

LIBERALISMO POLÍTICO, EDUCACIÓN Y PARTICULARISMO RELIGIOSO: *WISCONSIN* V. *YODER* Y EL VALOR DE LA EDUCACIÓN¹

*Political Liberalism, Education and Religious Particularism:
Wisconsin v. Yoder and the Value of Education*

DANIEL LOEWE

Universidad Adolfo Ibáñez

RESUMEN

El artículo sostiene que la defensa liberal de la educación escolar es incompatible con las demandas para excluir, excepcionalmente, a los niños de las exigencias de la escolaridad obligatoria. Como ocurrió en la excepción garantizada a lo Amish en *Wisconsin v. Yoder*. Se examinan los argumentos liberales políticos que consideran el valor de la educación exclusivamente como funcional a las exigencias de ciudadanía. Y se sostiene que, si bien ellos son importantes, son también insuficientes e inadecuados. El compromiso liberal con la educación debiese aceptar también su valor intrínseco como parte de una vida valiosa.

Palabras clave: Liberalismo; educación; *Yoder*; ciudadanía; autonomía.

ABSTRACT

The argument of this paper is that a liberal defence of school education is not compatible with demands for the exceptional exclusion of children from the exigencies of compulsory schooling, such as the exception granted to the Amish in *Wisconsin v. Yoder*. The paper examines liberal political arguments which consider the value of education as purely functional to the citizens' role. It argues that whilst this is important, it remains insufficient and inadequate as well. Rather, the liberal compromise with education should also accept its intrinsic value as part of a valuable life.

Key words: Liberalism; education; *Yoder*; citizenship; autonomy.

(1) Proyecto FONDECYT 1120736.

SUMARIO

I. WISCONSIN V. YODER.—II. LA COMPETENCIA EDUCATIVA.—III. EDUCANDO A LOS CIUDADANOS DEL FUTURO.—1. *Liberalismo político, ciudadanía y educación*.—2. *Diversidad, ciudadanía y educación*.—IV. EL VALOR DE LA EDUCACIÓN.—1 *Educación y liberalismo político*.—2. *Perfeccionismo y educación*.—3. *¿Derecho a un futuro abierto?*—V. BIBLIOGRAFÍA.

Una crítica común a la doctrina liberal apunta a las intervenciones intencionadas y no intencionadas de su implementación en las prácticas de grupos religiosos y culturales. Estas críticas se expresan claramente en el contexto educativo. En este texto me referiré a las demandas de grupos religiosos para liberar, excepcionalmente, a sus miembros más jóvenes de la escolaridad obligatoria.

En las discusiones relacionadas con este problema se expresan diferentes interpretaciones de la tradición liberal. Es usual distinguir dos. Por una parte, se considera que el núcleo liberal lo constituye el valor de la autonomía. Desde esta perspectiva se tiende a argumentar a favor de leyes, normativas y políticas públicas que limiten a las comunidades religiosas o culturales cuyas prácticas menoscaban la autonomía de sus miembros. Por otra parte, se considera que, en su núcleo, se encontraría el valor de la tolerancia o la diversidad (Gray, 1996; 2002; Galston, 1995; 2002). Desde esta perspectiva, las intervenciones en las prácticas educativas de los grupos, ya sean intencionadas o como resultado de efectos secundarios, serían mucho más problemáticas. En base a un examen de las razones que desde una perspectiva liberal se puede y debe articular a favor de la escolaridad obligatoria, indagaré críticamente la legitimidad de estas demandas.

Procederé en cuatro pasos. Primero presento *Wisconsin v. Yoder*. Luego examino las estrategias que retrotraen la autoridad educativa exclusivamente al Estado o a los padres. En tercer lugar examino el deber liberal relativo a la educación y critico que se retrotraiga exclusivamente a la formación de ciudadanos como propone el liberalismo político. Finalmente, me refiero al valor no funcional de la educación, y argumento que los liberales debiesen reconocerlo, aun si implica asumir una tesis perfeccionista.

I. WISCONSIN V. YODER

Como comunidad agraria que ve en el mundo moderno una concentración de males, los Amish aspiran a aislarse de las influencias del mundo que

los rodea. Con el proceso de consolidación del sistema educacional en las zonas rurales en diferentes Estados de EEUU durante el siglo xx surgieron conflictos. En muchos Estados, la escolaridad obligatoria se extiende hasta los 16 años, incluyendo dos de los cuatro años de secundaria. Esto se contrapone a la aspiración Amish de aislar a sus niños de las influencias externas. El primer conflicto surgió ya en 1914 en Ohio, y los padres que se negaron a enviar a sus hijos a la secundaria fueron multados. También se emplean trucos: los niños repiten varias veces la octava clase o se los inscribe con retraso en la escuela. La aspiración es tan importante que están dispuestos a ir a la cárcel. Como reacción a las controversias, los Amish fundaron sus propias escuelas. Si bien no cumplían las condiciones para ser reconocidas, ya que los profesores eran Amish o Menonitas con formación básica, la autoridad tomó una posición de «negligencia benigna» (*benign neglect*) (Kraybill, 1989: 127).

En tanto anabaptistas para los Amish el bautizo es una decisión personal. Los niños se bautizan en la adolescencia, y sólo entonces son miembros plenos de la comunidad. La voluntariedad es importante en la obtención de la membresía. Aproximadamente una quinta parte no se bautiza y debe abandonar la comunidad, aunque estos pueden volver de visita. Si se bautizan pero luego ofenden el *Ordnung* (las prescripciones conductuales) y no reconocen sus culpas frente a un tipo de tribunal congregacional, pueden ser expulsados. En ese caso, se los rehúye (*die Meidung*) y no pueden volver a la comunidad ni siquiera de visita. Incluso Kraybill, un entusiasta defensor de los Amish, reconoce que los niños no deciden genuinamente. Ya que antes del bautizo tienen poco contacto con el mundo exterior, sólo se despierta la impresión de una decisión: al decidir, se encuentran «completamente inmersos en un mundo étnico total con su propio lenguaje, símbolos, y visión de mundo». Abandonar la comunidad sería traumático. La «ilusión de elección» tendría un importante rol funcional para la vida adulta: «Al pensar que tuvieron de jóvenes una elección, los adultos están más propensos a cumplir con las exigencias del *Ordnung*» (Kraybill, 1989: 140)(2).

Los Amish quieren educar a sus hijos para su forma de vida tradicional: rural, familiar y local, aislados del exterior, con un idioma propio, una elección cuidadosa de tecnologías y ajustando el ritmo de la vida al ciclo religioso. Y tienen el temor fundado en la experiencia de que la proporción de niños que se bautiza es menor cuando permanecen más tiempo en la escuela. Los Amish aspiran a que sus hijos e hijas lleguen a ser campesinos y trabajadoras domésticas como ellos mismos, lo que no requiere de una educación sofisticada. Tal como un Amish escribió al ministro de justicia de Pennsylvania

(2) A menos que se indique de otro modo, las traducciones son del autor.

en 1937: «¿Por qué no puede el Consejo de Instrucción Pública mostrar misericordia y exceptuar a nuestros niños si ellos obtienen una educación apropiada para las labores campesinas y el trabajo doméstico? Si nosotros los educamos para ser hombres de negocios, doctores y abogados, ellos no serán campesinos» (Kraybill, 1989: 123).

Entre los muchos casos educacionales que atañen a la relación entre los Amish y el Estado, *Wisconsin v. Yoder* (1972) es el más discutido. El caso surgió cuando Wisconsin decidió implementar la escolarización obligatoria. Tres padres Amish se negaron a que sus hijos visitaran la secundaria. Los niños ya habían completado la octava clase, pero tenían menos de 16 años. En 1969 los padres fueron declarados culpables de haber violado la ley estatal de escolaridad obligatoria. El juez reconoció que su libertad religiosa había sido violada, «pero había un interés estatal superior en obligar a los niños a asistir a la escuela» (Meyers, 1993: 101). Con apoyo del *National Committee for Amish Religious Freedom*, una institución lobbyista que los apoya (Lindholm, 1993), objetaron sin éxito en la *district court*. La *Supreme Court of Wisconsin* revocó esta decisión, pero Wisconsin objetó en la *Supreme Court*. Si bien la Corte con anterioridad había rechazado un caso similar (3), en esta ocasión lo aceptó, y decidió, sorprendentemente, en *Wisconsin v. Yoder* que los Amish tienen el derecho a negarse a que sus hijos visiten la secundaria completa. El juez Warren Berger argumentó:

[C]asi 300 años de práctica consistente, y fuerte evidencia de fe sostenida que impregna y regula todo su modo de vida, apoya la demanda de que el cumplimiento de los requerimientos del Estado sobre la educación formal obligatoria más allá de la octava clase haría peligrar gravemente, si no destruir, el libre ejercicio de las creencias religiosas. (Meyers, 1993: 101)

Yoder es el mayor éxito jurídico de los Amish. Pero es muy polémico. En contextos judiciales es un caso clásico de estudio, pero nunca ha alcanzado estatus de precedente, quedando como rareza en la jurisprudencia norteamericana. Su carácter polémico se relaciona no sólo con que permite una excepción de una regla a favor de la cual parece haber buenas razones, sino también con que se cruzan dos temas muy debatidos: la libertad religiosa y la relación entre menores y padres (4).

(3) *State v. Garber* (1967).

(4) Desde la perspectiva de *Smith* (decidido 18 años después) *Yoder* es insostenible. *Employment Division, Department of Human Resources v. Smith* (494 US (1990)) desafió la práctica interpretativa tradicional de las cortes en los Estados Unidos, transformándose en una fuente de interminables debates tanto académicos como políticos que se extienden hasta hoy. *Smith* es el caso directriz para excepciones individuales por razones religiosas. Alfred Smith

Para la Corte fue relevante que los dos años de secundaria cuestionados amenazarían la existencia de la comunidad. Los padres obtuvieron la excepción porque si sus niños seguían asistiendo a la secundaria, abandonarían la comunidad, lo que implicaría una carga sustantiva de la libre práctica religiosa de los Amish. La oportunidad de sobrevivencia implicaría poder retirarlos de la escuela antes de lo estipulado legalmente:

Exigir a los niños Amish asistir a las escuelas públicas más allá de los años elementales no sólo los expondría a creencias culturales contaminantes y fomentaría amistades con forasteros, también erosionaría los valores históricos de los Amish y desafiaría la autoridad tradicional Amish... Esas y otras áreas de conflicto no son sólo controversias religiosas, sino que amenazan la verdadera naturaleza, incluso la supervivencia, de la sociedad Amish. (Kraybill, 1993: 17)

Ya que la libertad religiosa de los padres incluiría la libertad para formar a los propios niños según los principios de la propia religión, de ella surgiría una demanda para determinar la educación de sus niños. Para la Corte fue decisivo que se trataba de una comunidad probada y establecida hace mucho tiempo, que era fiel a las leyes y pacífica, que trabajaba duro y no implicaba cargas a la seguridad social (*Yoder* 406 US 211, 213, 222, 224). Si se hubiese

y Galen Black fueron despedidos de una organización privada de rehabilitación para adictos a las drogas en Oregón, porque en tanto miembros de la *Native American Church* consumieron Peyote (un alucinógeno de mezcalina) como sacramento en una ceremonia, y se les denegó indemnización con el argumento de que el despido obedecía a una falta laboral. La corte opinó que *si* el consumo religioso de peyote era ilegal, la denegación de indemnización era legítima. Si el estado prohíbe penalmente un comportamiento particular religiosamente motivado, sin violar la Primera Enmienda, entonces la denegación de indemnización para aquellos que realizan ese comportamiento es una carga legítima. La corte de Oregón tuvo entonces que contestar a la pregunta, si la prohibición del uso ceremonial del peyote es legítima bajo la *Free Exercise Clause* de la Constitución, y decidió que no lo era, y que por tanto el estado no debiese denegar la indemnización cuando los trabajadores participaban en esa práctica. Sin embargo, la *Supreme Court* revocó esa decisión en *Smith*, porque una ley que no permite excepciones por razones religiosas para consumir peyote coincide con la *Free Exercise Clause*. En la larga fundamentación del juez Scalia, la Corte sostuvo que la *Free Exercise Clause* no protege a los demandantes, ya que: «no hemos nunca sostenido que las creencias religiosas de un individuo lo excusen de cumplir con una ley válida que prohíbe conducta que el Estado puede regular libremente». Si la ley no es discriminatoria, en el sentido que no escoge a una o a todas las religiones para cargarlas intencionalmente, es decir, si ella es *facial neutral*, no exige la Constitución —según la interpretación en *Smith*— que la ley sea declarada nula, o que su alcance sea limitado porque tiene un efecto desproporcionado en un grupo de creyentes. Una ley neutral (es decir, una ley que no apunta a segregar a una o a muchas religiones y a cargarlas intencionadamente) debiese ser obedecida por todos los ciudadanos con independencia de la convicciones religiosas particulares.

tratado de un grupo nuevo, o de las creencias de individuos singulares, no habrían podido impugnar la escolaridad obligatoria. Por eso *Yoder* no ha sido aplicado en otros casos. Wisconsin argumentó que: «algún grado de educación es necesario para preparar a los ciudadanos para participar efectiva e inteligentemente en nuestro sistema político abierto» (*Yoder* 406 US 205, 221), y que la educación sería necesaria para preparar a los individuos para una vida adulta independiente. Con respecto al primer punto, la Corte indicó que la larga persistencia de la comunidad Amish muestra que sus prácticas sociales infunden a sus jóvenes virtudes ciudadanas sólidas. Para alcanzar esos objetivos políticos, serían suficiente exigencias mínimas de educación. Según el juez Burger (refiriéndose a Thomas Jefferson, para quien la lectoescritura ofrecería suficiente protección contra la tiranía) se cumplían las exigencias de una ciudadanía democrática con una escolaridad hasta los catorce años. Con respecto al segundo punto, la Corte aceptó la concepción de educación como preparación «para la vida en una comunidad agraria separada que es la piedra angular de la fe Amish» como legítima (*Yoder* 406 US 216). Por lo tanto, no sería necesaria la escolarización más allá de la octava clase. En cierta medida, la decisión se puede retrotraer a la opinión extremadamente positiva de los jueces sobre los Amish («romantizada», como afirmó el juez Douglas en su opinión divergente), en razón de la cual los intereses protegidos por la ley de escolaridad obligatoria serían suficientemente satisfechos con la propuesta Amish de retirar a sus hijos de la escuela y educarlos de acuerdo a sus preceptos religiosos (5).

II. LA COMPETENCIA EDUCATIVA

Dos respuestas corrientes a la pregunta acerca del detentor de la competencia educativa apuntan a los padres o al Estado. Sin embargo, dado que la relación también involucra a los niños, hay buenas razones para no considerar esas competencias de un modo absoluto sino, más bien, como partes de una triada.

En general, los padres tienen un fuerte interés en traspasar sus convicciones, modos de vida, etc. a sus hijos. Según Galston: «¿Qué podría ser más

(5) Pocos comentaristas han notado que este entrenamiento informal, mediante el cual los niños trabajan con y para sus padres, constituye una práctica discriminatoria. En general, los jóvenes aprenden carpintería y trabajo agrícola. Aunque para los Amish es difícil obtener su sustento fuera de la comunidad, se puede competir con conocimientos y habilidades en carpintería y agricultura. Pero las niñas aprenden trabajos domésticos que son mal pagados y difíciles de transar en el mercado (NUSSBAUM, 2000: 235; una discusión del carácter discriminatorio de muchas políticas públicas multiculturalistas en OKIN, 1999).

natural?» (Galston, 1991: 252). Todo aquel que se considere relativamente adecuado para el rol de padre, sostendría que es valioso para sus niños adoptar determinados puntos de vista. Y en un contexto imparcial, como la posición original rawlsiana u otro dispositivo representacional de imparcialidad, cada cual tendría un interés en permitir un amplio espacio discrecional para padres o tutores en la educación y formación de sus hijos. Esto se debe a que poder participar en la educación y formación de sus propios hijos corresponde al interés de cada cual. Por consiguiente, se rechazarían sistemas de reglas que nos arrebaten ese poder. Métodos educativos o formativos extremos, que aspiren a eliminar las influencias familiares y que para lograrlo concentren la competencia educativa en el Estado, se oponen a la legítima demanda parental por una participación directa en la producción y reproducción social mediante la educación y formación de sus hijos. Sistemas educativos como los de Rousseau o Platón son incompatibles con un punto de vista liberal. Los liberales deben reconocer aquí el horror de una sociedad totalitaria. Desde una perspectiva liberal no toda acción para alcanzar fines, aunque fuesen valiosos, es permisible. Además, al rechazar la autoridad parental surgen problemas de coordinación de difícil y costosa solución.

Los argumentos para asociar la competencia educativa a los padres se refieren a sus derechos, a las consecuencias positivas que esto conlleva y a la libertad parental. En la teología católica, se habla comúnmente, siguiendo a Tomás de Aquino, acerca de un derecho natural parental a la autoridad educativa. Y en vista a las consecuencias sostuvo John Locke que los padres son los mejores protectores de los intereses futuros de sus niños:

Los niños, debo confesarlo, no nacen en este estado de igualdad, si bien a él están destinados. Sus padres tienen una suerte de gobierno y jurisdicción sobre ellos cuando vienen al mundo, y también durante algún tiempo después; pero se trata solamente de algo transitorio [...] Pero mientras el hombre se encuentra en un estado en el que no tiene discernimiento propio para dirigir su voluntad, carece de voluntad propia por la que guiarse: el que discierne por él, debe también querer por él [...] Más cuando el hijo llegue a la edad en que su padre alcanzó el estado de hombre libre, él también será hombre libre. (Locke, 2000: Secciones 55 y 58) (6).

De acuerdo al tercer argumento, si el Estado está constreñido por la libertad individual, debe otorgar la autoridad educativa a los padres, ya que su libertad incluye el derecho a traspasar a sus hijos su forma de vida: «el derecho a formar los valores del niño de uno, el plan de vida del niño de uno, y el derecho a prodigar atención al niño, son extensiones del derecho básico a no

(6) Se cita la traducción de Carlos Mellizo, aunque con modificaciones.

interferencia al hacer esas cosas uno mismo» (Fried, 1978: 152; compare Gutmann, 1999: 29).

Pero aunque los argumentos son fuertes, ellos no justifican la competencia parental absoluta. Primero: pocas personas, si es que alguna, argumentarían hoy que los niños no tienen derechos independientes de los de sus padres, aun en el caso restringido de la educación. Los niños no son propiedad de sus padres. Si la competencia educativa se retrotrae a los derechos parentales, debe ser limitada ahí donde colisiona con los derechos de los niños. Segundo: no se puede aceptar sin más la afirmación de que: «Dios ha tejido, entre los principios de la naturaleza humana, un sentimiento de ternura para con los hijos propios, y este sentimiento es tan intenso, que apenas es de temer que los padres hagan uso de este poder suyo con extremo rigor» (Locke, 2000: Sección 67; Trad. de Carlos Mellizo). Si bien el afecto natural es un dato psicológico, el abuso tiene lugar a menudo en las familias. Hay padres que realizan prácticas religiosas y culturales que hieren a sus hijos, y otros son simplemente crueles. En el contexto educativo, hay padres que traspasan a sus hijos sus posiciones racistas y otros que, simplemente, rechazan la educación. Si la competencia educativa se refiere a los intereses de los niños, debe ser limitada ahí donde colisione con éstos: el hijo debe poder ser, como el padre, un hombre libre. Y tercero: si la competencia educativa parental se retrotrae a su libertad para traspasar su forma de vida, esa competencia debe ser limitada ahí donde perjudique la libertad futura de los niños.

Del interés y los derechos de los niños se deduce que ni el Estado, ni los padres o tutores deben tener la competencia absoluta para determinar su educación. Sin embargo, desde una perspectiva liberal, los padres deben tener *prima facie* la competencia (7). Según esta interpretación, los padres o tutores son representantes fiduciarios de los intereses de sus hijos. Pero los niños mantienen una soberanía que no es perjudicada por la jurisdicción parental. La competencia parental debe ser revocada cuando se atenta contra los intereses y derechos fundamentales de los hijos y de la comunidad política. Aquí, el Estado debe intervenir (8).

(7) En los desarrollos de la jurisprudencia norteamericana de los últimos 90 años y su interpretación de la primera enmienda, el balance entre de la autoridad estatal y la libertad parental contra interferencia estatal se ha inclinado fuertemente a favor de esta última (SHEPPARD, 2005). Y, en general, el bienestar físico del niño tiene primacía por sobre demandas religiosas, teniendo el Estado el deber de proteger a los niños de negligencia por razones religiosas [*People v. Rippberger*, 283 Cal. Rptr. 111 (Ct. App. 1991)].

(8) De un modo general esto corresponde a la tendencia actual en muchas sociedades liberales que acentúan los derechos de los niños en la consideración de la triada (niños/padres/Estado). Un caso actual muy polémico e ilustrativo —aunque no se refiere a la educación— se presentó con la reciente sentencia de la corte de justicia de Colonia en Alemania, según la cual, cualquiera, ya sea médico o no, que realice una circuncisión en un menor

Entre los liberales hay un cierto consenso en que hay casos más allá de la competencia parental que justifican la intervención estatal (aunque difieren en las razones para justificarlo). El Estado liberal está obligado a proteger y garantizar los derechos fundamentales de los niños, también contra sus padres y tutores. Pero, no sólo los liberales, cualquier teoría que incluya un principio de daño debe considerar ciertas prácticas como dañinas y no tolerables. Un ejemplo es la negativa a permitir tratamientos médicos probados arriesgando así la vida de los niños. O prácticas crueles, como la mutilación genital femenina, las cicatrices rituales en el rostro, etc. Los niños deben ser protegidos de estas prácticas y es irrelevante que ellas se puedan retrotraer a las convicciones religiosas o culturales de los padres.

Pero los liberales van suficientemente lejos como para exigir algún tipo de educación. De acuerdo a la estrategia de John Stuart Mill, para satisfacer las exigencias educativas no se requeriría ningún sistema educativo público, sino que el Estado debiera limitarse a exigir una buena educación: «Si el gobierno formara su entendimiento para exigir una buena educación para cada niño, se ahorraría el problema de proporcionarla» (Mill, 2000: 106). Esta función minimalista responde a su temor de que: «Una educación general del estado es un mero estratagema para moldear a la gente para ser exactamente como los otros» (Mill, 2000: 106). Para Mill, la individualidad del carácter y la pluralidad de opiniones y modos de comportamiento deben implicar la pluralidad educativa y que el Estado se limite a exigir resultados en pruebas anuales que midan un mínimo de conocimientos generales. El padre

(varón) por razones no terapéuticas sería punible por provocar una lesión corporal, aunque los padres estuviesen de acuerdo y se llevase a cabo según las reglas de la especialidad (LG Köln vom 07.05.2012, Az.: 151 Ns 169/11). Dejando de lado la islamofobia, el antisemitismo y las analogías erradas que estuvieron a la orden del día en la discusión pública, el debate es interesante. La corte sopesó derechos fundamentales asentados en la constitución alemana: el derecho a la integridad física (art. 2); la inviolabilidad de la libertad religiosa (art. 4); y el derecho natural de los padres para criar a sus hijos (art. 6). Para la corte fue crucial el derecho a la integridad física. Después de todo, se trata de una intervención quirúrgica sin razones médicas, en ocasiones dolorosa, que produce un cambio físico irreversible, y que no cuenta con el consentimiento del afectado. Cualquiera sea la posición que se sostenga al respecto, es evidente que el desarrollo jurídico y social detrás de esta sentencia fortalece al menor por sobre el colectivo. No sin razón uno de los conceptos recurrentes en la crítica a la práctica de la circuncisión es el de *autonomía genital*. Aun sin compartir la sentencia, es implausible desconocer el conflicto de derechos fundamentales. Probablemente, debido a la importancia que la jurisprudencia alemana otorga a la protección de la libertad religiosa, esta sentencia de una corte local no resistiría el escrutinio del Tribunal Constitucional Alemán. En todo caso, debido a la polémica generada, el asunto fue zanjado con la mayor celeridad por el Parlamento mediante una ley que expresamente permite la circuncisión masculina, sin restringir su permisibilidad a las preferencias religiosas, y sujeta a algunas condiciones de información e higiene —bastante mínimas, como la crítica a la ley dejó en claro— en su ejecución.

de un niño que no alcance un resultado suficiente debe ser «sometido a una multa moderada» (Mill, 2000: 107), y su hijo deberá ir a la escuela costado por el padre. Pruebas que midan más que ese mínimo deben ser voluntarias, pero para prevenir que el Estado ejerza una influencia impropia sobre la opinión, el conocimiento exigido debe restringirse «exclusivamente a hechos y ciencia positiva» (Mill, 2000: 107). Nada se opone a la enseñanza religiosa, si los padres así lo deciden. Pero lo que se controle en pruebas debe ser «un asunto de hechos».

Algunos libertarios sostienen estrategias similares. El Estado debiese retirarse del mercado educativo y dejarlo a los privados. Las escuelas privadas deben competir por captar clientes y las más exitosas conquistarán su lugar en el mercado(9). Pero incluso estos libertarios generalmente admiten, tal como Mill, la obligatoriedad de algún tipo de educación(10). No discutiré los problemas serios de esas estrategias. Aun si los padres estuviesen obligados a garantizar algún tipo de educación, las oportunidades de los niños dependerían de sus posibilidades económicas y de sus valores. El origen familiar sería destino. Por el contrario, los liberales igualitarios consideran que la educación de los niños es suficientemente importante como para fundar una obligación estatal de proveerla. En lo que se sigue, asumiré esta opinión. La razón es evidente: la educación es central para la formación de las capacidades, y éstas son relevantes —junto a otros elementos institucionales— para lograr la igualdad de oportunidades en la competencia por posiciones y bienes deseados.

III. EDUCANDO A LOS CIUDADANOS DEL FUTURO

En la base del liberalismo, al menos en sus versiones más defendibles, subyace un compromiso con la autonomía(11). Sin embargo, este valor es

(9) Esta es la lógica a la base de la propuesta de *vouchers* en educación de Milton Friedman (1962: cap. 6). Aunque evidentemente es posible defenderlos por otras razones.

(10) Por ejemplo, Nozick afirma que con respecto a los niños «De algún modo se debe asegurar que sean informados del rango de alternativas en el mundo.» (1974): 242. Para una posición libertaria diferente que admite la preeminencia de la autoridad parental por sobre la educación, al menos en casos reducibles a intereses culturales y religiosos, considere Kukathas (1992; 2003). Kukathas sostiene incluso que las cicatrices rituales no justificarían intervención estatal.

(11) Según la concepción alternativa en el núcleo liberal se encontraría el valor de la tolerancia o de la diversidad (compare GALSTON 1995, 2002; GRAY 2002). No me referiré directamente a esta discusión, aunque consideraré la posición de Galston con respecto al objeto de este artículo.

interpretado de modos diferentes. De un modo esquemático y simplificado, pero ilustrativo para la discusión, podemos distinguir entre teorías liberales en base a su interpretación de la autonomía.

Teorías liberales deben posicionarse con respecto a dos tesis normativas. Por una parte, la tesis de acuerdo a la cual el Estado debe promover la autonomía. Por otra parte, la tesis de que el Estado debe abstenerse de promover con sus acciones algún valor. La primera, se puede entender como una demanda a favor de la autonomía. La segunda, como una demanda anti-perfeccionista. Teorías liberales pueden así, estar a favor de la demanda de autonomía, y negar la demanda anti-perfeccionista, en cuyo caso se trata de teorías liberales perfeccionistas que promueven el valor de la autonomía (12). O pueden negar la demanda de la autonomía y afirmar la demanda anti-perfeccionista, en cuyo caso se suele considerar que corresponden a un tipo de liberalismo político y afirman la neutralidad liberal, en alguna de sus múltiples interpretaciones (13). Esta distinción la podemos expresar con el lengua-

(12) Una de las mejores defensas de esta posición se encuentra en RAZ (1986).

(13) Quedan dos opciones. Una teoría puede afirmar la demanda de la autonomía y afirmar la demanda anti-perfeccionista. Y una teoría puede negar la demanda de la autonomía y negar la demanda anti-perfeccionista. En el primer caso parece razonable afirmar que se trataría de una contradicción (el Estado debe promover la autonomía y simultáneamente debe abstenerse de promover algún valor). Por cierto existen estrategias argumentativas para demostrar que esta opción es posible (compare BARRY 1991; 1995; también COLBURN 2010). La estructura general de esas estrategias distingue entre tipos de valores de acuerdo a su nivel de abstracción. Los valores de primer orden refieren a los valores substantivos que los individuos abrazan con sus planes de vida, mientras que los valores de segundo orden refieren al modo en que los individuos abrazan los valores de primer orden. De acuerdo a esta estrategia, la tesis perfeccionista sólo aplica a los valores de primer orden (el Estado debe abstenerse de promover los valores substantivos en el sentido de planes de vida particulares) pero no a los de segundo orden. La demanda de la autonomía implicaría un valor de segundo orden, esto es, un modo de abrazar nuestros planes de vida: el Estado debe fomentar y garantizar que los individuos puedan abrazar autónomamente sus planes de vida, sean estos los que sean. Así, sería posible afirmar que el liberalismo debiese ser anti-perfeccionista, y así abstenerse de promover planes de vida (valores substantivos de primer orden), y simultáneamente debiese promover la autonomía como valor de segundo orden, es decir como un valor efectivo en la decisión de los individuos acerca de sus planes de vida. En el caso de políticas perfeccionistas hacia adultos, se puede distinguir con mediana claridad esta posición del perfeccionismo liberal. A modo de ejemplo: una política perfeccionista liberal podría aspirar a desincentivar directamente (mediante costos, por ejemplo) o incluso a descartar, opciones que estén en tensión con la autonomía (por ejemplo, una vida de obediencia ciega a un líder religioso); mientras que una política liberal que fomenta la autonomía como valor de segundo orden no tendría razones para desincentivar mediante costos o descartar mediante prohibiciones determinadas formas de vida que se opongan a la autonomía, pero sí tendría muy buenas razones para fomentar la capacidad autonómica de los individuos mediante, por ejemplo, políticas de información, y políticas que reduzcan los costos de salida desde asociaciones. Después de todo, el objetivo no es que los individuos abracen planes de vida que expresen el valor de la

je de Rawls. Rawls distingue entre doctrinas liberales comprensivas y doctrinas liberales políticas. Las primeras consideran que la autonomía es un valor moral que extiende su validez a múltiples esferas de la vida, incluyendo las relativas a la concepción del bien, mientras que las segundas interpretan la autonomía como un valor político que encuentra su campo de validez exclusivamente en el entramado institucional (Loewe, 2009). Así, el liberalismo comprensivo sería perfeccionista al promover mediante acciones del Estado el valor substantivo de la autonomía en relación a las múltiples facetas de la vida, mientras que el liberalismo político sería anti-perfeccionista al abstenerse de promover la autonomía como valor substantivo relativo a los planes de vida de los individuos, limitándose a su promoción como un valor exclusivamente político que encuentra su aplicación en el espacio delimitado por la ciudadanía (14).

autonomía, sino que utilicen la capacidad autonómica en las decisiones acerca de sus planes de vida. Sin embargo, en el caso de los niños, la distinción entre estos dos tipos de perfeccionismo liberal no es siempre evidente. Esto se debe a que las políticas estatales no responden al hecho de las preferencias formadas de los individuos, como en el primer caso, sino que aspiran a entregar a los niños las herramientas adecuadas para que puedan formar sus preferencias de modo autonómico. Así, al menos en el caso de la escolaridad obligatoria, las posiciones perfeccionistas liberales que sostienen el valor de primer orden y las que sostienen el valor de segundo orden de la autonomía tienden a confluir. En ambos casos la aspiración es entregar a los niños las herramientas para que puedan formar preferencias de un modo autónomo. Ya que estas posiciones tienden a confluir en el caso de los niños, en este texto no discutiré los modos como estas posiciones difieren. La segunda opción (negar la demanda de autonomía y negar la demanda anti-perfeccionista) es perfectamente posible. Los autores que la defienden, sostienen que el Estado no debiese promover con sus acciones la autonomía, pero si debiese promover otros valores. Evidentemente, es también posible defender formas de perfeccionismo no liberales, es decir formas que no aspiran a que el Estado fomente la autonomía. De hecho, en muchas de las demandas que se presentan en las discusiones multiculturales, sobre todo relativas a la educación de los niños, se enfrentan concepciones culturales o religiosas perfeccionistas con demandas del estado liberal (articuladas como demandas perfeccionistas liberales —de primer o segundo orden—, o demandas del liberalismo político). Este es también el caso en *Yoder*.

(14) El propio desarrollo de Rawls desde *A Theory of Justice* (1971) a *Political Liberalism* (1993) se puede interpretar como el paso desde una teoría comprensiva a una política, que en su caso responde a los problemas de estabilidad y legitimidad. Frente al hecho del pluralismo (el que en sociedades liberales contemporáneas, los ciudadanos abrazan diferentes doctrinas comprensivas religiosas, morales y filosóficas), la pregunta es cómo una concepción de la justicia puede encontrar suficiente sustento para que la sociedad alcance estabilidad en el tiempo, es decir, los ciudadanos actúen de acuerdo a ella. La respuesta de Rawls es que la estabilidad se logra entre las «doctrinas comprensivas razonables», es decir, entre doctrinas que reconocen la libertad e igualdad de los ciudadanos; y que, en base a un entendimiento de la sociedad como empresa cooperativa, reconocen la reciprocidad, y así están motivadas a ofrecer argumentos a los libres e iguales que razonablemente pueden esperar que los otros puedan aceptar. Entre las doctrinas razonables, se produciría un «consenso por superposi-

Esta discusión repercute directamente en la consideración de la escolaridad obligatoria y los contenidos educacionales: en sociedades plurales, no hay consenso sobre doctrinas comprensivas en razón de cuyos valores se pueda determinar la exigencia educativa y sus contenidos. Esto, evidentemente, también aplica a las doctrinas liberales comprensivas, que serían inadecuadas para fundar las exigencias de la escolaridad y de la escolaridad obligatoria. Según Dagger: «si añadimos que el propósito de la educación es preparar a la gente para la vida en algún modo, todavía tenemos que alcanzar un acuerdo acerca de que implica "preparar a la gente para la vida"». Ya que, al haber diferentes concepciones acerca de lo que constituye una buena vida, esta es una tarea imposible, los liberales políticos suelen apelar a una concepción exclusivamente política de los requerimientos educativos que cualquier ciudadano razonable y racional tendría buenas razones para aceptar, o al menos para no rechazar, independientemente de su propia doctrina comprensiva, evitando así el perfeccionismo y retrotrayendo la justificación de la exigencia educativa y sus contenidos al papel de ciudadano de una sociedad democrática. Nuevamente Dagger señala: «sin especificar un modo de vida particular... la gente debe ser preparada para ejercer autonomía y jugar el papel de los ciudadanos activos, de espíritu cívico» (Dagger, 1997: 119). En estas estrategias, el interés estatal consiste en formar a los ciudadanos del futuro mediante el sistema educativo. Estar a favor o en contra de una excepción a la ley de escolaridad obligatoria depende de la concepción del ciudadano que se sostenga. En la próxima sección discutiré algunas de estas estrategias; y en la sección subsiguiente argumentaré a favor de la insuficiencia e inadecuación de este tipo de estrategias.

1. *Liberalismo político, ciudadanía y educación*

En *Political Liberalism* (1996), Rawls se refiere a las sectas religiosas que se oponen a la cultura del mundo moderno y quieren desarrollar su vida comunal sin su influencia. Aquí surge el problema «acerca de la educación de

ción». Así, desde cada doctrina, habría elementos para sostener el orden institucional básico. Lo importante en esta estrategia es que los requerimientos de justicia se aplican exclusivamente al espacio público —a los individuos como ciudadanos— y no se extienden a otros contextos. La autonomía reclama así su valor en relación al papel del ciudadano y no en cuanto a un valor superior para guiar la vida. En estas condiciones, el orden institucional, que libres e iguales justifican recíprocamente, es reconocido como legítimo por los ciudadanos, aun cuando desde sus perspectivas singulares no sea completamente justo y se consideren ciertas normas particulares como moderadamente injustas en algunos casos [Compare FREEMAN (2007): partes 7 y 8].

sus hijos y de las exigencias que el estado puede hacer» (Rawls, 1996: 199; Trad. Editorial Crítica: 233). Independientemente de si Rawls tenía en mente a los Amish, la cuestión se refiere a ellos, aunque el argumento tiene un alcance mayor. Rawls teme que un tipo de liberalismo comprensivo que fomenta el valor de la autonomía y de la individualidad, como los de Kant y Mill, implicaría exigencias demasiado altas de regulación de múltiples aspectos de la vida. El liberalismo político exigiría menos:

La preocupación de la sociedad por su educación tiene que ver con su papel de futuros ciudadanos, y así, con cosas esenciales tales como la adquisición de una capacidad para entender la cultura pública y participar en sus instituciones, con su capacidad para construir independencia económica y convertirse en miembros autosuficientes de la sociedad a lo largo de un ciclo vital completo, así como su adquisición y desarrollo de las virtudes políticas. Y todo ello sin abandonar un punto de vista político. (Rawls 1996: 200; Trad. Editorial Crítica: 235)

Rawls reconoce que las consecuencias del liberalismo político pueden ser similares a las de liberalismo comprensivo: «Hacer lo uno, llevaría a lo otro, aunque sólo fuera porque, una vez sabido lo primero, podemos ir por propia voluntad a lo segundo» (Rawls 1996: 199; Trad. Editorial Crítica: 234). Hay que aceptar las consecuencias inevitables de las exigencias educativas razonables «a menudo lamentándolas». De acuerdo a esta estructura argumentativa, para oponerse a la excepción de los Amish, habría que argumentar —contra el juez Burger— que los dos años de secundaria son necesarios para el rol del ciudadano. Las afirmaciones de Rawls sobre las exigencias educativas del liberalismo político parecen oponerse a la excepción, pero es necesario seguir argumentando.

En Arneson y Shapiro encontramos argumentos más específicos. En razón de su concepción política liberal, esos dos años serían decisivos para el rol de un ciudadano responsable: «democracia y autonomía van juntas» (Arneson y Shapiro, 1996: 171). Por cierto, la autonomía no tiene ningún valor independiente, como en el liberalismo comprensivo, sino que su valor se retrotrae a su contribución al proceso democrático: «en una democracia, en que los ciudadanos son afectados por las acciones colectivas de la mayoría, es necesario que los ciudadanos desarrollen las capacidades necesarias para entender y evaluar las políticas que pueden afectar su vida y mediante las cuales ellos pueden afectar la vida de otros» (Arneson y Shapiro, 1996: 173). Así, en una democracia, los niños debiesen ser educados formalmente al menos hasta una edad y de un modo en que podamos razonablemente suponer que hayan desarrollado y sean capaces de aplicar la reflexión crítica. Un indicio de que esos dos años de secundaria serían fundamentales para lograrlo, es que los mismos

Amish los encuentran problemáticos, pero no así la primaria. Arneson y Shapiro sostienen que los Amish debiesen haber perdido *Yoder*, porque su proceso de socialización busca evitar, expresamente, el desarrollo de las capacidades críticas necesarias para el papel del ciudadano. Para que la decisión de los Amish de excluirse del proceso político fuese legítima, tendrían que haber desarrollado las capacidades críticas. La sociedad tendría el derecho a exigir el desarrollo de esas capacidades a padres y formadores.

En su muy discutido *Democratic Education* (1999), Gutmann sostiene una posición similar. El punto de partida es también la democracia. La educación debiese estar orientada al desarrollo de virtudes democráticas: «la habilidad para deliberar, y así para participar en la reproducción social consciente» (Gutmann, 1999: 39). Ella incluye una serie de elementos en el rango de aquello para lo cual el ciudadano de una sociedad democrática debiese estar capacitado: «Enseñando a sus futuros ciudadanos respeto por puntos de vista y modos de vida opuestos, un Estado hace posible la elección. Equipando a los niños con las habilidades intelectuales necesarias para evaluar modos de vida diferentes de los de sus pares, él hace la elección significativa» (Gutmann, 1999: 30). El poder parental debe ser restringido toda vez que colisione con esos objetivos.

El poder estatal es restringido mediante dos principios que se derivan de su concepción de la sociedad democrática: «no-represión» y «no-discriminación» (Gutmann, 1999: 44-5). El principio de no-represión garantiza que el Estado no emplee la educación para impedir la deliberación racional sobre formas de vida. Según este principio se debe fomentar también rasgos del carácter necesarios para la deliberación racional, como honestidad, tolerancia religiosa, respeto mutuo, etc. Las capacidades críticas deben ser fomentadas mediante un sistema educativo que se oriente por el rol democrático de los ciudadanos, aunque se dificulte para algunos grupos —como los Amish— mantener formas de vida que dependen de la oposición a la deliberación racional. El principio de no-discriminación afirma que todo niño educable debe ser educado. Un modo corriente de discriminación estatal se refiere a la educación. A menudo familias y Estados excluyen de un modo selectivo a niños, y sobre todo niñas, o grupos de niños del proceso educativo. Así, se les niega la educación que posibilita la deliberación sobre las formas de vida y la buena sociedad. La exclusión se expresa como un trato discriminatorio en razón de categorías étnicas, raciales, religiosas, o de género. Ya que la educación prepara a los niños para su papel futuro de ciudadanos, la no-discriminación adquiere la forma de un principio de no-exclusión.

Hay que notar que en el caso de los autores señalados, las exigencias educativas que se derivan del liberalismo político distan de ser minimalistas. A pesar de que el liberalismo político asume una posición anti-paternalista y

anti-perfeccionista, entendiendo la autonomía exclusivamente como valor político, el papel del ciudadano de una democracia implica capacidades cuya promoción justifica una fuerte intromisión estatal. Entender como las políticas públicas pueden afectar la vida de los otros, y enseñar a los ciudadanos futuros respeto por puntos de vida y planes de vida diferentes, implica colocarse en la posición de los otros, es decir, implica el desarrollo no sólo de capacidades imaginativas, sino también empáticas. Como argumenta Nussbaum (2006), quien también defiende una concepción política liberal, el liberalismo político no es neutral, sino parcialmente neutral: es neutral en lo que respecta a los planes de vida de los individuos, pero, en tanto concepción moral limitada, no es neutral en lo que respecta a las capacidades y virtudes necesarias para asegurar el continuo soporte de los valores de la democracia liberal y en lo que respecta a los prerequisites de bienestar de los ciudadanos. Y fomentar estas capacidades y virtudes, así como asegurar los prerequisites del bienestar, implica fomentar valores mediante la acción estatal. En su propia interpretación, las humanidades y del arte serían fundamentales en la educación como modos de fomentar el pensamiento crítico y la capacidad de empatía (1997)(15).

2. *Diversidad, ciudadanía y educación*

Tanto las concepciones liberales comprensivas como las concepciones liberales políticas consideran que la autonomía —como valor comprensivo o político— es central en la estructura normativa liberal. Por el contrario, el liberalismo propuesto por Galston no otorga a la autonomía un sitio privilegiado. Según Galston el liberalismo debe proteger el valor de la diversidad. Hay razones convincentes para criticar este entendimiento. En cuanto doctrina política, el liberalismo es, recurriendo a Rawls, no sólo hijo de la reforma —a lo que se retrotraería la importancia del valor de la diversidad y la tolerancia—, sino también hijo de la ilustración —de lo que se desprendería la importancia del valor de la autonomía y el consecuente desarrollo de capacidades críticas— (Rawls, 1996: Introducción). No me referiré a esta discusión. Pero a pesar de las diferencias con el liberalismo de la autonomía, también esta concepción liberal le otorga a la ciudadanía un lugar central: según la concepción de Galston, los límites de la diversidad permitida se deben definir mediante las exigencias apremiantes de la ciudadanía, las que se definen en relación a fines liberales que ciertamente son sustantivos (y, por tanto,

(15) Compare también Nussbaum 2011. La importancia del arte es mostrada en relación a Tagore y su escuela *Santiniketan* (2007).

no meramente políticos), pero delgados (16). Galston supone que de los fines liberales se derivan exigencias mínimas para la educación cívica (*civic education*). Pero a diferencia de Shapiro, Arneson, y Gutmann, él sostiene que Yoder fue correctamente decidido (Galston, 1995: 517).

Ya que Galston sostiene que el liberalismo debe proteger la diversidad y no la autonomía, deja en su concepción de ciudadanía más espacio a las excepciones: «es perfectamente posible solicitar a la comunidad una franquicia especial de las cargas aceptadas por nuestros conciudadanos» (Galston, 1991: 250). El problema se presenta cuando las exigencias de la educación cívica chocan con los deseos parentales para traspasar a los hijos sus formas de vida. Entre las medidas constitucionales específicas del Estado de la diversidad que propone, incluye: «amplios derechos parentales, limitados sólo por intereses estatales apremiantes (*compelling*)» (Galston, 1995: 529). En razón de los derechos parentales hay que consentir aquellas excepciones que les permitan traspasar su forma de vida. Lo único que puede restringir esos derechos son intereses estatales apremiantes, que se determinan según los fines del Estado liberal. Los niños tienen así derechos que sus padres deben respetar y que el Estado debe garantizar: los padres no deben impedir el desarrollo físico, intelectual y emocional de sus hijos, y tampoco deben impedir que sus hijos obtengan una formación cívica básica: «las creencias y hábitos que dan sustento a la organización política y posibilitan a los individuos funcionar competentemente es los asuntos públicos» (Galston, 1991: 252). Para justificarlo, Galston avanza un argumento de efecto moral: los padres no deben poder actuar de tal modo que sus hijos impongan a la sociedad cargas significativas y evitables. El Estado tiene el derecho a enseñar a los niños a respetar las leyes, y a despertar en ellos la expectativa de que lleguen a ser adultos que se hagan cargo de sí mismos y sus familias.

Pero, según Galston —contra Gutmann, Shapiro y Arneson—, el interés estatal en el desarrollo de «condiciones mínimas de juicio público razonable» no implica que el Estado tenga interés en influenciar el modo cómo los niños piensen sobre formas de vida: «el punto de vista cívico no justifica la conclusión que el Estado debe (o podría) estructurar la educación pública para fomentar en los niños la reflexión escéptica sobre los modos de vida heredados de sus padres o comunidades locales» (Galston 1991: 253). Además, la tolerancia de diferencias profundas sería absolutamente compatible con convicciones firmes sobre la corrección de la propia forma de vida. Ya

(16) GALSTON (1991). En la tipología empleada, esta teoría niega la demanda de autonomía, y niega la demanda de anti-perfeccionista, sosteniendo, por tanto, que el Estado debe ser perfeccionista en la promoción de valores diferentes a los de la autonomía, específicamente, el valor de la diversidad, sujeto a los límites que imponen lo que Galston considera como fines liberales.

que los Amish no impiden el desarrollo físico, emocional o intelectual de sus niños, y ya que son respetuosos de las leyes y no imponen cargas a la comunidad, desde la perspectiva de la educación cívica, nada se opone a su aspiración para retirar excepcionalmente a sus niños de la secundaria. (17)

Jeff Spinner (1994) va más allá de Galston. En su conceptualización, los Amish serían «ciudadanos parciales». Ya que no tienen contacto ni con la sociedad civil, ni con las instituciones públicas, debiesen obtener excepciones en esas áreas. Correspondientemente, no debiesen ser fomentadas aquellas capacidades que les permitan vivir fuera de su comunidad (esfera civil), ni debiesen ser capacitados para el papel del ciudadano (esfera pública): «Las virtudes liberales deberían ser alentadas entre aquellos que tienen (o aspiran a tener) ciudadanía liberal plena, pero no entre aquellos que viven en un Estado liberal pero que no son, y no quieren ser, miembros plenos» (Spinner 1994: 97). El problema del argumento es evidente: los niños no son miembros voluntarios de ningún grupo. Spinner intenta evitar esa crítica, en tanto considera a las comunidades Amish como comunidades soberanas (y no como asociaciones). Pero es un error mayor confundir a los Amish, que quieren formar y forman una asociación religiosa, con una entidad política soberana, cuya forma, por lo demás, rechazan. Un Estado liberal no puede

(17) Galston defiende una concepción minimalista de las exigencias educativas que puede imponer una sociedad liberal. Sin embargo, su posición es implausible. Según Galston, la educación cívica es «por definición educación dentro y en nombre de un orden político particular». Pero «pocos individuos llegarán a abrazar los compromisos fundamentales de la sociedad liberal mediante un proceso de indagación racional... el método debe ser una pedagogía que es más retórica que racional». Por eso requerimos «un panteón de héroes que confieran legitimidad a las instituciones centrales y que sean valiosos de emulación» (1991: 243 4). Esto es problemático. El fundamento de la democracia liberal yace en el consentimiento. Pero un consentimiento que se funda en un panteón de héroes y no en razones es cuestionable. Probablemente un sistema educativo que se base consciente y exclusivamente en mitos y en retórica, y no en razones, para lograr el apoyo ciudadano del orden institucional, no puede garantizar la persistencia y estabilidad de las instituciones democráticas. Para perseguir diferentes programas políticos, los más diversos movimientos políticos y sociales apelan a mitos, nuevos y antiguos. Si los escolares y futuros ciudadanos conocen la retórica pero no las razones a favor de un orden político democrático, apenas pueden argumentar contra movimientos políticos que no comparten los fines democráticos, pero que emplean una buena retórica y ofrecen una serie de mitos atractivos. Además la indoctrinación política en las instituciones educativas arroja un segundo problema: la amenaza a la calidad educativa. Cuando la pregunta acerca de los contenidos y métodos que serán enseñados y utilizados en la sala de clases dependen de fines políticos, se crea un incentivo para manipularlos. Los resultados de la manipulación dependerán de la inclinación política de las autoridades o de los grupos con mejor lobby. Así se politiza el sistema educativo en razón de fines instrumentales. Por cierto, la politización del sistema educativo subyace a muchas luchas multiculturales para determinar el currículo (Glazer 1997).

quitar la oportunidad de llegar a ser ciudadanos plenos a esos niños, condenándolos a la ciudadanía parcial.

IV. EL VALOR DE LA EDUCACIÓN

En las discusiones teóricas actuales, se entiende como perfeccionistas las doctrinas que afirman que el Estado debe promover concepciones valiosas de la buena vida (Chan, 2000: 6). Siguiendo el análisis de Appiah (2005: cap.5), es posible dar cuenta de la aspiración política perfeccionista mediante dos premisas: el Estado debe (a) promover el florecimiento ético de sus ciudadanos, y (b) la definición de florecimiento descansa en una concepción que va más allá de las preferencias de los individuos [con los conceptos de Barry (1965), más allá de un «want-regarding» principio]. Estas dos premisas son necesarias para el perfeccionismo como doctrina política. Una teoría que sostiene (a), pero define «florecimiento» en relación a las preferencias de los individuos, no es perfeccionista. Y una doctrina que sostiene (b), pero niega que el estado deba promover ese florecimiento (por ejemplo, una doctrina religiosa que sostiene un fuerte muro de separación entre Estado y religión) no es perfeccionista en sentido político.

Al examinar las discusiones actuales resulta evidente que, a pesar de múltiples desarrollos en los últimos años, en el contexto liberal el perfeccionismo es una teoría mayoritariamente criticada. Sin embargo, como pretendo examinar, si bien hay muy buenos argumentos contra el perfeccionismo y su aspiración de «formar el alma» (18), estos argumentos son adecuados en el caso de los adultos pero no de los niños (19). Intuitivamente muchos comparten la opinión de que el fin de la educación de los niños, o al menos uno de sus fines fundamentales, se relaciona con lo que es bueno para ellos. Así lo dejan en evidencia las usuales declaraciones de intenciones de ministerios, y ciertamente también las directrices de instituciones de enseñanza, de un modo patente cuando son privadas. La intuición compartida es que la educación debe entregar elementos valiosos a los niños para que puedan tener una buena vida. Pero es imposible delimitar estos instrumentos sin recurrir a consideraciones perfeccionistas. A diferencia de los adultos, en el caso de los

(18) Appiah recurre a este ilustrativo concepto en su defensa de un moderado perfeccionismo (2005): 157.

(19) FOWLER (2014) argumenta a favor de lo que él denomina «restricted perfectionism» (anti-perfeccionismo para adultos, perfeccionismos para niños). La tesis que yo defiendo, sería un tipo de «perfeccionismo liberal restringido» en la educación.

niños se dispone de buenas razones para aspirar a formar su alma, y en este proceso, a la educación le corresponde un rol central.

La tesis perfeccionista sobre el valor de la educación corresponde a esta intuición: la educación es algo bueno para la vida de cada persona (Barry, 2002: cap. 6; Brighouse, 2006). Esto no significa que una vida sin educación no pueda ser buena, sino solamente que la educación, entre muchas otras cosas, enriquece la vida. Esto es cuestionado. Como vimos, para los Amish el proceso educativo incentiva dejar la comunidad y así hace peligrar la salvación del alma. Si la vida enriquecida mediante educación es intrínsecamente buena (desde la perspectiva de un juicio humano, no estoy sosteniendo la existencia de valores en sí independiente de la realización de juicios de valor), es decir, expresa un valor último, entonces la educación como parte constitutiva de esa vida es también intrínsecamente buena. Esto quiere decir que expresa un valor último y no sólo instrumental (como el valor funcional de la educación para formar a los ciudadanos del futuro). Una vida con educación es intrínsecamente buena, porque la educación ofrece la posibilidad de desarrollar una vida mejor, no sólo porque posibilita proponer y perseguir diferentes fines, sino porque posibilita un mejor entendimiento del mundo y de nuestra posición en él (Barry, 2002: cap. 6, sección 5). Y esto último tiene un valor intrínseco independiente de su valor de cambio en el mercado o en el atrio ciudadano (20). Esto no implica una especificación material de lo que es una vida mejor. El perfeccionismo liberal educativo es una doctrina pluralista que aspira a fomentar las virtudes, capacidades y rasgos del carácter que se asocian con la autonomía y la individualidad, como las capacidades críticas y la independencia del juicio.

Entre las estrategias teóricas de revitalización del perfeccionismo en el caso de la educación destacan los argumentos de Appiah (2005: cap. 5). Partiendo de una concepción de libertad positiva, entendida en línea con la definición de Berlin como «ayuda del Estado y sociedad para alcanzar nuestro sí mismo» (Appiah, 2005: 27), articula una posición perfeccionista moderada según la cual el Estado debe promover nuestro bienestar ético, haciéndonos

(20) Es interesante señalar que Rawls mismo al referir a los valores políticos a los cuales se puede apelar en el caso de la razón pública (específicamente en el caso de la protección de los animales y el medioambiente) incluye el «goce de una comprensión más profunda del mundo» (1996: 245; Trad. Editorial Crítica: 281). Sin embargo, no es claro que el «goce de una comprensión más profunda del mundo» sea un valor político. Probablemente, de acuerdo a la estructura rawlsiana debiese ser excluido del área de la política en razón de las libertades básicas y el rechazo del perfeccionismo que ellas conllevan. En todo caso, esta inclusión da cuenta de que referir a este valor en los procesos deliberativos y, consecuentemente, en la legitimación del financiamiento de políticas relacionadas, es importante para Rawls, aunque no se ajuste a su teoría de liberalismo político.

mejores personas. Evidentemente, esto tiene repercusión en la educación. De acuerdo a su entendimiento, cualquier enfoque democrático a la educación debe tener dos preocupaciones: la preservación del Estado como una democracia que se perpetúa; y la preparación de los niños para la autonomía. Si bien los argumentos de Appiah acerca de la educación no descansan en la distinción entre liberalismo político y comprensivo, parece optar por una posición comprensiva que recurre a la individualidad y la autonomía (Nussbaum 2006). Esto está en línea con el entendimiento de Mill al que él recurre en su argumentación, pero relacionándolo con la identidad social. El reconocimiento de la autonomía como un valor que debiese ser fomentado por la educación, lo lleva a reconocer (en su discusión de *Mozert*) que muchas demandas que se fundan en identidades intolerantes (culturales y religiosas) deben ser rechazadas, y que en razón de sus fines liberales y democráticos, las escuelas deben tratar de modificar las identidades que algunos niños adquieren en su casa.

De acuerdo a la tesis liberal perfeccionista educativa, parte de su valor reside en las capacidades críticas que ella fomenta y así en la autonomía que hace posible. Pero esto no implica que la autonomía sea el fin de la educación. Si la educación es algo bueno, y correspondientemente es mejor tener una y tener una mejor a no tener ninguna o tener una peor educación, la autonomía no constituye su fin, sino que es algo que resulta del proceso educativo (Barry, 2002, cap. 6). De este modo, la tesis perfeccionista de la educación es pluralista y compatible con múltiples proyectos educativos. Conocer algo implica pensar acerca de aquello y, para pensar acerca de algo, se requieren capacidades críticas que se relacionan con el desarrollo de la autonomía. En este proceso juegan los maestros y los métodos de enseñanza una misión central (21). Y aquellos que son educados de este modo: «saben que necesitan usar la tradición para vigorizar su propio pensamiento —pero este beneficio incluye voluntariedad para criticarla cuando la crítica es debida» (Nussbaum, 1997: 294). Por cierto, no todos aquellos que fueron educados actuarán autónomamente en sus vidas. La educación genera una capacidad. Un asunto diferente, aunque quizás causalmente relacionado, es que se la emplee o no. Muchos en su vida no emplearan otra capacidad que «la imitación de los simios» (Mill 2000: 59). Sin embargo, es razonable especular que, mientras mejor sea la educación, menos probable es que no se utilicen las capacidades críticas en la vida (aunque, por otra parte, no hay que subestimar la fuerza de influencia de los procesos de socialización). Esto se

(21) Russell sostenía en razón de su humanismo secular que: «Con buena enseñanza y la eliminación del miedo, muchos muchachos y muchachas, que ahora parecen estúpidos y letárgicos, serían astutos» (2000): 182.

debe a que ya el proceso de enseñanza indica que la reflexión, la autonomía y el empleo de capacidades críticas son valiosos (Barry, 2001, cap. 6). Si esto es así, entonces hay buenas razones para sostener que los niños debiesen tener acceso a los conocimientos artísticos, humanísticos y científicos, aun cuando aquello choque con la cultura, la religión o las preferencias de los padres. Y esto es válido, aun si no aporta nada al papel del ciudadano de una sociedad democrática.

Argumentar a favor de consideraciones perfeccionistas liberales en el caso de la educación implica hacerse cargo de dos tareas. Por una parte, hay que mostrar que el liberalismo político es inadecuado para dar cuenta de la educación de los niños. Por otra parte, hay que mostrar que las críticas al perfeccionismo no aplican al caso de la educación de los niños, o al menos no son determinantes. En lo que sigue me referiré sucesivamente a las tareas señaladas y, para finalizar, descartaré un modo de entender la educación perfeccionista liberal.

1. *Educación y liberalismo político*

Muchas de las exigencias de las teorías no minimalistas de la educación democrática son adecuadas. La sociedad tiene un interés genuino en que los ciudadanos asuman responsabilidad sobre sí mismos y sus familias, que respeten las leyes, que entiendan y aprecien las reglas de la sociedad democrática, que, por tanto, desarrollen algún grado de capacidades críticas, y que conozcan sus derechos y obligaciones. Además, la educación debe generar habilidades necesarias para la vida en las sociedades modernas. Esto va desde conocimientos básicos, como habilidades de lectoescritura, conocimientos de higiene y educación sexual, etc., a conocimientos especializados en los últimos años de formación (22). Estos aspectos son importantes para el bienestar de los individuos y para el funcionamiento de la sociedad. Sin embargo, estos argumentos no pueden llevar todo el peso. El que la «preocupación de la sociedad por su educación tiene que ver con su papel de futuros ciudadanos» (Rawls 1996: 200; Trad. Editorial Crítica: 235), como Rawls afirma, es ciertamente importante, pero insuficiente e inadecuado.

(22) En las sociedades modernas, el desarrollo de habilidades de lectoescritura es fundamental: «Analfabetismo es humillante para muchos adultos porque los hace casi completamente dependientes en lo referente a su bienestar de la buena voluntad de otra gente» [GUTMANN (1999): 280]. Y el desarrollo de habilidades especializadas es necesario para poder competir por puestos de estudios y posteriormente de trabajo.

Primero: de acuerdo al liberalismo político, el valor de la educación y las capacidades por ella generadas dependen de un entendimiento funcional de las exigencias de la democracia. Pero esto implica un entendimiento inadecuado del valor de la educación. Las estrategias reduccionistas son insatisfactorias como explicaciones del valor (Barry, 2002: cap. 6). ¿Por qué debiese el valor de interpretación de un poema o de un cuadro, o el entendimiento de un teorema matemático ser retrotraído y reducido al valor del papel del ciudadano de una sociedad democrática? La afirmación de que «nosotros ordenamos la escolaridad de los niños porque creemos que el alfabetismo es esencial para ejercer los derechos y responsabilidades de la ciudadanía democrática» (Gutmann, 1999: 275) es una mala explicación del valor de la educación. Como fue examinado, conocer y aprender a apreciar obras de arte y obras humanistas, o entender teorías científicas es algo bueno para la vida de una persona, independientemente de su aportación al funcionamiento de una sociedad democrática. Aunque no aportase nada, seguiría siendo valioso para el individuo(23).

Segundo: afirmar la estrategia reduccionista acerca del valor de la educación, y rechazar las consideraciones perfeccionistas como un asunto de principio, puede implicar una educación sumamente restringida. Si bien por referencia a los autores examinados notamos que las exigencias de este tipo de educación distan de ser minimalistas, esas estrategias no *garantizan* suficiente fundamento normativo y así, suficiente espacio para fomentar capacidades que debiesen ser importantes para los liberales. ¿Son los dos años de secundaria fundamentales para el rol del ciudadano, como sostienen Shapiro y Anderson, o tiene razón el juez Burger (y también Thomas Jefferson)? No es que no haya respuesta a esa pregunta, sino que ella se basa en la respuesta a una pregunta más fundamental acerca de las exigencias funcionales de un sistema político democrático. Pero así como, para algunos, el funcionamiento de las instituciones democráticas implica que los niños deben desarrollar las capacidades críticas que les permitan cuestionar las formas de vida heredadas, para otros esas capacidades no deben ir tan lejos(24). Es así como Galston, argumentando desde premisas similares, define las «necesidades funcionales de... las instituciones sociopolíticas» de un modo mucho más

(23) La sospecha que surge es que las estrategias de legitimación del desarrollo de capacidades en tanto exigencias de un sistema político, intentan traducir en conceptos políticos aquellas capacidades que los liberales consideran importantes pero no quieren defender directamente.

(24) Como nota Dagger (1997: 130-1), quien deriva los contenidos educativos desde una concepción republicana de la ciudadanía (y contra Yoder argumenta): «Al establecer los fines educacionales como autonomía y virtud cívica..., el liberalismo republicano enfoca el desacuerdo en asuntos de *cuánto y cómo de mejor modo*».

limitado (Galston, 1991: 254). Y es así como Spinner sostiene que la estrategia educativa del liberalismo político debiese incluso exceptuar a los Amish de toda educación que genere capacidades que les permitan vivir fuera del grupo y ser parte de la sociedad de ciudadanos, ya que se trataría de «ciudadanos parciales» (Spinner 1994: 97).

Tercero: contra las interpretaciones del liberalismo político, las consideraciones funcionales del valor de la educación en razón de la democracia liberal no justifican la educación de cada niño. Esto lo podemos notar en la argumentación de Macedo a favor de la educación cívica, quien recoge la distinción entre liberalismo comprensivo y político, pronunciándose a favor de este último (Macedo, 1995: 573). En esta línea argumentativa, él sostiene que, ya los ciudadanos son los últimos guardianes de nuestra moralidad pública, «[n]uestro orden constitucional debe formar a los ciudadanos, y no sólo establecer instituciones políticas.» (Macedo, 2000: 164-65) En su interpretación, esto implica que *Yoder* es un «callejón sin salida» de la ley constitucional americana e, idealmente, debiese llevar a revocarlo (Macedo, 2000: 208) (25). Sin embargo, esto no se sigue necesariamente del argumento funcionalista político del valor de la educación. Las premisas del argumento son las siguientes (26): (a) el buen funcionamiento de las democracias exige que sus ciudadanos posean un cierto conjunto de virtudes cívicas; (b) para poseerlo, los ciudadanos deben aprenderlas cuando niños; (c) las escuelas públicas acreditadas enseñan, entre otras cosas, estas virtudes; por lo tanto (d) se puede razonablemente exigir a cada uno de nosotros que renuncie a algún grado de control sobre sus hijos en razón de los esfuerzos comunes para asegurar que «todos los futuros ciudadanos aprendan los prerrequisitos mínimos de la ciudadanía» (Macedo 1995: 485-86). El problema del argumento es que no distingue entre (a1): el buen funcionamien-

(25) Expresando una posición más favorable a *Yoder*, Macedo argumentaba que ya que aproximadamente una quinta parte de los niños no se bautiza y debe abandonar la comunidad Amish, «parece que hay una «opción de salida» real, aunque constreñida, de la comunidad Amish, y esto debería al menos suavizar nuestras ansiedades sobre la excepción de los Amish de la educación superior. Si la tasa de deserción fuera más alta, por supuesto, probablemente insistiríamos en que los niños Amish sean plenamente preparados para la vida en la sociedad amplia» (1995: 489). Pero este argumento es insostenible: que el 20% de los niños abandone la comunidad significa para Macedo que hay una opción de salida. Si fueran más los que la abandonan, entonces sólo podría significar que hay una opción de salida y que por tanto no debiésemos preocuparnos. Así las cosas, no se entiende por qué estaría preocupado si el número de niños que abandona la comunidad fuese mayor. Probablemente, la razón es que Macedo considera que los niños están mal preparados y mal capacitados tanto para vivir fuera del grupo como para arriesgarse a abandonarlo. Pero si esto es así, él debería estar preocupado aunque ningún niño abandonase la comunidad (Barry 2001: 242 siguientes).

(26) Esta análisis en Wall (1998): 210-11.

to de las democracias exige que *todos* sus ciudadanos posean un cierto conjunto de virtudes cívicas; y (a2): el buen funcionamiento de las democracias exige que *la mayoría, o una preponderante mayoría*, de sus ciudadanos posean un cierto conjunto de virtudes cívicas. Si la premisa es (a1), se sigue (d). Pero si la premisa es (a2) nada se opone a exceptuar a algunos grupos, como los Amish, de las exigencias de la escolaridad obligatoria, en tanto en la sociedad se mantenga una masa crítica que posea el conjunto de virtudes ciudadanas y así permita el buen funcionamiento de la democracia. Y ciertamente (a2) es una premisa más razonable que (a1).

Cuarto: a diferencia del caso de adultos, en el caso de los niños y la educación es inevitable recurrir a alguna consideración perfeccionista. Como Haksar argumenta en relación a los niños: «en esto es difícil evitar apelar a las consideraciones perfeccionistas» (Haksar, 1979: 186). Esto se debe a que, para tratar el problema relativo a la dirección en que queremos influir en su desarrollo —modelar su alma—, tenemos que decidir qué es *bueno para ellos*: «Pero no podemos adecuadamente decidir que es realmente bueno para una persona cuyos fines aún no han sido formados sin recurrir a consideraciones perfeccionistas» (1979: 187). Ciertamente, es posible estipular las condiciones educativas por referencia a lo que es bueno para la sociedad, como lo hace la estrategia reduccionista del liberalismo político. Pero esto difícilmente se condice con una condición básica de respeto que implica, utilizando conceptos kantianos, tratar a cada cual no sólo como medio, sino siempre simultáneamente como fin en sí.

Quinto: un argumento contra estándares perfeccionistas en las instituciones educacionales públicas es que si bien los padres, y por extensión las instituciones educativas privadas, legítimamente pueden aplicar estándares perfeccionistas, al Estado no le corresponde autoridad para aplicarlos. Por una parte, este argumento no nota que si las consideraciones perfeccionistas son inevitables, como afirma en el punto anterior, al menos en tanto el Estado participe en una educación que vaya más allá de los requerimientos mínimos de lectoescritura y operaciones matemáticas básicas, se deberá a recurrir a ese tipo de consideraciones. Por otra parte, como se argumentó, hay buenos argumentos para no considerar exclusivamente a los padres como los mejores representantes de los intereses de sus hijos. Su representación es fiduciaria y, en este sentido, se subordina a los derechos de los niños. De este modo, al menos en tanto algunos padres y tutores no respeten los derechos de los menores a su cargo, la participación del Estado en asuntos educativos es inevitable, y de este modo lo es la aplicación de criterios perfeccionistas.

Sexto: no es posible bloquear las influencias en el desarrollo de los niños y su carácter. Los niños forman y adquieren valores y preferencias en su proceso de crecimiento. Pero estos no son creaciones espontáneas en sus

mentos, sino que resultan de la interacción entre las disposiciones de los niños y las fuerzas socializadoras del medioambiente. Los niños adquieren modelos de comportamiento de familiares, amigos, profesores, etc. como propios. Es una tarea imposible que los niños lleguen a ser adultos (individuos en una edad en la que puedan tomar sus propias decisiones) sin prejuicios y opiniones adquiridas, como aspiran algunos autores (Shapiro y Arneson, 1996: 160) —lo que evidentemente no implica que no se deba cuestionar los prejuicios y las opiniones adquiridas irreflexivamente—. Si la escuela o los padres se retiraran del proceso de formación del carácter, su papel sería asumido por otros agentes.

2. *Perfeccionismo y educación*

Los argumentos contra el perfeccionismo son fuertes. Su fuerza descansa en que implica sostener la legitimidad de alguna instancia no sólo para evaluar las preferencias de los individuos, sino también para subordinarlas a la consecución de bienes que se pueda considerar como éticamente más valiosos. Es decir, la subordinación no descansa en la protección de los otros, como cuando el liberalismo limita la satisfacción de las preferencias de los individuos en razón de las libertades y derechos de los otros. La subordinación de la satisfacción de las preferencias de los individuos a otros bienes descansa en una concepción de florecimiento que aspira a modificar a los individuos mismos y sus preferencias en razón de valores considerados superiores. Con las palabras ya citadas de Appiah: la aspiración es transformar el alma (Appiah, 2005: cap. 5). Y esto —la aspiración de transformar el alma de los sujetos— no respeta la igualdad fundamental de los individuos, su integridad, y su autonomía(27). Como pretendo mostrar, todos estos son buenos argumentos contra el perfeccionismo. Pero lo son contra el perfeccionismo hacia adultos y no contra el perfeccionismo hacia niños.

El argumento de la igualdad: una tesis ampliamente sostenida, es que el respeto del estatus igual de los ciudadanos implica neutralidad o anti-perfeccionismo. Según Dworkin, ya que los ciudadanos difieren en sus concepciones del bien, «el gobierno no los trata como iguales si prefiere una concep-

(27) La lista no tiene pretensión de completitud. Otros argumentos centrales son: (a) el argumento epistémico (el Estado no debe fomentar o promover una concepción del bien, porque no podemos saber cuál es la correcta); (b) el argumento del bienestar (para que la vida de un individuo vaya bien, se tienen que cumplir la condición de «endorsement», es decir, este debe afirmar sus fines); (c) el argumento de la autoridad y la legitimidad (el Estado no tiene autoridad para perseguir políticas perfeccionistas).

ción a otra» (Dworkin, 2003). Este es un argumento anti-paternalista aplicado a consideraciones perfeccionistas (28). El entendimiento filosófico usual del paternalismo lo describe como una restricción de la libertad de los individuos contra su voluntad pero por su propio bien (Arneson, 1989: 411). El paternalismo apunta a proteger al individuo de sí mismo (de su falta de capacidades, su disposición al riesgo, su información incompleta, su impulsividad, su debilidad de la voluntad, etc.), en base a su mejor interés, o incluso a sus derechos y libertades (como en el caso de la prohibición moral de la esclavitud voluntaria o del suicidio) (29). En el caso perfeccionista, se trataría de proteger a los individuos de sí mismo para así fomentar en ellos los rasgos del carácter relacionados con las excelencias favorecidas por la teoría. Pero al favorecer una concepción del bien por sobre otra, el Estado asume que algunos individuos carecen de la capacidad para revisar y perseguir su concepción del bien (por eso hay que protegerlos) y correspondientemente viola la igualdad entre los ciudadanos, otorgándoles a algunos de ellos un estatus inferior en base al cual limita su libertad.

El argumento de la integridad: es corriente considerar la integridad como un valor central en las teorías éticas y morales. El entendimiento corriente identitario de la integridad es que las acciones y decisiones de un agente tienen que ser consideradas como acciones y decisiones que se siguen de aquello con lo que el agente se identifica de un modo cercano, sus proyectos, sus actitudes, sus convicciones, sus relaciones, etc. Con el famoso ejemplo de Williams: un individuo que se ve obligado por una teoría moral (el utilitarismo de acto) a aceptar un trabajo que atenta contra sus convicciones pacifistas (químico en un laboratorio de armas) está siendo atacado en su integri-

(28) La relación conceptual entre el paternalismo y el perfeccionismo es compleja. Si bien en ocasiones se los utiliza como sinónimos, los términos refieren a exigencias normativas diferentes. El perfeccionismo aspira a fomentar aquellos rasgos del carácter que se relacionan con excelencias humanas, sean estas las que sean, mientras que el paternalismo aspira a proteger a los individuos de sí mismo (sus decisiones, falta de capacidades, etc.). Así, mientras una política perfeccionista suele articularse mediante políticas paternalistas que llevan a los individuos a actuar de modo tal que se fomenten las excelencias, una política paternalista no se basa, necesariamente, en consideraciones perfeccionistas: puede, por ejemplo, aspirar a proteger a los individuos de sí mismo (sus incapacidades, falta de información, debilidad de la voluntad, etc.) en relación a males universales (como los que trae el desempleo sin seguridad social, los accidentes, etc.) o en relación a la satisfacción de sus propias preferencias (exageradas tasas de descuento del valor del futuro, etc.), sin referir directamente a excelencias.

(29) Una distinción ilustrativa es la que elabora Dworkin (2000: 217) entre «volitional paternalism» y «critical paternalism». En el primero la coerción ayuda a los individuos para que alcancen lo que quieren; mientras que en el segundo la coerción aspira a proveer a los individuos con vidas mejores que las que ellos consideran como buenas. El paternalismo perfeccionista refiere al segundo de estos tipos.

dad (Williams, 1973:117). De acuerdo a Dworkin (2000: 270-71), quién recurre a la integridad para argumentar a favor del «endorsement constraint» (el bienestar ético exige que la vida debe ser vivida desde adentro, es decir, en base a las propias convicciones), la integridad falla si las personas viven de un modo mecánico y sin convicción, cuando dejan sus convicciones de lado y sienten que no están viviendo como deberían, y cuando son hechos vivir por terceros de un modo que ellos rechazan. Si la política perfeccionista lleva a los individuos a actuar en base a convicciones que no comparten, es decir, de un modo que ellos rechazan, ella atentaría contra su integridad.

El argumento de la autonomía: es común criticar al perfeccionismo porque este no respeta la autonomía de los individuos, es decir, no respeta a los individuos como agentes capaces de asumir y perseguir sus fines. Al promover valores que no necesariamente coinciden con las preferencias de los individuos, el perfeccionismo toma decisiones sobre sus fines y viola así su autonomía. Este argumento es persuasivo. En la tradición kantiana se suele considerar la autonomía como una propiedad central para determinar el estatus moral de los seres humanos.

Estos tres argumentos son importantes y atingentes. Y ciertamente limitan las pretensiones perfeccionistas en el caso de los adultos. Pero no aplican al caso de los niños. Curiosamente, cuando los autores critican el paternalismo, afirman que trata a los adultos como niños. Es curioso, porque inversamente es implausible criticar al paternalismo porque trata a los niños como niños. Si el Estado trata a los adultos como niños, no los trata como iguales. Pero si trata a los niños como niños, no viola igualdad alguna. El Estatus de los niños en las democracias liberales es, y hay buenas razones para que así sea, diferente al estatus de los adultos. Así lo son, correspondientemente, las obligaciones con respecto a ellos. Si lo ofensivo en el paternalismo es que considera que algunos individuos carecen de las capacidades apropiadas para asumir y perseguir una concepción del bien o desarrollar un plan de vida, en el caso de los niños la ofensa se desvanece: ellos no tienen esas capacidades. Así, el argumento paternalista (de tipo perfeccionista) no aplica al caso de los niños. No es extraño, que los liberales anti-paternalistas no se opongan a medidas que, en el caso de los adultos, serían profundamente paternalistas, como la escolaridad obligatoria. Lo extraño es que asuman que los argumentos anti-paternalistas tengan validez en el caso de los niños. Lo que la política paternalista educativa de tipo liberal perfeccionista persigue es, justamente, que los niños adquieran las capacidades que les permitan asumir y perseguir una concepción del bien y así desarrollar sus planes de vida.

Los argumentos anti-perfeccionistas de la integridad y de la autonomía tampoco son convincentes. Independientemente de cuan sostenible o insoste-

nible nos parezca la apelación a la integridad que realiza Dworkin (30), es evidente que no aplica a los niños. Y la razón es que el proceso educativo es un proceso de formación de convicciones. Desde la perspectiva perfeccionista, la educación aspira a generar los rasgos del carácter y convicciones que se relacionan con las excelencias que la teoría favorece. Por lo tanto, considerar que la satisfacción de las preferencias de los niños, o al menos de algunas de ellas, debe estar mediada por una evaluación en base a criterios perfeccionistas, no implica violar su integridad. Algo similar se puede decir en el caso del argumento de la autonomía: si la incorrección del perfeccionismo refiere a que al promover valores que no necesariamente coinciden con las preferencias de los individuos, toma decisiones sobre sus fines y así viola su autonomía, resulta evidente que en el caso de individuos que están insertos en un proceso de formación de preferencias, como los niños, no se viola su autonomía, sino que se establecen las precondiciones —al menos de acuerdo al perfeccionismo liberal— de su futura autonomía (31). Evidentemente hay límites. Una educación perfeccionista que se base en valores tales que lleven al menosprecio del desarrollo de capacidades críticas (como, por ejemplo, obediencia ciega y absoluta a la autoridad), violaría la autonomía de los niños en tanto adultos del futuro (y esto vale, aunque como adultos siempre quieran lo que la autoridad les ordene). Pero la educación liberal perfeccionista que se ha defendido en este artículo amplía la capacidad autonómica de los individuos.

3. *¿Derecho a un futuro abierto?*

Una concepción perfeccionista acerca del valor de la educación debe ser descartada. De acuerdo a esta concepción, el fin de la educación liberal sería exclusivamente fomentar la autonomía, entendida como un valor comprensivo, lo que limita tanto la autoridad parental como estatal. La consecución de este fin implica (a) el desarrollo de capacidades críticas; y (b) la maximización de opciones. De acuerdo a este tipo de posiciones, los niños tienen un derecho a desarrollar la autonomía personal. Desarrollo que restringe los derechos parentales y los intereses estatales. Por ejemplo, Feinberg sostiene que la educación: «debería enviar al niño hacia el mundo adulto con tantas oportunidades abiertas como sea posible, maximizando así sus oportunidades de auto-realización» (Feinberg, 1980: 135). Y, según Ackerman, ni noso-

(30) Una crítica convincente en Clarke (2006: 114 y siguientes).

(31) El argumento se puede replantear al considerar las exigencias educativas como una violación de la autonomía de los padres. Pero como vimos, hay buenas razones para no considerar a los padres como los detentores absolutos de la autoridad con respecto a sus hijos.

tros ni el Estado tenemos derecho «a considerar a los futuros ciudadanos como si fuéramos maestros jardineros que pueden establecer la diferencia entre maleza dañina y flores hermosas. Un sistema de educación liberal provee a los niños con un sentido de las muy diferentes vidas que podrían ser suyas» (Ackerman, 1980: 139). Ackerman rechaza, incluso, la idea de que el Estado o los padres deban poder formar el carácter de sus niños en razón de «pretensiones adultas de superioridad moral» (Ackerman, 1980: 148) (32). La única razón aceptable para restringir las opciones es que esa restricción maximice las opciones en el futuro.

Pero esta posición es insostenible. No es convincente que los padres no debiesen poder aspirar a traspasar a sus hijos puntos de vista morales que consideren importantes, aun cuando de este modo restrinjan su conjunto de opciones. Esto implica una restricción extrema de los derechos parentales. Los liberales temen que rechazar esta posición implicaría que los padres obtienen un derecho absoluto sobre sus niños. Pero, como examinamos, ambas posiciones —la que restringe extremadamente los derechos parentales y la que los convierte en derechos absolutos— son insostenibles. Además, el derecho de los niños a un futuro abierto, entendido como la maximización de opciones y el desarrollo de capacidades críticas, no es algo que se logre si los padres o el Estado se retiran valorativamente de la educación de los niños. Todo futuro se referirá a un conjunto más o menos limitado de opciones. La idea de Feinberg de que los niños debiesen tener tantas opciones abiertas como sea posible para decidir entre ellas tiene fuerza apelativa. Después de todo, el motivo vital del liberalismo igualitario es que el origen no puede ser sinónimo de destino. Cuando los niños entran en contacto con diferentes posiciones, aprenden algo sobre sí mismos y sobre sus preferencias. Este proceso puede despertar la curiosidad hacia nuevas cosas. Curiosidad que puede tener consecuencias para toda una vida. Pero la existencia de opciones abiertas para los niños está lejos de que los padres no debiesen intentar que sus hijos entren en contacto con opciones particulares que los padres mismos consideren valiosas.

A menudo, los padres animan a sus hijos a los deportes u a otras actividades. En algunos casos, esto puede implicar un cierto tipo de constreñimiento y coerción. Ejemplo clásico es el desarrollo de habilidades que requieren mucha dedicación, esfuerzo y persistencia en el tiempo, como dominar un instrumento musical. Los mejores argumentos que se puede avanzar a favor de esta coerción son de tipo paternalista. Se quiere proteger al niño de sus preferencias de corto plazo en favor de las preferencias de largo plazo que se entienden en interés del niño. Por cierto, aquí hay un enorme espacio para el abuso. Pero

(32) Ackerman admite que la coherencia cultural constituye una razón legítima para la formación del carácter de los niños (1980): 141.

de esta amenaza no se sigue que los padres no debiesen intentar fomentar esas capacidades en sus hijos aun cuando aquello dificulte el acceso a otras opciones. Ciertamente, hay límites como el bienestar físico, emocional e intelectual del niño, al que se refería Galston. También hay límites a la restricción de opciones. Aun cuando haya dedicación intensiva a un deporte o un instrumento y, correspondientemente, se visite una escuela especial, ella debiese preparar a los niños para otras opciones, como usualmente hacen. Pero dejando de lado casos extremos, a menudo patológicos (33), todo esto permite un espacio amplio para la autoridad parental legítima (34).

Los defensores de *Yoder* hacen notar que la aspiración de los Amish debe ser entendida de un modo análogo a los casos recién mencionados (deportes, instrumentos). Si no se nota, es porque, probablemente, se aprecia más el valor de actividades artísticas o deportivas, que son socialmente apreciadas, que el valor de actividades simples, como el trabajo campesino. Y esto sería discriminatorio. En mi opinión, los casos son análogos en el sentido de que, en ninguno de ellos, se debiese obtener un derecho a liberar a los niños de la escolaridad obligatoria. Cuando los Amish retiran a sus niños de la secundaria, ellos pierden el acceso a oportunidades centrales para entender y concebir su lugar en el cosmos y para otorgar, así, valor a su vida. Lo mismo aplicaría al caso de un niño al que se retira de la secundaria para que cumpla las aspiraciones deportivas o musicales de sus padres. Más arriba cité a un Amish que afirmaba que no quieren que sus niños lleguen a ser médicos u otra profesión cualificada sino que quieren que lleguen a ser campesinos como ellos mismos. En la mayoría de los casos, lo logran retirando a sus niños de la escuela antes de que ellos mismos sepan si quieren llegar a ser médicos u otra profesión especializada. No es casualidad que la mayoría de los Amish que abandona la comunidad se integre en otras comunidades anabaptistas más liberales. En realidad, apenas tienen otras opciones. Una consideración liberal del conflicto debiese ofrecer y garantizar a los niños y niñas (Amish y no Amish) no sólo esos dos años de secundaria, sino también completar la secundaria, si cuentan con aptitudes suficientes y así lo desean, con independencia de si sus padres están de acuerdo con ello.

(33) Hay muchos casos en que las obsesiones de los padres atentan contra el bienestar físico y mental de sus hijos. Compare SANDEL (2007).

(34) Además, opiniones adquiridas y prejuicios pueden ser puntos de partida propicios para el ejercicio de la autonomía. Galston (1991: 255) llega a afirmar que la mayor amenaza para los niños en sociedades democráticas no es que crean en algo profundamente, sino que no crean en nada con profundidad. Y los procesos deliberativos se desarrollan mejor cuando, en un comienzo, hay convicciones profundas que se pueden cuestionar que cuando no hay convicción alguna. A su juicio, «El papel de los padres para fomentar esas convicciones debería ser bienvenido, no temido».

V. BIBLIOGRAFÍA

- ACKERMAN, Bruce (1980): *Social Justice in the Liberal State*, New York, London, Yale University Press.
- APPIAH, Kwame A. (2005): *The Ethics of Identity*, Princeton, Oxford, Princeton University Press.
- ARNESON, Richard (1989): «Paternalism, Utility and Fairness», *Revue Internationale de Philosophie*, n.º 43, págs. 409-37.
- ARNESON, Richard; SHAPIRO, Ian (1996): «Democratic Autonomy and Religious Freedom: A Critique of Wisconsin v. Yoder», en Ian SHAPIRO (ed.), *Democracy's Place*, Ithaca, London, Cornell University Press.
- BARRY, Brian (1965): *Political Argument*, London, Routledge and Kegan Paul.
- (2002): *Culture and Equality. An Egalitarian Critique of Multiculturalism*, Cambridge, Polity Press.
- BRIGHOUSE, Harry (2006): *On education*, New York, Routledge.
- CHAN, Joseph (2000): «Legitimacy, Unanimity and Perfectionism», *Philosophy and Public Affairs*, vol. 29, n.º 1, págs. 5-42. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1088-4963.2000.00005.x>
- CLARKE, Simon (2006): «Debate: State Paternalism, Neutrality and Perfectionism», *The Journal of Political Philosophy*, vol. 14, n.º 1, págs. 111-121. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9760.2006.00243.x>
- COHEN, Joshua; HOWARD, Matthew, y NUSSBAUM, Martha (eds.) (1999): *Is Multiculturalism Bad for Women? Susan Moller Okin with Respondents*, New Jersey, Princeton University Press.
- COLBURN, Ben (2010): «Anti-Perfectionism and autonomy», *Analysis*, vol. 70, n.º 2, págs. 247-256. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1093/analys/anp171>
- DAGGER, Richard (1997): *Civic Virtues. Rights, Citizenship, and Republican Liberalism*, Oxford, Oxford University Press.
- DWORKIN, Ronald (2003): «Liberalism in Public and Private Morality», en George Klosko y Steven WALL (eds.), *Perfectionism and Neutrality*, Oxford, Rowman and Littlefield.
- FEINBERG, Joel (1980): «The Child's Right to an Open Future», en William AIKEN y Hugh LAFOLLETTE (eds.), *Whose Child? Children's Rights, Parental Authority, and State Power*, Totowa, N. J., Littlefield Adams.
- FOWLER, Tim (2014): «Perfectionism for Children, anti-perfectionism for adults», *Canadian Journal of Philosophy*, vol. 44, n.º 3-4, págs. 305-223. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/00455091.2014.925620>
- FREEMAN, Samuel (2007): *Rawls*, New York, Routledge.
- FRIED, Charles (1978): *Right and Wrong*, Cambridge Mass., Harvard University Press.
- FRIEDMAN, Milton (1962): *Capitalism and Freedom*, Chicago, University of Chicago Press.
- GALSTON, Williams (1991): *Liberal Purposes: Goods, Virtues and Diversity in the Liberal State*, Cambridge, Cambridge University Press.
- (1995): «Two Concepts of Liberalism», *Ethics* n.º 105, págs. 516-534. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1086/293725>
- (2002): *Liberal Pluralism: The Implications of Value Pluralism for Political Theory and Practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- GLAZER, Nathan (1997): *We Are All Multiculturalists Now*, Cambridge Mass., Harvard University Press.
- GRAY, John (1996): «The Politics of cultural diversity», en John GRAY (1996 (1993)), *Post-Liberalism. Studies in Political Thought*, London, N. Y., Routledge.
- (2002): *The two Faces of Liberalism*, Cambridge, Polity Press.

- GUTMANN, Amy (1995): «Civic Education and Social Diversity», *Ethics*, n.º 105, págs. 557-579. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1086/293727>
- [1999 (1987)]: *Democratic Education —with a new preface and epilogue*, Princeton, Princeton University Press.
- HAKSAR, Vinit (1979): *Equality, Liberty and Perfectionism*, Oxford, Oxford University Press.
- KRAYBILL, Donald (1989): *The Riddle of Amish Culture*, Baltimore, John Hopkins University Press.
- (ed.) (1993): *The Amish and the State*, Baltimore, John Hopkins University Press.
- KUKATHAS, Chandran (1992): «Are there any cultural rights?», *Political Theory*, vol. 20, n.º 1, págs. 105-139. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1177/0090591792020001006>
- (2003): *The Liberal Archipelago: A Theory of Diversity and Freedom*, Oxford, Oxford University Press.
- LINDHOLM, William (1993): «The National Committee for Amish Religious Freedom», en Donald KRAYBILL (ed.), *The Amish and the State*, Baltimore, John Hopkins University Press.
- LOCKE, John (2000 (1960)): *The Second Treatise of Government*, Peter Laslett (ed.) Cambridge University Press. / *Segundo Tratado sobre el Gobierno Civil*, Traducción Carlos Mellizo (2006), Madrid, Tecnos.
- LOEWE, Daniel (2009): «Liberalismo político y liberalismo comprensivo: consecuencias para una Teoría de Justicia Global», en Nythamar de OLIVEIRA y Draiton de SOUZA (eds.), *Justicia Global e Democracia*, Porto Alegre, Edipucrs.
- MACEDO, Stephen (1995): «Liberal Civic Education and Religious Fundamentalism: The Case of God v. John Rawls?», *Ethics* n.º 105, págs. 468-496. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1086/293723>
- (2000): *Diversity and Distrust. Civic Education in liberal Democracy*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- MEYERS, Thomas (1993): «Education and Schooling», en Donald KRAYBILL (ed.), *The Amish and the State*, Baltimore, John Hopkins University Press.
- MILL, John Stuart [2000 (1989)]: *On Liberty*, en Stefan COLLINI (ed.), Cambridge, Cambridge University Press.
- NOZICK, Robert (1974): *Anarchy, State, And Utopia*, New York, Basic Books.
- NUSSBAUM, Martha (1998): *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- (2000): *Women and Human Development*, Cambridge, Cambridge University Press.
- (2006): «Political soul-making and the imminent demise of liberal education», *Journal of Social Philosophy*, vol. 37, n.º 2, págs. 301-313. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9833.2006.00335.x>
- (2007): *The Clash Within. Democracy, Religious Violence, and India's Future*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- (2010): *Not for Profit: Why Democracy needs the Humanities*, Oxford, Princeton University Press.
- (2011): *Creating Capabilities*. Cambridge Mass., Harvard University Press.
- OKIN, Susan Moller (1999): «Is Multiculturalism Bad for Women?», en Joshua COHEN; Matthew HOWARD y Martha NUSSBAUM (eds.), *Is Multiculturalism Bad for Women? Susan Moller Okin with Respondents*, New Jersey, Princeton University Press.
- RAWLS, John (1971): *A Theory of Justice*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- [1996 (1993)]: *Political Liberalism*, New York, Columbia University Press. / *El Liberalismo Político* (1996), Traducción Antoni Domènech, Barcelona, Editorial Crítica.
- RAZ, Joseph (1988): *The morality of freedom*, Oxford, Oxford University Press.

- RUSSELL, Bertrand (2000 (1926)): *On Education*, London, New York, Routledge.
- SANDEL, Michael (2007): *The Case against Perfection*, Cambridge, Mass., The Belknap Press of Harvard University Press.
- SHEPARD, S. (2005): «Officials' obligations to children: The perfectionist response to liberals and libertarians, or why adult rights are not trumps over the state duty to ensure each child's education», *Michigan State Law Review*, vol. 2005, págs. 809-842.
- SPINNER, Jeff (1994): *The Boundaries of Citizenship. Race, Ethnicity, and Nationality in the Liberal State*, Baltimore, London, John Hopkins University Press.
- WALL, Steven (1998): *Liberalism, Perfectionism and Restraint*, Cambridge, Cambridge University Press.
- WILLIAMS, Bernard (1973): «Integrity», en J. J. C. SMART y Bernard WILLIAMS (eds.), *Utilitarianism: For and Against*, New York, Cambridge.