

## Defender la gratuidad escolar hoy (como ayer)<sup>1</sup>

**Sophie Wahnich**  
CNRS, París, EHESS

En el terreno educativo, la sospecha sobre la gratuidad puede venir de los rangos de la misma izquierda: ofreciéndose a todos sin atacar sobre el juego de las desigualdades, la escuela eximiría a los más ricos de pagar por las posiciones dominantes que ella les permite obtener y legitimar. Esta inquietud, sin embargo, no debe ocultar un principio fundamental: la escuela apunta no a distribuir lugares, sino a permitir a cada uno llegar a ser libre gracias a la instrucción. Ella es gratuita, porque su rol es inconmensurable.

En Francia la escuela es gratuita y obligatoria desde 1881. La gratuidad tendería a la obligatoriedad misma. Las leyes Ferry habrían llevado a cabo esta gratuidad bajo la cual se nutre esta obligación necesaria para educar un pueblo de republicanos, sustraerlo a la Iglesia, sustraerlo a los filántropos privados. La gratuidad sería así el precio a consentir para fabricar lo que Althusser llamaba un “aparato ideológico de Estado”. Se debía pasar por ese desplazamiento del costo sobre las colectividades locales y sobre el Estado para obtener de los padres que acepten dejar a sus hijos ser instruidos y educados por el Estado. Anteriormente, la ley Falloux había permitido a las municipalidades organizar la gratuidad si ellas lo deseaban en escuelas privadas, llamadas libres. Si correlativamente “la gratuidad absoluta borra las distinciones forzadas que se establecen entre los alumnos que pagan y los alumnos gratuitos”, la gratuidad asociada a la obligación permite crear un espacio sin distinciones sociales respecto a los saberes y prescripciones sociales, eso que se llama la Educación Nacional.

Los debates sobre la gratuidad tratan por lo tanto acerca de la cuestión de los padres de familia, de su libertad y del lugar que ellos iban de aquí en adelante ocupar en el imaginario de los niños. En la Cámara de los Diputados, en el Senado, aquellos que se inquietan afirman que “si se introduce la gratuidad, se llega fatalmente al relajamiento de los lazos de familia, que el padre ya no estando obligado a pagar por el niño, ya no tendrá tanta solicitud para asegurarse que sigue las clases de la escuela; que el niño, por su parte, no teniendo que reconocer el sacrificio que hizo el padre, no tendrá ya ninguna especie de reconocimiento por él”. Se afirma todavía “que uno no estima más que lo que se paga”.

Sin embargo, en el informe que precede la ley, el legislador toma el cuidado de evocar una “relación íntima entre progreso material e intelectual” y evoca no solamente “la necesidad”, sino también el “‘deseo’ de mejoras en el desarrollo de la inteligencia”. El legislador declara finalmente: “Qué error considerar que los más humildes no consideran ellos mismos la ignorancia como un yugo fatal y la instrucción como un bien preciado; dadles este bien gratuitamente, ellos no lo rechazarán”. La gratuidad, insensiblemente en estas últimas afirmaciones, ya no es un reto de la “igualización” de posiciones, ya no es una manera de tomar el lugar simbólico del padre de familia, sino la fuente de una emancipación y un “bien preciado”. Retengamos que aquello que es preciado, a menudo, detenta esta característica independientemente de su valor mercantil. “Preciado” es de esta manera lo que

---

<sup>1</sup> Artículo originalmente en francés, publicado en la revista *Vacarme*, N°50, invierno 2010.

permite nombrar el gran precio de las joyas, de objetos raros y rarificados, pero también de nombrar un valor simbólico ligado a un objeto a veces por poco, pero llegado a ser casi sagrado, una vieja taza rota, una vieja pañoleta, guardados en recuerdo de un ser querido, una reliquia. Es además “preciado” lo que no podría comprarse: el tiempo, la salud, la amistad, la libertad...

La instrucción, como bienpreciado, ya no parece entonces poder ser solamente relacionado a los gastos necesarios para que el acto mismo de enseñar a niños pueda llevarse a cabo: construir escuelas, pagar profesores primarios, recaudar impuestos, obligar a las colectividades locales a responder por sus obligaciones escolares. Ciertamente la ley organiza todo aquello y generaliza lo que ya se estaba llevando a cabo desde la ley Guizot de 1833, y la obligación hecha a cada comuna de mantener una escuela primaria, de recibir gratuitamente a los necesitados. Autorizaciones de la recaudación de impuestos habían sido acordadas a las comunas para alcanzar una gratuidad total, desde 1867, y en 1881, 7000 comunas ya habían dado lugar a una gratuidad tal. De aquí en adelante, estos impuestos locales serían obligatorios y compensados por una dotación del Estado si ellos no bastaban a reunir los fondos necesarios para la gratuidad. Pero a pesar de que la ley se parezca pragmáticamente a una cuenta de boticario, la gratuidad apunta de buena manera a la fabricación de un “bienpreciado”. Cuando se sabe lo que son pagados los profesores primarios, qué mobiliario orna los cursos, y qué establecimientos son asignados a la enseñanza, esta preciosidad no puede relacionarse con la de las joyas. Es en la simplicidad y la modestia que este bienpreciado toma cuerpo. La gratuidad escolar republicana permite ponerlo en repartición y le da un valor que excede su costo. Para obtener este valor se debe, sin embargo, asumir este costo. Una parte del reto de la gratuidad es verdaderamente mercantil, la otra —dicha parcialmente pero deseada por los “más humildes”— de un orden diferente.

En 1880, el llamado a la libertad de las familias para los que no defienden la gratuidad escolar se acompaña de una afirmación: “Para la familia, cultivar e instruir a los niños es una deuda, una deuda sagrada. Aquel que puede cumplir con esta deuda debe hacerlo; en cuanto a aquel, al contrario, que, siguiendo la muy afortunada expresión del Señor Ministro de la Instrucción Pública, no podría, sin esfuerzos, cumplir con esta deuda, se debe venir a su auxilio y acordarle la gratuidad”. Esta noción de deuda sagrada no está evocada en la ley, no está siquiera presentada en lo sucesivo como la deuda del Estado. Por este motivo la ley de 1881 puede parecer en retroceso respecto a los debates del periodo revolucionario que habían conducido en 1793 a la primera gratuidad total de la enseñanza primaria. Talleyrand, a partir de septiembre de 1791, habla de “una deuda rigurosa de la sociedad para con todos”; Lacroix, el 13 de agosto de 1793, afirma “la educación nacional es una deuda nacional”; Danton declara en el mismo debate “que no hay gloria más grande que preparar a las generaciones futuras una educación digna de la libertad” y pide “que sean creados a costas de la sociedad establecimientos donde cada ciudadano tendrá la facultad de enviar a sus hijos para recibir la instrucción pública”. No se trata entonces de pensar una deuda del Estado sino una deuda de la sociedad. La sociedad bajo el nombre de Nación, de pueblo, es la universalidad de los ciudadanos franceses que se dotan de los medios para llegar a ser o permanecer libres gracias a un plan de educación nacional, que pensará a la vez los retos de la instrucción y las herramientas de su financiamiento. La gratuidad no es entonces constantemente asociada a la

obligación, a pesar de que a fin de cuentas es justamente lo que desean los republicanos. Una educación nacional para salvaguardar la libertad común como libertad de los antiguos y no como libertad de los modernos, privada e individual.

Para obtener los medios para sustentar esta deuda, las herramientas son aquellas de la recaudación de impuestos proporcionales al ingreso. Se trata de fabricar efectivamente un tesoro común para realizar lo que atañe al bien común. “El hijo del pobre será cultivado a costas del rico, todos contribuyendo sin embargo en una justa proporción, de manera de no dejar siquiera al indigente la humillación de recibir un beneficio [...] Como ustedes ven, es un depósito común que se forma de la reunión de varios aportes desiguales: el pobre aporta muy poco, el rico aporta mucho, pero una vez que el depósito está formado, se reparte enseguida igualmente entre todos; cada uno retira la misma ventaja, la educación de sus hijos”, declara Robespierre el 13 de julio de 1793. Para que este bien común sea vivido como tal, Robespierre es favorable a que nadie sea completamente eximido de estos impuestos. Según él, la no-imposición crea estatutos de islotes en el seno de la sociedad. Se debe contribuir proporcionalmente a sus ingresos y así jamás estar al margen de esta concepción del bien común. Por el contrario, la distribución de la educación debe ser igual al menos para la instrucción primaria.

Esta gratuidad de la primaria ligada a esta concepción del bien común ya había sido defendida por Talleyrand el 10 de septiembre de 1791. “La instrucción primaria es absolutamente y rigurosamente común a todos, ya que debe comprender lo que es indispensable, cual sea el estado que se adopte. De hecho su meta principal es enseñar a los alumnos a llegar a ser un día ciudadanos. [...] Esta primera instrucción nos ha entonces parecido una deuda rigurosa de la sociedad para con todos. Es preciso que ella la cumpla sin restricción alguna”. Talleyrand afirmaba a continuación que si le correspondía a la sociedad pagar instructores y locales para buenos establecimientos secundarios (obligación de medios), le correspondía a cada uno pagar por esas enseñanzas a menos que llegue a ser becado si se tenía talentos. En su célebre informe, el Peletier de Saint-Fargeau propondrá exámenes de selección para aquellas becas que consagren el elitismo republicano en una doble lógica de interés social y de gloria nacional. Pero Condorcet abogará los 20 y 21 de abril de 1792 por la gratuidad en todos los escalones de la educación. Sus objetivos son también no dejar que se deterioren los talentos por razones de necesidad pecuniaria: “La gratuidad en los cuatro grados de la instrucción [...] es un medio de asegurar a la patria más ciudadanos en estado de servicio, a las ciencias más hombres capaces de contribuir a su progreso”. Pero él piensa igualmente en términos de mezcla social, se trata de “disminuir esta desigualdad que nace de la diferencia de fortunas, de mezclar entre ellas clases que esta diferencia tiende a separar. El orden de la naturaleza no establece en la sociedad otra desigualdad que aquella de la instrucción y la riqueza; ampliando la instrucción, ustedes debilitarán a la vez los efectos de estas dos causas de distinciones”. Finalmente, él presiente que la no-gratuidad en todos los escalones producirá una competencia nefasta entre establecimientos. “La emulación que haría nacer, entre los profesores, el deseo de multiplicar los alumnos, cuyo número aumentaría sus ingresos, no tiende a sentimientos suficientemente elevados como para que uno pueda permitirse añorarla. ¿No sería de temer que no resultase más bien de esta emulación rivalidades entre los establecimientos de instrucción, que los maestros no buscasen brillar más que a instruir: que sus métodos, sus opiniones mismas, fuesen calculadas a

partir del deseo de atraer hacia ellos un número de alumnos más grande; que cediesen al temor de alejarlos combatiendo ciertos prejuicios, elevándose contra ciertos intereses?”. Por todas estas razones, Condorcet reafirma que la instrucción y la educación no son mercancías como las otras, que sin duda incluso no son mercancías y que la gratuidad permite dar cuenta de ello. Afirma finalmente que por consiguiente “se debe dar sueldos fijos a los profesores” y no hacerlos depender del número de alumnos educados.

Sin embargo, si la noción de deuda sagrada está inscrita en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1793, no lo está para evocar la educación nacional. En el artículo 21, “los recursos públicos son una deuda sagrada”, pero en el artículo 22 la instrucción es presentada como “una necesidad de todos” y “la sociedad debe favorecer con todo su poder los progresos de la razón pública, y poner la instrucción al alcance de todos los ciudadanos”. Un artículo de compromiso, que da cuenta de aquellos que defienden esta deuda sagrada de la nación y de aquellos que defienden igualmente la libertad de los padres de familia —a veces con una relativa mala conciencia—. Así, el convencional Charlier dice el 13 de agosto de 1793: “Yo pido que la educación nacional sea facultativa; pero que aquellos que darán a sus hijos profesores particulares paguen una contribución más fuerte para el gasto de los establecimientos públicos”. Sin embargo, Danton había afirmado el carácter inconmensurable de la educación nacional, la educación que da la libertad y hace los republicanos y la República: un espacio político donde cada ciudadano es soberano. “Republicanos célebres, ustedes no deben contar el precio de esta simiente”. La libertad y la educación no debían tener precio. Él ya había afirmado que “no hay gasto real ahí donde está el buen empleo para el interés público”. No se debería entonces pensar los gastos para la educación nacional como los otros gastos, sino pensar quizás a la manera de Sócrates: que la libertad ligada al ejercicio de las facultades libres de la razón hacen que los hombres sean hombres y que aprender a hacer uso de su razón no tiene precio, no puede ser pagado. Los termidorianos que anulan la Declaración y la Constitución de 1793 rechazan esta gratuidad de la educación nacional y parecen encontrar el punto de vista de los sofistas. Ya que la instrucción permite obtener lugares lucrativos y agradables en la sociedad, es lógico que se pague para obtenerla en un uso que vuelve a ser privado. La idea de una deuda social no tiene entonces sentido alguno, la lucha de todos contra todos vuelve a ser la norma y la competencia entre profesores y establecimientos sana emulación.

¿Qué es entonces defender la gratuidad escolar? Defender varias afirmaciones políticas. El saber no es una mercancía sino un bien preciado que se cambia como una cosa sagrada que no tiene precio. La educación nacional gratuita y obligatoria apunta hacia una libertad común, un bien común: aquella de la libertad recíproca de los revolucionarios, aquella que funda la igualdad y permite la emancipación colectiva. Esta libertad recíproca no tiene nada que ver con “la igualdad de oportunidades”. Esta no tiene necesidad de una sociedad que hace de la educación nacional una deuda sagrada. Ella puede muy bien satisfacerse de una instrucción indiferentemente pública y privada, sustentadas por becas del *charity business* para los pobres, porque a lo que apunta es a aquella de los termidorianos y los sofistas, no a aquella de los republicanos y socráticos.

(Traducción de Miguel Carmona)

Estudiante de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Chile)