



La educación liberal

Juliana Udi

Virtud ética y libertad de elección

¿Es factible hablar con sentido acerca de la buena educación sin definir primero qué son una sociedad justa y una persona virtuosa? Platón, quien planteara en *Protágoras*, por boca de Sócrates, este desafío a los sofistas, dio en *República* una respuesta contundente: no es posible. Su república ideal es un claro ejemplo de Estado perfeccionista. Platón asume allí la existencia de un ideal particular de excelencia inherentemente valioso en grado sumo, a saber: la armonía y unidad orgánica de la *polis*. Identifica asimismo ciertos individuos especialmente calificados, los filósofos, poseedores de un acceso infalible al conocimiento de aquel plano de realidad –el mundo de las Ideas– en cuyo pináculo se halla la Idea del Bien, paradigma de la virtud. Además, diseña y postula la necesidad de realizar un complejo plan de organización social y política que comprende, a la vez, la propiedad común de mujeres y bienes materiales, el monopolio estatal de la crianza y educación moral de los niños nacidos en el estamento más selecto, el de los guardianes.¹

Son bien conocidas las críticas que Aristóteles le dirige a este plan en el libro segundo de su *Política*. El Estagirita denuncia allí que la unidad orgánica de la *polis* –fin que también encuentra deseable y que condensó magistralmente en el concepto de «amistad cívica»– no exige homogeneidad, como supone Platón, sino más bien lo contrario.² Por consiguiente, todos sus argumentos apuntan a objetar, de una u otra manera, que las reformas político-sociales que Platón recomienda son, en cuanto medios, si no contraproducentes o ineficaces, al menos imposi-

1. Platón, *República*, Ediciones Altaya, Barcelona, 1997, pp. 213-270.

2. Aristóteles, *Política* II, 2 (1261a 19 - 1261b 18).



bles de implementar. Paradójicamente, el modelo de Estado que defiende Aristóteles presenta importantes afinidades con la república platónica. Al igual que su maestro, Aristóteles reconoce la valía superior de un ideal particular de excelencia (en que convergen perfección individual y perfección comunitaria y que se cifra en la interacción mutuamente reforzatoria de *theoría* y *práxis*) y señala asimismo a ciertos sujetos que se encuentran en condiciones particularmente favorables para conocer su contenido; aquí, no una minoría de hombres superlativamente sabios sino una mayoría de hombres medianamente prudentes involucrados en un proceso *more socratico* de deliberación. Por último, también afirma que es legítimo utilizar el aparato estatal en aras de promoverlo.³

Amy Gutman acuña el concepto de «Estado familia» para referirse a aquella conformación estatal que, como la platónica o la aristotélica, hace suyo un determinado ideal de perfección y busca fomentarlo activamente, sobre todo por medio del aparato ideológico, del que forma parte el sistema educativo.⁴ Bruce Ackerman, en cambio, alude a ese tipo de educación moral dirigida por el Estado utilizando una imagen que ilustra mejor su carácter perfeccionista: el «modelo de la horticultura».⁵ De acuerdo con esta figura –ya presente, casi en iguales términos, en el *Emilio* de Rousseau–,⁶ el educador es un horticultor que anhela hacer del educando una flor excelsamente exquisita. Expresado en términos de la metáfora, de lo que se trata, dentro de este esquema, es de *cultivar* en los niños un conjunto escogido de opciones de vida, de *podar* sus deseos, de *guiarlos* para que no crezcan torcidos y de quitar a tiempo cualquier *maleza* que pueda malograr el resultado esperado. Por supuesto, podemos encontrarnos tanto con un *Estado* que oficie las veces de horticultor como con uno que se desentienda de tan delicada tarea y que, por diferentes razones, prefiera delegarla en los *particulares*. El primero es, como dije ya, un Estado *perfeccionista*, mientras que al segundo, en

3. Aristóteles, *Política* III, 11 (1281a - 1282a 24).

4. Amy Gutman, *La educación democrática. Una teoría política de la educación*, Paidós, Barcelona, 2001, pp. 41-53. Recordemos que en la república imaginada por Platón, los miembros de la clase de los guardianes conforman una gran familia. Los niños son separados al nacer de sus padres biológicos –cuya identidad se les impide conocer– con el objeto de que puedan visualizar a todos y cada uno de los miembros adultos de esa clase como sus padres y a todos y cada uno de los miembros coetáneos como a sus hermanos.

5. Bruce Ackerman, *Social Justice in the Liberal State*, Yale University Press, New Haven y Londres, 1980, p. 139.

6. «¡Es a ti a quien me dirijo, tierna y previsor madre, que supiste apartarte de la carretera y proteger el arbolillo naciente del choque de las opiniones humanas! Cultiva, riega la joven planta antes de que muera: sus frutos harán un día tus delicias. Haz temprano un cercado alrededor del alma de tu hijo: otro puede marcar su circuito, pero sólo tú debes poner ahí la barrera. [...] A las plantas se las forma mediante el cultivo, y a los hombres mediante la educación.» Jean Jacques Rousseau, *Emilio, o De la educación*, Alianza, Madrid, 1998, p. 38.

principio, lo llamaré simplemente *amoralista*, lo cual, como se verá, no quita que pueda ser compatible con cierta variante de perfeccionismo educativo no estatal.⁷

A continuación, me propongo, como primer objetivo, distinguir el modelo educativo propiamente liberal de otros modelos político-educativos no liberales o sólo parcialmente liberales. El primer gran contraste que habrá que trazar es el que opone Estado *perfeccionista* y Estado *amoralista*. Luego será preciso diferenciar aquel Estado amoralista que delega la educación para la virtud en las familias u otros agentes no gubernamentales de aquel otro que es, en cambio, *neutral*: el Estado propiamente liberal. Una vez efectuadas estas distinciones, me concentraré en la educación del Estado genuinamente liberal. Como los demás, este modelo ha recibido innumerables críticas. Las más importantes apuntan, por lo general, en dos direcciones. Unas se dirigen a mostrar que el ideal de neutralidad y libre elección entre concepciones de la buena vida que lo define es *irrealizable*; otras, que es *indeseable*. El presente trabajo se propone, como segundo objetivo, restringir el alcance de dichas objeciones. No se trata tanto de restarles fuerza *per se* como de delimitar su ámbito de aplicación. Para ello, procuraré completar la clasificación previa efectuando una última y más sutil discriminación entre dos variantes de educación propiamente liberal. Mientras que una, que llamaré «utópica», sí sería alcanzada por las críticas anti-liberales, la otra, que denominaré «realista», resultaría menos vulnerable a tales objeciones.

I. Una educación liberal no tan liberal: amoralismo estatal y perfeccionismo societal

Toda teoría político-educativa que pueda considerarse más o menos completa debería dar respuesta, al decir de Gutman,⁸ a tres interrogantes básicos. En primer lugar, tendría que contestar la pregunta de cuáles deben ser los propósitos de la educación; en particular, si los mismos han de especificarse o no por referencia a alguna doctrina comprensiva religiosa, moral, estética o filosófica particular (o a alguna combinación de las mismas). En segundo término, tendría que dar cuenta de cómo es que hay que distribuir los bienes y servicios educativos en aras de promover los fines en cuestión. Finalmente, no puede eludir la cuestión de en quién o quiénes es correcto o conveniente depositar la autoridad educativa, es decir, la

7. El término «amoralista», tal como lo voy a utilizar, es una categoría que sólo se predica del Estado. De esta forma un tanto equívoca (pero útil para mis propósitos en este trabajo) emplea el concepto Amy Gutman en el capítulo 2 de *La educación democrática*.

8. Cf. Amy Gutman, *op. cit.*, p. 37.

potestad para tomar decisiones significativas en relación con la educación. Según cómo se responda al primero y al tercero de estos interrogantes, se pueden delinear tres diferentes modelos político-educativos. Uno de ellos es el del «Estado familia», que presenté al comienzo. Resta ahora introducir los otros dos: el «Estado de las familias» y el «Estado de los individuos».⁹

A diferencia del «Estado familia», el «Estado *de las familias*» es amoralista. Esto significa que, en el marco de este modelo, se asume que el Estado no debe ocuparse de la educación moral de los niños. El desarrollo del carácter moral y el entrenamiento en la deliberación moral deben dejarse exclusivamente (o en última instancia) en manos de las familias (o, supletoriamente, de las iglesias, las comunidades étnicas, etcétera). Esto no significa que la educación no deba vincularse en absoluto con alguna doctrina comprensiva moral, estética, religiosa o filosófica particular. Todo lo contrario: se deposita la autoridad educativa en manos de los padres con el firme propósito de que éstos puedan predisponer a sus hijos, a través de la educación, para elegir una forma de vida coherente con el bagaje familiar, ya sea porque se considere que los padres tienen derecho a hacer tal cosa, o simplemente por razones de índole práctica, como el presupuesto de que no hay agentes educativos más eficaces que ellos (dado su interés eminente en el bienestar moral de sus hijos o su mayor conocimiento de lo que se requiere para acrecentarlo). En otras palabras: en este modelo nos encontramos con una forma de perfeccionismo educacional, sólo que societal en lugar de estatal.

Pero todavía es posible trazar, al interior de este modelo, una distinción adicional, habida cuenta de que la existencia de por lo menos dos maneras de cumplir con el propósito de que sean los padres quienes controlen la educación moral de sus hijos, al margen de toda interferencia estatal. Una opción, la más radical, es suprimir la educación que tiene lugar en el ámbito escolar. Lógicamente, el resultado es la desescolarización de la sociedad: los niños estudiando en sus hogares con sus padres o con preceptores contratados y supervisados por ellos.¹⁰ Otra alternativa, menos extrema, reside en garantizar una oferta educativa de gestión privada que esté libre de las presiones del Estado y que sea lo suficientemente heterogénea como para que los padres tengan la libertad *real* de educar a sus hijos en los valores que desean transmitirles.

La teoría político-educativa de John Locke nos brinda un buen ejemplo de la primera de estas dos alternativas. En sus *Pensamientos sobre la educación*, Locke

9. *Idem*, pp. 37-62.

10. Para una propuesta clásica de desescolarización véase Ivan Illich, *Deschooling Society*, Harper and Row, Nueva York, 1972.



postula que la finalidad *primaria* de la educación debe consistir en la formación de un carácter virtuoso objetivamente valioso. En efecto:

Cualquiera que sea la persona a quien le confiéis la educación del niño a la edad en que su espíritu es tierno y flexible –recomienda Locke– debe ser [...] una persona que, sabiendo que la virtud y el equilibrio del carácter es cosa preferible a toda especie de ciencia y a todo conocimiento de las lenguas, se consagre, sobre todo, a formar el espíritu de sus alumnos, a inculcarle buenas disposiciones. En efecto, una vez adquirido este resultado, el resto puede olvidarse; todo lo demás vendrá a su tiempo. Y, por el contrario, si faltan estas buenas disposiciones o no son muy bien establecidas de manera que descarten todo hábito malo o vicioso, las lenguas, las ciencias y todas las cualidades de un hombre instruido no llegan a hacer de él sino un hombre malo y pernicioso.¹¹

Negación de sí, cortesía, generosidad y justicia son las virtudes cardinales que conforman el carácter moral perfecto que la buena educación debe contribuir a formar. La transmisión de conocimientos disciplinares objetivos o puramente instrumentales constituye, dentro de este esquema, un fin educativo secundario, subordinado por completo al cultivo de la virtud. Sin embargo, y tal como puede esperarse de uno de los precursores del pensamiento liberal, este perfeccionismo educacional que Locke defiende no es estatal. El filósofo recomienda depositar la autoridad educativa exclusivamente en manos de padres y madres y, con diferentes argumentos, procura poner de relieve «las ventajas de una educación doméstica», alejada de todo control centralizado.¹² Es cierto que contempla la posibilidad de que los padres se sirvan de la ayuda de preceptores para educar a sus hijos, pero, en definitiva, la tarea de elegirlos y supervisar su labor está en sus manos y sólo en ellas.

Otra teoría político-educativa que encastra bien en la matriz normativa del «Estado de las familias» y que permite ilustrar la segunda de las alternativas recién mencionadas –esto es, la que no implica la desescolarización de la educación– es la de Milton Friedman. A diferencia de Locke, Friedman cree necesario que el Estado exija y garantice –e, incluso, financie– un nivel mínimo de educación igual para todos. A la vez, está convencido de que es vital que el Estado no administre las escuelas y que la gestión educativa recaiga en manos privadas. ¿Cómo justifica Friedman esta posición mixta?¹³ A diferencia de Locke, que apela a con-

11. John Locke, *Pensamientos sobre la educación*, Akal, Barcelona, 1986, p. 236.

12. «[...] yo no puedo dejar de preferir la educación doméstica, que se realiza ante los ojos de los padres, con el auxilio de un buen preceptor; este es el mejor medio y el más seguro de alcanzar el fin de la educación.» (John Locke, *op. cit.*, p. 102) La justificación que lleva a cabo Locke de la autoridad educativa (exclusiva o última) de los padres es de corte consecuencialista, al fundarse, sobre todo, en consideraciones de eficiencia.

13. La posición de Friedman en relación al problema de qué rol debería desempeñar el Estado en la educación es *mixta* en tanto se ubica entre dos extremos: el *puro* estatismo, según el cual sólo el



sideraciones de eficiencia, una de las grandes preocupaciones de Friedman es garantizar el *derecho* que tienen los padres a elegir cómo y en qué valores educar a sus propios hijos. Para que esa libertad sea real y no sólo aparente, se necesitan dos cosas. Primero, que se maximice el espectro de elegibilidad. Segundo, que todas las familias dispongan de los medios para realizar su elección preferida (lo que es decir: que cuenten con información completa y fidedigna sobre las opciones asequibles y con recursos monetarios suficientes para materializar su alternativa preferida). A su vez, para que lo primero sea posible, Friedman considera condición *sine qua non* que la gestión de los establecimientos educativos sea privada; la educación de gestión estatal es, por definición, homogénea y uniformadora.

En apariencia, este modelo político-educativo es pluralista y, por tanto, liberal, ya que, en principio, alienta la coexistencia de una multiplicidad de diseños curriculares articulados en derredor de ideales de la buena vida diferentes. En realidad, no es ni una cosa ni la otra. No es estrictamente liberal porque no se compromete con el ideal de neutralidad entre concepciones de buena vida. Además, y en conexión con lo anterior, el *pluralismo* que alienta es, como advierte Gutman,¹⁴ sólo superficial o aparente. Lo que impulsa, en el fondo, es una variedad de *ghettos* morales, diversos unos de otros pero cerrados sobre sí mismos, sin influencia mutua. Si la diversidad social es un valor político importante, lo es porque enriquece nuestras vidas al ampliar nuestros propios horizontes culturales y, de este modo, nuestro entendimiento de las diferentes formas posibles de vida. Para cosechar los beneficios de la diversidad social –paradigmáticamente, el valor del respeto mutuo o la tolerancia–, los niños deben tomar contacto con formas de vida diferentes a las que tienden a reproducirse de modo endogámico al interior de sus familias. Y este modelo, por definición, no lo permite.

II. La educación *propriadamente* liberal

Sólo en el «Estado de los individuos» el pluralismo de doctrinas comprensivas es efectiva y sustancialmente plural. Este Estado también es amoralista, pero no sólo en tanto se abstiene de intervenir en la educación moral de los niños, sino también en la medida en que garantiza que los padres se vean impedidos de monopolizarla, al menos a partir del momento en que sus hijos comienzan a asistir a la escuela.

Estado debe ocuparse de todo aquello que concierna a la provisión del servicio educativo (fijación de estándares mínimos, control y certificación, financiación y gestión) y el *puro* anti-estatismo, de acuerdo con el cual estos distintos resortes deben hallarse en manos privadas.

14. Amy Gutman, *op. cit.*, p. 49.



Por ello el calificativo de «neutral» resulta más acertado para este caso. El estado liberal propiamente dicho es amoralista por acción, tanto como por omisión.

Desde esta óptica liberal, el fin de la educación es doble. Por un lado, se busca (1) maximizar la libertad *real* de los niños para elegir entre ideales alternativos de la buena vida. Esto, a su vez, implica dos cosas: (1.i) cuidar que los niños no se vean forzados (ni por el Estado ni por su familia) a abrazar tal o cual doctrina comprensiva ni, por tanto, a elegir tal o cual forma de vida, y (1.ii) maximizar el espectro de elegibilidad a su alcance, ofreciéndoles información completa y fidedigna acerca de las alternativas disponibles. El segundo objetivo que persigue la educación liberal consiste en (2) promover la formación de aptitudes cognitivas, lingüísticas y actitudinales que permitan a los menores convertirse en ciudadanos liberales plenos al alcanzar la mayoría de edad. Este objetivo, compartido también por algunos teóricos del «Estado de las familias» –como Friedman– permite justificar cierto control mínimo sobre los contenidos de un *currículum* básico exigible a todos, aunque ese control no tiene por qué recaer en el Estado, como la mayoría de los autores que bregan por una educación básica para la ciudadanía parece presuponer.¹⁵ Dado el primer objetivo, todas las autoridades educativas que amenazan con influir en las elecciones de los niños son descartadas de plano y la potestad para tomar decisiones relativas a los fines se deposita en manos de expertos o educadores profesionales imparciales. La educación debe identificarse con la mera instrucción. Habilidades cognitivas y conocimiento objetivo: eso y no más que eso es lo que una educación auténticamente liberal debería enseñar.

En este caso, es John Stuart Mill quien ilustra de manera ejemplar el modelo. Si bien en su ensayo *Sobre la libertad* Mill sugiere una política educativa que se asemeja, en más de un aspecto, a la que más tarde propuso Milton Friedman, existen diferencias significativas que hacen de Mill un defensor de la neutralidad liberal en la esfera educativa. Al igual que Friedman, Mill se declara partidario de la existencia de una oferta educativa privada y, por consiguiente, plural.¹⁶ Pero antes que proteger el derecho *de los padres* a elegir la educación que quieren darle a sus hijos, lo que más le preocupa a Mill es evitar el «despotismo sobre la

15. «Una sociedad estable y democrática es imposible sin un mínimo grado de alfabetización y de conocimiento por parte de la población y sin una amplia aceptación de un determinado conjunto de valores comunes. La educación puede contribuir a proporcionar ambas cosas. Por tanto, los beneficios que se obtiene de la educación de un niño incumben no sólo al niño mismo o a sus padres, sino también al resto de los miembros de la sociedad. La educación de mi hijo contribuye a tu bienestar al proveer una sociedad democrática y estable.» Milton Friedman, *Capitalism and Freedom*, University of Chicago Press, Chicago, 1982, p. 86 (la traducción es propia). Véase también John Stuart Mill, *Sobre la libertad*, Alianza, Madrid, 1993, pp. 195-196.

16. Mill también asocia la educación de gestión privada con el pluralismo y la de gestión estatal con la uniformidad.



mente» infantil. Por eso *también* desconfía —mucho más evidentemente que Friedman— de la autoridad parental. La libertad de los niños para elegir sus propios valores, con independencia incluso de los de sus padres, debe ser garantizada de alguna manera. Mill limita entonces fuertemente la autoridad educativa de los padres, otorgando al Estado no sólo el poder legítimo de exigir un nivel mínimo de educación igual para todos y de fijar los contenidos y métodos de esa educación básica, sino también el de controlar su adquisición y retención por medio de un sistema de pruebas estandarizadas obligatorias.¹⁷ Es aquí donde aparece la exigencia de una educación *neutral*, porque Mill pone especial énfasis en aclarar que al Estado no le estará permitido valerse de este sistema de evaluación para favorecer un ideal de perfección por sobre otros. ¿Cómo garantizar la neutralidad entre doctrinas comprensivas y, así, la libertad de elección *de los niños*? Para evitar que el Estado ejerza una influencia nociva sobre la opinión de los individuos, Mill propone que los conocimientos exigidos se limiten a «hechos y ciencia positiva exclusivamente». Los exámenes en áreas controvertibles como religión o política deberían ser confeccionados del modo más objetivo posible y no versar sobre la verdad o falsedad de las opiniones, sino sobre la cuestión de hecho de que tal o cual opinión es sostenida, con tales fundamentos, por tales o cuales autores, escuelas o iglesias. «Con este sistema —augura Mill—, la generación naciente no estaría peor, con respecto a todas las verdades discutidas, de lo que está la actual. Sus hombres serían creyentes o disidentes como lo son ahora y el Estado cuidaría de que fueran creyentes o disidentes instruidos.»¹⁸

III. Algunas críticas al modelo liberal

Habiendo aislado, de entre un amplio espectro de modelos (uno de ellos declaradamente anti-liberal y otro liberal sólo a medias o en apariencia), aquél que puede tenerse por *propiamente liberal*, paso a exponer las objeciones más corrientes que se le han dirigido. Como adelanté, una línea de crítica muy explotada apunta en dirección a mostrar el carácter *irrealizable* del ideal de neutralidad. Se señala que las escuelas, de muchas maneras significativas y sutiles, no pueden evitar transmitir valores a los niños. Aunque deliberadamente procuren eludir aquellas asignaturas que se vinculan en forma más directa con la transmisión de valores sustantivos (religión, educación sexual, instrucción cívica), la educación moral se infiltrará siempre, en alguna forma y medida, por medio del «*curriculum oculto*», denomi-

17. John Stuart Mill, *op. cit.*, p. 195.

18. *Idem*, pp. 195-196.

nación bajo la que suelen agruparse todas aquellas prácticas no curriculares necesariamente ligadas a la *praxis* de la enseñanza y que contribuyen al desarrollo del carácter y las actitudes morales de los estudiantes. De manera forzosa, los educadores, aun los más imparciales, desarrollan y condicionan el carácter moral de sus alumnos al tratar de enseñarles habilidades cognitivas básicas y transmitirles conocimientos, incluso objetivos. Por ejemplo, al insistir en que los estudiantes permanezcan en silencio cuando habla el profesor, levanten la mano antes de hablar, lleguen puntualmente a clase, entreguen sus deberes en tiempo y forma, respeten a sus compañeros de otras nacionalidades o religiones, jueguen limpio en el campo de deportes, no se copien en los exámenes, etcétera, los educadores estarían ingresando subrepticamente en el terreno prohibido de la educación moral.¹⁹

También se pone en duda la posibilidad misma de dar con educadores perfectamente imparciales que no dejen traslucir en absoluto sus propios valores (su profesión religiosa, sus convicciones políticas, sus gustos artísticos, su credo filosófico). Así como los niños no dejan sus almas en casa cuando van a la escuela, tampoco es fácil imaginar que los maestros puedan hacerlo. Lo más probable es que el profesor de ciencias naturales, que concienzudamente enseña tanto la teoría darwiniana de la evolución como la tesis del diseño inteligente, deje entrever de alguna manera –tal vez involuntaria– su inclinación por la una o por la otra.

Pero, dejando de lado la cuestión de si la neutralidad es o no un ideal *realizable* en el ámbito de la educación escolar, muchos han sostenido que, de todos modos, no configuraría un *desideratum* a perseguir. Las razones pueden ser múltiples y sólo mencionaré algunas. En primer lugar, se ha argumentado que la capacidad para la elección racional requiere establecer ciertas limitaciones al espectro de elección de los niños. Para tener un sentido racional de lo que queremos ser, necesitamos saber primeramente quiénes somos; de lo contrario, las opciones se tornarían infinitas y nuestras elecciones, carentes de significación. El contexto social y cultural en el que nacemos fija un límite al rango de elecciones con sentido *para cada uno de nosotros*. Se trata de una idea muy común entre los críticos del liberalismo, sobre todo entre los comunitaristas.²⁰ Liberales como Rawls –sostienen los comunitaristas– operan con un concepto muy estrecho de lo que significa *elegir* entre concepciones de la buena vida. Hacen bien en suponer que la elección entre concepciones de buena vida es el fruto de una deliberación cuidadosa en la que interviene, en primer lugar, la consideración de las alternativas disponibles y de su grado de adecuación para satisfacer los deseos del sujeto que realiza

19. Amy Gutman, *op. cit.*, pp. 75-76.

20. Está presente en Michael Sandel, *Liberalism and the Limits of Justice*, Cambridge University Press, Cambridge, 1998, pp. 158-161.

la elección, y, en segundo lugar, la evaluación de la intensidad relativa de esos deseos. Pero se equivocan al no incluir también la reflexión sobre el sujeto mismo, sobre su identidad. La pregunta «¿quién soy yo realmente?» debe ser anterior a la cuestión «¿qué vida quiero llevar?», si es que el sujeto de la elección ha de ser realmente partícipe en la constitución de su identidad; pero los liberales –se alegan– toman en cuenta esta precedencia.

Una razón adicional para considerar que la educación neutral es indeseable se basa en la creencia de que aquellos que sólo reciben instrucción en conocimientos objetivos y meramente instrumentales y entrenamiento en *razonamiento* moral –pero que no reciben ninguna clase de educación moral sustantiva– se convertirán en sofistas de la peor clase, esto es, en individuos que utilizarán argumentos *pro y contra* según las circunstancias en que se encuentren y meramente en conformidad con su conveniencia personal. No se tomarán la moralidad en serio ni podrán dimensionar la solemnidad de lo que eligen cuando optan entre concepciones de la buena vida. Elegir entre una u otra será tan dramático como elegir entre pares de zapatos al vestirse para una fiesta.

Otra frecuentada línea de ataque a la concepción liberal de la educación radica en denunciar que la neutralidad que defienden los liberales es, en realidad, una pseudoneutralidad: conlleva, en realidad, la promoción de un determinado arquetipo de excelencia por sobre ideales alternativos, a saber, el valor de la autonomía.²¹ Según sus críticos, si no es *abiertamente* uniformadora, la neutralidad liberal a menudo es, en el mejor de los casos, hipócrita e incompleta. Lejos de constituir, tal como planteara Rawls, un campo de reunión para una pluralidad de doctrinas comprensivas razonables, el liberalismo sería la expresión política de *cierto género* de doctrinas comprensivas, totalmente incompatible con otros géneros.²² En palabras de Charles Taylor, «el liberalismo es también un credo combatiente».²³

En tanto que ideal de perfección, la neutralidad es, para muchos, un *desideratum* político-educativo altamente controvertible. La decisión de no enseñar valores (o, mejor dicho, de enseñar solamente los valores presuntamente formales vinculados con la libre elección) contradice la voluntad de aquellos ciudadanos que sostienen que la libertad de elección no es el único propósito de la educación, o su fin primordial. Entonces, ¿por qué debería forzarse a estos ciudadanos a acatar la visión según la cual los niños deben ser educados para la libertad de elegir

21. Charles Taylor, *El multiculturalismo y «la política del reconocimiento»*, FCE, México, 2001, p. 92.

22. John Rawls introduce su famosa idea de un pluralismo razonable en *Political Liberalism*, Columbia University Press, Nueva York, 1996

23. Charles Taylor, *op. cit.*, p. 93.



cualquier valor, en vez de para escoger valores que valga la pena elegir? Si los liberales responden que esta libertad para optar es el fin *correcto* de la educación, no serían menos perfeccionistas que sus adversarios.²⁴

Por último, en estrecha relación con lo anterior, también se ha hecho notar que, al margen de ser hipócrita, el modelo político-educativo liberal es, desde un punto de vista evaluativo, sesgado o unidimensional, en tanto que sobrestima el valor formal de elegir libremente, menospreciando el valor sustantivo de *aquello que se elige*. El bien de los niños no incluye sólo la libertad para elegir, sino la participación en el bien de su familia y de su sociedad. Una cosa es tan importante como la otra. De lo contrario, se corre el riesgo de caer en una especie de fetichismo de la elección.²⁵

IV. Una educación propiamente liberal y *realista*

La educación genuinamente liberal que presenté en el apartado II persigue un objetivo inalcanzable o, por lo menos, difícil de lograr: a fin de maximizar la libertad de los niños para elegir entre concepciones de la buena vida, busca garantizar la neutralidad valorativa más estricta, entendida ésta como la ausencia total de valores sustantivos en el proceso educativo. Es, en tal sentido, utópica. Sin embargo, es posible pensar en una educación liberal diferente de la que acaba de ser objeto de tratamiento. Tal es el caso de la que propone Bruce Ackerman en *La justicia social en el Estado liberal*.²⁶ El original programa educativo de Ackerman se estructura en dos grandes fases. La primera corresponde a la educación primaria, la que se extiende hasta alrededor de los cinco años de edad. Se trata de la educación doméstica que tiene lugar predominantemente en el hogar y que es controlada por los padres. La segunda etapa corresponde a la educación secundaria, en que tienen lugar dos hitos fundamentales en el desarrollo normal de todo niño: el contacto con otros agentes educativos distintos de los padres y el cuestionamiento y la resistencia a la autoridad parental.

Para poder participar de la interacción dialógica que habilita a alguien a convertirse en ciudadano maduro de una sociedad liberal, el niño necesita desarrollar previamente una serie de capacidades cognitivas, lingüísticas y actitudinales. El camino que conduce a la adquisición de estas competencias básicas no tiene por qué ser uno y el mismo para todos, sino que existen diversas vías para alcanzar

24. Amy Gutman, *op. cit.*, p. 57.

25. *Idem*, p. 64.

26. Bruce Ackerman, *op. cit.*, cap. 5.



esa meta mínima. Todas ellas tienen, no obstante, algo en común: cada una reconoce la necesidad que tiene el niño de cierta coherencia cultural en la fase primaria de su educación. La diversidad cultural y valorativa con la que se puede confrontar a un niño sin que ello perjudique el normal desarrollo de sus capacidades es limitada. Este requisito de coherencia cultural justifica, según Ackerman, la atribución a los padres de una autoridad educativa monopólica durante los primeros años de vida del niño. Una vez traspasado ese límite de maduración mínima, la autoridad educativa de los padres progresivamente debe ir declinando en favor de la de las escuelas del Estado liberal.

En la descripción ackermaniana de las escuelas liberales reside gran parte del atractivo de su teoría político-educativa, la que permite lidiar con las dificultades prácticas que supone la realización del ideal del amoralismo en las escuelas, pero sin renunciar al valor de la neutralidad. Muchos establecimientos educativos, observa Ackerman, no son más que meras extensiones de la cultura primaria de los niños, con educadores interesados únicamente en *podar, guiar y desmalezar* a los niños para que *crezcan* de una manera acorde con su bagaje familiar. Una escuela liberal tiene una misión diferente, casi opuesta: permitir que el niño acceda al espectro más amplio posible de valores y pautas culturales, a fin de que pueda desarrollar sus propios ideales morales y su propio plan de vida. Lógicamente, cada niño arriba a la escuela con una cultura primaria particular y, de acuerdo con el requisito de coherencia cultural, está bien que así sea. Será tarea del educador liberal (o, mejor dicho, de *los* educadores liberales) mostrarles a los niños otras alternativas disponibles. La escuela liberal no *debe* ser un lugar insípido e incoloro ni *puede* serlo. En ella, los niños se toparán con educadores que poseen diversas habilidades, pasiones y, lo que es crucial, creencias y credos, y que están convencidos de que sus convicciones personales sobre cuestiones sustantivas controvertibles representan *la* verdad. Confrontarán con el profesor católico ortodoxo y con el judío practicante, así como con el ateo militante y con el agnóstico. La profesora bohemia de arte, amante del surrealismo, contrastará con el conservador profesor de historia. Luego de confrontar con ellos y muchos otros, al cabo de todo el proceso de educación secundaria (durante el cual la familia sigue ejerciendo un influjo no menor, aunque con fuerza progresivamente decreciente), los niños podrán elegir *autónomamente* su propia concepción de la buena vida. Puede que la misma coincida, finalmente, con la que sus padres querrían que eligiera. Pero en cualquier caso se tratará de una opción de vida *autónomamente* elegida.

El tránsito de una cultura primaria homogénea o monocorde a una sinfonía de alternativas de vida deberá ser gradual. Durante los primeros años de educación secundaria, la currícula tendrá que ser respetuosa del fuerte interés parental en continuar influyendo en la educación de los hijos. Las primeras concepciones de

la buena vida que se muestren a los niños serán relativamente afines a aquellas con las que el niño está familiarizado. Se supone que, de este modo, el niño comprenderá más fácilmente que su resistencia a los mandatos parentales no es (como su cultura primaria equivocadamente sugiere) un signo de perversión, sino que, antes bien, responde a una incipiente y plenamente normal necesidad de definir su propia identidad moral. En segundo lugar, el educador liberal deberá cuidarse de hacer un diagnóstico concienzudo de las necesidades culturales de cada niño antes del inicio del proceso educativo. En lugar de estigmatizar al niño, desde el inicio, como futuro *hippie* o empresario exitoso, deberá concentrar al comienzo todos sus esfuerzos en proveer al niño las habilidades que puedan serle útiles para su autodefinición. Y más importante aún que la transmisión de esas habilidades será el cultivo de un juicio moral independiente. En tercer lugar, el diagnóstico efectuado deberá tenerse siempre presente durante el transcurso del proceso educativo: la manera como el niño vaya respondiendo a los estímulos, la capacidad o dificultad demostrada para asimilar un espectro de doctrinas comprensivas cada vez más amplio, es un dato que deberá ser tenido por relevante a la hora de diseñar el trayecto curricular futuro. Finalmente, avanzado el proceso educativo, la elección de la currícula deberá tornarse cada vez en mayor grado responsabilidad del alumno.²⁷

V. Conclusión

Como paso siguiente a la contraposición más obvia entre una educación perfeccionista monopolizada por el Estado —que Gutman califica de «dictatorial» y Ackerman de «autoritaria»— y otra no autoritaria o liberal en sentido laxo, he procurado aislar un tipo de educación propiamente liberal, es decir, una que promueva los dos objetivos idiosincrásicamente liberales varias veces mencionados a lo largo de este trabajo. En primer lugar, el de transmitir a los niños todas aquellas capacidades lingüísticas, cognitivas y actitudinales básicas necesarias para convertirlos en ciudadanos liberales plenos. En segundo lugar, el *desideratum* doble de maximizar la libertad *real* de los niños para elegir entre ideales alternativos de la buena vida y de cuidar que los niños no se vean forzados (ni por el Estado ni por su familia) a abrazar tal o cual doctrina comprensiva ni, por tanto, a elegir tal o cual forma de vida. He procurado, asimismo, distinguir entre dos versiones posibles de esa educación liberal. Quizá con alguna diferencia de énfasis, ambas varian-

27. Bruce Ackerman, *op. cit.*, pp. 157-158.

tes comparten los mismos objetivos.²⁸ El punto crítico en el que estas dos concepciones liberales de la educación divergen reside en su modo de realización. Según la concepción *utópica* representada por Mill, la neutralidad se alcanzará siempre que se logren suprimir de la currícula los valores sustantivos y siempre que la tarea de educar se delegue en expertos perfectamente imparciales capaces de transmitir, del modo más objetivo posible, saberes que son de suyo objetivos o meramente instrumentales. En cambio, la vertiente liberal que representa Ackerman se hace cargo de las críticas de irrealizabilidad y propone otra manera de lograr los mismos objetivos. Desde esta perspectiva, la neutralidad será, no el resultado de dejar de lado todo contenido moral, sino de hacer todo lo contrario: sobremoralizar la educación, mostrar a los niños la mayor cantidad posible de doctrinas comprensivas de la más diversa índole. Esto se hace, además, en primera persona. Descartada la posibilidad de que existan educadores imparciales, cada uno de los educadores de la escuela ackermaniana encarna –y no sólo transmite– una doctrina comprensiva diferente.

¿En qué sentido esta concepción de la educación liberal es *realista*? Es realista porque, dentro de este esquema, el Estado liberal ya no se propone una empresa imposible como es la de procurar que ninguna doctrina comprensiva logre infiltrarse subrepticamente en la currícula liberal. Simplemente deberá velar por que los valores que la integren sean lo suficientemente plurales.

¿En qué sentido esta concepción de la educación liberal es más plausible que la que he llamado *utópica*? Permite, en primer lugar, enfrentar con éxito la objeción fáctica de que una educación auténticamente neutral no sería realizable. Ello es así porque los educadores deberán hacer lo que naturalmente están *inclinados* a hacer, a saber, transmitir a las nuevas generaciones su propio punto de vista acerca de lo que es una vida digna de ser vivida, y hacerlo con la convicción de quien cree que se trata de la única buena o, al menos, de la mejor entre las disponibles. Por otro lado, esta variante de educación liberal le resta sentido a la objeción según la cual una educación neutral, aun no siendo *utópica*, es indeseable. La misma se apoyaba en la idea de que el entrenamiento en *razonamiento* moral –pero no en tales o cuales *valores* morales concretos– conduciría fatalmente a la formación de sofistas morales, esto es, de sujetos inescrupulosos que abrazarían y serían capaces de defender una u otra doctrina comprensiva según sus circunstancias y conveniencia personales. Difícilmente ocurra esto cuando aquellas per-

28. Mientras que la versión ingenua enfatiza el derecho *de los padres* a elegir autónomamente qué clase de educación brindar a sus hijos, la versión realista de Ackerman hace hincapié, sobre todo, en la autonomía *de los niños*, aun si esto va en desmedro de ese interés parental (cosa que, como vimos, no necesariamente ha de ocurrir).



sonas encargadas de presentar las diferentes concepciones asequibles de la buena vida son quienes las eligieron como forma de vida máximamente preferida.

Por último, la educación liberal que propone Ackerman es inmune a la crítica comunitarista según la cual los liberales operan con un concepto muy limitado de lo que significa elegir entre concepciones de la buena vida, al pasar por alto que la pregunta por la propia identidad es necesariamente anterior a la pregunta por el plan de vida futuro. El requisito de «coherencia cultural» prescrito para el período de la educación primaria –y, más aún, el carácter gradual pautado para la exposición de los niños a opciones de vida divergentes de la familiar durante la etapa de educación secundaria– dan claras muestras de ello.

Así, aunque resulte paradójico, es probable que la *sobremoralización* de la educación –siempre y cuando se garantice la *pluralidad* de valores morales– constituya una alternativa viable para sostener el ideal de una educación *neutral* que maximice la libertad de elección entre concepciones de la buena vida de los *futuros* ciudadanos del Estado liberal.

Universidad de Buenos Aires

