio de Educación de Chile (1927-1997): una mirada analítica”. En: COX, Cristian *et al.* “160 años de educación pública. Historia del Ministerio de Educación”. Santiago: MINEDUC
- OECD (2009). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile para esta edición en español.
- OECD (2010). *Chile: climbing on giants' shoulders: better schools for all Chilean children*. Economics department working papers no. 784. Recuperado de Internet: [http://www.oecd.org/officialdocuments/displaydocumentpdf?cote=eco/wkp\(2010\)40&doclanguage=en](http://www.oecd.org/officialdocuments/displaydocumentpdf?cote=eco/wkp(2010)40&doclanguage=en)
- Ossenbach, Gabriela. (1993). “Estado y Educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX)”. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 1. Recuperado de Internet: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie01a04.htm>.
- Otaola, Javier (2006). Clericalismo, anticlericalismo, laicidad. *Claves de la razón práctica*. N°161, pp. 32-35.
- Paredes, Ricardo y Pinto, Juan (2009). ¿El fin de la educación pública en Chile?. *Estudios de Economía*, Vol. 36, N°1, pp. 47-66. Recuperado de Internet: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-52862009000100003
- Patton, Michael Q. (1982). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills: Sage publications,
- Paz, Gabriel de la (1919). *La instrucción laica: las grandes cuestiones deben ser ventiladas a la luz de la razón y de la historia*. Santiago: Imprenta Cervantes
- Peces-Barba, Gregorio (2008). Reflexiones sobre religión y laicidad. *Claves de Razón Práctica*. N° 187, pp. 4-7.
- Pécora, Gaetano. (2008). Las virtudes morales del Laicismo. *Revista Sistema*. N° 205, pp. 107-117.
- Pedrol, Xavier & Pisarello, Gerardo (2005). *La Constitución Europea y sus mitos. Una crítica al tratado constitucional y argumentos para otra Europa*. Barcelona: Icaria Editorial, S.A.
- Peña-Ruiz, Henri (2001). *Emancipación laica. Filosofía de la laicidad*. Madrid: Ediciones del Laberinto, S.L.
- Peña-Ruiz, Henri (2006). El laicismo como ideal. *Letra Internacional*. N° 90, pp. 27-38.
- Peña-Ruiz, Henri (2008). Retos del laicismo y su futuro. *Revista Internacional de filosofía política*. N° 31, pp. 199-218.

- Peña-Ruiz, Henri & Tejedor, Cesar (2009). *Antología Laica*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Peña-Ruiz, Henri (2011). La escuela laica, escuela de la libertad. VV.AA. *Aprender sin dogmas. Enseñanza laica para la convivencia*. pp. 135-150. Barcelona: Milrazones.
- Pereda, Carlos (2006). El laicismo también como actitud. *Claves de Razón Práctica*. N° 161, pp. 36-41.
- Pérez, Gloria (1994a). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Pérez, Gloria (1994b). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Pinto, María y Gálvez, Carmen (1996). *Análisis documental del contenido*. Madrid: Síntesis, S.A.
- Pinto, Fernando (2005). *La masonería y su influencia en Chile*. Santiago: Ediciones de la Gran Logia de Chile.
- Pizarro, Marino (1997). Educación y humanismo laico. *Revista de Educación*. N° 242, pp. 13-16.
- Poulat, Émile. (2005). Privatización y liberalización del culto en Francia. La ley francesa de 9 de diciembre 1905. *Revista del Instituto de Historia de la Iglesia*. Volumen XIV, pp. 69-82.
- Poulat, Émile. (2012). *Nuestra laicidad pública*. México, D.F.: F.C.E.
- Pozuelo, Francisco y Romero, Antonio (2002). Decidir sobre el curriculum. Distribución de competencias y responsabilidades. Sevilla: Morón Grafidós, S.L.
- Precht, Jorge (2000). La libertad religiosa. *Revista de Derecho de la Universidad de Valparaíso*. XXI, pp. 109-121.
- Precht, Jorge (2006). La laicidad del Estado en cuatro constituciones latinoamericanas. *Estudios Constitucionales*. Año 4. N° 2, pp. 697-716.
- Raczynski, Dagmar y Salinas, Daniel (2008). Alternativas institucionales para fortalecer la educación pública municipal. Cristián Bellei, Daniel Contreras y Juan Pablo Valenzuela (Editores). *La Agenda Pendiente en Educación*, pp. 105-103. Santiago: Salesianos Impresores S.A.
- Ramoneda, Josep (2005). ¿Tiene futuro la religión? Sobre la crisis de la religión y del laicismo. *Pasajes*. N° 18, pp. 5-16.
- Rancière, Jacques (2006). *El odio a la democracia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Rapley, Tim (2014). *Los análisis de conversación, del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata, S.L.
- Ray, Marilyn (2005). La riqueza de la fenomenología: preocupaciones filosóficas, teóricas y metodológicas. Janice Morse (Editora). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*, pp. 163-181. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.

- Raymond, Emilie (2005). La Teorización Anclada (Grounded Theory) como Método de Investigación en Ciencias Sociales: en la encrucijada de dos paradigmas. *Cinta de Moebio*. N° 23. Recuperado de Internet: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/23/raymond.htm>
- Rey, Fernando. (2005). Laicidad a la francesa, ¿Modelo o excepción?. *Revista de fundamentación de la Instituciones Jurídicas y de Derechos Humanos*. N° 53, pp. 385-426.
- Reyes, Manuel (2005). *Religión y laicidad*. En: Blas, Patricio (Coord.) (2005). *Laicidad, educación y democracia*. Madrid: Biblioteca Nueva, S.L.
- Reyes, Mate (2008a). El debate Habermas/ Flores d'Arcais. La religión en una sociedad postsecular. *Revista Claves de la razón práctica*. N° 181, pp. 28-33.
- Reyes, Mate (2008b). *Religión y laicismo hoy. En torno a Teresa de Ávila*, pp. 93-110. Barcelona: Anthropos Editorial
- Ricouer, Paúl (2003). *Crítica y Convicción. Educación y Laicismo*. Madrid: Síntesis, S.A.
- Riveros, Luis (2007). *El jaguar amenazado. El no abordado problema de calidad y equidad de la educación chilena*. Talca: Impresión JM Talca.
- Rojas, Alfredo (2008). Situación actual y perspectivas De la educación chilena desde el enfoque de derechos humanos. Documento de estrategia de apoyo de la UNESCO a la educación nacional". Vol. I. Santiago: OREALC/UNESCO.
- Rojas, Emilio (1997). *Historia y crisis de la educación chilena*. Santiago: Cantaclaro
- Rodríguez, Fermín (2011). Por una escuela pública y laica. VV.AA. *Aprender sin dogmas. Enseñanza laica para la convivencia*. pp. 21- 64. Barcelona: Milrazones.
- Rodríguez, Gregorio et al. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, Marco (2005). La transformación del Estado chileno: El caso de la Reforma Educacional de los 90. [Forschungs- und Dokumentationszentrum Chile-Lateinamerika e.V. (FDCL)]. Berlín. Recuperado de Internet: www.fdcl-berlin.de
- Roldan, Alcibíades (1924). *Elementos de Derecho Constitucional*. Santiago: Imprenta Laguna.
- Ruiz, Carlos (2010). *De la República al mercado. Ideas educacionales y política en Chile*. Santiago: LOM
- Ruiz, José (2003). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz-Tagle, Pablo y Correa, Sofía (2007). El Derecho a una Educación de Calidad. *Anuario de Derechos Humanos*. N° 3, doi: 10.5354/0718-2058.2007.13480.
- Ruiz-Tagle, Pablo (2010). Apuntes para la reforma educacional. Cristián Bellei, Cristian González y Juan Pablo Valenzuela (Edit.) *Ecos de la revolución pingüina*, pp. 31-50. Santiago: Impresiones Salesianos, S.A.
- Sandin, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill Interamericana.

- San Martín, Ángel y Beltrán, Francisco (2002). Las instituciones educativas como objeto de estudio. En: Martín, Eustaquio (Coord.).(2002). *Desarrollo de las instituciones educativas*. Madrid: Impresos y Revistas, S.A.
- Santos, Miguel (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evolución cualitativa de los centros escolares*. Madrid: AKAL, S.A.
- Santos, Miguel (2002). Organizar la diversidad. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 311, pp. 76-80.
- Satriano, Cecilia y Moscoloni, Nora (2000). Importancia del Análisis Textual como Herramienta para el Análisis del Discurso. Aplicación en una investigación acerca de los abandonos del tratamiento en pacientes drogodependientes. *Cinta de Moebio*. N° 9. Recuperado de Internet: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/09/satriano.htm>
- Scherz, Tomás Pbro. (2014). *Una educación pública, laica y gratuita. La mirada de un ciudadano creyente*. Santiago: Gráfica Nueva.
- Scribiano, Adrián (2000). Reflexiones Epistemológicas sobre la Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales. *Cinta de Moebio*. N° 8. Recuperado de Internet: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/08/scribano.htm>
- Soneira, Abelardo (2009). La teoría fundamentada en los datos (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. Irene Vasilachis de Gialdino (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. pp. 153-173. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Sepúlveda, Manuel (1996). *Crónicas de la Masonería Chilena*. Vol. III. Santiago: Universitaria, S. A.
- Serrano, Sol (1994). *Universidad y Nación. Chile en el siglo XIX*. Santiago: Universitaria, S.A.
- Sierra, Restituto (1999). *Técnicas de Investigación Social. Teoría y ejercicios*. 13ª edición. Madrid: Paraninfo.
- Silva, Alejandro (1963). *Tratado de Derecho Constitucional*. V. 2. Santiago: Editorial Jurídica.
- Singer, Peter (2003) *Un solo mundo. La ética de la globalización*. Barcelona: Paidós Ibérica, S. A.
- Soto, Fredy (2000) *Historia de la educación chilena*. Santiago: CPEIP.
- Soto, Maximiliano (2004). Políticas Educativas en Chile durante el Siglo XX. *Revista MAD*. N° 10. Recuperado de Internet: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/mad/10/index.html>
- Stassi, Bernard. (2003). Informe para el Presidente de la República. Comisión de reflexión sobre la aplicación del laicismo en la República. (Remitido el 11 de diciembre de 2003). En: Blas, Patricio (Coord.) (2005). *Laicidad, educación y democracia*. Madrid: Biblioteca Nueva, S.L.
- Stenhouse, Lawrence (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

- Stern, Phyllis (2005). Erosionar la teoría fundamentada. Janice Morse (Editora). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*, pp. 271-284. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Strauss, Ansel & Corbin, Juliet. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Taylor, S.J. y Bodgan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Ibérica
- Taylor, Charles (1996). *Fuentes del Yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Taylor, Charles (2006). *Imaginario sociales modernos*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Taylor, Charles (2007). *A secular age*. Cambridge, Mass: Belknap Press of Harvard University Press.
- Taylor, Charles (2011). Por qué necesitamos una redefinición radical del secularismo. Mendieta, Eduardo y Van Antwerpen, Jonathan (Edit.) *El poder de la religión y la esfera pública*, pp. 39-60. Madrid: Trotta, S.A.
- Terrén, Eduardo (2003). Rutina, diversidad e incertidumbre: la organización educativa ante entornos multiculturales Carapeto, Naura. (editora) *A Gestao da educação & na sociedade mundializada: por uma nova cidadania*. Rio de Janeiro. DP & A, pp. 127-154.
- Tesch, Renata (1990). *Qualitative research: analysis types & software tools*. London: The Falmer Press.
- Trinidad, Antonio; Carrero, Virginia y Soriano, Rosa (2006). Teoría fundamentada "Grounded Theory". La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional *Cuadernos Metodológicos*. Nº 37. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.
- Trilla, Jaume (2005). Religión, asignatura y símbolos. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 345, pp. 84- 88.
- Tórtora, Hugo (2012). Bases constitucionales de la libertad de conciencia y culto en Chile. *Revista de Derechos Fundamentales*. Nº7, pp. 87-115.
- Valero, Ana (2008). *Libertad de conciencia, neutralidad del Estado y principio de laicidad (un estudio constitucional comparado)*. Madrid: Artegraf, S.A.
- Valles, Miguel (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis, S.A.
- Valles, Miguel (2009). Entrevistas cualitativas. *Cuadernos Metodológicos*. Nº 37. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.
- Valencia, Luis (1986). *Anales de la República: textos constitucionales de Chile y registro de los ciudadanos que han integrado los poderes ejecutivo y legislativo desde 1810*. Santiago: Andrés Bello.
- Valín, Alberto (1993). *Laicismo, educación y represión en la España del siglo XX*". La Coruña: Gráficas do Castro/Moret, S.L.
- Van Dijk, Teun (1990). *La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.

- Van Dijk, Teun (1998). *Ideología. Una aproximación interdisciplinaria*. Barcelona: Gedisa, S.A.
- Van Dijk, Teun (2000). El estudio del discurso. Van Dijk, Teun (Comp.) *El discurso como estructura y proceso*, pp. 21-65. Barcelona: Gedisa, S.A.
- Van Dijk, Teun (2009). *Discurso y poder. Contribuciones a los estudios críticos del discurso*. Barcelona: Gedisa, S.A.
- Van Manen, Max (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books, S.A.
- Velasco, Demetrio (2005). Construcción histórica-ideológica de la laicidad. *Iglesia viva: revista de pensamiento cristiano*. N° 221, pp. 7-28.
- Velasco, Juan (2013). *Habermas. El uso público de la razón*. Madrid: Alianza Editorial.
- Vidal, Fernando (2001). El debate francés entre laicidad y laicismo. *Iglesia viva: revista de pensamiento cristiano*. N° 206. Recuperado de Internet: www.iglesiaviva.org/futuro.htm#NÚMERO206
- Vidaurre, Homero (1959). *Estado docente, libertad de enseñanza y subvenciones: por una escuela primaria laica, gratuita y obligatoria*. Santiago: Hiram
- Villalobos, Sergio *et al.* (1992). *Historia de Chile*. Santiago: Universitaria, S.A.
- Villalobos, Sergio (1997). *Chile y su Historia*. Santiago: Editorial Universitaria, S.A.
- Villaruel, Sonia (2002). *Proyecto educativo institucional. Marco legal y estructura básica*. Educar Chile. Recuperado de Internet: <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=136446>
- Virilio, Paúl (1989). *La Bomba Informática*. Madrid: Cátedra, S.A.
- Visauta, Bienvenido. (1989). *Técnicas de investigación social. I, Recogida de datos* Barcelona: Promociones y Publicaciones, S.A.
- Weill, Georges (2006). *Historia de la idea laica en la Francia del siglo XI*. Sevilla: Comunicación Social y Publicaciones.
- Wilberley, James (2003). La educación y la religión: los caminos de la tolerancia. La educación para el diálogo interreligioso: la nueva iniciativa del consejo de Europa. N° 126, *Perspectivas*.
Recuperado de Internet:
<http://www.ibe.unesco.org/publications/Prospects/ProspectsPdf/126s/126.s.pdf>
- Wolcott, Harry (2006) *Mejorar la escritura de la investigación cualitativa*. Traducción de Eva Zimmerman. Editorial Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- VV. AA. (1873). *La escuela laica*. Valparaíso: Imprenta de la Patria.
- VV.AA. (1889). *Programa y Documentos de la Convención del Partido Radical*. Santiago: Imprenta La Libertad Electoral.
- VV. AA. (1919). *Boletín de las sesiones ordinarias*. Santiago: Imprenta Nacional.

VV.AA. (2004). *La Educación Chilena en el cambio de siglo: políticas, resultados y desafíos*. Santiago: Editado UNESCO/MINEDUC.

VV. AA. (2010). Decreto Fuerza de Ley N° 2. Fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley N° 20.370 con las normas no derogadas del decreto con fuerza de Ley N° 1 de 2005. Biblioteca del Congreso Nacional. Recuperado de Internet: www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1014974

VV. AA. (2014). El desafío de inculcar religión en la educación municipal. Nuestra Iglesia, Mayo. pp. 6-7.

Obras de consulta.

Chantraine, Pierre (1984). *Dictionnaire Etymologique de la Langue Grecque*. Paris: Editions Klincksieck .

Godefroy, Frédéric (1982). *Dictionnaire de l'ancienne langue française et de tous ses dialectes du IXe au XV siècle*. Paris: Slatkine,

Littré, Emile (1889). *Dictionnaire de la langue française*. V. 5. Paris: Librairie Hachette.

Documentos oficiales (linkografía)

Reglamento para el arreglo de la Autoridad Ejecutiva Provisoria de Chile de 1811. www.leychile.cl/Navegar/?idNorma=1005318&idVersion=1811-08-14&idParte

Reglamento Constitucional Provisorio de 1812. www.leychile.cl/Navegar/?idNorma=1005390&idVersion=1812-10-26&idParte

Reglamento para el Gobierno Provisorio de 1814. www.leychile.cl/Navegar/?idNorma=1005389&idVersion=1814-03-17&idParte

Proyecto de Constitución provisoria para el Estado de Chile de 1818. www.bcn.cl

Constitución Política del Estado de Chile de 1822. www.bcn.cl

Constitución Política del Estado de Chile de 1823. www.bcn.cl.

Constitución Política de la República de Chile de 1828. www.bcn.cl

Constitución Política de la República de Chile de 1833. www.bcn.cl

Constitución Política de la República de Chile de 1925. www.bcn.cl.

Modifica la Constitución Política del Estado de 1971. www.bcn.cl.

Constitución Política de la República de Chile de 1980. <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=242302&idVersion=2014-02-15>

Decreto con Fuerza de Ley N° 1892. www.bcn.cl

Ley de Instrucción Primaria y Secundaria, de 9 de enero de 1879. www.bcn.cl.

Decreto Amunátegui, de 6 de febrero de 1877. www.bcn.cl

Ley N° 3.654, de 26 de agosto de 1920. www.bcn.cl

Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza de 1990. www.bcn.cl.

Ley N° 20.050 del 26 de Agosto de 2005. www.bcn.cl.

Decreto N° 100 del 22 de Septiembre de 2005. www.bcn.cl.

Ley N° 20.148 del 6 de enero de 2007. www.bcn.cl.

Ley N° 924. Reglamenta clases de religión en establecimientos educacionales. y Protestantes. www.bcn.cl

Decreto Exento N° 264 de 05-03-1997, aprueba programa de religión de las iglesias y corporaciones evangélicas de Chile para 1° a 8° año básico. <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/DEX199700264.pdf>.

Ley N° 20.370. Establece Ley General de Educación. www.bcn.cl.

Historia de la Ley N° 20.370 Establece la ley General de Educación, del 12 de septiembre de 2009. www.bcn.cl

Ley N° 19.638. Establece las normas sobre la constitución jurídica de las iglesias y organizaciones religiosas. <http://www.leychile.cl/N?i=145268&f=1999-10-14&p=>

Ley interpretativa del Art. 5 de la Constitución Política de la República de Chile de 1833. www.bcn.cl.

Ley N° 20.609. Establece medidas contra la discriminación, del 24 de julio de 2012. <http://www.leychile.cl/N?i=1042092&f=2012-07-24&p=>

Anexos que acompañaran a la presentación del informe al tribunal:

1. Archivo de audio digital de las entrevistas.
2. Transcripción de las entrevistas
3. Proyecto Educativos Institucionales de los centros educativos.
4. Normas legales.

Anexos

Anexo1: Entrevista Padres y Apoderados

ESTIMADO/A PADRE Y APODERADO

La presente entrevista tiene por objeto recoger la información que se requiere para el desarrollo de una tesis doctoral, la cual constituye una parte importante de los estudios del tercer ciclo que me encuentro realizando en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia, España. La pretensión que persigue esta entrevista “es entender de mejor manera cómo traducen los distintos actores escolares las nuevas disposiciones jurídicas y las narrativas existentes sobre el laicismo en el ámbito organizativo de los centros escolares”. Esto a propósito del sentido que se da a lo “laico” en la LEY GENERAL DE EDUCACION “LGE” (Ley 23.370 del 2009), la cual establece la normativa marco en materia de educación. En este caso el Centro de Padres y Apoderados constituyen agentes importantes en la organización y desarrollo del establecimiento escolar.

Teniendo presente lo anterior, consideramos que sus aportaciones serán de mucha utilidad para la investigación que se ha mencionado, la cual será complementada y comparada con lo que se expone en la LGE; teniendo en cuenta lo que se expresa a lo largo de la tradición educativa, esto quiere decir, que la educación que imparte el Estado debería ser “obligatoria, gratuita y laica”.

La entrevista se compone de una serie de preguntas que ruego respondan de manera completa. En algunos casos se le pedirá que profundice en algunos temas que son de interés para la investigación. No se pretende evaluar sus conocimientos, sino conocer lo que piensan y opinan sobre las cuestiones planteadas.

Por último, la entrevista y sus resultados mantendrán en todo momento la confidencialidad de los datos personales del entrevistado. Las grabaciones se destruirán al presentar la tesis en la Universidad de Valencia.

Esta entrevista sólo se realizara si usted lo consiente.

Independiente de su decisión de antemano.

MUCHAS GRACIAS

Rodrigo Pavez Cuadra
Facultad de Educación
Universidad de Concepción

0. Antecedentes previos a la entrevista.

Estimado entrevistador, al realizar la presente entrevista debe tener en consideración los siguientes aspectos:

- a) La entrevista debe ser íntegramente grabada, si por algún motivo se interrumpe la grabación la entrevista debe ser suspendida y se debe restablecer la grabación antes de continuarla, si esta situación se presenta, usted debe informar de ello al entrevistado y antes de reanudar la entrevista agradecer al entrevistado su comprensión.
- b) Las preguntas primarias (números romanos mayúscula del I al XI) se deben realizar siempre, las preguntas de profundización (letras latinas minúscula y números romanos en minúscula) solo deben ser realizadas si el entrevistado no las responde de manera espontánea al responder la respuesta primaria.
- c) La profundización se suspende cuando las respuestas del entrevistado han cubierto todos los temas planteados y ya no aporta nueva información.
- d) Si el entrevistado introduce un tema nuevo que es pertinente a la temática de la entrevista, éste debe ser profundizado hasta saturar.
- e) Si el entrevistado se muestra cansado o requiere continuar con otras actividades, la entrevista se puede suspender programando inmediatamente de común acuerdo una nueva cita para concluirla.

1. Datos del Entrevistador.

Comience a grabar en este punto, los siguientes tres datos hacen referencia al entrevistado, lugar y fecha de la entrevista.

Nombre:

Lugar de la entrevista:

Fecha entrevista:

2. Entrevistado/a.

Los siguientes datos solo serán utilizados para clasificar la información obtenida en la entrevista y serán resguardos de manera de no permitir la identificación de la fuente, esto con la finalidad del debido resguardo de usted como entrevistado.

Género: H M

Edad:

Cargo que ocupa en la directiva del centro de padres y apoderados:

Tiempo en el cargo:

¿Se considera usted perteneciente a alguna religión? Si No Indiferente

3. Datos del Establecimiento.

Tipo de Establecimiento:

Nombre del Establecimiento:

Preguntas.

- I. ¿Me podría explicar qué entiende o qué ideas le surgen a usted cuando escucha la palabra laico y cómo éste concepto se relaciona con la educación?
 - a) ¿Sabe a qué hechos puntuales se dirige esta expresión? ¿A qué instituciones aludían o estaban tras esta idea?
 - b) Sabe ¿qué tipo de educación se impulsa con esta idea?
 - i. ¿Tiene algún conocimiento histórico al respecto?
 - ii. ¿Ha realizado alguna lectura sobre el tema? ¿Podría señalarla?
 - iii. ¿Considera relevante estas cuestiones para la educación de sus hijos/as?
- II. Sabía que el 17 de Agosto de 2009 se promulgó la Ley N° 20.370, conocida como Ley General de Educación y en ella se establece esta idea. Ahora bien: ¿El establecimiento dentro de sus reuniones habituales con el centro de padres y apoderados le ha informado de qué se trata o qué elementos encierra la aplicación de este término?
 - i. ¿Se ha informado de manera particular o se ha reunido de manera conjunta con los restantes miembros de la directiva del centro de padres y apoderados del establecimiento?
 - ii. Por otro lado, ¿tiene claro cómo se incorpora su sentido al quehacer educativo del establecimiento?
 - iii. ¿De qué forma? ¿Se les ha entregado algún tipo de documento o informativo en la cuales se aclare estas ideas?
- III. La mayoría de las veces son los propios educandos los encargados de comunicar a sus padres y apoderados los cambios que ocurren al interior de los establecimientos educativos. Teniendo en cuenta esta aproximación, cree usted que: ¿El uso de esta expresión ha provocado cambios en la organización del establecimiento?
 - i. ¿De qué forma?
 - ii. ¿De qué manera influye que el centro sea o no laico? ¿Se practica una educación diferente?
 - iii. ¿Ha notado cambios en la organización del establecimiento? ¿El equipo directivo del establecimiento ha comunicado estos cambios?
- IV. Amplia y variada es la labor que cumple la directiva del centro de padres y apoderados en un establecimiento educativo. Por mencionar algunas de sus funciones encontramos las acciones de: “fomentar los vínculos entre la familia y el establecimiento” y “establecer un diálogo con las autoridades educativas”. Teniendo en cuenta que los alumnos usan uniforme, ¿cómo se traduce lo laico (según la Ley, esto es, respetuoso de toda expresión religiosa, y pluralista)?
 - i. ¿Cree que podría haber inconvenientes si se aceptase completamente lo que se señala en la Ley?
 - ii. ¿Cree que es compatible que la escuela sea laica y que la labor de la inspección sea fiscalizar la vestimenta, teniendo en cuenta que ésta a veces puede tener una connotación religiosa o ser simplemente un símbolo religioso?

Anexo 2: Entrevista Profesores

ESTIMADO/A PROFESOR/A:

La presente entrevista tiene por objeto recoger información que se requiere para el desarrollo de una tesis doctoral, la cual constituye una parte importante de los estudios del tercer ciclo que me encuentro realizando en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia, España. La pretensión de esta entrevista “es entender de mejor manera cómo traducen los distintos actores escolares las nuevas disposiciones jurídicas y las narrativas existentes sobre el laicismo en el ámbito organizativo de los centros escolares”. Esto a propósito del sentido que se da a lo “laico” en la LEY GENERAL DE EDUCACION “LGE” (Ley 23.370 del 2009), la cual establece la normativa marco en materia de educación.

Sus aportaciones serán de mucha utilidad para la investigación mencionada, la cual será complementada y comparada con lo que se expone en la LGE; teniendo en cuenta lo expresado a lo largo de la tradición educativa, es decir, que la educación que imparte el Estado debería ser “obligatoria, gratuita y laica”.

La entrevista se compone de una serie de preguntas que le agradeceré responder de manera completa. En algunos casos se le pedirá que profundice en algunos temas que son de interés para la investigación.

Por último, la entrevista y sus resultados mantendrán en todo momento la confidencialidad de los datos personales del entrevistado. Las grabaciones se destruirán al presentar la tesis en la Universidad de Valencia.

Esta entrevista sólo se realizara si usted lo consiente.

Independiente de su decisión, de antemano

MUCHAS GRACIAS

Rodrigo Pavez Cuadra
Facultad de Educación
Universidad de Concepción

0. Antecedentes previos a la entrevista.

Estimado entrevistador, al realizar la presente entrevista debe tener en consideración los siguientes aspectos:

- a) La entrevista debe ser íntegramente grabada, si por algún motivo se interrumpe la grabación la entrevista debe ser suspendida y se debe restablecer la grabación antes de continuarla, si esta situación se presenta, usted debe informar de ello al entrevistado y antes de reanudar la entrevista agradecer al entrevistado su comprensión.
- b) Las preguntas primarias (números romanos mayúscula del I al XI) se deben realizar siempre, las preguntas de profundización (letras latinas minúscula y números romanos en minúscula) solo deben ser realizadas si el entrevistado no las responde de manera espontánea al responder la respuesta primaria.
- c) La profundización se suspende cuando las respuestas del entrevistado han cubierto todos los temas planteados y ya no aporta nueva información.
- d) Si el entrevistado introduce un tema nuevo que es pertinente a la temática de la entrevista, éste debe ser profundizado hasta saturar.
- e) Si el entrevistado se muestra cansado o requiere continuar con otras actividades, la entrevista se puede suspender programando inmediatamente de común acuerdo una nueva cita para concluirla.

1. Datos del Entrevistador.

Comience a grabar en este punto, los siguientes tres datos hacen referencia al entrevistado, lugar y fecha de la entrevista.

Nombre: Lugar de la entrevista: Fecha entrevista: **2. Entrevistado/a.**

Los siguientes datos solo serán utilizados para clasificar la información obtenida en la entrevista y serán resguardos de manera de no permitir la identificación de la fuente; esto con la finalidad del debido resguardo de usted como entrevistado.

Género: H M Edad: Ocupación/cargo: Tiempo en la Ocupación/cargo: Años de experiencia Laboral: ¿Se considera usted perteneciente a alguna religión? Si No Indiferente **3. Datos del Establecimiento.**Tipo de Establecimiento: Nombre del Establecimiento: Cantidad de docentes: Cantidad de alumnos:

De no ser miembro de un establecimiento identificar: a) la organización a la que pertenece y b) como ésta se vincula con los establecimientos educacionales.

Preguntas.

Para situarnos, históricamente desde el siglo XIX, dentro del contexto educativo nacional, por parte de algunos destacados educadores y políticos, siempre ha estado el interés de impulsar una educación estatal que sea “obligatoria, gratuita y laica”, ahora bien:

- I. ¿Me podría explicar qué entiende o qué ideas le surgen a usted cuando escucha la palabra laico?
 - a) A su modo de ver, ¿qué tipo de educación se intentaba impulsar con esta propuesta?
 - b) ¿Cuál cree usted que eran las características de la escuela laica que propugnaba este tipo de educación?
 - i. ¿A qué hechos puntuales se dirigía? ¿A qué instituciones aludían?
 - c) ¿Usted cree que estos ideales hoy se cumplen?
 - i. ¿De qué modo?
 - ii. ¿Ha realizado alguna lectura sobre el tema? ¿Podría señalarla?
- II. Como usted sabrá la nueva Ley General de Educación (LGE) incorpora esta expresión entre sus “Derechos y Deberes”, no obstante: ¿Según usted cuál es el sentido que se le asigna en la LGE?
 - i. ¿Cómo se incorpora su sentido al quehacer educativo del establecimiento?
 - ii. ¿Qué diferencias o semejanzas usted percibe con lo que se planteaba anteriormente y con lo que hoy dice la Ley al respecto?
- III. ¿El uso de esta expresión ha provocado cambios en la organización del establecimiento?
 - i. ¿De qué forma?
 - ii. ¿A qué actores escolares ha afectado en mayor medida?
- IV. En referencia a lo laico, ¿de qué manera se ha incorporado en el Proyecto Educativo Institucional? (no aplicar a los entrevistados no pertenecientes a un establecimiento educacional)
 - i. ¿Hubo que adecuarlo a las nuevas exigencias legislativas?
 - ii. ¿Qué tipo de información han tomado para su adecuación? (elementos sociales, históricos, jurídicos, entre otros)
- V. Estos aspectos de carácter axiológicos (valóricos) y de contenidos, ¿por quién/es fueron definidos y de qué forma?
 - i. ¿Qué instancias intervinieron en mayor medida?
- VI. ¿Qué dificultades puede presentar la incorporación de lo laico en la organización del centro? (especialmente en el uso de simbología religiosa por parte de los educandos, selección de personal, selección del material didáctico)

-
- VII. En relación a la propuesta expresada en la nueva Ley, en torno a lo laico, ¿crees (o cree) que existe una buena disposición de parte de los docentes para discutir, analizar y profundizar las implicaciones que trae la incorporación de lo laico en la organización del establecimiento?
- i. ¿Cómo lo toman?
- VIII. En cuanto a la organización de las clases, teniendo en cuenta que los alumnos usan uniforme, ¿cómo se traduce lo laico (según la Ley, esto es, respetuoso de toda expresión religiosa, y pluralista)?
- i. ¿Cree que podría haber inconvenientes si se aceptase completamente lo que se señala en la Ley?
- IX. ¿Se tiene en cuenta al momento de planificar el problema de la diversidad cultural de los alumnos o queda para ser resuelto intuitivamente durante el desarrollo de la clase?
- i. ¿Se han producido cambios en las actividades en el aula al incorporar estas nuevas nociones de la Ley?
- X. Entre todas las funciones que lleva a cabo la Inspectoría en un establecimiento, una de ellas ha sido la de fiscalizar la adecuada indumentaria de los alumnos, por esta razón ¿Crees que es compatible que la escuela sea laica y que la labor de la inspección sea fiscalizar la vestimenta, teniendo en cuenta que ésta a veces puede tener una connotación religiosa o ser simplemente un símbolo religioso?
- XI. ¿Cómo crees que se posiciona el Colegio de Profesores respecto a este tema en particular?