

Estado, educación y libertades: Un retorno a la “tradición olvidada”

PABLO DA SILVEIRA

*Universidad Católica del Uruguay (Montevideo)*¹

Me propongo recordar aquí una vieja tradición de pensamiento político sobre el modo en que una sociedad respetuosa de las libertades debe organizar la educación de sus nuevos miembros. Esa tradición se mantuvo vigorosa durante algo más de cien años, desde el último cuarto del siglo XVIII hasta fines del siglo XIX. Su primer defensor fue Adam Smith y su último representante visible (ya entrado el siglo XX, en lo que pudo entenderse como una manifestación póstuma) fue probablemente Bertrand Russell. A partir de ese momento la tradición se eclipsó hasta caer en lo que pareció un olvido definitivo. Pero el reciente resurgir del interés de los filósofos por la temática educativa, alimentado por los signos de debilitamiento de la herencia dejada por las grandes reformas educativas del siglo XIX, vuelve a ponerla en el centro del interés cívico y filosófico.

PRECISANDO EL CONTEXTO (A): EL RENACIMIENTO DEL INTERÉS FILOSÓFICO POR LA EDUCACIÓN

Un rasgo llamativo del actual paisaje filosófico es el resurgimiento del interés por la educación. En un sentido muy evidente, esto no tiene nada de nuevo. La atracción de los filósofos por el tema es tan antigua como la filosofía misma. Los sofistas, Sócrates y Platón le atribuyeron una importancia crucial. En los siglos posteriores, grandes figuras como Locke, Rousseau, Condorcet, Kant, Stuart Mill o Nietzsche le dedicaron esfuerzos significativos. Pero ese interés casi desapareció todo a lo largo del siglo XX. Con alguna excepción importante, como John Dewey, los grandes referentes filosóficos del siglo pasado

¹ Este artículo fue preparado durante una estancia académica en el Área de Filosofía Moral y Política del Departamento de Filosofía de la Universidad de Málaga. Agradezco la hospitalidad de Manuel Toscano, José María Rosales y José Rubio Carracedo, así como el apoyo de la Fundación Carolina y del Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Málaga.

tendieron a excluir la temática educativa de su agenda de trabajo. Ni Husserl, ni Heidegger, ni Popper, ni Sartre, ni Wittgenstein, ni Quine, ni Habermas, ni Rawls, por mencionar sólo algunos, le prestaron mayor atención.

Esto es lo que empezó a cambiar en los últimos años del siglo XX y en lo que llevamos del siglo XXI. En este breve lapso, un número creciente de filósofos que son reconocidos como representantes distinguidos de la profesión han vuelto a ocuparse del tema y empiezan a acumular una producción abundante. Entre los nombres más representativos de esta tendencia cabe mencionar a Bruce Ackerman, Elizabeth Anderson, David Archard, Harry Brighouse, Randall Curren, Joel Feinberg, William Galston, Amy Gutmann, Richard Hare, Will Kymlicka, Charles Larmore, Stephen Macedo, Onora O'Neill y Adam Swift.

Este listado de autores tiene dos características que permiten avanzar en la descripción del fenómeno.

La primera es que todos ellos provienen del mundo anglosajón, lo que sugiere una pauta conocida. Así como la renovación del interés por las teorías de la justicia nació en el ámbito anglosajón y desde allí se extendió al resto del mundo filosófico, algo semejante parece estar ocurriendo en este caso.

La segunda característica es que casi todos los autores mencionados son filósofos políticos. Este es un punto a destacar, porque la clase de reflexión filosófica que está ganando atención no es una reflexión gnoseológica ni antropológica sobre la educación y sus métodos, sino una reflexión esencialmente política. Lo que ha vuelto a encontrar un lugar en la agenda es la educación como objeto de decisiones públicas. O, para decirlo de una manera más breve: el interés se centra en lo que suele llamarse “gobierno de la educación”². También en este aspecto parecería que estamos ante una vuelta al pasado. Platón, Aristóteles, Locke, Rousseau, Kant y Stuart Mill pensaron la educación desde una perspectiva eminentemente política.

PRECISANDO EL CONTEXTO (B): LA CRISIS DEL “MODELO TRADICIONAL”

El renacimiento del interés filosófico por la educación no es un capricho. Al menos en parte, el giro puede ser visto como un intento de aportar respuestas a un conjunto de preguntas que están surgiendo con creciente intensidad en un número importante de sociedades democráticas. Para percibir este punto hace falta algo de perspectiva histórica.

Más allá de particularidades propias de cada país, las sociedades democráticas fundaron sus sistemas educativos sobre un conjunto de principios comunes. Entre esas ideas que orientaron la elaboración de políticas y el diseño

2 Para un desarrollo de este concepto ver P. da Silveira, *Padres, maestros y políticos. El desafío de gobernar la educación*. Buenos Aires: Taurus, 2009.

institucional se cuentan al menos las siguientes: el acceso a la educación básica debe ser universalizado mediante una combinación de financiamiento público y obligatoriedad; la tarea educativa debe ser puesta en manos de docentes profesionales; el Estado debe asumir la gestión de (al menos parte de) los establecimientos educativos; las principales decisiones deben tomarse en forma centralizada y luego ser aplicadas a todas las escuelas (o al menos a todas las escuelas estatales pertenecientes a una misma unidad territorial)³.

Estas ideas, junto con otras similares, constituyen una herencia de las grandes reformas educativas de fines del siglo XIX. Dado que su impacto alcanzó a la gran mayoría de las sociedades democráticas, y dado que lo hizo de manera muy estable todo a lo largo del siglo XX, es razonable identificarlas como propias del “modelo tradicional” de organización de la vida educativa en las sociedades democráticas contemporáneas.

El “modelo tradicional” no sólo demostró ser influyente, sino también muy resistente. En el correr del siglo XX ocurrieron numerosos hechos con un enorme poder transformador (entre otros: dos guerras mundiales, el nacimiento y derrumbe del comunismo, la aparición de la electrónica, de la informática y de Internet) pero las ideas que sostenían el funcionamiento de los sistemas educativos no fueron desafiadas hasta muy tarde. El legado de los grandes reformadores del siglo XIX parecía adaptarse a todos los contextos⁴.

Esto es justamente lo que empezó a cambiar en torno al cambio de siglo. Casi todas las ideas vertebrales del “modelo tradicional” son hoy objeto de debate. En algunos casos esto ocurre porque las soluciones adoptadas no generaron los resultados esperados (por ejemplo, el financiamiento público y la escolarización obligatoria sólo produjeron una limitada igualdad de opor-

3 No todas las democracias occidentales aceptaron siempre todos estos principios. Por ejemplo, los dos últimos no se aplican en Holanda desde hace casi un siglo, aunque sí rigieron entre 1807 y 1913 (ver al respecto R. Mouw, “Educational Choice and Pillarization: Some Lessons for Americans from the Dutch Experiment in Affirmative Impartiality”. En Alan Wolfe (ed.) *School Choice. The Moral Debate*. Princeton, Princeton University Press, 2003, 155-72). Estados Unidos, por su parte, siguió el camino inverso: originalmente implantó un sistema más descentralizado que los países europeos, pero luego fue incorporando crecientes cuotas de homogeneidad y centralización (cf. C. Finn et al., *Charter Schools in Action. Renewing Public Education*. Princeton (NJ): Princeton University Press, 2000, 54 ss.; T. Good, & J. Braden, *The Great School Debate. Choice, Vouchers, and Charters*. Mahwah, (NJ): Lawrence Erlbaum, 2000). Más allá de estas variantes, para el conjunto de las sociedades democráticas parece ser verdad que la aceptación de estas ideas constituye la norma mucho más que la excepción (ver al respecto V. Vanderberghe, “Combinación de los controles burocrático y de mercado en educación: ¿una respuesta a las deficiencias burocráticas y de mercado?”. En M. Narodowski et al. (eds.), *Nuevas tendencias en políticas educativas*. Barcelona: Granica 2002, 213-38, 217 [versión original: *Comparative Education* 35/3, (1999), 271-82]).

4 Para todo lo que sigue Da Silveira, *Padres, maestros y políticos*.

tunidades). En otros casos, las críticas son generadas por cambios procesados en la sensibilidad ciudadana (por ejemplo, la gestión estatal y el centralismo pedagógico se vuelven difícilmente conciliables con el mayor respeto hacia la diversidad). En otros casos todavía, los cambios experimentados por las sociedades han puesto en cuestión algunos de los supuestos empíricos que sostenían el modelo (por ejemplo, el aumento de las tasas de escolarización ha erosionado la posición de superioridad cultural y simbólica en la que se encontraba el docente promedio en relación al padre promedio).

El resultado es que hoy vuelve a discutirse el papel del Estado, de los profesionales de la docencia y de las familias como no se hacía desde fines del siglo XIX. Ese debate se tramita parcialmente en la academia y parcialmente en el terreno de las prácticas institucionales y sociales. La creciente visibilidad de propuestas alternativas al modelo tradicional (bonos educativos, escuelas por contrato, enseñanza en el hogar) es un indicio de lo que puede considerarse el principio del fin de una larga hegemonía cultural e institucional.

LA “TRADICIÓN OLVIDADA”: UN REPASO HISTÓRICO

En este doble contexto de debilitamiento del modelo tradicional y creciente interés de los filósofos políticos por la cuestión educativa, vuelve a cargarse de significado una tradición de pensamiento que fue vigorosa en el pasado pero perdió influencia tras la consolidación de las grandes reformas del siglo XIX. Se trata en sentido estricto de una tradición y no de un movimiento. Lo que hay es un conjunto de autores entre los que existen relaciones de influencia, pero que están únicamente vinculados por una sensibilidad común a la hora de considerar problemas que consideran relevantes.

Lo que caracteriza a la “tradición olvidada” es el intento de combinar la intervención del Estado en la vida educativa con la maximización del respeto a las libertades civiles y políticas. Lo primero implica afirmar que la educación de las nuevas generaciones no es un asunto puramente *privado* entre padres e hijos, sino también una cuestión *pública* que involucra a la sociedad en su conjunto. Lo segundo implica el rechazo a toda forma de intervención estatal que limite innecesariamente la diversidad de opciones al alcance de los ciudadanos.

El interés de este punto de vista reside, entre otras cosas, en que constituye una suerte de vía media entre el estatismo fuertemente uniformizador que impusieron las reformas del siglo XIX y las soluciones libremercadas que son defendidas por quienes hoy critican ese modelo desde una perspectiva libertarista⁵.

5 Para un ejemplo de este último punto de vista cf., los trabajos de Anthony De Jasay, *Social Contract, Free Ride. A Study on the Public Goods Problem*. Oxford: Oxford University

La lista de figuras identificables con la “tradición olvidada” se inicia con Adam Smith en la Escocia del siglo XVIII e incluye a Thomas Paine (que era inglés pero vivió en Estados Unidos y en Francia, influyendo sobre ambas revoluciones), el marqués de Condorcet en Francia, Wilhelm von Humboldt en Alemania y John Stuart Mill en Inglaterra. Tras el debilitamiento de esta tradición en el último cuarto del siglo XIX, sus últimos representantes tendieron a concentrarse en Inglaterra. Entre ellos voy a mencionar aquí a Auberón Herbert y a Bertrand Russell.

Dado el profundo olvido en el que ha caído esta tradición, mi propósito en este texto no es realizar un análisis en profundidad de sus tesis ni examinar su potencial de aporte a los debates contemporáneos, sino mostrar el parecido de familia que vincula a ciertos autores que solemos leer por separado o en el marco de asociaciones más limitadas (como la que liga a Stuart Mill con Von Humboldt), pero raramente como defensores de una sensibilidad filosófica común.

Adam Smith (1723-1790)

En su crucial obra *La riqueza de las naciones*, Smith presentó un dilema que lo perturbaba. Si la autoridad que gobierna la enseñanza es una corporación integrada por docentes, sostuvo, “es muy probable que hagan una causa común y se vuelvan muy indulgentes entre ellos: cada uno consentirá que el otro desatienda su deber, siempre y cuando se le permita a él mismo desatender el suyo”⁶.

Este riesgo no se debe a que los docentes sean seres particularmente perversos, sino a una inclinación muy humana: “El interés de cada persona consiste en vivir lo mejor que pueda. Y si sus ingresos van a ser los mismos, ya sea que cumpla o no con un deber muy trabajoso, estará ciertamente en su interés (al menos, tal como se lo entiende vulgarmente) o bien incumplirlo, o bien cumplirlo del modo más descuidado y negligente que acepte la autoridad a la que esté sometido”⁷.

Siendo como somos, no es buena idea optar por diseños institucionales que pongan a nuestros deberes en permanente conflicto con nuestras inclinaciones. Si cada día hay que elegir entre el camino del deber y otras soluciones menos exigentes, sólo una inmensa fuerza moral nos hará optar por lo primero. Pero

Press, 1991, y *Political Economy, Concisely: Essays on Policy That Does Not Work and Markets That Do*. Indianapolis: Liberty Fund, 2010.

6 A. Smith, *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations* (1776). Londres & Nueva York: Penguin Books, 1999 (vol. II), 350.

7 *Ibid.*, 349-350.

los seres humanos somos demasiado imperfectos como para esperar que todos lo haremos todo el tiempo.

La idea de poner a la enseñanza bajo el control corporativo fue, en consecuencia, rechazada por Smith. Pero él mismo reconoció que las cosas no mejoraban si se hacía intervenir al poder político u otro poder externo: “Si la autoridad a la que (el docente) está sometido no reside en la misma corporación de la que él es miembro, sino en una figura externa (el obispo de la diócesis, el gobernador de la provincia o, tal vez, algún ministro de Estado), tampoco es muy probable que sufra algún perjuicio si es negligente hacia su deber. Todo lo que esos superiores pueden hacer es obligarlo a estar ante sus alumnos cierto número de horas, es decir, a dar cierto número de lecciones por semana o por año. Pero cómo sean esas lecciones va a seguir dependiendo de la diligencia del docente. (...) Además, una jurisdicción extraña tiene tendencia a ser ejercida de manera ignorante y caprichosa. (...) La persona que está sujeta a tal jurisdicción es necesariamente degradada por ella. En lugar de ser una de las personas más respetables en la sociedad, se vuelve una de las más insignificantes y menos consideradas”⁸.

La conclusión a la que llega Smith tras esta discusión parece incorporarse con facilidad al debate contemporáneo: si el control corporativo y el control burocrático son igualmente incapaces de asegurar un buen funcionamiento de la enseñanza, la solución consiste en dar una amplia autonomía profesional a los docentes, respetar la libertad de elección de los padres y controlar resultados. Su idea era crear una red de escuelas con financiamiento mixto (es decir, parcialmente financiadas por el Estado y parcialmente por los padres) en un régimen de educación obligatoria pero de escolarización voluntaria. Cada persona debía ver protegida su libertad de educarse (y educar a sus hijos) como quisiera, incluyendo la enseñanza privada y la educación en el hogar, con tal que cumpliera ciertos mínimos: “Un ciudadano que haya aprendido en un instituto público no tendría ninguna ventaja legal sobre otro que haya aprendido privadamente, siempre y cuando el segundo haya aprendido igualmente bien”⁹.

Al cabo de su discusión, Smith concluye que al Estado le corresponden tres funciones básicas en relación a la educación.

En primer lugar, el Estado debe fijar los objetivos de aprendizaje a ser alcanzados por todos los miembros de la sociedad, dejando en manos de otros la tarea de trabajar para alcanzarlos: “Si el Estado impusiera a (los) hombres la necesidad de aprender, no tendría motivos para darse el trabajo de proporcionarles los maestros adecuados”¹⁰. Esto significa que, a diferencia de lo que

8 *Ibid.*, 350.

9 *Ibid.*, 373.

10 *Ibid.*, 384.

propondrá más tarde el “modelo tradicional”, Smith pensaba que el Estado no debe asumir la gestión de establecimientos educativos.

En segundo lugar, el Estado debe poner en pie un sistema de evaluación que permita verificar que las metas de aprendizaje efectivamente se están cumpliendo. Su propuesta consistía en organizar un sistema público de exámenes externos cuya aprobación fuera requerida para ser aceptado en un oficio, iniciar un negocio o ejercer una profesión liberal¹¹.

Por último, el Estado debe intervenir en el financiamiento de la educación, de modo de asegurar que todos tengan una real oportunidad de acceso. Smith es explícito en afirmar que el financiamiento público es deseable no sólo por razones de eficiencia sino de equidad: “Aun si el Estado no extrajera ningún provecho de la instrucción de las personas pertenecientes a los estratos más bajos, igual debería atender a que esas personas no quedaran privadas de ella”¹². El punto es interesante porque nos muestra a un Smith que no siempre confía en la mano invisible como mecanismo para evitar que los más pobres sean víctimas de su situación de desventaja. La imagen que más tarde se consolidó de Smith como defensor de un fundamentalismo del mercado (una imagen impulsada tanto por sus críticos como por sus seguidores) está bastante alejada de sus ideas originales¹³.

Thomas Paine (1737-1809)

Ideas similares eran defendidas en la misma época por Thomas Paine, un inglés que había leído a Smith y que tuvo una gran influencia sobre los revolucionarios norteamericanos y franceses. Sus páginas más explícitas sobre el tema aparecen en *Los derechos del hombre*, una obra publicada entre 1791 y 1792, que en los dos años siguientes llegó a vender 200 mil ejemplares sólo en Estados Unidos (donde Paine estaba radicado). Para evaluar este dato téngase en cuenta que en esa época las colonias americanas tenían una población del orden de los tres millones de habitantes, un veinte por ciento de los cuales eran esclavos¹⁴.

11 *Ibid.*, 372-384.

12 *Ibid.*, 374.

13 El grueso de las reflexiones de Smith sobre educación puede encontrarse en el Libro V de *The Wealth of Nations*, especialmente en las secciones II y III. Para una discusión contemporánea de la cuestión, ver E. Rothschild, “Condorcet and Adam Smith on Education and Instruction”. En A. Rorty (ed.), *Philosophers on Education*. Londres & Nueva York: Routledge 1998, 209-26; y *Economic Sentiments. Adam Smith, Condorcet, and the Enlightenment*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press, 2001.

14 Cf. al respecto C. F. Kaestle, *Education and Social Change in Nineteenth-Century Massachusetts*. Cambridge: Cambridge University Press, 1980.

Paine defendía la universalización del acceso a la educación formal como condición para el ejercicio de las libertades políticas: “una nación bien gobernada no debe permitir que nadie permanezca sin instrucción. Son solamente los gobiernos monárquicos y aristocráticos los que necesitan la ignorancia para sostenerse”¹⁵.

En la misma línea que Smith, sostenía que el financiamiento público era necesario para asegurar la universalidad de acceso. Pero, al igual que Smith, sostenía que el financiamiento estatal es algo diferente de la gestión estatal de los establecimientos educativos. La propuesta que formuló a partir de esta idea constituye una de las primeras defensas conocidas del bono educativo o educación mediante *vouchers*. Lo que el Estado debe hacer, sostenía Paine, es proporcionar una cantidad de dinero por hijo y por año a todas las familias que no estén en condiciones de pagar para obtener educación. Pero ese dinero no debe tener un destino específico, sino que ha de ser usado libremente por los padres para “mandarlos a una escuela donde aprendan la lectura, la escritura y la aritmética común”¹⁶.

El Estado debe limitarse a imponer la obligación de educar, asegurar el financiamiento y evaluar los resultados. Pero, a diferencia de Smith, Paine sostenía que las autoridades públicas no debían involucrarse en la evaluación de aprendizajes. En lugar de crear una burocracia dedicada a esa tarea, “los ministros de cada parroquia, cualquiera sea la denominación religiosa a la que pertenezcan, deben certificar ante un servicio público creado con tal propósito que ese deber (de educar a los hijos) se está cumpliendo”¹⁷. En esencia, lo que proponía era un sistema de auditoría externa.

Condorcet (1743-1794)

A primera vista puede parecer extraño incluir entre los miembros de la “tradición olvidada” a Marie-Jean-Antoine Nicolas de Caritat, más conocido como el Marqués de Condorcet o simplemente como Condorcet. Filósofo y matemático, noble y al mismo tiempo enemigo de la monarquía, Condorcet fue uno de los líderes intelectuales de la Revolución Francesa (cuando se desató el terror jacobino, se convirtió también en una de sus víctimas). Fue además uno de los primeros teóricos de la enseñanza estatal, y a ese título aparece frecuentemente citado entre los inspiradores de las grandes reformas de fines del siglo XIX. Jules Ferry, el impulsor de la reforma escolar francesa, lo presentaba como su padre espiritual.

15 T. Paine, *The Rights of Man*. Norwalk (Conn.): The Easton Press, 1792, 227.

16 *Ibid.*, 225.

17 *Ibid.*

Condorcet defendió la universalización del acceso a la educación, presentándola como una condición para el ejercicio de los derechos recién proclamados. Esta idea aparece con fuerza en su *Primera Memoria sobre la Instrucción Pública*, escrita en el año 1791: “Aquel que no sabe escribir y que ignora la aritmética depende realmente del hombre más instruido, al que está permanentemente obligado a recurrir. Ese hombre no es igual a quienes ha recibido esos conocimientos mediante la educación; no puede ejercer los mismos derechos con la misma extensión ni con la misma independencia. Aquel que no ha sido instruido sobre las leyes básicas que regulan el derecho de propiedad no disfrutará de ese derecho de la misma manera que aquel que las conoce. En las discusiones que se susciten entre ellos, no pelearán con las mismas armas”¹⁸.

En esta tarea de compensar desigualdades que atentan contra la igualdad formal, la educación juega un papel decisivo: “El deber de la sociedad, en lo que concierne a la obligación de extender en los hechos la igualdad de derechos tanto como sea posible, consiste en proporcionar a cada hombre la instrucción necesaria para ejercer las funciones comunes de hombre, de padre de familia y de ciudadano...”¹⁹.

A partir de esta visión general, Condorcet formuló un conjunto de propuestas llamadas a tener una larga influencia. Es probable que las tres más importantes sean la idea de crear una red nacional de escuelas gestionadas por el Estado, la idea de asegurar el acceso a esas escuelas mediante el financiamiento público y la propuesta de crear un cuerpo de docentes profesionales que fueran funcionarios públicos.

A diferencia de Smith y de Paine, Condorcet no distinguió entre el gobierno de la educación y la gestión de las escuelas. Fue además un firme defensor del centralismo pedagógico, hasta el punto de haber creado la idea de programas de estudio a ser aplicados en todas las escuelas. Todo esto lo aleja de las propuestas típicas de la “tradición olvidada”.

Sin embargo, Condorcet (cuya esposa, Sophie de Grouchy, fue la primera traductora de Adam Smith y Thomas Paine al francés) estaba más cerca de esa tradición de lo que hoy suele creerse. En particular, compartía con Smith (a quien había leído cuidadosamente) una doble desconfianza hacia el control corporativo y hacia el control político de la educación²⁰.

Su desconfianza hacia el control corporativo queda bien expresada en la *Primera memoria*: “Los poderes públicos deben evitar ante todo confiar la

18 M. de Condorcet, *Cinq mémoires sur l’instruction publique* (1791). París, Flammarion, 1994, 62.

19 *Ibid.*, 64.

20 Para un análisis del vínculo entre ambos, cf. E. Rothschild, *Economic Sentiments. Adam Smith, Condorcet, and the Enlightenment*.

instrucción a cuerpos de docentes que se recluten a sí mismos. (...) Ya sea que esos cuerpos sean órdenes de monjes, congregaciones de semi-monjes, universidades o simples corporaciones, el peligro es el mismo. La instrucción que darán tendrá siempre por objetivo, no el progreso de la ilustración, sino el aumento de su poder; no la enseñanza de la verdad, sino la perpetuación de prejuicios útiles a su ambición...²¹.

Al mismo tiempo que defendía la profesionalización de la docencia, Condorcet se oponía a poner el gobierno de la educación en manos de las corporaciones docentes. Y no sólo rechazaba que ese gobierno fuera ejercido por congregaciones religiosas (algo previsible en un ideólogo de la Revolución Francesa) sino por cualquier organización de profesionales de la enseñanza, aun identificados con la República. Según explica en su *Segunda memoria sobre la instrucción pública*, si el gobierno de la educación se pusiera aun parcialmente en manos de los docentes, “ellos, animados por el espíritu de cuerpo, intentarían invadir aquello que se les habría permitido compartir”. Por eso debe impedirse “que gobiernen nada en común, ni que influyan sobre las designaciones para ocupar las plazas que queden vacantes”. Sólo en ese caso podrá evitarse “que la enseñanza que ha sido instituida para los alumnos, sea regulada según lo que conviene a los intereses de los maestros”²².

Pero, tal como ocurría con Smith, Condorcet también desconfiaba del control político de la educación. Por esta razón, al mismo tiempo que defendía la creación de una red de escuelas públicas, se oponía a toda forma de monopolio. Las escuelas estatales debían existir, pero en régimen de libre competencia con las privadas. Sólo en este caso quedarían a salvo las libertades civiles y políticas.

En la *Segunda Memoria*, Condorcet desarrolla esta argumentación partiendo de una distinción entre tres tipos de instituciones. Primero, dice, están aquellas “tan esenciales al orden social” que deben ser “inmediatamente mantenidas” por el Estado (los ejemplos que menciona incluyen a los tribunales de justicia y a la policía). Luego están aquellas que “podrían en verdad ser dejadas a la competencia, pero esta competencia no ocurrirá en los hechos”. Al distinguir esta segunda categoría, Condorcet parece estar refiriéndose a los monopolios naturales y a la provisión de algunos bienes públicos. Los ejemplos que menciona incluyen el alumbrado, la limpieza de las calles y las grandes obras para asegurar las comunicaciones por mar y tierra. Finalmente, están “aquellas instituciones en las que la competencia debe ser respetada”. Se trata, dice, “de las que tienen una relación más directa con la libertad o con los intereses más personales, sobre los que cada hombre debe ser juez exclusivo”.

21 Condorcet, *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, 88-89.

22 *Ibid.*, 152.

Cuando se trata de instituciones ubicadas en este tercer grupo, el Estado debe abstenerse de entorpecer la libre iniciativa y limitarse a actuar por la vía de los incentivos. “Si la utilidad común obliga a los poderes públicos a actuar, el respeto por la libertad le ordena regular su acción de manera de no ofrecer más que ventajas voluntarias, en lugar de considerarse depositario de la autoridad o de la fuerza nacional”²³.

Condorcet incluye a las escuelas en este último grupo. La libre iniciativa en el terreno de la educación debe ser respetada, “no sólo porque es necesario reconocer a los padres una verdadera libertad en la elección de la educación que deben a sus hijos, sino también porque la influencia exclusiva de todo poder público sobre la instrucción es peligrosa para la libertad y para el progreso de todo el orden social”²⁴. Dicho de otro modo, el rechazo a toda forma de monopolio estatal en la educación es una exigencia de libertad.

Si bien Condorcet ha sido visto como un autor con tendencias jacobinas, está muy lejos de serlo cuando escribe sobre este tema. En un ataque muy directo a todo intento de limitar la libertad individual en nombre de la mayoría, afirma que “se cometerá una verdadera injusticia si se da a la mayoría real de los jefes de familia, y más aun si se confía a sus representantes, el poder de obligar a los padres a renunciar al derecho a educar ellos mismos a sus familias”²⁵. Contra una opinión predominante entre los jacobinos, Condorcet sostiene que la diversidad de opiniones y de lealtades no es una amenaza para la República, sino una condición para la libertad individual: “La libertad de opiniones sería ilusoria si la sociedad se apropiara de las generaciones nacientes para dictarles lo que deben creer. Aquel que entra en la sociedad cargado de las opiniones que le dio su educación, no es un hombre libre. (...) Se dirá que tampoco será verdaderamente libre si recibe esas opiniones de su familia, pero en ese caso las opiniones no serán las mismas para todos los ciudadanos. Cada uno se dará cuenta muy rápido de que sus creencias no son universales. Eso le enseñará a desconfiar de ellas; ya no tendrán el carácter de una verdad aceptada”²⁶.

Puede discutirse si Condorcet debe ser reconocido como un miembro de la “tradición olvidada”, pero es seguro que mantiene con ella vínculos más estrechos que lo que sugiere su imagen más recibida. Cuando Jules Ferry lo invocaba como padre espiritual, le estaba haciendo un homenaje al mismo tiempo que desdibujaba sus ideas. Todo esto tiene su origen en las tensiones internas del pensamiento de Condorcet, que frecuentemente osciló entre el liberalismo y el jacobinismo. No es fácil criticarlo en este punto. Esas tensiones terminaron por costarle la vida.

23 *Ibid.*, 177-178.

24 *Ibid.*, 178.

25 *Ibid.*

26 *Ibid.*, 85-86.

Wilhelm von Humboldt (1767-1835)

Humboldt es, después de Kant, el autor alemán que más contribuyó a la consolidación del pensamiento liberal en Europa. Su influencia no sólo fue teórica (sus ideas dejaron una profunda huella en Mill) sino también práctica (entre otras cosas fundó la Universidad de Berlín, y con ella un modelo de acción universitaria).

La formulación más completa de sus ideas políticas aparece en su libro *Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen*, normalmente traducido al castellano como *Sobre la esfera y deberes del gobierno*. El texto fue escrito entre 1791 y 1792, pero sólo se publicó póstumamente en 1850.

Escrito en un lenguaje que combina la retórica ilustrada con la del romanticismo, *Ideen...* es una defensa de un ideal de vida individual (aquel que consiste en el pleno desarrollo de nuestras potencialidades creativas y expresivas) combinada con la defensa del modelo de Estado que se considera necesario para que aquel ideal de vida individual pueda ser llevado a la práctica. Lo que el florecimiento humano requiere, dirá Humboldt, es “libertad y variedad de situaciones”. La libertad “es la gran e indispensable condición de posibilidad que ese desarrollo presupone”. Pero la ausencia de un contexto de elección suficientemente rico puede significar “una opresión que se establece sin imponer restricciones a la propia persona”²⁷.

Dadas las limitaciones de cada vida individual, una auténtica “variedad de situaciones” sólo puede surgir del libre intercambio de opiniones y experiencias en el marco de la coexistencia social. Un Estado que proteja los derechos individuales y favorezca la educación puede favorecer este objetivo. Pero un Estado que interfiera con la vida de las personas, aun cuando lo haga movido por buenas intenciones, terminará por convertirse en una amenaza. Humboldt funda este pronóstico en un análisis de las propiedades de la acción estatal y en un análisis paralelo de las consecuencias de esa acción sobre el comportamiento humano.

En relación al primer punto, Humboldt argumenta que la acción del Estado inevitablemente genera uniformidad: “La variedad que proviene de la cooperación de numerosos individuos es el mayor bien que la vida social puede proporcionar. Pero esta variedad es convertida en uniformidad en la medida en que el Estado interfiere. Bajo tal sistema, ya no encontramos a los miembros de una nación viviendo en cooperación gracias a los lazos del pacto social,

27 W. von Humboldt, 1850: *Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen* (1850). Cito por la edición consultada: Breslau: Trewendt Verlag, 1851, 9-10.

sino a sujetos aislados que viven en relación al Estado o, mejor, al espíritu que prevalece en el gobierno (...). Mismas causas producen mismos efectos. Por lo tanto, en la medida en que la intervención del Estado aumenta su alcance y su eficacia, se difunde una uniformidad común, no sólo entre todos los agentes a los que es aplicada sino también sobre los resultados de su actividad”²⁸.

En cuanto a los efectos de la acción estatal sobre el comportamiento individual, Humboldt afirma que, mientras el ejercicio de la autonomía individual favorece el despliegue de las capacidades humanas, la pérdida de autonomía actúa como impedimento. “Cuanto más un hombre actúa por sí, más se desarrolla a sí mismo”²⁹. Pero “las acciones del Estado (...) acostumbran a los hombres a buscar instrucción, guía y asistencia externas, en lugar de confiar en sus propias capacidades”³⁰. Y el problema es que “el hombre que somete frecuentemente sus acciones a una guía y un control externos se vuelve cada vez más dispuesto a sacrificar la escasa espontaneidad que le queda. (...) No sólo pierde el sentido de responsabilidad ante cualquier deber que el Estado no le imponga expresamente, sino que se siente exonerado de todo esfuerzo personal para mejorar su propia condición”³¹.

El principio general de Humboldt será que el Estado debe inmiscuirse lo menos posible en la educación de las nuevas generaciones, como condición para respetar el libre ejercicio de la libertad individual y hacer posible el florecimiento humano. Y aunque no es sencillo precisar las soluciones institucionales que se derivan de este principio, hay al menos dos ideas que surgen con razonable claridad.

La primera de esas ideas se aplica a las políticas educativas y culturales dirigidas a la población adulta. En este terreno, dice Humboldt, el Estado sólo debe actuar *negativamente*, es decir, generando los marcos de libertad necesarios para que la diversidad florezca y los ciudadanos construyan sus propias convicciones³². El modelo ideal de la acción estatal consistiría en “presentar todas las posibles soluciones a cada problema en cuestión, de modo que el ciudadano pueda elegir, en función de su propio juicio, el curso de acción que le parece más apropiado. O mejor aun, debería proponerse colocar al ciudadano en las mejores condiciones de descubrir la mejor solución por sí mismo, mediante una cuidadosa presentación de todas las eventuales dificultades”³³.

La segunda idea se aplica a la educación de los menores de edad. En este caso el Estado deberá adoptar un papel más activo, pero siempre sometido a límites estrictos.

28 *Ibid.*, 18-19.

29 *Ibid.*, 43.

30 *Ibid.*, 20.

31 *Ibid.*, 21.

32 *Ibid.*, 20.

33 *Ibid.*, 21.

Si los padres cumplen bien esta función, sostiene Humboldt, lo mejor es dejarla en sus manos. Ellos son los más dispuestos a ocuparse del cuidado de sus hijos y, en condiciones mínimamente favorables, son también quienes pueden hacerlo mejor. Por lo tanto, “en la medida en que un ciudadano respeta las leyes y asegura su propio bienestar y el de aquellos que dependen de él, sin hacer de manera deliberada nada que atente contra los intereses del Estado, éste no debe perturbar de ningún modo la clase de existencia que ha elegido. En tales condiciones, la educación pública (que como tal siempre está orientada, aunque sea imperceptiblemente, a la formación del ciudadano como súbdito del gobierno y no al desarrollo individual, tal como ocurre en el caso de la educación privada) no debe proponerse el desarrollo de ninguna virtud ni disposición particular”³⁴. La defensa de esta idea llevará a Humboldt a rechazar de plano cualquier variedad de lo que hoy solemos llamar “educación para la ciudadanía”.

Pero el Estado tampoco debería intervenir de manera directa en aquellos casos en los que los padres incumplen sus obligaciones. Que el Estado tenga el deber de evitar que los miembros de las nuevas generaciones queden sin instruir no implica que deba instruirlos por sí mismo. Para alcanzar este fin, “es mucho más eficaz y menos dañino que el Estado recurra a tutores profesionales cuando los padres estén omisos y asegure su asistencia económica cuando enfrenten circunstancias de indigencia”³⁵. Al evitar la intervención estatal directa se neutralizará toda tentación de “imponer una forma específica de desarrollo cívico” que se ajuste al “espíritu del gobierno”. Y al recurrir a tutores profesionales se pondrá la tarea en manos de personas que tendrán incentivos para cumplirla bien, porque de eso dependerá su propia subsistencia³⁶.

La conclusión general de la discusión es breve y contundente: “si el propósito de la educación es asegurar el desarrollo de las capacidades humanas sin promover ninguna forma de vida en particular, la intervención estatal no es necesaria”. O, en una fórmula todavía más breve: “la educación pública está ubicada claramente más allá de los límites dentro de los cuales debe mantenerse la acción del Estado”³⁷.

John Stuart Mill (1806-1873)

John Stuart Mill inicia su célebre ensayo *On Liberty* con una cita de *Ideen...* y a continuación desarrolla una argumentación que tiene varios puntos en común con aquella obra.

34 *Ibid.*, 59-60.

35 *Ibid.*, 60.

36 *Ibid.*, 59-60.

37 *Ibid.*, 60.

Al igual que Humboldt, Mill cree que la principal tarea del gobierno consiste en asegurar las condiciones de libertad y diversidad que hacen posible el florecimiento humano. Y también al igual que Humboldt, cree que la intervención del Estado es una amenaza, especialmente cuando esa intervención se produce en el terreno educativo: “Una educación general del Estado es una mera invención para moldear al pueblo haciendo a todos exactamente iguales. Y como el molde en el que se los funde es el que satisface al poder predominante en el gobierno, sea éste un monarca, una teocracia, una aristocracia o la mayoría de la generación presente (...), termina por establecer un despotismo sobre el espíritu”³⁸.

Esto no implica negar todo papel al Estado en la vida educativa. En primer lugar es necesario que intervenga en el financiamiento, de modo de asegurar la universalidad de acceso³⁹. En segundo lugar, el Estado debe asegurar que cada persona reciba la clase de educación que efectivamente le permita incorporarse a la vida social y ser protagonista de su desarrollo individual. No toda educación asegura estos resultados. En particular, no es seguro que eso ocurra con la educación que es brindada por cada familia⁴⁰. Hay aquí una tarea de vigilancia a ser cumplida por las autoridades públicas. Pero esa tarea debe ser cumplida sin interferir en las decisiones de quienes hacen un uso responsable de su libertad.

Razonando a partir de estas premisas, Mill llegó a presentar con más claridad que nadie hasta entonces la distinción entre gobierno de la educación y gestión del sistema escolar. Su tesis es que el Estado debe asumir la primera tarea pero debe dejar la segunda en manos de la sociedad, es decir, de los particulares actuando en el marco de la libre iniciativa: “Si el Estado se decidiera a *exigir* una buena educación para cada niño, se ahorraría la preocupación de *suministrarla*. Dejaría que los padres obtuvieran la educación dónde y cómo prefieran, contentándose con ayudar a pagar los gastos escolares de los niños de las clases más pobres, o pagar íntegramente los de aquellos que carezcan absolutamente de medios para hacerlo. Las objeciones que con toda razón se formulan contra la educación estatal no son aplicables a la obligación de educar que debe imponer el Estado, sino a que el Estado se encargue de dirigirla”⁴¹.

38 J. S. Mill, *On liberty* (1859). Oxford: Oxford University Press, 1991, 117 (versión castellana: *Sobre la libertad*. Madrid: Alianza, 1970).

39 Para el modo específico en el que propone organizar el financiamiento, cf. Mill, “Educational Endowments”. En John M. Robson (ed.): *Essays on Equality, Law, and Education by John Stuart Mill*. Toronto & Londres: University of Toronto Press & Routledge & Kegan Paul, 1966, 210.

40 Mill tenía una actitud vigilante hacia la familia, a la que acusaba entre otras cosas de ser la principal escuela de “despotismo machista”. Cf. al respecto el capítulo VII de *The Subjection of Women* (1868). Nueva York: Norton, 1997.

41 Mill, *On liberty*, 117.

Mill admitía que esta solución no puede aplicarse en cualquier sociedad. Por ejemplo, no podría ponerse en práctica allí donde no exista suficiente gente en condiciones de enseñar. Pero enseguida agregaba que ese *no era el caso* en ningún país donde el Estado se estuviera ocupando de gestionar un alto número de escuelas: “Si hay en el país un número suficiente de personas capacitadas para impartir educación bajo el auspicio del Estado, esas mismas personas serían capaces de suministrar una educación igualmente buena bajo el principio de voluntariedad. Alcanza con que se les dé la seguridad de obtener una remuneración mediante una ley que haga obligatoria la educación, combinándola con la ayuda del Estado para los que fueran incapaces de sufragar sus gastos”⁴².

Escribiendo a mediados del siglo XIX, Mill sostenía que las escuelas estatales sólo debían existir como un punto de referencia que favoreciera la búsqueda de la calidad educativa: “Una educación establecida y controlada por el Estado sólo debería existir, si es que existe, como una más entre tantos experimentos que compiten entre sí, realizado con el fin de proporcionar ejemplo y estímulo, de modo de llevar a los demás a cierto grado de excelencia”⁴³.

Los establecimientos estatales no son necesarios para que el Estado pueda ejercer el gobierno de la educación. Pero, si decidimos crearlos, en ningún caso debemos ponerlos en una situación de superioridad respecto de los que sean promovidos por la iniciativa privada: “Algo en lo que debe insistirse con vigor es que el Estado no debe pretender ningún monopolio para su educación. Tanto en la educación básica como en la superior, no debe usar su autoridad o influencia para inducir a la gente a acudir a sus maestros antes que a otros, ni debe conceder ventajas especiales a quienes hayan sido instruidos por ellos. (...) El Estado puede requerir justificadamente que todos sean instruidos en ciertas cosas, pero no puede prescribir cómo ni de quién debe obtenerse esa instrucción”⁴⁴.

Han pasado setenta años desde que Smith escribiera *Su Riqueza de las naciones*, pero el parecido entre sus textos y los de Mill es muy notorio.

LA “TRADICIÓN OLVIDADA” DESPUÉS DE MILL

La “tradición olvidada” se mantuvo vigorosa durante más de cien años. Pero poco a poco fue perdiendo fuerza, no tanto en el terreno intelectual como en el de la acción política. Los defensores del modelo estatal centralizado resultaron

42 *Ibid.*, 118.

43 *Ibid.*, 118.

44 J. S. Mill, *The Principles of Political Economy with Some of Their Applications to Social Philosophy* (1848). En *The Collected Works of John Stuart Mill*, vols. II y III. Toronto y Londres: University of Toronto Press/Routledge, 1965, vol. II, 11, 8.

más exitosos a la hora de traducir sus propias ideas en decisiones. (En general es más fácil convencer a los políticos de aquellas soluciones que aumentan su propia capacidad de influir).

Uno de los últimos defensores de la libre elección en el siglo XIX fue el intelectual y parlamentario Auberon Herbert (1838-1906), que escribió las siguientes palabras durante los grandes debates educativos de la Inglaterra de su tiempo: “Si un hombre que sostiene ideas nuevas sobre educación puede dirigirse a aquellos que simpatizan con su punto de vista, reunir fondos y poner a prueba su experimento, entonces verá un objetivo alcanzable y se esforzará con la esperanza de obtener algún resultado práctico. Pero si algún gran sistema oficial bloquea su camino, si tiene que superar la impávida resistencia de un Ministerio, tiene que persuadir a un partido político que carece de simpatías hacia toda propuesta que no prometa ventajas políticas, tiene que satisfacer a inspectores cuyos ojos están entrenados para ver sólo un tipo de perfección (...), si mientras tanto está obligado a sostener con sus impuestos un sistema al que se opone, se vuelve poco probable que su energía y su confianza en las ideas que defiende sean suficientes para llevarlo a resistir tales obstáculos con éxito”⁴⁵.

Tal vez el último representante filosófico de esta tradición fue Bertrand Russell (1872-1970), que se consideraba a sí mismo un admirador de Thomas Paine⁴⁶ y ha sido presentado desde una perspectiva muy diferente a la mía como un heredero intelectual de Adam Smith⁴⁷.

En un texto de 1917, Russell formulaba de manera sintética lo que puede ser visto como el núcleo de una tradición de pensamiento que en ese momento parecía exhausta: “El Estado puede insistir justificadamente en que los niños deben ser educados, pero no tiene justificación para imponer una educación que proceda según un plan uniforme y sea dirigida a producir una base común de uniformidad artificial. La educación, y la vida de la mente en general, es una cuestión en la cual la iniciativa individual es necesaria y crucial. La función del Estado debe empezar y terminar con la promoción de cierto tipo de educación. Si es posible, un tipo de educación que promueva el individualismo mental y no una que se acomode a los prejuicios de los funcionarios del gobierno”⁴⁸.

45 Auberon Herbert, “State Education: A Help or Hindrance?”. En *The Right and Wrong of Compulsion by the State*. Indianápolis: Liberty Fund, 1978, 53-80, 68-69.

46 Cf. B. Russell, “The Fate of Thomas Paine”. En *Why I am Not a Christian*. London: Watts, 1927. Hay traducción castellana: *Por qué no soy cristiano*. Barcelona: Edhasa, 2007.

47 Cf. N. Chomsky, “Democracy and Education”. *The Mellon Lectures*. Chicago, Loyola University, 1994. Incluido como Prólogo en C.P. Otero (ed.): *Noam Chomsky on Democracy and Education*. Nueva York, Routledge, 2003, 25-41.

48 B. Russell, B. 1917: *Political Ideals*. Nueva York: The Century Co, 1917. Edición consultada: Nueva York: Prometheus, 2005, 67.

CONCLUSIÓN

La “tradicción olvidada” quedó opacada tras la difusión de un paradigma estatista y centralizador. Los argumentos que usaron sus defensores dejaron de ser enseñados en los cursos de historia de la educación (por ejemplo, los que se dictan en los centros de formación docente), hasta el punto de que esos autores pasaron a ser recordados por otras razones. Un fuerte movimiento intelectual que durante un siglo propuso combinar la intervención estatal con el respeto de la libertad de elegir y de la autonomía de la sociedad cayó progresivamente en el olvido.

Así fueron las cosas casi hasta el final del siglo XX. Pero, en las últimas décadas, la idea libre elección educativa parece haber recuperado su vigor, tanto en el terreno de la argumentación académica como en el de las prácticas concretas. No es imposible que, en este contexto, veamos reverdecer a esta tradición y asistamos a cierta recuperación de su capacidad de influencia. Por eso es útil volver a los textos de quienes la impulsaron y embarcarse en el ejercicio de evaluar sus méritos respectivos.