



01083
9
LE
**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

EDUCACIÓN LIBERAL

**Un enfoque igualitario y democrático
de la educación**

FALLA DE ORIGEN

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

DOCTOR EN FILOSOFÍA

P R E S E N T A :

RODOLFO VÁZQUEZ CARDOZO

CIUDAD UNIVERSITARIA, D.F.

NOVIEMBRE, 1995.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A Mariángel

**A Ernesto Garzón Valdés
y Carlos de la Isla**

INDICE

INTRODUCCIÓN	1
1. FUNDAMENTOS ÉTICOS DE LA EDUCACIÓN	11
1.1. FUNDAMENTOS METAÉTICOS.....	13
1.1.1. <i>Absolutismo moral</i>	14
1.1.2. <i>Subjetivismo moral</i>	19
1.1.3. <i>Objetivismo moral</i>	31
1.2. PRINCIPIOS NORMATIVOS.....	41
1.2.1. <i>Principio de autonomía</i>	41
1.2.2. <i>Principio de dignidad</i>	44
1.2.3. <i>Principio de igualdad</i>	46
1.3. CONCEPCIÓN DE LA PERSONA MORAL.....	49
1.4. HACIA UNA EDUCACIÓN IGUALITARIA Y DEMOCRÁTICA.....	56
2. TRES MODELOS EDUCATIVOS	59
2.1. MODELO TRADICIONAL.....	59
2.1.1. <i>Perfeccionismo</i>	62
2.1.2. <i>Crítica del Modelo Tradicional</i>	78
2.2. MODELO LIBERTARIO.....	84
2.2.1. <i>Neutralismo y Libertad Negativa</i>	88
2.2.2. <i>Crítica del Modelo Libertario</i>	103
2.3. MODELO COMUNITARIO.....	110
2.3.1. <i>Integrismo</i>	116
2.3.2. <i>Crítica del Modelo Comunitario</i>	128

3. EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA Y VALORES LIBERALES.....	137
3.1. MODELO IGUALITARIO Y DEMOCRÁTICO DE EDUCACIÓN	137
3.1.1. <i>Igualdad y Educación</i>	137
3.1.2. <i>Educación igualitaria y Estado democrático</i>	167
3.2. VALORES LIBERALES	178
3.2.1. <i>Responsabilidad</i>	195
3.2.2. <i>Tolerancia</i>	202
3.2.3. <i>Solidaridad</i>	212
CONCLUSIONES	225
BIBLIOGRAFÍA	235

Introducción

Desde 1971, fecha de publicación del libro de John Rawls, *A Theory of Justice*, la filosofía liberal ha cobrado un nuevo impulso que se refleja no solamente en la reflexión política sino también en el campo de la ética, del derecho y de la economía. Según Daniel Bell: "Mientras que el liberalismo como política pública se ha derrumbado, la filosofía política liberal ha estallado con gran fuerza intelectual y entusiasmo, y ha dado nueva vida a un campo que había estado moribundo desde mediados de siglo a causa de las críticas del positivismo y a la debilidad del utilitarismo que había servido de refuerzo al pensamiento liberal".¹

Al mismo tiempo, la obra del filósofo estadounidense ha constituido, sin lugar a dudas, un punto de inflexión en la filosofía contemporánea, lo que permite afirmar con Robert Nozick que hoy los filósofos de la política, o deben trabajar dentro de la teoría de Rawls, o bien explicar por qué no lo hacen.

Desde principios de los setenta hasta nuestros días, la línea abierta por Rawls en lo que se conoce como "liberalismo igualitario" ha encontrado numerosos seguidores, quienes apoyándose en mayor o menor grado en algunas de sus premisas, han desarrollado un cuerpo de ideas que toma distancia no sólo frente a posiciones tradicionalistas y comunitaristas, sino también dentro de las mismas filas liberales, frente a posiciones utilitaristas y libertarias.

En efecto, con respecto a estas últimas --las posiciones utilitaristas y libertarias-- que también reconocen el principio de autonomía, el liberalismo igualitario se presenta como una tercera alternativa que, por un lado, rechaza el liberalismo holista de los utilitaristas, orientado "al incremento de la autonomía global de un

¹ Daniel Bell, "Las guerras culturales en USA (1965-1990)", en *CLAVES de la Razón Práctica*, Madrid, No.32, p.16

grupo como si se tratara de un sólo individuo" y, por otro, rechaza el liberalismo conservador de los libertarios que pretende "que la autonomía se distribuya espontáneamente" y en "dejar intacta la autonomía que cada uno parece (ilusoriamente) haber alcanzado por sí mismo".² El liberalismo igualitario pretende: "maximizar la autonomía de cada individuo por separado en la medida en que ello no implique poner en situación de menor autonomía comparativa a otros individuos".³

Como se puede apreciar, esta directiva es una reformulación del principio de diferencia de Rawls, poniendo el acento en el valor de la autonomía y en la obligación de expandir la de aquéllos cuya capacidad para elegir y materializar planes de vida esté más restringida. Si se parte de este principio para caracterizar al liberalismo es claro, como sostiene el mismo Nino, que éste responde satisfactoria y plenamente a los reclamos que comúnmente se le hacen sobre la base de valores igualitarios y democráticos.

El reclamo al liberalismo de que atenta contra la igualdad se ha apoyado en la idea de que frente a la tensión entre los valores de libertad e igualdad, el liberalismo otorga prioridad al primero argumentando que la idea de autonomía individual es antagónica con exigencias de apoyo solidario a los más necesitados.

La respuesta a este reclamo consiste en mostrar que no existe una tensión entre libertad e igualdad si se reconoce que ambos valores responden a estructuras diferentes pero complementarias. La libertad es un valor sustantivo, cuya extensión no depende de cómo está distribuido entre diversos individuos, ni incluye *a priori* un criterio de distribución. En cambio, la igualdad es en sí misma un valor adjetivo

² Carlos S. Nino, *Ética y Derechos Humanos*. Ed. Astrea, Buenos Aires, 1989 (2a edición ampliada y revisada), p.344.

³ *Ibid.* p.345

que se refiere a la distribución de algún otro valor. La igualdad no es valiosa si no se predica de alguna situación o propiedad que es en sí misma valiosa. Esto sugiere la posibilidad de combinación de ambos valores: la justicia consiste en una distribución igualitaria de la libertad bajo el criterio de que las diferencias de autonomía pueden estar justificadas si la mayor autonomía de algunos sirve para incrementar la de los menos autónomos y no produce ningún efecto negativo en la de estos últimos.

Esta reformulación del principio de diferencia supone, como tendré ocasión de demostrar, la necesidad de deberes positivos generales para promover la autonomía de los menos autónomos, y también, el reconocimiento de necesidades básicas que son compatibles con la autonomía personal en la medida en que se identifican como estado de cosas que son prerequisites para la materialización de planes de vida libremente elegidos.

Si se acepta el punto de vista anterior, el liberalismo muestra que lejos de ser un adversario de los derechos sociales --como los derechos a la salud, a una vivienda digna, a un salario justo y a la educación, entre otros-- éstos son una extensión natural de los derechos individuales. Así pues, sería inconsistente reconocer un derecho referido a la vida o a la integridad física y no admitir que ellos son violados cuando se omite otorgar los medios necesarios para su goce y su ejercicio. El liberalismo se opone, entonces, a quienes sostienen que los derechos negativos son los únicos existentes o bien que éstos tienen una mayor jerarquía que los derechos positivos. Contra esta posición, el liberalismo igualitario otorga la misma relevancia moral a la actividad como a la no actividad, de tal manera que, según su concepción, los derechos no sólo se violan por actos positivos sino también por omisiones.

El reclamo de la democracia se presenta con respecto a la tensión que surge entre los derechos humanos y las decisiones democráticas. La alternativa consiste en sostener que los derechos

humanos limitan las decisiones que se toman a través del proceso democrático, o bien, que las decisiones mayoritarias prevalecen en todos los casos sobre los derechos individuales, hasta el punto de que éstos son fijados a través de tales decisiones. Ahora bien, si se considera que el liberalismo igualitario abarca derechos que no sólo se violan por actos positivos sino también por omisiones, el campo de los derechos tiene una extensión tal que difícilmente deja espacio moral para las decisiones democráticas. Las únicas cuestiones que podrían ser decididas democráticamente serían cuestiones no dominadas por derechos y, en la medida que tales derechos ocupan un papel relevante en la moral pública, no serían cuestiones morales.

Naturalmente, la validez de esta conclusión depende de la justificación de la democracia que se acepte. Sin entrar en mayores especificaciones por el momento, pienso que no es aceptable la justificación de la democracia por la vía del consenso fáctico de los individuos o del pueblo; tampoco es aceptable la justificación perfeccionista en la línea de lo que hoy se conoce como republicanismo cívico. Me inclino por la aceptación de una justificación dialógica de la democracia, sobre la base de un objetivismo moral que parta de la "práctica social de la discusión moral". Esta justificación disuelve la tensión entre democracia y derechos humanos estableciendo una distinción de planos: los derechos humanos pertenecen al plano ontológico; la democracia, en cambio, se ubica en el plano epistemológico, es decir, consiste en el mejor procedimiento para tener acceso cognoscitivo a tales derechos. De esta conclusión se sigue que la justificación epistemológica de la democracia⁴ provee las bases para la conciliación entre el liberalismo y la democracia, en tanto que ésta aun con todas sus imperfecciones, es el medio más apto para alcanzar el reconocimiento de los principios liberales de autonomía, dignidad e igualdad de la persona, con todos

⁴ Véase Carlos S. Nino, *Fundamentos de Derecho Constitucional*, Astrea, Buenos Aires, 1992, pp. 194 ss.

los derechos que de ellos se derivan. Esto permite proponer como base de un consenso profundo un liberalismo igualitario y democrático.⁵

A partir de este esbozo general del liberalismo, el enfoque liberal igualitario de la educación adheriría al esquema que Amy Gutmann ha denominado de "Estado democrático", y que consiste en "distribuir la autoridad educacional de forma tal que proporcione a sus miembros una educación adecuada para participar en políticas democráticas, para escoger entre (un rango limitado de) formas de vida buena, y para compartir en las diversas sub-comunidades, tales como las familias, la identidad que existe en las vidas de sus ciudadanos".⁶

⁵ Uno de los pensadores que ha contribuido de forma decisiva al desarrollo de una teoría liberal basada en la libre discusión como fundamento de la democracia ha sido, sin lugar a dudas, Karl Popper y, en su oportunidad, me valdré de su racionalismo crítico para objetar el absolutismo moral. Las siguientes frases de Popper ilustran el talante liberal en el cual se inspira este trabajo: "...entiendo por liberal a un hombre que aprecia la libertad individual y que tiene presente los peligros inherentes a todas las formas de poder y de autoridad... El liberal no sueña con un perfecto acuerdo en las opiniones; sólo desea la mutua fertilización de las opiniones y el consiguiente desarrollo de las ideas... la tradición de la discusión racional crea, en el campo político, la tradición de gobernar mediante la discusión y, con ella, el hábito de escuchar el punto de vista del otro, el desarrollo del sentido de la justicia y la predisposición al compromiso". *En Busca de un Mundo Mejor*, Paidós, Barcelona-Buenos Aires-México, 1994, pp. 197, 205-6. En esta misma dirección son igualmente ilustrativas las siguientes palabras de Hans Kelsen: "La democracia moderna no puede separarse del liberalismo político. El principio básico de éste es que el gobierno no debe interferir en ciertas esferas de intereses del individuo, que deben ser protegidas por la ley como derechos o libertades humanas fundamentales. El respeto a estos derechos salvaguarda a las minorías contra el dominio arbitrario de las mayorías. Partiendo de la tensión permanente entre mayoría y minoría, gobierno y oposición, resulta tan característica del proceso dialéctico de la formación democrática de la voluntad del Estado, se puede decir con razón: democracia es discusión". "Los Fundamentos de la Democracia" en *Escritos sobre la Democracia y el Socialismo*, Ed. Debate, Madrid, 1988, p.243.

⁶ Amy Gutmann, *Democratic Education*, Princeton University Press, 1987, p.42.

Sin embargo, el tratamiento de una educación liberal quedaría incompleto si se limitara a explicitar sus condiciones de posibilidad y a responder al problema de la distribución de la autoridad educativa. El tema de fondo es y seguirá siendo el relativo a su contenido, es decir, a los valores que conforman lo que llamaré el "carácter liberal" de educadores y educandos.

Cuando se habla de "carácter liberal" generalmente se le asocia y de manera equivocada, con todas o alguna de las siguientes características: un temperamento auto-interesado que parte del desacuerdo o conflicto con otras personas o grupos; un espíritu de neutralidad con respecto a diversas formas o planes de vida posible; un empeño inquebrantable por separar la moralidad privada de la pública.

Dichas características se podrían especificar aún más, pero pienso que en esta enunciación general quedan sintetizadas las actitudes que ponen a prueba los tres pilares que constituyen una adecuada concepción liberal de la educación: la existencia de un pluralismo de valores y, a partir de su reconocimiento, la necesidad de promover la diversidad social y cultural para enriquecer la vida de cada uno de los individuos y de los educandos en particular; la imparcialidad y el respeto mutuo, que no deben confundirse con la indiferencia y el sometimiento; y, quizás lo más importante, la comprensión de que la moral tiene un carácter inderogable y supremo.⁷ A partir de estos tres fundamentos no resulta difícil desprender un conjunto de valores --responsabilidad, tolerancia y solidaridad, por ejemplo-- que deben inspirar la actividad educativa en una sociedad que se precie de legítimamente democrática.

⁷ Véase Ernesto Garzón Valdés, "Moral y Política" en *Derecho, Ética y Política*, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1993, p. 546 s.

El propósito del Capítulo I es hacer explícitos los fundamentos éticos de un modelo liberal y democrático de la educación. Comenzaré por los fundamentos metaéticos e intentaré justificar mi preferencia por un enfoque objetivista de la moral, después de analizar y criticar otros enfoques posibles.

Desde la perspectiva objetivista y tomando como punto de partida la práctica social de la discusión moral, se harán explícitos tres principios normativos: el de autonomía, el de dignidad y el de igualdad de la persona, que servirán como marco regulativo de la educación. Enseguida analizaré las propiedades de la persona moral que se requieren para el ejercicio de tales principios y de los derechos que de ellos se derivan. Concluiré con una recapitulación de este primer apartado y un primer acercamiento a lo que entenderé por educación liberal.

Con el fin de delimitar con más claridad el modelo liberal de educación desde un enfoque igualitario y democrático, en el Capítulo II analizaré y criticaré tres modelos alternativos que, para situarlos rápidamente en el debate contemporáneo, llamaré modelos tradicional, libertario y comunitario de educación.

El modelo igualitario y democrático de educación rechaza los excesos en los que puede incurrir el modelo libertario con su fuerte individualismo, con una concepción de la igualdad de oportunidades entendida exclusivamente desde un punto de vista procedimental y con una comprensión neutral de los valores que termina asignando la autoridad educativa exclusivamente a los educadores profesionales; también rechaza los excesos del modelo comunitario con su visión integrista de la sociedad, que asigna la autoridad educativa exclusivamente a los padres de familia en el contexto de las comunidades vecinales; asimismo rechaza los excesos del modelo tradicionalista con su concepción teleológica del ser humano, en el

contexto de un estado perfeccionista que asigna la autoridad educativa a las autoridades civiles o religiosas.

Al Capítulo III lo he dividido en dos partes. La primera intenta ofrecer una justificación ético-política de la educación en el marco de un liberalismo igualitario y democrático mientras que la segunda trata de dar cuenta de los valores inherentes a la educación. Si la primera parte tiene que ver con aspectos relacionados con la igualdad educativa --en el acceso, en las oportunidades y en los resultados-- así como con los problemas derivados de la autoridad educativa y su distribución, la segunda con el contenido y la necesidad de comprender y desarrollar ciertas virtudes indispensables en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hace ya algunos años, en una lúcida entrevista, Brian Magee le inquiría a Ronald Dworkin sobre lo que consideraría más vulnerable en la concepción liberal y, por supuesto, ligada a esta pregunta, cuál sería la tarea del pensamiento político para el futuro inmediato. Parte de la respuesta de Dworkin fue la siguiente: "La idea crucial, me parece a mí, es la idea de imaginación. El liberal está preocupado por expandir la imaginación sin imponer ninguna elección particular por encima de ella. Pero sólo he mencionado el problema, no lo he abordado. Creo que el liberalismo es muy débil en este punto y necesita una teoría de la educación y una teoría de la cultura que no posea. Esa es, pienso, parte de la respuesta a la pregunta: ¿Hacia dónde se debe orientar la teoría política?".⁸

⁸ Brian Magee, *Men of Ideas*, Oxford University Press, 1992 (primera edición, 1978), p. 228. Entre nosotros, como compañero de viaje de un liberalismo igualitario, Carlos de la Isla ha insistido, reiteradamente, en la necesidad de una educación que sirva al desarrollo de las capacidades críticas del educando situándola en lo que ha llamado la "utopía de la imaginación". Véase, "De la educación oficial conservadora a la utopía de la imaginación", *Estudios* 37, Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), México, verano 1994

Pienso que el modelo de educación crítica e imaginativa responde a las exigencias del liberalismo igualitario, y este trabajo pretende ser una modesta contribución al desarrollo de una cultura liberal que coloca a la educación, como sugiere Dworkin, en el punto central de su propuesta teórica.

1. Fundamentos éticos de la educación

El propósito de este capítulo es hacer explícitos los fundamentos éticos de un modelo liberal igualitario y democrático de educación.

Para entrar en materia es oportuno tener presente que en las discusiones contemporáneas sobre el papel de la ética en la reflexión filosófica se distinguen tres niveles de análisis. El primero tiene que ver con los enunciados éticos, su valor de verdad y el significado de los conceptos morales (metaética). El segundo se refiere a los argumentos en favor o en contra de las acciones humanas y a los principios que las regulan (ética normativa). El tercero describe los comportamientos morales y las reglas que los rigen (ética descriptiva). A diferencia de los dos primeros, este último se mueve en un orden empírico.¹

¹ Algunos autores contemporáneos como Bernard Williams no encuentran convincente la distinción entre metaética y ética: "Existen varias razones para esto, pero la más relevante aquí es que ahora es obvio (una vez más obvio) que lo que uno piensa sobre el objeto materia del pensamiento ético... debe afectar las pruebas para la aceptabilidad o coherencia que le son apropiadas; y el uso de tales pruebas debe afectar los resultados de cualquier ética sustantiva". *Ethics and the Limits of Philosophy*, Fontana Press, London, 1993 (3a. impresión revisada), p. 73. Williams tiene razón en criticar la tendencia de no pocos filósofos analíticos en reducir el campo de la filosofía moral a la metaética. En los últimos tiempos, existe una fuerte orientación a reconocer que no existe una separación tajante entre los diversos niveles de la ética y a prestar mayor interés por los problemas de la ética normativa. La distinción, sin embargo, me sigue pareciendo apropiada para evitar confusiones teóricas. En este sentido, coincido con Fernando Salmerón cuando afirma: "Nadie duda de que entre estos dos tipos de cuestiones se da una conexión estrecha; pero la mayor parte de los estudiosos de la filosofía están de acuerdo en que se trata de planteamientos de distinto nivel. Y el simple hecho de no confundir estos niveles representa un progreso que en filosofía ha hecho posible algunos

Desde el punto de vista metaético intentaré justificar mi preferencia por un enfoque objetivista de la moral, que toma distancia crítica frente a dos posiciones extremas: el subjetivismo y el absolutismo moral.

A partir del enfoque objetivista y desde la práctica social de la discusión moral, en el nivel de la ética normativa, se inferirán tres principios generales regulativos de una educación liberal: el de autonomía, el de dignidad y el de igualdad de la persona. Del análisis de cada uno de estos principios se podrán derivar las propiedades de la persona moral que son necesarias para su ejercicio.

Como espero mostrar, los principios normativos no se seguirán de una concepción anterior y descriptiva de la naturaleza humana que nos haría incurrir irremediamente en la llamada falacia naturalista; más bien, es la adopción de los principios y de los derechos que de ellos se derivan los que permitirán ofrecer una formulación fundada de aquellas propiedades que son requeridas para su ejercicio y que en su conjunto constituyen a la persona moral.

Concluiré este primer capítulo con algunos comentarios que destacan la relevancia de los fundamentos éticos y de la concepción de la persona moral para una correcta comprensión de la educación desde un punto de vista liberal. Entenderé por ésta, de forma preliminar, como aquella educación adecuada para servir a la vida de un ciudadano libre e igual en una democracia moderna.

En tanto el propósito principal es hacer explícitos los niveles metaético y normativo como fundamentos de la educación, no me

ocuparé del nivel descriptivo, que correspondería mejor a un estudio de sociología moral o, en su caso, de sociología educativa.

1.1. Fundamentos metaéticos

Desde el punto de vista metaético es posible distinguir, al menos, tres enunciados sobre los principios morales:

-Los principios morales son absolutos, es decir, su carácter de inviolabilidad es racionalmente incuestionable (absolutismo moral).

-Los principios morales son subjetivos, es decir, no son susceptibles de justificación racional sobre la base de algún criterio objetivo (subjetivismo moral).

-Los principios morales son objetivos, es decir, se apoyan en consideraciones que, *prima facie*, cualquiera debería aceptar (objetivismo moral).²

Cada uno de estos enunciados merece una explicación más detenida. Por lo pronto, hay que hacer notar que no todo rechazo del absolutismo moral conduce necesariamente a una posición subjetivista. Entre ambos se puede sostener un objetivismo moral.³

2 Sigo con alguna libertad la tipología propuesta por James Fishkin, *Justice, Equal Opportunity and the Family*. Yale University Press, New Haven, 1983, p.169 ss. y, del mismo autor, "Las Fronteras de la Obligación" en *Doxa* 3, Alicante, 1986, pp. 80-82.

³ Como señala Fishkin, existe una tendencia común a creer que cualquier alejamiento del absolutismo moral, por mínimo que éste sea, conduce irremediablemente al relativismo o a la arbitrariedad. Uno de los ejemplos más ilustres de esta posición es el de Leo Strauss, que en su crítica a Isaiah Berlin

1.1.1. Absolutismo moral

Para esta postura, la inviolabilidad de los principios significa que no está moralmente justificado invalidarlos aun cuando exista un conflicto entre ellos. Estas situaciones se presentan en un contexto trágico, donde nada de lo que uno hiciera sería moralmente aceptable o correcto. La alternativa sería o bien la no actividad, que incurriría en un acto de omisión moralmente reprochable, o bien la actividad, que entonces respondería no ya a razones objetivas sino a razones subjetivas que privilegiarían, dogmáticamente, un principio sobre los demás.

Para el absolutismo moral todos los intentos de ofrecer razones en apoyo de las creencias últimas son superfluos. Las verdades morales autoevidentes o bien se adquieren por una intuición metafísica no corroborable intersubjetivamente, o bien por un acto de fe religiosa.⁴ En el marco del pensamiento judéo-cristiano contemporáneo, por ejemplo, alguien como Jacques Maritain o, más recientemente, filósofos en diálogo con la filosofía analítica

reprocha a éste su intento de ubicarse en un punto intermedio entre el relativismo y el absolutismo con la propuesta de un objetivismo pluralista de los valores. Véase Fishkin, *Justice, Equal Opportunity and the Family*, p.190 ss.

⁴ Pienso que el absolutismo moral es inseparable de cualquier confesión de fe religiosa. Existe en todo creyente una convicción radical o moderadamente fundamentalista que es condición de posibilidad para el ejercicio de su actividad religiosa. ¿De qué otra manera se pueden entender las siguientes palabras?: "Seguramente, hay muchos problemas filosóficos cuya solución puede buscarse y encontrarse sin referencia alguna directa a la fe en la palabra de Dios, pero no podría decirse otro tanto de los problemas fundamentales de la metafísica, de la teología natural y de la moral. Cuando el espíritu del cristiano joven despierta a la curiosidad metafísica, la fe de su infancia ya le ha proporcionado respuestas verdaderas para la mayor parte de las grandes interrogantes". Etienne Gilson, *El Filósofo y la Teología*. Guadarrama, Madrid, 1962, p.20.

anglosajona, como John Finnis, representan esta posición en su esfuerzo por actualizar y hacer compatibles las tesis básicas de Tomás de Aquino con las corrientes filosóficas modernas.

Para Jacques Maritain la filosofía debe entenderse en dos sentidos distintos: o bien como *naturaleza* --la filosofía esencialmente considerada--, o bien como *estado* --la filosofía como ejercicio del filosofar. La primera, en tanto naturaleza, no depende de la fe cristiana en su objeto, en sus principios, ni en sus métodos. Pero como estado, el filósofo cristiano sabe que la gracia asume y perfecciona la naturaleza humana y la fe robustece la inteligencia, permitiéndole acceder a ciertas verdades con seguridad y sin mezcla de errores. La fe y la gracia, entonces, no son algo exterior, que se presenten como un límite negativo a la razón, sino interior, con una interioridad no esencial sino existencial. La fe guía a la filosofía sin lesionar su autonomía dado que ésta juzga sobre las cosas según sus leyes propias y en virtud de criterios racionales.⁵

Maritain resumió estas verdades a las que la inteligencia puede acceder auxiliada por la fe, en cuatro: la noción de creación; la noción de naturaleza abierta a la trascendencia; la noción de Dios como ser subsistente y, por consiguiente, la noción de persona; y la noción de pecado, como ofensa al Dios personal. A estas verdades habría que agregar el principio práctico fundamental que regula la actividad humana: "se debe hacer el bien y evitar el mal" que se presenta como *principium per se notum*, es decir, autoevidente. La aceptación de estas verdades permiten defender lo que se configuraría, sin contradicción, como una "filosofía cristiana".

⁵ Véase Jacques Maritain, *De la philosophie chrétienne*. Desclée de Brouwer, Paris, 1933. La distinción entre verdades susceptibles de ser adquiridas por la sola razón y verdades de fe se inspira en Tomás de Aquino, especialmente, *Suma contra Gentiles*. Biblioteca de Autores Cristianos, Madrid, 1967, Libro I, Caps. III y IV.

Por su parte John Finnis piensa que es factible defender los "absolutos morales" evitando algunos errores clásicos como, por ejemplo, deducir los principios morales de la naturaleza humana e incurrir así en la llamada falacia naturalista, o bien, suponer la existencia de Dios para justificar finalmente tales principios.

Apoiado en textos de Tomás de Aquino, Finnis intenta mostrar que los principios prácticos pueden ser conocidos por cualquier persona con sus capacidades normales y corroborados intersubjetivamente a través del ejercicio de su razonabilidad práctica,⁶ entendiendo por normas morales absolutas aquellas que no presentan excepción alguna. Las excepciones son lógicamente posibles --concebibles-- pero deben ser moralmente excluidas: "Una norma que no admite excepción es aquella que nos dice que, cuando quiera que hagamos una elección, no debemos escoger hacer tal cosa (ni siquiera deliberar si hacerlo o no)".⁷

El primero y el más abstracto principio práctico absoluto que regula la actividad humana es formulado por Finnis en los siguientes términos: "Cuando se actúa voluntariamente en vista de los bienes humanos y se evita aquello que les es opuesto, uno debe escoger y querer aquellas y sólo aquellas posibilidades cuyo desco es compatible con la realización humana integral (*integral human fulfillment*)".⁸

⁶ Véase John Finnis, *Natural Law and Natural Rights*, Oxford, 1980, especialmente Capítulo V. Para una actualización del jusnaturalismo tomista desde las premisas de Finnis y a partir de una metodología analítica, véase Alfonso Gómez Lobo, "Derecho Natural: Un Análisis Contemporáneo de sus Fundamentos", *Revista Latinoamericana de Filosofía*, Vol. XII, No.2, julio 1986.

⁷ John Finnis, *Moral Absolutes*, The Catholic University of America Press, Washington D.C., 1991, p.3.

⁸ *Ibid.* p.45. Finnis toma la noción de *integral human fulfillment* de la Enciclica *Populorum Progressio* de Paulo VI, 1967, quien a su vez se inspiró en Jacques Maritain, especialmente, en su libro *Humanismo Integral*. Carlos Lohic, Buenos Aires, 1966.

En el contexto de la tradición cristiana, la noción de *integral human fulfillment* adquiere una connotación específica: "La acción moral, entonces, es la cooperación en la realización del plan divino. Lo racional de tal actividad, incluyendo la adhesión a los absolutos morales, es el ideal de la realización humana integral, un ideal que la fe cristiana transforma en la esperanza por el reino futuro".⁹

Tanto la posición de Maritain como la de Finnis son criticables. Con respecto a la posición de Maritain me parecen muy lúcidas las siguientes críticas de Fernand van Steenberghen: 1. hay que distinguir entre filosofía en sentido amplio y filosofía en sentido estricto. En el sentido amplio se puede hablar de "filosofía cristiana" como se habla de "filosofía hindú" o "la filosofía de Homero"; pero en sentido estricto, el término "filosofía" designa un saber de nivel científico: metódico, reflexivo y crítico; 2. la filosofía en sentido estricto no podría ser calificada de cristiana porque es un saber puramente racional, y por tanto, todo préstamo que hiciera de las verdades reveladas sería ilegítimo y contaminante; 3. se debe reconocer la influencia ejercida por el cristianismo en la evolución de la filosofía, pero hay que matizar reconociendo que ha sido un hecho frecuentemente benéfico pero también negativo, y que tal influencia no se ha ejercido sólo directamente sobre la filosofía, sino sobre los filósofos.¹⁰

Con respecto a la postura de Finnis sin duda constituye un esfuerzo intelectual notable desembarazar a la filosofía de corte tomista del reproche tantas veces escuchado de incurrir en la falacia naturalista¹¹ pero no queda claro cómo supera Finnis una concepción

⁹ *Ibid.*, p.106.

¹⁰ Fernand van Steenberghen, "Filosofía y Cristianismo. Epílogo de un debate antiguo". *Revista de Filosofía*, UIA, 62, mayo-agosto 1988, pp. 140-151.

¹¹ John Finnis, *Natural Law and Natural Rights*, p. 33 ss

metaética intuicionista y, menos aún, cómo pretende una corroboración intersubjetiva de los principios morales implícitos en la ley natural. Si la corroboración intersubjetiva es posterior a la intuición de los principios, resulta irrelevante como criterio de objetividad; si es anterior, entonces se debe aceptar la insuficiencia de la intuición, que irremediablemente conduciría a un solipsismo moral. Por otra parte, apelar a nociones como "realización integral" o "autorrealización" en el contexto de un plan providencial divino, es abrir las puertas a un perfeccionismo moral injustificado y con una fuerte dosis de dogmatismo.

Contra el absolutismo moral es necesario sostener la posibilidad de un control racional de nuestras creencias y, por lo tanto, invalidar cualquier argumento de autoridad aceptado dogmáticamente. A este respecto, nadie mejor que Popper ha visto con claridad la necesidad de anteponer a todo autoritarismo dogmático un racionalismo crítico fundado en la objetividad de la experiencia y en la disposición al diálogo crítico, lo que implica la confrontación de argumentos y la disponibilidad a abandonar las creencias cuando existen razones fundadas para hacerlo: "...el autoritarismo y el racionalismo, tal como nosotros los entendemos, no pueden conciliarse puesto que la argumentación --incluida la crítica y el arte de escuchar la crítica-- es la base de la racionalidad... De este modo, en última instancia, el racionalismo se halla vinculado con el reconocimiento de la necesidad de instituciones sociales destinadas a proteger la libertad de crítica, la libertad de pensamiento y, de esta manera, la libertad de los hombres".¹²

¹² Karl Popper, *La Sociedad Abierta y sus Enemigos*, Buenos Aires, 1967, vol. II, p. 317 y 336. Para Popper, la libertad de pensamiento y la discusión racional son valores liberales que no requieren de ulterior justificación pero "pueden justificarse pragmáticamente sobre la base del papel que desempeñan en la búsqueda de la verdad". Esta exige, al menos, "a) imaginación, b) ensayo y error, c) el descubrimiento gradual de nuestros prejuicios mediante a), b) y la discusión crítica". *En Busca de un Mundo Mejor*, pp. 204-5.

Por lo expuesto, resulta fácil desprender que el absolutismo moral no constituye un fundamento metaético adecuado para un modelo de educación democrática que, como se verá, exige la presencia de un Estado pluralista con respecto a las diversas concepciones de lo bueno que, como enfáticamente sostiene Popper, asegure la libertad de conciencia y de expresión especialmente en materia religiosa y, para nuestro caso, educativa.

Como mostraré en el siguiente capítulo, el absolutismo moral constituye el fundamento metaético de un modelo de educación que he denominado "tradicional", radicalmente opuesto a un modelo educativo liberal.

1.1.2. Subjetivismo moral

Con respecto al subjetivismo moral, James Fishkin propone las siguientes tres variantes: personalista, relativista y universalista.¹³

Para el *subjetivismo personalista* la validez de los principios morales depende de lo que una persona acepta como criterios éticos para sí misma; sostiene, entonces, que nadie puede juzgar moralmente a otro, es decir, que no puede haber evaluaciones morales interpersonales.

Para el *subjetivismo relativista* la validez de los principios morales depende de lo que un grupo de personas (sociedad, comunidad) acepta como criterios éticos para sí mismo; sosteniendo, por ello, que puede haber evaluaciones morales interpersonales, pero sólo "intragrupo" y no "inter-grupo".

¹³ James Fishkin, *Justice, Equal Opportunity and the Family*, p. 18 ss.

Para el *subjetivismo universalista*, la validez de los principios morales depende de lo que una persona o grupo acepta como criterios éticos no sólo para sí mismo, sino también para la aplicación universal, pero con la reserva de que estos criterios son siempre subjetivos y no pueden ser justificados sobre la base de algún criterio objetivo.¹⁴

Con respecto al *subjetivismo personalista* o individual, que sostiene que las valoraciones morales responden a los deseos o intereses privados del sujeto, la consecuencia lógica es la postulación del escepticismo más radical. Si no existen evaluaciones interpersonales, resulta imposible ejercer un control racional de las preferencias; las puertas, entonces, quedan abiertas para renunciar a la moral o para apelar a otro tipo de valores como, por ejemplo, los estéticos.

El subjetivismo individual parece ser la vía más adecuada para la defensa de la autonomía del sujeto y, con ella, de una postura liberal. Si lo bueno fuera algo objetivamente determinable, piensan algunos liberales, nada impediría imponerlo a los individuos y esta imposición conduciría inevitablemente al perfeccionismo moral.

La vertiente utilitarista del liberalismo comprendió, rápidamente, que la defensa del individuo debía hacerse sobre la base de que el bien se constituye a partir de preferencias subjetivas, cualesquiera que ellas sean; con el riesgo evidente de caer en el escepticismo.¹⁵

¹⁴ Véase Ruth Zimmerling, *El Concepto de Influencia y Otros Ensayos*. Biblioteca de Ética, Filosofía del Derecho y Política, No.33, Distribuciones Fontamara, México, 1993, pp. 67-68

¹⁵ Comentaradores tan lúcidos del pensamiento de J. S. Mill, como P.F.Strawson, han visto en su pensamiento la insinuación de un profundo escepticismo sobre la verdad en ética. Véase John Gray, *Liberalisms*. Roulledge, London and New York, 1989, p. 244 .

Uno de los autores que con más empeño ha defendido la autonomía del sujeto sobre la base de un subjetivismo individual es David Richards. Para este autor actuar autónomamente es escoger y revisar los fines propios de cada uno, cualesquiera que ellos sean, de acuerdo con los estándares de la propia subjetividad. En la medida en que tales fines sean escogidos autónomamente, en esa misma medida son moralmente correctos. De esta manera, Richards no duda en identificar su punto de vista moral con la tradición de Pico della Mirandola y Sartre.¹⁶ Su subjetivismo es evidente en la descripción que propone de la racionalidad: "la idea de racionalidad, empleada en el contexto de las elecciones de vida, considera de manera importante como dato fundamental los fines de los agentes determinados por sus apetitos, deseos, aspiraciones, capacidades, y así sucesivamente... Las elecciones son evaluadas en razón del grado en que satisfacen los fines del agente".¹⁷

Del texto se desprende, claramente, que lejos de que nuestras elecciones obedezcan a razones, más bien responden a la satisfacción de deseos, apetitos, o cualquier otra manifestación de subjetividad.

El error de Richards, y en general de todos aquellos que se alinean en posiciones subjetivistas radicales o moderadas, es confundir entre el enfoque interno y externo de las preferencias y negar, sin más, el primero. Lo cierto es que lo valioso precede al deseo, al punto de que si alguien no considerara algo como valioso dejaría de desearlo.

¹⁶ David Richards, *Sex, Drugs, Death, and the Law*. Rowman and Littlefield, Totowa, NJ, 1982, p.274. En esta misma línea de reflexión, Bruce Ackermann afirma: "No existen significados morales escondidos en las entrañas del universo. Todo lo que existe eres tú luchando en un mundo en el cual nada ni nadie ha sido creado". *Social Justice in the Liberal State*. Yale University Press, New Haven, 1980, p.368.

¹⁷ Citado por Robert George, *Making Men Moral*. Clarendon Press, Oxford, 1993, p.154.

Por ello tiene razón Joseph Raz cuando apunta que: "Uno no quiere la medicina que desea tener si ella no posee las propiedades medicinales que considera es la razón para conseguirla. Las personas que desean un Estado que subsidie las artes no lo desearían si tales subsidios no ayudan al desarrollo o propagación de las mismas que consideran es la razón para subsidiarlas... El deseo no es en sí mismo una razón; es meramente un apoyo o reforzamiento de una razón independiente a él".¹⁸

En esta misma línea de razonamiento, Loren Lomasky afirma: "Si no hay valor que sea antecedente del deseo, entonces el deseo por *x* es un deseo por algo que carece de valor, y su satisfacción es su valor. Los derechos liberales pueden dejar a la gente en libertad para perseguir lo que desean, pero todo el conjunto de deseos, derechos y persecución de proyectos se hace vacío. El agnosticismo hacia el valor impersonal define al liberalismo sólo al costo de hacer que la concepción de la actividad práctica que guía al liberalismo devenga vacua, sin esperanza. La victoria es pírrica".¹⁹

Dicho de otra manera, el valor de la autonomía no deriva de una visión externa de las preferencias, sino de que existan razones acerca de estados de cosas valiosas que subyacen a aquéllas.

Los otros dos tipos de subjetivismo, el relativista y el universalista, en principio estarían dispuestos a aceptar el discurso moral sobre la base de evaluaciones interpersonales y a promover una actitud de tolerancia frente a opiniones opuestas. Un buen ejemplo es el caso de Hans Kelsen. Para este jurista: "El principio moral que subyace a una teoría relativista de los valores o que de la misma puede deducirse, es el principio de la tolerancia, es decir, la exigencia de buena voluntad para comprender las concepciones religiosas o

¹⁸ Joseph Raz, *Morality of Freedom*, Clarendon Press, Oxford, 1986, p.141.

¹⁹ Citado por Carlos S. Nino, *Ética y Derechos Humanos*, p.213.

políticas de los demás, aun cuando no se las comparta o, mejor dicho, precisamente por no compartirlas y, por lo tanto, no impedir su exteriorización pacífica".²⁰

Como afirma Zimmerling, el problema de estas posiciones subjetivistas es que "en la medida en que infieren, a partir de premisas relativistas, un principio de tolerancia universal frente a otras posiciones éticas, es decir, un principio ético no relativista, son lógicamente inconsistentes".²¹ Vale la pena detenerse un poco más en su análisis.

El *subjetivismo relativista* suele identificarse con el subjetivismo social o convencionalismo. Así, por ejemplo, para Aarnio, desde el punto de vista de la teoría de la argumentación jurídica, las valoraciones que realiza un jurista o un juez no serían arbitrarias, respondiendo a deseos o intereses privados, sino a valoraciones que están representadas en su medio social. Aarnio piensa que una aserción es justificada si ella es aceptable por cierta audiencia,²² y una de las condiciones para que la aserción sea aceptable cuando es de tipo valorativo, es que corresponda al sistema de valores de la audiencia. Precisamente, uno de los rasgos que individualizan a una audiencia es su alta convergencia valorativa, marco de toda posible argumentación frente a ese auditorio. De esta

20 Hans Kelsen, *¿Qué es la Justicia?*, Biblioteca de Ética, Filosofía del Derecho y Política, No. 10, Distribuciones Fontamara, México, 1991, pp. 77-81.

21 Ruth Zimmerling, *op. cit.*, p. 68

22 Esta concepción de audiencia en Aarnio debe distinguirse de la idea perelmaniana de "auditorio universal". Para Aarnio existe una ambigüedad ya que, por un lado, la idea de auditorio universal tiene un carácter ideal que hace referencia a la "humanidad ilustrada" y, por otro lado, está histórica y culturalmente determinada. Aarnio rechaza el carácter contra-fáctico de la idea de auditorio universal. Véase Manuel Atienza, *Las Razones del Derecho. Teorías de la Argumentación Jurídica*. Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1991, pp.89-90.

manera, los juicios que realiza un juez o un jurista estarían justificados si efectivamente la audiencia aceptase los principios implicados en tales juicios.²³

Desde el punto de vista ético, la teoría de Aarnio supone que los juicios morales tienen una relación intrínseca con principios generales convencionalmente aceptados por los miembros de un grupo contextualmente indicado, que incluye tanto a quien juzga como a quien es juzgado.

Otra figura prominente que se alinea en un convencionalismo social desde el punto de vista de la teoría de la justicia es Michael Walzer. Para este autor, "los principios de justicia son en sí mismos plurales en su forma; que bienes sociales distintos deberían ser distribuidos por razones distintas, en arreglo a diferentes procedimientos y por distintos agentes; y que todas estas diferencias derivan de la comprensión de los bienes sociales mismos, lo cual es producto inevitable del particularismo histórico y cultural".²⁴

No existe un conjunto de bienes sociales concebibles para todos los mundos materiales y morales distintos. La cuestión de la justicia social tiene que ver con la distribución de bienes con significados sociales determinados para cada sociedad. Para Walzer: "La justicia es relativa a los significados sociales. Por cierto, la relatividad de la justicia se desprende de la clásica definición no-relativa: dar a cada quien lo suyo, como de mi propuesta: distribuir los bienes por razones 'internas'... Hay un número infinito de vidas posibles, configuradas por un número infinito de culturas, religiones, lineamientos políticos, condiciones geográficas, etc., posibles. Una

²³ Aulis Aarnio, *Lo Racional como Razonable*, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1991, p. 279ss.

²⁴ Michael Walzer, *Las Esferas de la Justicia*, Fondo de Cultura Económica, México, 1993, p.19.

sociedad determinada es justa si su vida esencial es vivida de cierta manera --esto es, de una manera fiel a las nociones compartidas de sus miembros--".²⁵

Walzer está consciente del peligro que ascecha en esta concepción: ¿existe alguna base para la crítica de los significados sociales de otra cultura? Responde: "Ni duda cabe de que la justicia es mejor que la tiranía; pero no tengo manera de determinar si una sociedad justa es mejor que otra sociedad justa ¿Existe acaso una noción determinada (y con ello una distribución determinada) de los bienes sociales que sea simplemente buena? En este libro no me he referido a tal cuestión. Como concepción singular, la idea del bien no rige nuestra argumentación acerca de la justicia".²⁶

Con todo, Walzer parece estar dispuesto a concebir un principio común: "¿En virtud de qué características somos iguales unos respecto de otros? Una característica, sobre todo es fundamental para mí planteamiento. Somos (todos nosotros) criaturas que producen cultura: hacemos y poblamos mundos llenos de sentido. Dado que no hay manera de clasificar y ordenar estos mundos en lo concerniente a sus nociones de los bienes sociales, hacemos justicia a las mujeres y a los hombres reales respetando sus creaciones particulares... el respeto mutuo y el autorrespeto compartido son las fuerzas más poderosas de la igualdad compleja, y son también la fuente de su posible duración".²⁷

Pienso que para ambas posturas caben las siguientes críticas: el convencionalismo social, por definición, convierte en verdadero al conservadurismo moral más absoluto. El disidente que se atreviera a atacar las valoraciones de la sociedad diría siempre algo falso, y así

²⁵ *Ibid.* p.322.

²⁶ *Ibid.*

²⁷ *Ibid.*, pp.323-4 y 330.

como no sería posible atacar las valoraciones básicas del grupo relevante, por más aberrantes que sean, tampoco sería posible hacer valoraciones interculturales.²⁸ Las únicas razones válidas, como dice Walzer, serían las internas. El debate intercultural se anularía desde el momento en que queda excluida la posibilidad de valoración de principios morales externos e imparciales con respecto a las distintas concepciones de lo bueno de cada comunidad. El subjetivismo social terminaría aceptando que los juicios últimos expresarían simplemente decisiones, actitudes o emociones.

Por otra parte, el principio del respeto a las distintas creaciones culturales sobre la base de la fidelidad que cada cultura tenga sobre sí misma no sólo termina confundiendo la justicia con la autenticidad, sino que postula un tipo de "tolerancia represiva". Como ha mostrado Ernesto Garzón Valdés, es falsa la creencia de que la tolerancia "en tanto virtud esencial de la democracia, sólo puede justificarse desde un relativismo radical. Por el contrario, lo único que se obtiene en ese caso es la tolerancia boba o la tolerancia represiva de la que hablaba Marcuse".²⁹

Contra Walzer y, en general, contra el subjetivismo convencionalista, es posible argumentar a favor de un umbral básico

²⁸ Véase a este respecto, Peter Singer, *Practical Ethics*, Cambridge University Press, 1993 (2a. edición), p.6.

²⁹ Ernesto Garzón Valdés, "La filosofía del derecho a fines del siglo XX", texto leído en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), México, 20 de octubre de 1992. Añade Garzón: "Marcuse exigía una 'tolerancia diferenciada', con 'fundamentación racional' que tuviera en cuenta las buenas razones aducidas por John Stuart Mill: la conexión que existe entre libertad y verdad aplicada a la posibilidad de desarrollo de la autonomía personal. Una tolerancia ilimitada 'se vuelve problemática cuando no existe su fundamento racional, cuando la tolerancia es impuesta a individuos manipulados y adiestrados, que repiten las opiniones de sus señores y la heteronomía se convierte en autonomía'", "No pongas tus sucias manos sobre Mozart. Algunas consideraciones sobre el concepto de tolerancia", en *Derecho, Ética y Política*, p.411. Véase *infra* p. 167s.

de homogeneidad objetiva a partir de una explicitación de las necesidades básicas y de los derechos humanos fundamentales, como tendré ocasión de mostrar más adelante.

El *subjetivismo universalista* tiene la pretensión de trascender los límites comunitarios y aplicar criterios intergrupales sobre bases no objetivas. Así por ejemplo, Bernard Williams critica el punto de vista moral desde la idea de imparcialidad defendida por autores como Rawls y Nagel: "Por el contrario, la concepción de Rawls, y la concepción de la racionalidad práctica, compartida por Nagel... me parece más bien implicar un punto de vista externo de la propia vida personal, como algo semejante a un rectángulo que debe ser óptimamente rellenado. Esta perspectiva omite la consideración vital ya mencionada, que la constitución y tamaño de este rectángulo depende de mí... El punto de vista correcto sobre nuestra vida personal es desde el ahora".³⁰

La perspectiva desde el "ahora" supone una concepción de la persona con proyectos y deseos, interrelacionada a través de vínculos profundos como la amistad y dispuesta a la construcción de su "carácter". La perspectiva kantiana termina vaciando al individuo de moralidad,³¹ por eso piensa Williams, debe sustituirse por la hegeliana: "Hegel criticó admirablemente la moralidad kantiana 'abstracta' y la contrastó con la noción de *Sittlichkeit*, una existencia ética concretamente determinada que es expresada en las costumbres locales tradicionales, una forma de vida que adquiere un sentido particular para las personas que viven en ella".³²

³⁰ Bernard Williams, "Persons, Character and Morality" en *Moral Luck*, Cambridge University Press, 1981, pp. 12-13.

³¹ *Ibid.*, p.19.

³² Bernard Williams, *Ethics and the Limits of Philosophy*, p.104.

Para Williams, los conceptos éticos generales y abstractos, "lo bueno, lo correcto, el deber, y los restantes" y la capacidad reflexiva en el orden moral terminan aislando al sujeto y no sirven como guías de acción en el mundo real: "la reflexión puede destruir el conocimiento (*reflection can destroy knowledge*)".³³ Se necesitan conceptos densos (*thick notions*) que establezcan un puente entre el mundo fáctico y el mundo normativo: "...tales como traición y promesa, brutalidad y valentía, que parecen expresar una unión entre el hecho y el valor. El modo en el que se aplican estas nociones está determinado por el mismo mundo (por ejemplo, por la forma en que uno mismo se ha comportado) y, al mismo tiempo, su aplicación supone una cierta evaluación de la situación, de las personas o de las acciones".³⁴

Por su parte, las evaluaciones no se realizan sólo desde un punto de vista intra-grupal sino también inter-grupal, partiendo del hecho de un pluralismo cultural y de un punto de vista moral que Williams llama "relativismo de distancia", que no parte de una confrontación "nocional" de las culturas sino de una confrontación real. Desde esta perspectiva, las éticas fundadas en la reflexión o en la decisión trascendentales carecen de convicción. Se necesita, de nueva cuenta, alguna *thick notion* que permita la convergencia práctica, no coercitiva, entre las culturas. Williams propone las nociones de "confianza" y "seguridad".³⁵ Desde un relativismo de distancia, el

³³ *Ibid.*, p.148.

³⁴ *Ibid.*, p.129. Lo que propone Williams es una concepción más amplia de la moralidad que abarque la totalidad de nuestro modo de vivir y la calidad de nuestras relaciones con el mundo. De esta manera: "La comprensión y evaluación moral de las acciones se hará entonces utilizando estas nociones (si es una acción sincera, honesta, cruel, envidiosa, etc.), más que preguntando simplemente si son buenas o malas, correctas o incorrectas". Javier Esquivel, "Autoconocimiento y Moral", en *Revista de Filosofía*, Universidad Iberoamericana (UIA), Año XVII, México, 1984, p.431.

³⁵ *Ibid.*, pp.170-171.

legado a las futuras generaciones consiste en esta actitud optimista de confianza y seguridad.

No cabe duda de que el discurso crítico de Williams presenta la cara amable de un lenguaje rico y sugestivo, apoyado tanto en conocimientos históricos como en recursos literarios. Por supuesto que el estilo no es arbitrario, responde al énfasis puesto en el punto de partida moral -el mundo de los deseos, intereses y recuerdos del sujeto moral- así como en el ejercicio de las virtudes y vínculos solidarios con la comunidad, que constituyen su identidad. Por contraste, aquel que asume un punto de partida moral distinto, como el de la imparcialidad y adopta conceptos abstractos y no densos como los que sugiere Williams, está condenado a un lenguaje árido, abstracto y poco estimulante. También hay algo de cierto en ello, y los ejemplos abundan. Pero más allá de esta primera apreciación, existe una crítica de fondo hacia posturas como las de Kant y algunos de sus seguidores que me parece injustificada. Lo que autores como Rawls y Nagel (al menos en sus primeras obras), Garzón Valdés, Dworkin y Nino defienden, no es una concepción descriptivista de la persona moral sino normativista, no preocupada por la pregunta *¿cómo son* los individuos en sí mismos y en sus relaciones comunitarias?, sino por esta otra: *¿cómo deben* ser tratados los individuos? Reprocharles, como lo hace Williams, que han olvidado al sujeto concreto es apuntar las críticas hacia un blanco inexistente.

Partir de un punto de vista moral imparcial no es ignorar que el discurso moral también se mueve en un mundo real. Nada más concreto, por ejemplo, que tomar como punto de partida el reconocimiento de las necesidades básicas, las circunstancias de la justicia o las convicciones espontáneas para un equilibrio reflexivo;³⁶

³⁶ Contra la acusación de excesivo racionalismo en Rawls, es interesante la opinión de Brian Barry: "Rawls es muy claro al sostener que la constitución de la posición original debe justificarse por argumentos que no son ellos mismos

pero, precisamente, son un punto de partida que apunta hacia una empresa común más ambiciosa, como la posibilidad de lograr algún acuerdo entre puntos de vista distintos y encontrados. Para ello es necesario proporcionar razones objetivas para la acción y proponer un punto de vista universal e imparcial, que involucre a todos los seres humanos como agentes morales.³⁷

Por otra parte, recurrir a nociones como las de "carácter", "confianza" o "seguridad" parecen apelar más a la emotividad que a la racionalidad, pues para que estas nociones y la idea de una mayor comunicación intercultural y con las generaciones futuras adquieran pleno sentido deben de justificarse a partir de un principio más radical, como el mismo principio de igualdad. Los vínculos se consolidan sólo si existe un trasfondo de justicia sustantiva.³⁸

deducciones de la idea de racionalidad. Más bien, como él mismo señala, '*the idea here is simply to make vivid to ourselves the restrictions that it seems reasonable to impose on arguments for principles of justice, and therefore on these principles themselves*'. El primer ejemplo que ofrece Rawls de una restricción razonable es suficiente para mostrar que estas restricciones están llenas de contenido sustantivo. '*Thus, afirma, it seems reasonable and generally acceptable that no one should be advantaged or disadvantaged by natural fortune or social circumstances in the choice of principles*'. *Justice as Impartiality*, Oxford University Press, 1994, cap.3.

³⁷ La universalidad e imparcialidad del punto de vista moral no es, por otra parte, patrimonio del pensamiento kantiano y de sus seguidores. Como afirma Peter Singer: "Desde los tiempos antiguos, los filósofos y moralistas han expresado la idea de que la conducta ética es aceptable desde un punto de vista que es, de alguna manera, universal. La *Golden Rule* atribuida a Moisés, que se halla en el libro del *Levitico* y repetida subsecuentemente por Jesús, y que nos dice que debemos ir más allá de nuestro propio interés personal y *love thy neighbour as thyself* da el mismo peso a los intereses de los otros como uno se los da a los propios. La misma idea de colocarse a sí mismo en la posición del otro está implícita en la otra formulación cristiana del mandamiento, que debemos tratar a los demás as quisieramos que trataran a uno mismo". *Practical Ethics*, p.11.

³⁸ Para las relaciones entre seguridad y justicia o equidad, véase Ernesto Garzón Valdés, "Seguridad jurídica y equidad", en *Derecho, Ética y Política*, pp.301-315.

Desde la perspectiva educativa, el subjetivismo, en cualquiera de sus formulaciones, no constituye un fundamento adecuado para una educación liberal. Mientras que el subjetivismo personalista se encuentra a la base de lo que he llamado un modelo "libertario" de educación, el subjetivismo convencionalista y aun el universalista constituirían un fundamento posible para un modelo "comunitario" de educación. Ambos se analizarán en el capítulo siguiente.

1.1.3. Objetivismo moral

El objetivismo moral parte de la idea de que los principios morales se apoyan en consideraciones que cualquiera podría aceptar. El enunciado es muy amplio y merece una explicación.

Algunas teorías objetivistas entienden el término "apoyo" en el sentido de pretender "deducir" principios morales a partir de las propiedades naturales o de los deseos y preferencias del ser humano, sin necesidad de apelar a ninguna premisa normativa como fundamento. Tal es el caso de Alan Gewirth, quien pretende demostrar que de la naturaleza del ser humano como "agente que persigue fines" se deduce el derecho de todo ser humano a los bienes necesarios -- libertad y bienestar-- para perseguir algún fin.³⁹

Para Garzón, en el ámbito de una democracia representativa, existe una relación recíprocamente condicionante entre seguridad y equidad. La violación de esta última en casos extremos afecta la existencia misma del orden jurídico y estatal.

³⁹ Véase Ruth Zimmerling, *op. cit.*, p.69 y el análisis crítico de Margaret Moore sobre la obra clásica de Gewirth, *Reason and Morality*, en *Foundations of Liberalism*. Clarendon Press, Oxford, 1993, pp. 9-33. El error argumentativo de Gewirth, piensa Moore, es que al tomar como punto de partida moral el auto-interés del individuo deja su teoría abierta a dos concepciones de la persona moral yuxtapuestas: el yo prudencial, movido a actuar por los deseos y el yo moral, que actúa por obediencia a la razón. Dado que ambos aspectos de la persona son

Este objetivismo descriptivista incurre en un problema insuperable, como lo es la pretensión de "saltar la brecha entre lo fáctico y lo normativo, deduciendo prescripciones para la acción humana a partir de las descripciones de las propiedades naturales o preferencias de los individuos",⁴⁰ problema que desde Hume se conoce como falacia naturalista.

Existe otra forma de entender el objetivismo moral y es aquella que parte de la aceptación de premisas normativas que se obtienen a través de un consenso fáctico. Un ejemplo de este tipo lo proporciona Niklas Luhman cuando sostiene: "El sistema político tiene que poder combinar motivaciones incompatibles del más diverso tipo e igualarlas de manera tal que se produzca casi una aceptación no motivada, evidente, de las decisiones obligatorias".⁴¹ Lo sorprendente de esta afirmación, es que el consenso fáctico al que apela Luhman puede realizarse con independencia de las motivaciones que conducen al mismo, lo que podría significar, como bien señala Garzón Valdés, caer en la indoctrinación o la manipulación.⁴²

totalmente distintos y desintegrados, resulta difícil concebir cómo la persona podría ser movida a actuar moralmente.

⁴⁰ Ruth Zimmerling, *op. cit.*, p.70

⁴¹ Citado por Ernesto Garzón Valdés, "Consenso, racionalidad, legitimidad" en *Derecho, Ética y Política*, p.456.

⁴² La tesis de Luhmann es criticada por Garzón Valdés porque es falso que la gente acepte las decisiones procedimentales sin motivación alguna y que la población carezca de pautas valorativas con respecto a los aspectos vitales de su vida en sociedad: "Las decisiones tienen que estar basadas en buenas razones y haberse llegado a ellas a través de la evaluación de argumentos y contraargumentos y no arbitrariamente... Pero no sólo se trata de que la decisión sea racional sino que también ha de ser razonable, es decir, responder a ciertas pautas valorativas de los destinatarios". "El concepto de legitimidad en Niklas Luhmann" en *Derecho, Ética y Política*, p. 514.

Sin alguna valoración objetiva, el consenso fáctico termina siendo una variante del subjetivismo relativista que se analizó más arriba. En efecto, el consenso fáctico "no admite ningún criterio objetivo para juzgar moralmente la práctica social, sino que se basa en las actitudes subjetivas, es decir, en las preferencias de los individuos que constituyen una determinada sociedad. El postulado del consenso fáctico es, pues, él mismo relativista y por ello padece del mismo inconveniente: establece un criterio universal, el principio procedural del consenso fáctico; pero con ello sanciona un total relativismo de resultados, es decir, no tiene ningún criterio sustancial para evaluar actos o estado de cosas".⁴³

Descartada la justificación a través del consenso fáctico nos queda otra vía para evitar deducciones injustificadas: la aceptación de premisas normativas a partir de la práctica social de la discusión moral, asumiendo la perspectiva moral de la universalidad y de la imparcialidad. Las premisas obtenidas, que se apoyan también en condiciones empíricas, deben ser aceptadas sin justificación ulterior. Pero, en tanto fruto de un acuerdo discursivo moral, siempre podrán ser racionalmente cuestionables, por lo que los principios morales tendrán, entonces, una validez *prima facie* y no absoluta.

Desde John Rawls esta vía ha sido explorada por muchos pensadores que, en general, se podrían agrupar bajo el término que él mismo ha acuñado: constructivismo. Me parece ésta una vía fecunda y difícil de sintetizar, si consideramos las variantes que se presentan, desde la del mismo Rawls hasta la de alguien ajeno a la tradición anglosajona como Habermas⁴⁴, pasando por la postura de autores como Ackerman⁴⁵ y Nagel⁴⁶. Quiero, sin embargo, desarrollar una

⁴³ Ruth Zimmerling, *op. cit.*, p.72

⁴⁴ Véase Jürgen Habermas, *Conciencia Moral y Acción Comunicativa*, Península, Barcelona, 1985

⁴⁵ Véase Bruce Ackerman, *op. cit.*

propuesta que, desde sus primeras formulaciones, se ha ido enriqueciendo hasta conformar una teoría que me parece adecuada para la fundamentación de un modelo liberal de educación, como es la de Carlos S. Nino.

El enfoque constructivista que Nino propone para la fundamentación de los juicios morales tiene sus raíces en dos tradiciones en apariencia radicalmente opuestas, la hobbesiana y la kantiana. Sin embargo, ambas aparecen conectadas en lo que Nino llama "la práctica social de la discusión moral" que, por una parte, satisface ciertas funciones relacionadas con la superación de conflictos y el facilitamiento de la cooperación a través del consenso y, por otra, comprende ciertos presupuestos procedimentales y aun sustantivos apropiados para satisfacer tales funciones.

Nino propone su posición metaética sobre el conocimiento moral, contrastándola con las de Rawls y Habermas. Para el primero, la verdad moral se apoya en presupuestos formales del razonamiento práctico-individual y sólo se accede a su conocimiento a través de la reflexión individual. Para el segundo, la verdad moral está constituida por el consenso que efectivamente se obtiene en una discusión intersubjetiva real, constreñida por la regla de la imparcialidad, y sólo es posible acceder a principios morales válidos a través del método de la discusión colectiva. Con Rawls y contra Habermas, Nino sostiene que la verdad moral se constituye no por el resultado sino por los presupuestos de la práctica intersubjetiva del discurso moral pero, dado que esos presupuestos exigen la imparcialidad y es sumamente difícil que se tomen en cuenta todos los intereses de otros si no es mediante su participación en la discusión colectiva, contra Rawls y con Habermas, este método parece ser mucho más confiable que la reflexión individual. Entre el constructivismo formalista de Rawls y el

46 Véase Thomas Nagel, *The Possibility of Altruism*. Princeton University Press, New Jersey, 1970

constructivismo ontológico de Habermas, Nino propone lo que ha llamado un constructivismo epistemológico. Desde esta posición, el consenso obtenido en una discusión moral real si bien no es constitutivo de principios morales válidos es un buen indicio para saber cuáles son éstos, ya que la unanimidad o el procedimiento de discusión mayoritaria entre los interesados proporciona cierta garantía de imparcialidad, aunque por supuesto no la asegura.⁴⁷

La tradición hobbesiana a la que se refiere Nino es la que pretende explicar la generalidad de las normas morales y jurídicas, a partir de la existencia de ciertas circunstancias básicas de la vida del hombre en sociedad. Desde Hobbes hasta Rawls, incluidos filósofos como Hume y Hart, la pretensión de la moral y del derecho, ha sido la superación de dificultades y limitaciones, reconociendo ciertas circunstancias básicas de todos los seres humanos. En general, se está de acuerdo en que tales circunstancias básicas son, o bien objetivas: escasez de recursos, vulnerabilidad e igualdad aproximada de los hombres y coexistencia de los individuos en áreas geográficas determinadas; o bien subjetivas: intereses divergentes entre los hombres, conocimiento y capacidad de raciocinio limitados, así como también la simpatía respecto de intereses ajenos. Dadas estas circunstancias, el hombre tiende tanto a la generación de conflictos como a su resolución a través de acciones cooperativas. Precisamente, la pretensión de la moral, como del derecho, es la de reducir los conflictos y facilitar la cooperación a través del consenso. Para ello los hombres generan una práctica social de discurso moral, que consiste en ofrecer argumentos a favor o en contra de ciertas conductas o pretensiones.

Debe insistirse en que en esta propuesta, el discurso moral que opera a través del consenso no se halla desencarnado, con los juicios

⁴⁷ Véase Carlos S. Nino, *El Constructivismo Ético*, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1991, especialmente Capítulo V.

morales justificándose en el vacío, sino que parte del reconocimiento objetivo y de la necesidad práctica de superar las limitaciones del ser humano, fijando lo que Ruth Zimmerling ha llamado el "límite inferior" de la moral. Pienso, en este punto, que la estructuración adecuada de las circunstancias del ser humano, tanto objetivas como subjetivas, para fijar el límite inferior de la moral, se debe realizar a través de una teoría de las necesidades básicas como criterio objetivo y universal.⁴⁸ Esta es la línea abierta por filósofos como Mario Bunge y Ernesto Garzón Valdés, que me parece plenamente compatible con el constructivismo que propone Carlos S. Nino.

Para Bunge, en palabras de Garzón Valdés: "Los enunciados sobre necesidades son enunciados relativos con respecto a un doble marco de referencia: primero, la existencia de leyes naturales que establecen una relación causal entre la satisfacción de las necesidades básicas y el *well-being* de las personas; y, segundo, la evaluación que los hombres establecen con respecto a su *well-being*. El primer aspecto de esta vinculación relacional aportaría un elemento de objetividad: el segundo contendría un ingrediente normativo: los hombres califican de buena la satisfacción de las necesidades básicas y sostienen por ello que debe ser su satisfacción".

El tránsito de la constatación a la exigencia de satisfacción de las necesidades, del orden causal al orden normativo, "estaría ya contenido en la suposición --también empíricamente verificable-- de que la no satisfacción de las necesidades básicas afecta intereses vitales de los hombres... La conclusión que de aquí puede inferirse reza: los hombres tienen derecho a no ser dañados en sus intereses vitales y

⁴⁸ Véase *infra* p. 132s.

tienen el deber de no dañar a los demás impidiendo la satisfacción de sus necesidades básicas o de sus intereses vitales".⁴⁹

Al comentar la posición de Bunge, Garzón es igualmente enfático cuando sostiene que: "si se admite que la moral tiene por función esencial la determinación de los derechos y deberes universalmente válidos de los hombres, la vía más adecuada para acercarse a su enumeración concreta es dirigir la atención sobre sus necesidades básicas ya que es su satisfacción la que permite que el hombre pueda existir como ser viviente. Las reglas morales son directivas para seres vivos y no pautas de conducta para seres meramente posibles... Creo que Bunge no tendría mayor inconveniente en aceptar esta hipótesis básica: si se quiere hablar de moral, hay que suponer la existencia de ciertas condiciones que todos los hombres tienen interés en satisfacer porque sin ella su existencia es imposible. No se trataría, pues, de sostener que está moralmente debido procurar la satisfacción de todo lo que los hombres califican de bueno sino tan sólo de aquellas cosas o estados de cosas que son buenas por ser condición necesaria de la existencia humana o de su *well-being*. La suposición tácita es que la sociedad no es un club de suicidas y que la función esencial de la ética es propiciar aquellas conductas que se juzgan indispensables para lograr un estado de cosas que posibilite la satisfacción de necesidades que comparten todos los hombres por el hecho de ser tales. Es esta coparticipación de necesidades lo que constituye el fundamento de la igualdad humana".⁵⁰

⁴⁹ Ernesto Garzón Valdés, "Necesidades básicas, deseos legítimos, y legitimidad política en la concepción ética de Mario Bunge", en *Derecho, Ética y Política*, p.423.

⁵⁰ *Ibid.*, p.424. Para un análisis del concepto y del carácter normativo de las necesidades básicas, véase Javier de Lucas y María José Añón, "Necesidades, Razones, Derechos", *Doxa* 7. Universidad de Alicante, 1990. Comparto con los autores la idea de que las descripciones sobre necesidades no proporcionan o no constituyen *eo ipso* una justificación para hacer prescripciones. Más bien, una vez que se ha mostrado la existencia de una necesidad, puede argumentarse que

Con todo, pienso que el reconocimiento de las necesidades básicas constituye un "límite inferior", sin embargo permite asegurar un criterio objetivo y universal para la moral.

Junto a la tradición hobbesiana que he hecho extensiva a una teoría de las necesidades básicas, Nino propone la tradición kantiana conectada también a la práctica social de la discusión moral, en la medida en que la misma tiene ciertos presupuestos procedimentales y sustantivos. En este sentido, Nino puede decir que la práctica social de la discusión moral, tal como se da en la cultura postiluminista, es una institución protoliberal, puesto que tiene por presupuestos ciertos valores y reglas procedimentales que conducen a principios liberales.

Sin lugar a dudas el filósofo que más ha contribuido a revalorar la tradición kantiana, destacando la relevancia de los rasgos formales básicos que debe satisfacer todo juicio moral así como ciertos principios sustantivos, ha sido John Rawls. Estos supuestos formales y sustantivos colocan al sujeto en un "punto de vista moral" que no es sino el de la imparcialidad. En términos de Zimmerling, así como era necesario un "límite inferior" de la moral, resulta necesario también un "límite superior": el reconocimiento del ser humano como agente libre o autónomo.⁵¹

constituye una buena razón para su satisfacción: "las necesidades constituyen un argumento suficiente para que aparezca un deber correlativo de satisfacción y justificar a su vez con razones por qué se niega la satisfacción a determinadas necesidades" (pp. 69-70). De aquí la conveniencia de situar el planteamiento de las necesidades en el ámbito de la racionalidad discursiva, es decir: "en aquel ámbito que permite dar razón de por qué se realizan determinadas acciones o por qué se toman ciertas decisiones" (p.73).

⁵¹ Ruth Zimmerling, *op. cit.*, p.73

La posición originaria de Rawls, piensa Nino, no es otra cosa que una "dramatización de las condiciones procedimentales de nuestra práctica del discurso moral". Contra la acusación que Richard Hare hace a Rawls de que manipula las condiciones procedimentales para derivar sus conocidos principios de justicia, Nino sale en su defensa, proponiendo una interpretación de la posición originaria que refleje la forma del discurso moral positivo o real, tomando en consideración la plausibilidad --de acuerdo con nuestras convicciones intuitivas-- de las soluciones sustantivas que ella es capaz de generar. El ejemplo que propone Nino es muy ilustrativo: si las reglas formales que hemos reconstruido permiten justificar un principio que favorece una práctica generalmente rechazada, como la esclavitud, es de presumir que debe haber algún aspecto formal del discurso moral incompatible con esa práctica, que probablemente se ha pasado por alto en el momento de la reconstrucción. Esto indica que el "equilibrio reflexivo" debe conformarse a partir de tres términos y no de dos, como sugiere Rawls, a saber: convicciones intuitivas particulares, principios sustantivos generales que den cuenta de ellas (hasta aquí Rawls) y reglas o aspectos formales del discurso moral que permitan derivar tales principios. De esta forma, el equilibrio reflexivo opera de la siguiente manera: se deben abandonar aquellas intuiciones que no puedan justificarse sobre la base de principios plausibles; modificar aquellos principios que no den cuenta de intuiciones firmes o que no parecen derivar de reglas formales del discurso moral; y alterar la reconstrucción de las reglas formales cuando éstas no permitan derivar principios plausibles. Para evitar la circularidad, la reconstrucción que se haya hecho del discurso moral vigente se debe someter a un *test* independiente, que no es otro que el de las funciones sociales y las necesidades básicas que debe satisfacer el discurso moral.⁵²

No es necesario intentar especificar ahora los presupuestos formales --generalidad, imparcialidad, publicidad y universalidad de

⁵² Carlos S. Nino, *Ética y Derechos Humanos* p. 106

los principios-- y sustantivos del discurso moral,⁵³ pero sí vale la pena enfatizar con Nino que sólo es posible la existencia de éste si se excluyen argumentos, formas de persuasión o técnicas de motivación basados en la obediencia dogmática a ciertas autoridades -humanas o divinas-, el recurso a amenazas de daño o a ofertas de beneficio, así como el engaño o el condicionamiento a través de la propaganda: "El discurso moral está dirigido a obtener una convergencia en acciones y actitudes, a través de una aceptación libre por parte de los individuos, de principios para guiar sus acciones y sus actitudes frente a acciones de otros".⁵⁴ Es en este mismo sentido que Kant entiende la autonomía del sujeto moral como respeto voluntario a la ley.

A diferencia de las orientaciones metaéticas absolutista y subjetivista, el enfoque objetivista, desarrollado por filósofos como Fishkin, Bunge, Garzón Valdés y Zimmerling, compatible, a mi modo de ver, con un enfoque constructivista, como el que he presentado en la versión de Nino⁵⁵, ofrece los fundamentos adecuados para un modelo liberal de educación, como tendré ocasión de analizar en el Capítulo III.

Hasta aquí los fundamentos metaéticos. En lo que resta de este capítulo quiero analizar, desde el punto de vista de la ética normativa,

⁵³ Un esfuerzo notable en la especificación de las reglas y formas del discurso práctico general, y jurídico en particular, es el que propone Robert Alexy, *Teoría de la Argumentación Jurídica*, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1989; véase especialmente la Tabla de Reglas y Formas Elaboradas, p.283 ss.

⁵⁴ Carlos S. Nino, *Ética y Derechos Humanos*, p.109.

⁵⁵ Entre los autores hispanos que aceptan una mediación entre el constructivismo y la teoría de las necesidades básicas cabe citar a Elias Diaz, *Ética contra Política*, Biblioteca de Ética, Filosofía del Derecho y Política, No. 32, Distribuciones Fontamara, México, 1993, p.62; y Antonio Enrique Pérez Luño para quien una posible fundamentación de los derechos humanos debe moverse entre: "la teoría consensual de la verdad elaborada por el último de los teóricos de la Escuela de Francfort, Jürgen Habermas, y la Escuela de Budapest y, de modo especial, por Agnes Heller", citado por Elias Diaz, *ibid*.

los principios que servirán de marco regulativo para el modelo liberal de educación y la noción de persona implícita en él.

1.2. Principios normativos

1.2.1. Principio de autonomía

Si se parte de la discusión moral como práctica real, se debe aceptar que toda autoridad o convención social es susceptible de ser sometida a crítica, excepto la práctica misma de criticar; rasgo del discurso moral que refleja la asunción del valor de la autonomía.

En efecto, la discusión moral está dirigida a superar conflictos y alcanzar cooperación a través del consenso; y éste supone la libre aceptación de principios para justificar acciones y actitudes, a menos de incurrir en una inconsistencia pragmática. De este presupuesto general de autonomía moral se deriva un principio más específico: el de autonomía personal. Este principio es distintivo de la concepción liberal de la sociedad y prescribe: *que siendo valiosa la libre elección individual de planes de vida y la adopción de ideales de excelencia humana, el Estado (y los demás individuos) no debe intervenir en esa elección o adopción limitándose a diseñar instituciones que faciliten la persecución individual de esos planes de vida y la satisfacción de los ideales de virtud que cada uno sustente e impidiendo la interferencia mutua en el curso de tal persecución.*⁵⁶

El enunciado de este principio parte de la distinción entre dos dimensiones de cualquier sistema moral. Una de ellas está constituida

⁵⁶ Véase Carlos S. Nino, *Ética y Derechos Humanos*, p.204

por las reglas morales que se refieren a nuestro comportamiento hacia los demás, proscribiendo aquellas acciones que perjudiquen el bienestar de terceros u ordenando la realización de otras que promuevan los intereses ajenos (moral intersubjetiva). La otra dimensión está constituida por las pautas morales que definen modelos de virtud personal y que permiten juzgar las acciones por sus efectos en el carácter moral del propio agente, perjudiquen o no a terceros (moral autorreferente).

El reconocimiento del principio de autonomía personal excluye la posibilidad de afirmar tesis perfeccionistas o paternalistas no justificadas. Tanto el perfeccionismo como el paternalismo suponen que no sólo existen planes de vida que son mejores que otros, y que constituyen la realización de ideales de excelencia, sino que en el primer caso se supone que esos ideales han de ser impuestos para obligar a las personas a ser mejores, y en el segundo para evitar que se dañen a sí mismos.

El punto de vista liberal no sostiene que el derecho debe ser indiferente a pautas y principios morales válidos y que la inmoralidad de un acto es irrelevante para justificar su punición jurídica. Implica, en cambio, limitar la vinculación entre el derecho y la moral a aquellas reglas morales que se refieren al bienestar de terceros. Los ideales de excelencia humana que integran el sistema moral que profesamos, no deben ser según este punto de vista, impuestos por el Estado, sino que deben quedar librados a la elección de los individuos y en todo caso ser materia de discusión y persuasión en el contexto social. Esta es la libertad fundamental que consagra el principio de autonomía personal.

Ahora bien, el enunciado del principio de autonomía no excluye que el individuo acepte libremente la imposición de ciertos sacrificios. Por esta razón, una formulación más completa del principio debe considerar la justificación de sacrificios cuando éstos son libremente consentidos. En este sentido: *los hombres deben ser tratados según sus decisiones, intenciones o manifestaciones de*

consentimiento.⁵⁷ Así enunciado, el principio de autonomía precluye cualquier posibilidad de valorar las acciones de los hombres por sus particularidades personales de raza, religión, sexo, etc... y exige que en el diseño social se deba prestar especial atención a las instituciones basadas en el consentimiento; asimismo, abre un amplio margen para la realización de acciones que, pese a su peligro o al sacrificio personal, deben ser permitidas por el Estado.

El principio de autonomía permite identificar determinados bienes sobre los que versan ciertos derechos cuya función es poner barreras de protección -"cartas de triunfo" en la terminología de Dworkin-⁵⁸ contra medidas que persigan el beneficio de otros, del conjunto social o de entidades supraindividuales.

El bien más genérico protegido por este principio es la libertad de realizar cualquier conducta que no perjudique a terceros. De manera más específica, entre otros, el reconocimiento del libre desarrollo de la personalidad, la libertad de residencia y de circulación, la libertad de expresión de ideas y actitudes religiosas, científicas, artísticas y políticas; y la libertad de asociación para participar en las comunidades voluntarias totales o parciales que los individuos consideren convenientes.

Ahora bien, si la autonomía personal se toma aisladamente, puede llegar a ser un valor de índole agregativo. Esto quiere decir que, al menos en una versión utilitarista, cuanto más autonomía hay en un grupo social la situación es más valiosa, independientemente de cómo esté distribuida esa autonomía. Sin embargo, esta situación parece contravenir intuiciones muy arraigadas en el liberalismo. Por ejemplo, si una élite consigue grados inmensos de autonomía gracias a la esclavización del resto de la población, no parece que se trate de un

⁵⁷ Véase *ibid.*, p. 287.

⁵⁸ Ronald Dworkin, *Taking Rights Seriously*, Cambridge, 1977, pp. 91-2.

estado de cosas satisfactorio desde el punto de vista liberal. Por esta razón, es necesario defender un segundo principio, que limita el de la autonomía personal.

1.2.2. Principio de dignidad

Este principio está implícito en la adopción del punto de vista moral subyacente al discurso moral. La adopción de un "punto de vista moral" sugiere, por una parte, que se acepte la racionalidad e imparcialidad moral y, por otra, que tal imparcialidad no suponga hacer de lado la independencia y separabilidad de las personas sino, por el contrario, que cada una sea considerada en su propia identidad. En términos de Garzón Valdés, "por racionalidad habrá de entenderse la posibilidad de formular algunos principios que puedan ser aceptados como justificación final, es decir, desde el punto de vista moral, por cualquier individuo imparcial y racional... Tanto en el ámbito público como en el privado, los destinatarios de la acción son individuos y el reconocimiento de su individualidad prohíbe tratar a unos como medios para la obtención o mantenimiento de bienes distribuibles".⁵⁹

El principio que justifica las propiedades de racionalidad, universalidad e imparcialidad del punto de vista moral, es el de dignidad. Este principio, de evidentes orígenes kantianos, prescribe: *que siendo valiosa la humanidad en la propia persona o en la persona de cualquier otro, no debe imponerse contra su voluntad sacrificios o privaciones que no redunden en su propio beneficio.*⁶⁰

⁵⁹ Ernesto Garzón Valdés, "Moral y Política", en *Derecho, Ética y Política*, p. 555.

⁶⁰ Véase Carlos Nino, *Ética y Derechos Humanos*, p.239. Kant, como es sabido, formula el segundo imperativo en los siguientes términos: "obra de tal modo que trates a la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre como un fin al mismo tiempo y nunca solamente como un medio". *Foundations of the Metaphysics of Morals*. (trad. de Lewis White Beck),

Este principio supone que no puede imponerse privaciones de bienes de una manera no justificada, ni que una persona pueda ser utilizada como instrumento para la satisfacción de los deseos de otra. En este sentido, dicho principio clausura el paso a ciertas versiones utilitaristas, que al preocuparse por la cantidad total de felicidad social violan la relevancia moral que tienen la separabilidad e independencia de las personas. Cierra el paso, también, a cualquier expresión colectivista como la representada por los nacionalismos extremos. A su vez, el reconocimiento de este principio implica ciertas limitaciones en la búsqueda de los objetivos sociales y en la imposición de deberes personales, y restringe la aplicación de la regla de la mayoría en la resolución de los conflictos sociales.⁶¹

Este principio además permite identificar ciertos bienes y los derechos correspondientes, íntimamente relacionados con la identidad del individuo. El bien genérico es, sin duda, la vida misma y, más específicamente, entre otros, la integridad física y psíquica del individuo; la intimidad y privacidad afectiva, sexual y familiar; y el honor y la propia imagen.

Macmillan Publishing Company, New York, 1987, p. 47. Añado el componente kantiano a la enunciación de lo que Nino llama "principio de inviolabilidad de la persona" para denotar con más claridad la influencia del filósofo alemán. Misma razón por la cual prefiero conservar el término "dignidad" al de "inviolabilidad".

⁶¹ El principio de dignidad, así entendido, se halla implícito en la "posición originaria" de Rawls cuando sostiene este autor que cualquier individuo participante tiene la posibilidad de vetar principios de justicia y esquemas de cooperación que permitan eventualmente el sacrificio de alguien en aras de un incremento del bienestar colectivo; o bien, como condición necesaria para la "posibilidad del altruismo", como sostiene Nagel, para quien las únicas razones aceptables son las razones objetivas, dado que sólo éstas combinan de una manera adecuada el punto de vista personal y el impersonal, evitando los peligros del solipsismo y la disociación. Véase Thomas Nagel, *The Possibility of Altruism*, Cap. XI.

La adopción del punto de vista moral bajo la idea de imparcialidad requiere de una concepción normativa del principio de igual valor de toda persona moral o, en términos de Dworkin, "de igual consideración y respeto".⁶² Esto supone el derecho que tiene cada individuo a valerse de los recursos necesarios o a la satisfacción de "bienes primarios" para poder llevar a cabo una vida autónoma y digna, en igualdad de condiciones respecto a todos los demás. Se requiere de un principio cuya directiva implique el trato igual a las personas, o su trato diferenciado si existen diferencias relevantes, y la seguridad de una participación equitativa en los recursos o bienes disponibles.

1.2.3. Principio de igualdad

Antes de pasar al análisis del principio de igualdad conviene tener presente que, al considerar la noción de igualdad se hace referencia a una relación entre dos o más personas o cosas que, aunque diferenciables en uno o varios aspectos, son consideradas idénticas en otro conforme a un criterio relevante de comparación. La igualdad es una noción relacional entre personas o cosas y no una propiedad atribuible a las cosas o a las personas.

Esta noción de igualdad se puede analizar tanto desde un punto de vista descriptivo como de uno normativo, que es el que aquí me interesa: es decir, no la descripción de la condición humana sino cómo deben ser tratados los seres humanos.

En un primer acercamiento, el principio normativo de igualdad se puede enunciar como sigue: *Todos los seres humanos deben ser*

⁶² Ronald Dworkin, "Liberalism", en Michael Sandel (Ed.), *Liberalism and its Critics*, New York University Press, 1984, p.62.

tratados como iguales. Ahora bien, la realidad en la que se presenta el principio de igualdad es la enorme multiplicidad de rasgos, caracteres y circunstancias de los seres humanos. El principio de igualdad trata de establecer cuándo está justificado establecer diferencias en las consecuencias normativas y cuándo no lo está.

El principio de igualdad afirma entonces que cuando no hay diferencias relevantes, el tratamiento debe ser igual y cuando hay diferencias relevantes el tratamiento debe ser diferenciado. Entre ambos tipos de tratamiento hay un orden lexicográfico, es decir, la diferenciación basada en rasgos distintivos relevantes procede sólo cuando la no discriminación por rasgos irrelevantes está satisfecha. Por ello, me parece muy acertada la enunciación del principio de igualdad en los términos de Laporta: *Una institución satisface el principio de igualdad si y sólo si su funcionamiento está abierto a todos en virtud de principios de no discriminación y, una vez satisfecha esa prioridad, adjudica a los individuos beneficios o cargas diferenciadamente en virtud de rasgos distintivos relevantes.*⁶³

Ejemplos de rasgos no relevantes que no justificarían un trato discriminatorio entre las personas serían la raza, el sexo, las preferencias sexuales, o las convicciones religiosas. Ahora bien, si el principio de igualdad no se reduce exclusivamente al problema de la no discriminación sino al tratamiento diferenciado cuando existen diferencias relevantes, la pregunta a formular es cómo determinar que un rasgo o característica es relevante y de acuerdo con tal criterio proceder a la discriminación.

A diferencia del enfoque escéptico que niega la posibilidad de determinar qué diferencias son relevantes, o del enfoque moral utilitarista que justifica la desigualdad de tratamiento por los resultados, pienso con Laporta, que se requiere una justificación moral

⁶³ Francisco Laporta. "El principio de igualdad". *Sistema* 67. Madrid, 1985. p. 27

deontológica que determine la relevancia de las diferencias con respecto a principios morales, y que tales rasgos diferenciales constituirían una razón para un tratamiento diferencial.⁶⁴

Varios son los principios que se han propuesto para la justificación de un tratamiento diferenciado. Trataré algunos de ellos en el Capítulo III al analizar el problema de la igualdad en la educación. Por lo pronto, cabe mencionar que el principio de igualdad, referido al problema de la justicia distributiva, tiene que ver primordialmente con la distribución de bienes públicos y los derechos que sirven para su protección: los llamados derechos económicos, sociales y culturales.

La combinación de los principios de autonomía, dignidad e igualdad de la persona, como ya he mencionado, constituye una base normativa suficiente para derivar una amplia gama de derechos humanos. Pero hay que destacar que la caracterización de los derechos humanos como una derivación de principios morales, es importante porque de acuerdo con esta metodología habría que determinar primero cuáles son los principios morales de los que derivan los derechos básicos, para después poder definir a las personas morales como aquellos individuos que poseen las propiedades fácticas necesarias para gozar o ejercer tales derechos. La determinación de quiénes sean personas morales dependerá, entonces, de las condiciones que permitan gozar de los derechos generados por los principios morales básicos.

⁶⁴ *Ibid.*, pp.17-9.

1.3. Concepción de la persona moral

A partir de la práctica de la discusión moral se justifica una concepción de la persona que es parte esencial de la estructura subyacente al mismo discurso. En este sentido, tiene razón Michael Sandel cuando sostiene que el liberalismo --especialmente en la versión de John Rawls-- no puede eludir una concepción de la persona moral ⁶⁵

Para Sandel, en su crítica de la concepción liberal, la prioridad de la justicia sobre otras virtudes, así como la prioridad de los derechos sobre alguna concepción del bien sólo se puede sostener si se parte de una concepción de la persona como *unencumbered self*, un yo entendido como "anterior e independiente de los propósitos y de los fines".⁶⁶ Para este "yo sin ataduras", continúa Sandel, "lo que importa sobre todo, lo que es más esencial para nuestra personalidad, no son los fines que escogemos sino nuestra capacidad para escogerlos... Sólo si el yo es anterior a sus fines puede lo correcto ser anterior al bien. Sólo si mi identidad no se encuentra atada a los propósitos e intereses que puedo tener en cualquier momento puedo concebirme a mí mismo como un agente libre e independiente, capaz de elegir... Libre de los dictados de la naturaleza y de la sanción de los roles sociales el sujeto humano se instala como soberano, protagonista de los únicos

⁶⁵ Sobre el origen de la expresión "persona" y las diversas acepciones que ha recibido tanto desde el punto de vista moral como jurídico (persona física y persona colectiva), véase Javier Esquivel, "La Persona Jurídica", en *Conceptos Dogmáticos y Teoría del Derecho*, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México, 1979.

⁶⁶ Michael Sandel, "The procedural republic and the unencumbered self", en Shlomo Avineri and Avner de-Shalit, *Communitarianism and individualism*, Oxford University Press, 1992, p.18.

significados morales que existen... Somos, en términos de Rawls 'self-originating sources of valid claims'".⁶⁷

Una consecuencia que se sigue desde esta visión del yo "es la de colocarlo más allá del alcance de la experiencia, hacerlo invulnerable... Dada mi independencia de los valores, puedo ubicarme aparte de ellos; mi identidad pública como persona moral no se afecta por los cambios en el tiempo en mi concepción de lo bueno".⁶⁸

Las agudas críticas de filósofos comunitaristas como Sandel, han obligado a los mismos liberales a delinear una concepción más clara y acabada de la persona. En un esfuerzo de síntesis Carlos Nino resume como principales características de la persona moral las siguientes:

- a) Las personas morales están constituidas por su capacidad de elegir fines, adoptar intereses, formar deseos; esta capacidad implica la facultad de revisar y finalmente abandonar esos fines, intereses y deseos.
- b) Esta capacidad y la persona constituida por ella es previa a cualquier fin, interés o deseo. Esto implica que cuando nos referimos a un interés o deseo presuponemos un sujeto de ellos y que la identidad de ese sujeto, la persona moral, no cambia juntamente con sus fines, intereses o deseos.
- c) Esta separación de la persona de cualquier fin, interés o deseo permite también aislar a la persona del flujo causal en el que los últimos, como cualquier fenómeno empírico, están inmersos. La capacidad para elegir fines no es así afectada por

⁶⁷ *Ibid.*, pp.19-20.

⁶⁸ Michael Sandel, *Liberalism and the Limits of Justice*. Cambridge University Press, Cambridge, 1982, p.62.

ese flujo causal y el fin elegido puede ser normativamente adscripto a la persona.

d) Las personas morales están también separadas entre sí. Esto significa que tienen sistemas separados de fines e intereses y que son centros independientes de elecciones y decisiones.

e) Si algo es una persona moral nada que esté compuesto por ella o esté constituido a partir de ella puede ser también persona moral. En particular las personas colectivas no son personas morales.⁶⁹

Cada una de estas características merece un comentario especial, pero ante todo es importante tener en cuenta que estas características de la persona moral no se justifican a partir de alguna concepción metafísica o teológica previa sino que, como ya he dicho, se encuentran implícitas en la misma práctica del discurso moral.

Con respecto a a) es evidente que si el propósito de todo discurso es lograr un consenso, se asume que cada sujeto participante es capaz de elegir los principios normativos que guiarán sus acciones sobre la base exclusiva de las razones dadas en el contexto del mismo discurso. Llamo la atención sobre el hecho de que esta primera característica de la persona moral se refiere al valor de la autonomía personal, entendida como la "capacidad" para elegir fines y no como el "ejercicio" de tal capacidad. El universo de los sujetos morales susceptibles de intervenir en la práctica del discurso no excluye a aquéllos que aún no ejercitan sus capacidades, pero podrán hacerlo si los obstáculos que se lo impiden pueden ser removibles. Este es el caso de los fetos, por ejemplo. Algo muy distinto sucede con los sujetos morales no existentes como, por ejemplo, los cadáveres o las

⁶⁹ Véase Carlos S. Nino, *Ética y Derechos Humanos*. p.172.

generaciones futuras. Ninguno de ambos pueden ser considerados personas morales, por el simple hecho de que un individuo inexistente no es capaz de nada.

La característica b) se refiere a la identidad de las personas morales. Si se parte de una justificación de la persona moral desde la misma práctica social del discurso y excluimos cualquier referencia a una justificación de tipo metafísica o teológica, debemos excluir la posibilidad de hallar alguna propiedad primitiva y absoluta de la persona que defina su identidad. Por el contrario, como afirma Derek Parfit, para referirnos a una continuidad del sujeto debemos apelar a un punto de vista "complejo" de la persona, que supone considerar todo el conjunto de fenómenos psíquicos --recuerdos, valoraciones, actitudes, creencias-- concatenados causalmente.⁷⁰ Desde este punto de vista, la identidad de la persona moral no se presenta bajo el tipo de "todo o nada" sino desde una perspectiva gradual, que implica la posibilidad de concebir la pérdida de la identidad personal o su desvanecimiento en una misma vida biológica.

Por lo que hace a c) hay que reiterar que la concepción de la persona que se pretende caracterizar no es la de persona empírica inmersa en el flujo causal y sujeta a todas las contingencias sociales, históricas y políticas, sino a la persona moral precisamente abstraída de tales contingencias. Esta concepción normativa de la persona que supone el valor de la autonomía personal, dista mucho de identificarse con una visión individualista o atomista como parece desprenderse de las críticas de Sandel. Tampoco hay que entender que la conclusión lógica de afirmar la autonomía de la persona moral es adoptar un individualismo ético, como parece sugerir Steven Lukes.⁷¹ Pero, para

⁷⁰ Derek Parfit, *Reasons and Persons*. Clarendon Press, Oxford, 1984, Tercera parte.

⁷¹ Steven Lukes, *Individualism*. Basil Blackwell, Oxford, 1973, p.101. "De acuerdo con esta doctrina (el individualismo ético), la *fuerza* de moralidad, de valores y de

encontrar la distinción entre atomismo y autonomía, no es necesario apartarnos de los mismos comunitaristas. Así, por ejemplo, para Charles Taylor el atomismo, no la autonomía, requiere la afirmación del propósito o ideal de la auto-suficiencia para el individuo.⁷² Por su parte, afirma Jack Crittenden: "La autonomía no implica necesariamente aislamiento... o auto-suficiencia... supone, por un lado, la habilidad para volver hacia atrás y adoptar una postura crítica sobre los valores y propósitos del grupo al que se pertenece y, por otro, la habilidad para hacer elecciones racionales sobre estos y otros posibles valores o propósitos. En ningún momento la autonomía exige, sin embargo, que uno no deba ser o no pueda estar influenciado por el propio grupo, por los semejantes o por el pasado".⁷³

Más aún, la autonomía personal no es incompatible con los valores comunitarios, siempre que dichos valores no sean impuestos autoritariamente: "Un liberal puede y en realidad debe valorar las relaciones particulares con los padres, los hijos y la esposa, su pertenencia a una comunidad u otra, determinadas tradiciones y, sobre todo, un modo de vida o plan de vida que integre todos los aspectos mencionados. Pero un liberal debe valorar aún más la libertad de adoptar, modificar y eventualmente abandonar un modo de vida o plan de vida y todos sus aspectos específicos: en otras palabras, un liberal no puede valorar tanto todas esas relaciones como para valorar la imposición forzada de ellas. Así, el liberal no puede ser un fanático. Tiene que tener, por así decir, su mente dividida entre el compromiso

principios morales, el creador de los mismos criterios de evaluación moral, es el individuo: éste llega a ser el árbitro supremo de la moral (y, por implicación, otros) valores, la última autoridad moral en el sentido más fundamental". Y agrega: "...el individualismo ético puede considerarse como la consecuencia filosófica de tomar la idea de autonomía seriamente y de llevarla a sus conclusiones lógicas".

⁷² Charles Taylor, "Atomism", en Schlomo Avineri and Avner de-Shalit, *op. cit.*,

p.32.

⁷³ Jack Crittenden, *Beyond Individualism*, Oxford University Press, 1992, p.78.

con un determinado proyecto y el examen de los mismos con el fin de determinar si ha de continuar con ellos o abandonarlos".⁷⁴

La característica d) hace referencia a la separabilidad e independencia de las personas, tanto desde un punto de vista moral como desde uno ontológico. Desde el punto de vista moral, filósofos como Rawls⁷⁵ y Nozick⁷⁶ han insistido en la separabilidad e independencia del individuo para criticar al utilitarismo, al menos, en su versión más cruda, que permite que el individuo pueda ser sacrificado en beneficio de otros. De nueva cuenta, es Kant quien más claramente ha enfatizado que la personalidad en el ser humano debe ser tratada como fin en sí mismo y no como medio.⁷⁷ A este respecto, en su interpretación de la segunda formulación del imperativo categórico kantiano, filósofos como Paton y Beck se inclinan a pensar que el valor moral de un ser racional depende de la posesión de una buena voluntad, independientemente de su ejercicio. De esta manera, en sentido estricto, la dignidad de la persona descansa en la capacidad racional de proponerse fines, es decir, en el valor de la autonomía.⁷⁸ Sin embargo, desde el punto de vista ontológico no hay que confundir autonomía con individualidad, pues no puede existir autonomía sin individualidad. Como sostiene Nagel, no hay capacidad racional de valorar y proponerse fines sin que exista un centro de imputación de decisiones y acciones separado y distinto de otros centros.⁷⁹ Pero sí

⁷⁴ Carlos S. Nino. *Ética y Derechos Humanos*, pp.194-5.

⁷⁵ John Rawls. *A Theory of Justice*, Harvard University Press, Cambridge, 1971, pp.26-7.

⁷⁶ Robert Nozick, *Anarchy, State and Utopia*, Basic Books, New York, 1974, pp. 28-9 y 32-3.

⁷⁷ Emanuel Kant. *Crítica de la Razón Práctica*, especialmente Primera Parte, Libro Primero, Cap.3 "De los motores de la Razón Pura Práctica", Porrúa, México, 1975, p. 141 ss.

⁷⁸ Véase Rodolfo Vázquez. "Respeto, deber y personalidad", *Estudios* 27, ITAM, México, pp. 69-77.

⁷⁹ Thomas Nagel. *Mortal Questions*, Cambridge University Press, 1979, p. 91.

hay individualidad sin autonomía en el sentido de tener una conciencia de continuidad, es decir, una conciencia de la identidad personal desde un punto de vista interno, independientemente de la mayor o menor capacidad racional de valorar y proponerse fines. En este sentido, la autonomía es una propiedad gradual a diferencia de la individualidad: "Un individuo más autónomo es tan individuo como uno que lo es menos".⁸⁰

Por último, la característica c) excluye el *status* de persona moral a las comunidades en general. Las concepciones colectivistas o utilitaristas extremas de la sociedad terminan aceptando una forma de integrismo en la cual la existencia y el bienestar del individuo dependen de la existencia y del bienestar de la comunidad a la que pertenece. Ronald Dworkin critica esta forma de integración que llama "metafísica", distinguiéndola de la integración "práctica", porque termina sucumbiendo al antropomorfismo. La integración metafísica sugiere que tal integración "depende de una metafísica barroca que afirma que las comunidades son entidades fundamentales en el universo y que los seres humanos individuales son sólo abstracciones o ilusiones".⁸¹ Lo que está implícito en la crítica de Dworkin es la idea de que las entidades colectivas --comunidad, nación, estado, etc.-- no tienen los atributos de individualidad, autonomía y dignidad que caracterizan a la persona moral, y extrapolarlos gratuitamente a las entidades colectivas es, por supuesto, una antropomorfización.

⁸⁰ Carlos S. Nino *et. al.*, *La Autonomía Personal*. Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1992, pp.37-38

⁸¹ Ronald Dworkin, "Liberal Community", en Shlomo Avineri and Avner de-Shalit, *op. cit.*, pp. 208-210

1.4. Hacia una educación igualitaria y democrática

En los incisos precedentes he intentado ofrecer los fundamentos metaéticos y normativos de una concepción liberal de la acción humana y de la persona moral.

Recapitulando, he tratado de defender una concepción metaética objetivista, que parte de la aceptación de que la "práctica social de la discusión moral" requiere de la satisfacción de ciertos bienes primarios o necesidades básicas, en tanto que "límite inferior de la moral", como del acuerdo sobre ciertos principios normativos que se hallan implícitos en la misma práctica del discurso, en cuanto que "límite superior de la moral".

Por su parte, el objetivismo moral toma distancia tanto del subjetivismo en sus tres versiones posibles --personalista, convencionalista y universalista-- como también de posiciones absolutistas, pues en moral se puede ser objetivista sin hacer concesiones al absolutismo.

El análisis de diversas concepciones teóricas de la moral ha cumplido con un doble propósito: el primero, de carácter conceptual, me ha permitido delinear lo que entiendo por un enfoque objetivista de la moral, distinguiéndolo de otros enfoques posibles; el segundo, de carácter metodológico, me ha hecho posible explicitar los supuestos teóricos de la moral que sirven de fundamento para cuatro modelos posibles de educación que analizaré en los siguientes capítulos: el "tradicional" que descansa en una concepción absolutista de la moral; el "libertario", que lo hace en una concepción subjetivista individual; el "comunitario" en un convencionalismo (Capítulo II); y el "liberal", igualitario y democrático, que se basa en un objetivismo moral (Capítulo III).

Desde el punto de vista de la ética normativa, concluyo que a partir de la práctica del discurso moral es posible llegar al acuerdo de tres principios normativos, como son los de autonomía, dignidad e igualdad de la persona.

Estos tres principios se caracterizan por las siguientes notas: (i) su existencia depende de su validez o aceptabilidad intrínseca; son, por lo tanto, independientes, de su reconocimiento por cualquier orden jurídico o de su aceptación social; (ii) son aceptados como justificación final o última de las conductas, esto es, no existen principios de otra clase que posean mayor poder justificatorio; (iii) sirven para valorar cualquier conducta.

De lo anterior se sigue que no existe una moral específica para cada esfera de la vida práctica: política, económica, jurídica o educativa. Ni tampoco una moral para la vida pública y otra para la vida privada.⁸²

Las actividades educativas, en tanto que acciones voluntarias de los individuos, son justificables éticamente, y en la base de tal justificación se encuentran los principios de autonomía, dignidad e igualdad de la persona. Sólo es concebible una educación liberal si con ella se pretende: la formación y el ejercicio de la autonomía personal a partir de la satisfacción de las necesidades básicas; el fortalecimiento de la dignidad personal, la autoestima y la consideración y respeto hacia los semejantes, y el trato igualitario a través de la no discriminación o del trato diferenciado en virtud de rasgos distintivos relevantes.

¿Quiénes son los sujetos de una educación liberal? La respuesta parece clara. Todos aquellos que satisfacen las propiedades que

⁸² Sobre la unidad de la moral y la distinción entre moral pública y privada, véase *infra* p. 152s.

caracterizan a una persona moral: seres capaces de elegir fines, adoptar intereses y formar deseos; seres independientes, separables y con identidad gradual; y seres vinculados a un entorno comunitario, pero cuya libertad les permite adoptar, modificar o incluso abandonar dicho entorno si así lo juzgan conveniente.

Pienso que una educación así concebida, justificada de acuerdo con tales principios normativos y a partir de tal concepción de la persona moral, sólo tiene cabida en una sociedad donde la autoridad educacional esté distribuida de manera que permita participar activamente a los ciudadanos tanto en el diseño de las políticas educativas como en los contenidos curriculares. En una palabra, se requiere de una sociedad democrática que asegure la enseñanza de aquellos valores necesarios para la reproducción del proceso democrático mismo. Pienso que estos valores, como analizaré en el Capítulo III, se desprenden de un modelo liberal de educación.

2. Tres modelos educativos

Antes de analizar el modelo liberal de educación desde un enfoque igualitario y democrático¹ dedicaré este capítulo a un estudio crítico y comparativo de otros tres modelos posibles --no son los únicos-- que, de manera estipulativa, llamaré: modelos tradicional, libertario y comunitario de educación. Como espero mostrar, desde un punto de vista ético-político, ni el perfeccionismo, ni el neutralismo, ni el integrista, respectivamente, constituyen el contexto de justificación adecuado para una educación considerada integralmente

2.1. Modelo tradicional

Por modelo tradicional de educación entenderé aquél que, en el contexto de la cultura occidental, tiene sus orígenes en el pensamiento clásico y medieval; de manera singular, en pensadores como Platón, Aristóteles y Tomás de Aquino.

Llamarle a este modelo "tradicional" no deja de ser un tanto arbitrario toda vez que existen buenas razones para reconocer otras tradiciones posibles, con igual vigencia contemporánea, como lo es, por ejemplo, la misma tradición liberal. Sin embargo, quiero conservar el término con el fin de denotar una línea de pensamiento que hunde sus raíces en aquellas culturas que, de manera predominante, se

¹ Estoy consciente que la expresión "democrático" tiene una fuerte carga emotiva que puede prestarse a confusión y ambigüedad. La prefiero, sin embargo, para enfatizar, desde un principio, mi compromiso con una línea de pensamiento que toma distancia tanto de enfoques autoritarios como de enfoques anarquistas de la educación que coinciden en la ausencia total de un control racional e intersubjetivo de nuestras creencias.

reconocen como gestadoras de un modo de ser occidental: la greco-romana y la judéo-cristiana. Es esta tradición la que tiene en mente Isaiah Berlin cuando se refiere a ella como la *Central Western Tradition*, con su imagen plástica del Templo de Zoroastro en *La Flauta Mágica*, y que caracteriza con los siguientes términos: "primero, que todos los hombres tienen un propósito genuino, y solamente uno, la auto-dirección racional; segundo que todos los fines de los seres racionales deben adecuarse necesariamente a un modelo universal y armonioso que sólo algunos hombres son capaces de discernir más claramente que otros; tercero, que todo conflicto, y consecuentemente toda tragedia, se debe solamente al choque de la razón con lo irracional o lo insuficientemente racional --los elementos inmaduros y no desarrollados en la vida-- tanto en lo individual como en lo comunitario, y que tales choques son, en principio, evitables...; finalmente, en tanto los hombres han sido hechos racionales, ellos obedecerán las leyes racionales de sus propias naturalezas, que es una y la misma para todos y, por lo tanto, en la permanencia y obediencia de la ley serán totalmente libres".²

Para Berlin, es el monismo autoritario de la *Central Western Tradition* lo que la distingue de la tradición liberal, con su pluralismo de valores: "El pluralismo, con la medida de la libertad 'negativa' que implica, me parece un ideal más genuino y más humano que los propósitos de aquéllos que buscan el ideal de un auto-dominio 'positivo' en las grandiosas, disciplinadas y autoritarias estructuras de clases, o de personas, o de la humanidad en su conjunto".³

Más aún, para Berlin, su ya clásica distinción entre "libertad positiva" y "libertad negativa" adquiere importancia no sólo como mera distinción conceptual sino como oposición radical entre dos actitudes vitales: "Estas no son dos interpretaciones distintas de un

² Isaiah Berlin, *Four Essays on Liberty*. Oxford University Press, 1969, p. 154

³ *Ibid.*, p. 171

mismo concepto, sino dos actitudes profundamente divergentes e irreconciliables de planes de vida".⁴

La concepción de Berlin sobre la libertad y, en general, su propia idea del liberalismo no sólo tiene sus detractores en las filas del pensamiento tradicional sino también entre los mismos liberales aunque no es éste el lugar para polemizar con su posición. Lo que me interesa destacar con los textos citados es, por un lado, la idea de que existe una línea de pensamiento tradicional que, al menos, se puede prolongar hasta bien entrada la Edad Media y traerla hasta nuestros días, con sus sucesivos renacimientos, y que merece tanta atención como la que le reconoce el mismo Berlin para distinguirla de su propia concepción liberal; por otro lado, me interesa hacer explícita una posición ético-política contenida en el enfoque tradicional, que se desprende de los textos de Berlin, y que bien puede sintetizar este modelo: el perfeccionismo. Esta concepción sostiene que lo que es bueno para un individuo o lo que satisface sus intereses es independiente de sus propios deseos y que el Estado puede, a través de distintos medios, dar preferencia a aquellos intereses y planes de vida que son objetivamente mejores.

Si, como ya se ha visto, el absolutismo moral considera que todos los intentos de ofrecer razones en apoyos de las creencias últimas son superfluos esto conduce, desde el punto de vista ético-político, a la justificación de un perfeccionismo autoritario que se basa en la pretensión de un acceso privilegiado a la verdad.⁵

⁴ *Ibid.*, p. 166

⁵ Por autoritarismo no entiendo, necesariamente, una postura dictatorial, sino un gobierno en el que la gente tiene poco o ningún control. La obediencia a la autoridad responde a razones externas más que a razones internas. Así, por ejemplo, J. S. Mill se refiere a la moralidad tradicional con las siguientes palabras: "Las reglas que se obtienen entre ellos aparecen como auto-evidentes y auto-justificadas... porque el contenido es uno sobre el cual no es generalmente considerado necesario que las razones deban darse o bien por una persona a otras o

Cuando para comprender las relaciones entre autoridad y educación se parte del perfeccionismo puede aceptarse el siguiente enunciado: el Estado, a través de las instituciones educativas, tiene el derecho de imponer una educación fundada en aquellos valores superiores que perfeccionan el carácter moral de los educandos. Es lo que Amy Gutmann denomina "Estado familiar" y que sintetiza de la siguiente manera: "El propósito de la educación en el Estado familiar es cultivar la unidad (camaradería entre los ciudadanos) enseñando a todo niño educable cuál es la (única) vida buena e inculcándole el deseo de proponérsela por encima de otras. Los ciudadanos de un Estado familiar bien ordenado aprenden que no pueden realizar su propio bien si no es contribuyendo al bien social, y que también son educados para desear sólo aquello que es bueno para ellos mismos y su sociedad".⁶

Con este marco de referencia en las páginas siguientes de este inciso me propongo: 1. revisar la noción de perfeccionismo en las versiones de algunos clásicos y analizar algunas de sus variantes contemporáneas; 2. presentar una exposición crítica del modelo tradicional de educación.

2.1.1. Perfeccionismo

Una de las preguntas centrales de Platón o, quizás, *la* pregunta central que permite establecer un hilo conductor a lo largo de su obra es la siguiente: ¿Podemos hablar con sentido de una buena educación sin saber qué son una sociedad justa y una persona virtuosa?

por cada una para sí misma". *On Liberty*. Citado por Friedman, en Raz (ed.), *Authority*, Basil Blackwell, Oxford, 1990, p.73.

⁶ Amy Gutmann, *op. cit.*, p. 23

Si partimos del supuesto de que es posible una sociedad justa, puesto que para Platón la vida virtuosa supone contribuir al bien de la sociedad, no puede existir un conflicto entre perseguir el bien del individuo y el bien de la *polis*. Por esta razón, corresponde a los gobernantes el uso exclusivo de la autoridad educativa como medio necesario para establecer la armonía entre ambos. La educación consiste, entonces, en el cultivo de la armonía interior de cada sujeto con la armonía exterior de la *polis* a través del conocimiento y del desecho de alcanzar lo que es el supremo bien por encima de los bienes o de las formas de vida inferiores.

Para los propósitos de una justificación de la exclusiva autoridad educativa de los gobernantes, la coherencia de la argumentación platónica no necesita partir del supuesto de una desigualdad natural de los hombres. Una sociedad pacífica y próspera sólo será posible en la medida en que los niños como futuros ciudadanos sepan asociar su propio bien con el de la sociedad, y son los gobernantes los que deben cumplir con este propósito porque son ellos, los hombres virtuosos, los que mejor conocen qué es lo bueno para la *polis* y qué formas de vida son superiores a otras. Cualquier delegación de esta autoridad educativa degeneraría en una suerte de subjetivismo moral propio de una mentalidad sofista. Estos, los sofistas, pretenden enseñar la virtud sin saber lo que es.

Las críticas al modelo perfeccionista de educación en Platón saltan a la vista. La más obvia es determinar cuál es la concepción correcta de lo bueno para cada persona. Si bien esto implica un serio problema, criticarlo no es la mejor estrategia para argumentar en contra de la propuesta platónica. Si partimos de una postura escéptica para negar la objetividad del bien, reclamando que cada persona es libre para determinar su propia concepción del bien, la misma postura escéptica debería de usarse para rechazar el valor objetivo de la libertad que permite elegir entre los distintos planes de vida del individuo.

Lo que resulta cuestionable del modelo es que alguien suficientemente virtuoso descubra el bien y trate de convencer a todos de que tal bien es el más conveniente. Es probable que algunos se convencen, como también que otros no lo hagan. Estos últimos, ciertamente, rechazarían cualquier injerencia de la autoridad en la educación de sus hijos, pero desde la postura platónica, la alternativa para con los disidentes sería la imposición dogmática del bien.⁷

Pero la principal objeción al modelo platónico no parte de una posición escéptica. Aun cuando los gobernantes virtuosos estuvieran en lo correcto al determinar que cierto plan de vida es objetivamente bueno, sería incorrecto asumir que el mismo es bueno también para todos aquellos que por una razón u otra no lo identifican como tal para sus propias vidas. Amy Gutmann con razón se pregunta: "Podría mantenerse mi identidad personal si alguien tuviera éxito en imponer sobre mí (quizás a través de un lavado de cerebro) la conciencia y una vida apropiada de acuerdo con el equivalente contemporáneo de un guardián platónico? Supongamos que una vida ordenada a la *polis* pero en detrimento de la familia y de la propiedad privada fuera objetivamente mejor que cualquier otra que yo escogiera por mí misma. La pregunta por la identidad personal sigue presente: ¿Puedo vivir esta vida y conservar mi propia identidad?"⁸

A la luz de la crítica anterior, lo que parece razonable aceptar contra el perfeccionismo educativo de tipo platónico es que, al final de cuentas, lo bueno para cada uno es aquello que elegido autónomamente y de acuerdo con las mejores luces morales --si bien las elecciones nunca exentas de equivocaciones--, satisface con la mayor plenitud posible un plan de vida personal.

⁷ Platón, *La República*. 541a

⁸ Amy Gutmann, *op. cit.*, p. 26

Sin lugar a dudas, junto con Platón es Aristóteles quien más ha contribuido a la concepción de un perfeccionismo ético-político, considerando asimismo que las leyes de la *polis* tienen como finalidad hacer de los hombres ciudadanos buenos y justos, con el siguiente argumento: "Es por esto evidente que la ciudad que verdaderamente puede llamarse así, y no sólo de nombre, ha de tomar cuidado de la virtud, pues sin esto la comunidad se convierte en alianza militar que apenas diferirá por el lugar de las otras alianzas cuyos miembros viven aparte... Es evidente, por tanto, que la *polis* no es la comunidad de lugar, con el fin de prevenir agravios recíprocos y fomentar el comercio. Estas cosas son sin duda condiciones necesarias para la existencia de la ciudad, mas no porque se den todas ellas existirá ya la ciudad, sino que ésta es una comunidad para la vida mejor entre familias y linajes, y su fin es la vida perfecta y autosuficiente".⁹

Para Aristóteles las leyes de la *polis*, por encima de cualquier otro propósito, deben cumplir con la finalidad principal de propiciar la educación virtuosa de sus ciudadanos. Sin embargo, Aristóteles, piensa que aunque todos los hombres comparten idéntica capacidad racional, no todos poseen la misma disposición de carácter para alcanzar la virtud. La diferencia entre los hombres no es, en principio, un problema de racionalidad sino de carácter y el carácter del hombre virtuoso no es general sino privilegio de unos pocos: "Pues los hombres en su mayoría no han nacido para obedecer al honor, sino al temor, ni está en su condición apartarse del mal por ser deshonroso, sino por el castigo. Viviendo como viven por la pasión, persiguen los placeres acomodados a su naturaleza y los medios de procurárselos, huyendo de las molestias contrarias, pero sin tener noción de lo bello

⁹ Aristóteles. *Política*. III, v. 1280b (trad. de Antonio Gómez Robledo). Universidad Nacional Autónoma de México, 1963

ni de lo verdaderamente deleitable, incapaces como son de gustarlo".¹⁰

El carácter que dispone a los pocos para la virtud no depende del ser humano sino de ciertas causas divinas presentes en algunos que son afortunados. Para que estos pocos lleguen a ser virtuosos, es suficiente con que adquieran el arte de la argumentación moral, y la educación debe proveer las bases suficientes para lograr el desarrollo de tal capacidad argumentativa, mientras que para el común de los hombres es necesaria la educación por medio de las leyes a los efectos de ser utilizada para moderar las pasiones y lograr una convivencia pacífica y justa en la *polis*: "De consiguiente, las leyes deben regular la educación y los oficios juveniles, que no serán ya penosos una vez que se hayan vuelto habituales... Y por esto piensan algunos que así como los legisladores deben exhortar a la virtud e inclinar a ella por la sola consideración del bien... así también deben imponer penas y sanciones a los desobedientes y de mala condición; y a los incurables, desterrarlos en absoluto".¹¹

Al igual que Platón, Aristóteles piensa que la autoridad pública debe estar encargada de la educación en la *polis* pero a diferencia de aquél su argumentación no se centra en los designios del gobernante virtuoso que conoce lo que es objetivamente bueno para la *polis*, sino que descansa en la generalidad coercitiva de la ley. Piensa que dado que los niños no son educados únicamente en sus hogares sino también por la comunidad, la autoridad paterna resulta insuficiente para transmitir todos los valores necesarios para una convivencia justa en la *polis*: "Ahora bien, la patria potestad no tiene esta fuerza ni esta necesidad; ni las tiene en general la autoridad de un hombre solo, a menos que sea rey o algo semejante; mas la ley sí tiene poder

¹⁰ *Ética Nicomaquea*. X, ix, 1179b (trad. de Antonio Gómez Robledo), Universidad Nacional Autónoma de México, 1954

¹¹ *Ibid.*, 1180a

coercitivo, puesto que es la expresión de una peculiar prudencia y razón".¹²

No obstante este énfasis legal, a diferencia de Platón, Aristóteles no rechaza la educación paterna. Está muy consciente de su importancia especialmente cuando no se cuenta con leyes justas. Desde este punto de vista, las distintas comunidades deben cumplir un papel complementario al de la *polis* reforzando las acciones virtuosas y previniendo los vicios: "Pues así como los preceptos legales y las costumbres tienen vigencia en las ciudades, así también las admoniciones y hábitos paternos la tienen en los hogares, y tanto más cuanto que intervienen el parentesco y los beneficios, como quiera que por naturaleza los hijos están dispuestos a amar y obedecer a sus padres".¹³

Pero pese a este reconocimiento que atenúa el papel de los gobernantes, Aristóteles sólo reconoce a la autoridad educativa paterna una función complementaria respecto de la *polis*, pues las leyes tienen siempre una importancia prioritaria. En cualquier caso, son las comunidades política y familiar --en este orden-- las que juegan un papel relevante en el proceso educativo. Difícilmente se podrá encontrar entre los clásicos algún reconocimiento a la autonomía del niño o del adolescente que, a fin de cuentas, no son patrimonio ni de la *polis* ni de los mismos padres.

Por otra parte, pienso que lo que resulta inaceptable de esta concepción es el alto precio que se debe pagar por la virtud. El perfeccionismo aristotélico apela a la coerción a través de la ley y, de esta manera, pierde de vista que la bondad moral es, sobre todo, un asunto interno y no externo. Pero no se llega a ser moralmente bueno a través de la coerción, ésta, a lo sumo puede conducir a una

¹² *Ibid.*

¹³ *Ibid.*, 1180b

conformidad externa con las normas. A lo que se debe aspirar es a una conformidad por convicción, donde la elección de los individuos jugase un papel determinante.

Con Aristóteles, Tomás de Aquino reconoce que existen ciertas personas "que, por su buena disposición, por la costumbre adquirida o, sobre todo, por un don divino, son inclinados a las obras de virtud" y, al mismo tiempo, que "hay también individuos rebeldes y propensos al vicio, a los que no es fácil persuadir con palabras, a éstos era necesario retracerlos del mal mediante la fuerza y el miedo, para que así, desistiendo, cuando menos, de cometer sus desmanes, dejaran en paz a los demás, y ellos mismos, acostumbrándose a esto, acabaran haciendo voluntariamente lo que antes hacían por miedo al castigo, llegando así a hacerse virtuosos. Ahora bien, esta disciplina que obliga mediante el temor a la pena, es la disciplina de la ley".¹⁴

Hasta aquí su interpretación de Aristóteles, pero el perfeccionismo de Tomás de Aquino, como era de esperarse, se plantea desde una perspectiva distinta de la de los griegos. La premisa básica de la que parte en su *Opúsculo sobre el Gobierno de los Príncipes* es que el principal bien común para las personas consiste en la beatitud celestial y la realización del mismo no sólo justifica la presencia de la Iglesia en este mundo sino que la constituye en la razón última de la autoridad pública: "Así como la vida buena de los hombres se debe ordenar a la felicidad que esperamos en el cielo, así también el bien de la sociedad debe ordenarse a su fin... Y ya dijimos que quien ha de procurar el fin último, ha de presidir a todos aquellos de quienes tiene cuidado en su ordenación al fin, y dirigirlos con su

¹⁴ Tomás de Aquino, *Suma de Teología*, I-II, c.95, a.1, Biblioteca de Autores Cristianos, Madrid, 1989

gobierno. Por ello el rey debe someterse al gobierno y régimen administrado por el ministerio sacerdotal".¹⁵

La tarca del monarca es, mediante un proceso gradual, conducir a las personas a la vida virtuosa: "primero, el instituir las leyes que dirijan la sociedad a una vida recta; segundo, a conservarla; y tercero, a desarrollarla".¹⁶

Tomás de Aquino reconoce que el monarca debe establecer y mantener ciertas condiciones morales y materiales para educar al pueblo en la virtud. Entre ellas cabe destacar la unidad del pueblo en la paz y "que haya suficiente abundancia de todo lo necesario para la vida".¹⁷ Asimismo, a diferencia de Aristóteles, Tomás de Aquino es más cauto respecto a las posibilidades de reforzamiento de la moral por medio de las leyes. Así, cuando se pregunta "si incumbe a la ley humana reprimir todos los vicios" contesta: "Ahora bien, la ley humana está hecha para la masa, en la que la mayor parte son hombres imperfectos en la virtud. Y por eso la ley no prohíbe todos aquellos vicios de los que se abstienen los virtuosos, sino sólo los más graves, aquellos de los que puede abstenerse la mayoría y que, sobre todo, hacen daño a los demás, sin cuya prohibición la sociedad humana no podría subsistir, tales como el homicidio, el robo y cosas semejantes".¹⁸ La mera prohibición legal de las acciones inmorales no hace a los hombres más virtuosos.

Sin embargo, su actitud prudencial respecto a las leyes humanas cesa ante los requerimientos de tolerancia frente a otras creencias religiosas. Si los infieles son tolerados no es con el fin de

¹⁵ Tomás de Aquino, *Opúsculo Sobre el Gobierno de los Príncipes*. Libro Primero, Capítulo XV. Ed. Porrúa, México, 1990.

¹⁶ *Ibid.*

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ Tomás de Aquino, *Suma de Teología*, I-II, c.96, a.2

preservar algún bien sino para evitar males mayores. Coercionarlos para evitar hacer lo incorrecto impediría, eventualmente, hacer lo que es correcto: llegar a ser cristianos y aceptar la oferta divina de una vida eterna.¹⁹ Por lo que hace a los apóstatas y herejes, la actitud de Tomás de Aquino es de franca intolerancia y llega tan lejos como aprobar la ejecución de los herejes sobre la base de que tolerarlos propiciaría la descomposición de las comunidades políticas ordenadas e integradas alrededor de la fe religiosa.

Resulta difícil valorar la posición de Tomás de Aquino con alguna imparcialidad si observamos su concepción de la tolerancia que es, a todas luces, moralmente incorrecta. Creo, sin embargo, que su perfeccionismo comparado con las versiones de Platón y de Aristóteles presenta dos limitantes que lo hacen más atractivo. La primera es que en su propósito de educar a la comunidad hacia una vida más virtuosa, el gobernante adquiere ciertas obligaciones con los gobernados y, entre ellas, debe destacarse la de satisfacer los bienes básicos, pues resulta prácticamente imposible actuar moralmente si no existen las condiciones materiales para hacerlo. La segunda es que, al parecer, Tomás de Aquino abre las puertas para concebir la posibilidad de un perfeccionismo no coercitivo, dado que la ley humana no garantizaría la moralidad de la acción. Esta posición es congruente con su posición ética: lo que hace bueno o malo a un acto humano es su acuerdo o desacuerdo con la recta razón.²⁰ Por consiguiente, la ley debe ser obedecida no por razones externas sino como resultado de un juicio deliberado que conduce al juicio práctico particular.

Pese a estos matices de su perfeccionismo, Tomás de Aquino no puede evitar partir de una concepción monista del bien, la beatitud celestial, que es la que justifica a la comunidad política y a la Iglesia.

¹⁹ *Ibid.*, II-II, c.10, a.11

²⁰ Tomás de Aquino, *Suma de Teología*, I-II, c.18, a.5; I-II, c. 93, a.3, respuesta a la segunda objeción.

Por encima de la autonomía del individuo para elegir y materializar los planes de vida que mejor le convengan, el Estado y la Iglesia, tienen el derecho de imponer la forma de vida que consideran objetivamente mejor para perfeccionar el carácter moral de los hombres. Naturalmente, desde esta premisa no es difícil llegar a justificar acciones autoritarias.

Mientras que la vida antigua y medieval sólo es concebible en el marco de una unidad jerárquica de valores, pienso que hay que darle la razón a Berlin cuando critica esta tradición, precisamente por no aceptar la posibilidad de una pluralidad de valores igualmente objetivos y al mismo tiempo igualmente incommensurables. Sólo si aceptamos esta premisa es posible rescatar el valor de la autonomía individual y la convivencia pacífica entre diferentes formas de vida posibles en la sociedad.

En la línea abierta por Platón, Aristóteles y Tomás de Aquino, los sucesivos renacimientos del modelo tradicional hasta nuestros días hacen suyas las premisas básicas del perfeccionismo como concepción ético-política. En la medida que esta concepción se opone al principio de autonomía, claramente se diferencia de una concepción liberal. Sin embargo, en años recientes, han surgido algunos pensadores liberales que sin rechazar la autonomía personal y aceptando un pluralismo con respecto a las distintas concepciones de lo bueno, piensan que es factible conciliar estas premisas con una posición perfeccionista.

Así, por ejemplo, Vinit Haksar, piensa que la expresión "perfeccionismo" ha sido usada para referirse a dos tipos de creencias:

- (i) Algunos seres humanos son intrínsecamente inferiores a otros

(ii) Algunas formas de vida humana son intrínsecamente inferiores a otras²¹

(i) es una versión fuerte del perfeccionismo mientras (ii) es una versión débil. (i) implica a (ii) pero no a la inversa: se puede creer consistentemente que existe un plan de vida superior a otro sin que esto implique creer que algunos seres humanos son superiores a otros.

Desde el punto de vista ético-político, las consecuencias de aceptar (i) o (ii) resultan distintas: mientras en (i) el Estado lógicamente puede llegar hasta el extremo de sacrificar a los hombres inferiores en aras del beneficio de los superiores,²² en (ii) el Estado debe promover planes de vida superiores a otros sin violar el principio de igual respeto a los seres humanos. Asimismo, mientras que (i) justificaría una política de intolerancia con los modos de vida inferiores: en (ii) el principio de igual respeto exigiría una actitud de tolerancia con los planes de vida inferiores. Pienso que una formulación más completa de ambas versiones del perfeccionismo podría ser la siguiente:

(i) Algunos seres humanos son intrínsecamente inferiores a otros y el Estado debe promover los planes de vida de los hombres superiores y prohibir los de los inferiores

²¹ Vinit Haksar, *Liberty, Equality and Perfectionism*, Oxford University Press, 1979, p.1 ss.

²² A este respecto es claro Haksar cuando afirma: "El igualitarismo no puede aceptar el punto de vista de algunos pensadores como Nietzsche y Rashdall de que algunos seres humanos y principios políticos deban considerar sus diferencias con un valor intrínseco: *...the lower well being --it may be the very existence-- of countless Chinamen or negroes must be sacrificed that a higher life may be possible for a much smaller number of white men*" (frase de Hastings Rashdall), *ibid.*, p.2

(ii) Algunas formas de vida humana son intrínsecamente inferiores a otras y el Estado debe promover las superiores y desalentar las inferiores.

La versión débil del perfeccionismo es compatible con el liberalismo. Más aún, Haksar piensa que Rawls fracasa en su intento de fundamentar una concepción liberal igualitaria prescindiendo de supuestos perfeccionistas. Su valoración de la autonomía como parte esencial del bienestar humano es un tipo de perfeccionismo. Para Haksar los planes de vida que expanden la autonomía de los individuos son mejores que otros que no lo hacen o lo hacen en menor grado. Esto no supone que se deba sacrificar los planes de vida inferiores, ya que atentaría contra el principio de igual respeto a los seres humanos. El Estado debe tolerar los planes de vida inferiores, permitir incluso la libre discusión de sus méritos, pero también debe abstenerse de facilitarlos e incluso tiene la obligación de desalentarlos.

En la línea de Haksar aunque aparentemente sin ningún contacto con su obra, es Joseph Raz quien se presenta en nuestros días como paladín de esta arremetida liberal en favor del perfeccionismo.²³ Para Raz, "el principio de autonomía es un principio perfeccionista. La vida autónoma es valiosa sólo si se ordena a la prosecución de proyectos y relaciones humanas aceptables y valiosas. El principio de autonomía permite, más aún, requiere, gobiernos para crear oportunidades moralmente valiosas y para eliminar las improbables".²⁴

²³ Antes que Haksar y Raz, ya Brian Barry proponía como alternativa al liberalismo de Rawls un liberalismo perfeccionista. Todo partidario del liberalismo "debe tomar en cuenta la proposición de que algunos planes de vida, algunos tipos de carácter son más admirables que otros... Sostiene que las sociedades deben organizarse de tal manera de favorecer en la mayor proporción posible de personas un tipo admirable de carácter y de crear las mejores oportunidades para actuar de acuerdo con la misma". *The Liberal Theory of Justice*, Clarendon Press, Oxford, 1973, p.126

²⁴ Joseph Raz, *Morality of Freedom*, p. 417

El liberalismo de Raz es compatible con una posición perfeccionista si se aceptan las siguientes premisas. Primero, que el valor de los planes de vida de las personas se justifica por razones independientes a las creencias; segundo, que el perfeccionismo no supone necesariamente la imposición coercitiva de otros planes de vida; y tercero, que permitir que los gobernantes actúen de acuerdo con ciertos ideales no supone una moral rigorista.

Con respecto al primero, Raz rechaza las concepciones liberales que pretenden salvar la autonomía del individuo partiendo de un subjetivismo personalista. El bienestar de un individuo no depende de sus creencias en el valor de la vida sino, al contrario, el valor de la vida responde a razones independientes a las de sus creencias: "el bienestar de una persona depende del valor de sus objetivos y propósitos". El alcance de esta afirmación se comprende mejor si se entiende que Raz no critica al liberalismo en lo que se refiere a la moral intersubjetiva. Con relación a ésta los liberales no tendrían dificultad en aceptar un objetivismo moral. Su crítica se dirige a la misma moral autorreferente para la cual parece existir un consenso entre los liberales en el sentido de que el Estado debe ser imparcial con respecto a la elección de planes de vida personales o ideales de excelencia personal. Raz piensa que es imposible distinguir entre ambas morales, ya que los ideales personales pueden expandirse hacia aspectos de la organización social en la medida en que el bienestar de los individuos está atado a formas de organización social.

Con relación al perfeccionismo no coercitivo, Raz piensa que: "no toda acción perfeccionista es una imposición coercitiva de un estilo de vida. Muchas acciones perfeccionistas podrían alentar y facilitar acciones de un desecho determinado, o bien, desalentar modos de comportamiento indeseables. Conferir honores a los artistas, dar donaciones o préstamos a los centros comunitarios, cobrar impuestos por alguna actividad de ocio como, por ejemplo, la cacería... no caen muy lejos de la amenaza a la imagen popular de aquellas personas

sancionadas por seguir su religión, expresar su punto de vista en público, dejarse crecer el pelo o consumir drogas inocuas".²⁵

La tercera premisa, supone el rechazo de una moral rigorista por parte de los gobernantes si se entiende que el valor de la autonomía personal sólo es posible si se acepta una moral pluralista: "existen muchas formas de vida valiosas que son incompatibles entre sí".²⁶ Para Raz no es concebible la autonomía si no se parte de un pluralismo de valores entre los cuales el individuo pueda elegir libremente. Lo que hay que remarcar de esta concepción de Raz es que en ella la autonomía no consiste únicamente en la capacidad racional para elegir cualquier plan de vida posible sino aquellos planes que son valorados como buenos; alguien que escoge planes de vida degradantes no es un individuo autónomo. Raz da un paso más y piensa que la ponderación de los planes de vida sólo es posible si el valor de la autonomía es reconocido por la sociedad, porque no todo el mundo tiene interés en la autonomía, sino que ésta es un valor cultural. Por tal razón: "Para aquéllos que viven en un ambiente de autonomía no existe otra opción que la de ser autónomos... Puesto que vivimos en una sociedad cuyas formas sociales están basadas ampliamente en la elección individual, y en la cual nuestras opciones están limitadas por lo que se encuentra disponible en nuestra sociedad, sólo podemos prosperar en ella si podemos ser exitosamente autónomos".²⁷ De igual manera, en otro tipo de sociedad que no presuponga el valor de la autonomía, también se podría vivir exitosamente con una forma de vida no autónoma.²⁸

¿Qué decir sobre estas versiones de un liberalismo perfeccionista? Pienso que tanto Haksar como Raz, especialmente este

²⁵ *Ibid.*, p.161

²⁶ *Ibid.*

²⁷ *Ibid.*, pp.391, 394

²⁸ *Ibid.*, p. 395.

último, tienen razón al rechazar una concepción subjetivista del bien moral y hacer compatible el liberalismo con una posición objetivista de acuerdo con la cual las creencias dependen de una deliberación racional sobre los valores y no al revés. También tienen razón cuando afirman que existen formas de vida objetivamente superiores a otras. Haksar está en lo cierto sosteniendo, por ejemplo, que el liberalismo de Rawls supone una concepción objetiva del bienestar humano que descansa en el valor de la autonomía. Sin embargo, aceptar un objetivismo moral y reconocer que existen formas de vida superiores a otras no es hacer una concesión al perfeccionismo. La discrepancia de los liberales con el perfeccionismo es acerca de si la evaluación de planes de vida debe tener relevancia jurídica, es decir, para los liberales, el perfeccionismo amplía indebidamente las funciones del Estado de modo que éste se convierte en árbitro de formas de vida.²⁹ De esta conclusión a la denuncia de los riesgos del autoritarismo no media más que un paso. El mismo Raz lo señala al reconocer, "...los peligros inherentes en la concentración de poder en pocas manos: el peligro de la corrupción, la insensibilidad burocrática... y la distorsión de la información en los órganos centrales de gobierno".³⁰ Esta advertencia sobre la falibilidad del gobierno es una razón más para defender el anti-perfeccionismo liberal.³¹

Posiblemente el error fundamental de ambos pensadores es concebir el valor de la autonomía individual como una propiedad relativa a algunos planes de vida en lugar de entenderla como la capacidad para elegir entre la mayor variedad posible de planes de vida. La autonomía, como ya se ha visto, es un valor objetivo que forma parte de toda concepción del bien. Su limitación o negación en cualquier comunidad política es síntoma indubitable de autoritarismo.

²⁹ Véase Carlo S. Nino, *Ética y Derechos Humanos*, p. 208

³⁰ Joseph Raz, *Morality of Freedom*, p.427

³¹ Véase Stephen Mulhall y Adam Swift, *Liberals and Communitarians*, Blackwell, Oxford, 1992, p.259

Contra Raz, hay que decir que la idea central del liberalismo, es que el valor objetivo de la autonomía hace que las preferencias subjetivas del individuo, que no contradigan ese valor, deben ser respetadas aun cuando sean incorrectas. Y esto sólo es posible si partimos de la clara distinción entre una moral intersubjetiva y una moral autorreferente. Por lo tanto, si los planes de vida personales reconocen los bienes humanos básicos, y los derechos que sirven para protegerlos no contradicen el valor de la autonomía aunque la comunidad en su mayoría califique a aquéllos de moralmente incorrectos, el Estado deberá permanecer imparcial. En este sentido deben entenderse las siguientes palabras de Kant: "Es una contradicción hacer de la perfección de otro mi propio fin y sentirme obligado a promover su perfección. La perfección de otro hombre como persona consiste precisamente en que sea capaz de determinar su fin para él mismo de acuerdo con su propia concepción del deber. Y es una contradicción exigir (hacerlo un deber para mí) que debo hacer algo que nadie excepto otro puede hacer".³²

Finalmente, con respecto al perfeccionismo no coercitivo, Raz parece tener razón si se parte de una concepción muy estrecha de coacción entendiéndola en términos de sanción penal. La pregunta que se hace un liberal es ¿qué diferencia habría entre este tipo de coacción y la afirmación de que "si no se interrumpe la cacería, el Estado impondrá un impuesto fuerte" que es el ejemplo que usa Raz para ilustrar un caso de no coacción? Claramente, la sanción es más grande en el primer caso que en el segundo, pero no resulta tan obvio de que ésta sea una diferencia de cualidad más que de cantidad. Ambas son acciones que limitan la autonomía del individuo³³. Pienso que si se

³² Kant, *The Metaphysical Principle of Virtue*, p.44. Citado por William Galston, *Liberal Purposes*. Cambridge University Press, 1991, p. 85

³³ Véase Stephen Mulhall y Adam Swift, *op. cit.*, p.263. Ambos autores están en lo correcto cuando se refieren a los subsidios por parte del Estado. Si con el fin de

entiende el perfeccionismo en términos de una ampliación indebida del Estado como árbitro de los distintos planes de vida, la coerción termina siendo una de sus propiedades intrínsecas.

2.1.2. Crítica del Modelo Tradicional

Para la exposición y crítica del modelo tradicional de educación, a partir de sus supuestos metaéticos absolutistas y la propuesta de un perfeccionismo ético-político, me valdré de algunas ideas de uno de los representantes más controvertidos de este enfoque, como es Allan Bloom.³⁴

subsidiar las artes el Estado interfiere en la libre elección de los ciudadanos a través de alguna orientación prejuzgada no hay, claro está, coerción, pero hay manipulación y, como reconoce el propio Raz: "La manipulación, a diferencia de la coerción, no interfiere con las opciones de las personas. Más bien pervierte el modo como la persona alcanza las decisiones, forma sus preferencias o adopta sus fines. Es, también, una invasión de su autonomía...". *Morality of Freedom*, pp. 377-8. Sobre la relación entre autonomía, responsabilidad y coerción véase Harry Frankfurt, "Coercion and Moral Responsibility" en Ted Honderich (Ed.), *Essays on Freedom of Action*, Routledge and Kegan Paul, London-Henley-Boston, 1973. Para Frankfurt: "La coerción debe implicar una violación de la autonomía de la víctima. La víctima de la coerción es necesariamente o bien movida en algún sentido contra su voluntad o su voluntad es en algún sentido evadida... Desde luego, la condición de que la coerción debe implicar una violación de la autonomía de la víctima se satisface por toda amenaza efectiva" pp. 80-81.

³⁴ Allan Bloom, *The Closing of the American Mind*, Simon and Schuster, New York, 1987. Estoy consciente que el marco de referencia cultural del que parte Bloom es el de la sociedad estadounidense a partir de la posguerra hasta nuestros días y que, varios de los problemas que se encuentran en el centro de su atención, podrían ser ajenos a otras mentalidades. Sin embargo, más allá de una primera lectura de su obra que justificaría este reparo, pienso que sus argumentos en defensa de una propuesta tradicionalista en educación trascienden el marco local y, con más o menos diferencias, conforman el núcleo de la *Central Western Tradition* para usar los términos de Berlin. Señalado lo anterior, es cierto que Bloom en su afán de privilegiar la cultura occidental comete varios juicios temerarios que, con

Bloom parte de la idea de que las raíces de la crisis cultural por la que atraviesa Estados Unidos y, por extensión, la cultura occidental, son los supuestos ideológicos del movimiento de educación progresista que dominaron el *curriculum* después de la Segunda Guerra Mundial y, muy especialmente, los años sesenta, que habrían resultado desastrosos para la preservación de las virtudes heredadas de la cultura occidental: el relativismo cultural que no consideraba superiores los Grandes Libros (*Great Books*) de Occidente;³⁵ la experiencia

toda razón, son cuestionables: "Su amor por estos libros (los "Grandes Libros" de la Filosofía) ciertamente le ha impedido apreciar obras literarias y filosóficas que no están dentro de la tradición que iniciaron. El insiste en que 'sólo en las naciones occidentales, i.e., aquéllas influidas por la filosofía griega, existe la voluntad de poner en duda la identificación del bien con el desco propio'. Esta aseveración muestra una apabullante ignorancia de la tradición crítica y racionalista del pensamiento clásico hindú, de los argumentos de los filósofos clásicos chinos y, por si fuera poco, de los incontables ejemplos de autocrítica filosófica y no filosófica de muchas partes del mundo". Martha Nussbaum, "Undemocratic Visits", citado en Stanley Aronowitz y Henry A. Giroux, "La escolaridad, la cultura y el analfabetismo en una época de sueños frustrados", *Universidad Futura*. Vol.1, No.2, junio de 1989, p.35, n.26.

³⁵ Bloom continúa la tradición "esencialista" en educación abierta por Robert Hutchins: "Hay un criterio objetivo para la verdad, la bondad, y los derechos y tales criterios son descubiertos por el hombre a través de su razón, aun cuando no puedan ser objetiva o científicamente verificables", *Education for Freedom*. Louisiana State University Press, 1947, p. 86. Con respecto a los *Great Books* la justificación que ofrece Hutchins para su implementación en los primeros años del *College* responde plenamente a su concepción esencialista: "La educación supone enseñanza. La enseñanza supone conocimiento. El conocimiento supone verdad. La verdad es en todo lugar la misma. Así la educación debería ser en todo lugar la misma. No me refiero a las posibilidades de diferencias en la organización, en la administración, en los hábitos locales o en las costumbres. Hay detalles. Sugiero que el corazón de cualquier curso de estudio diseñado para toda persona será, si la educación es correctamente entendida, el mismo en cualquier tiempo, en cualquier lugar, bajo cualesquiera condiciones políticas, sociales o económicas". *The Higher Learning in America*. Yale University Press, 1936, p. 66

estudiantil que debía considerarse como una expresión legítima del conocimiento; las relaciones étnicas y sexuales que deben tener un papel significativo en el desarrollo intelectual dominante; y los excesos de la democracia que con sus reivindicaciones igualitarias pone el peligro el sistema de autoridad. Para Bloom la apertura que pretende la educación progresista ha conducido a un relativismo y un escepticismo con respecto a los valores que, paradójicamente, lejos de "abrir las mentes" las ha cerrado: "En la medida en que pensemos que en las universidades americanas podemos crear y recrear todos los estilos de vida y dejar convivir aun los valores más incoherentes, en esa misma medida, reforzamos la idea de que no necesitamos de los otros. La apertura termina en conformismo".³⁶

Bloom ataca la modernidad y propone la restauración del platonismo y la permanencia transhistórica de las formas de verdad en la educación. En sus ataques aparecen todos los elementos de una postura elitista como: el aborrecimiento de la cultura de masas, el rechazo de la experiencia como árbitro del gusto y de la pedagogía, la crítica de lo que llama el antiintelectualismo de las culturas populares, étnicas y raciales, así como de las comunidades feministas y homosexuales, todas ellas formas irracionales de cultura ajenas a la tradición occidental con su idea universalista de amor a la sabiduría. Por todo esto para Bloom, la modernidad termina siendo una manifestación de nihilismo. Como afirman Aronowitz y Giroux: "El nihilismo (para Bloom) tiene una serie de raíces históricas: la modernidad de la vida fácil que enfatiza el pluralismo y la diversidad; las vacilaciones de la democracia, que permiten al ignorante un grado de libertad que no está preparado para utilizar; una fragmentación nacida de la incertidumbre de un orden moral que no puede presentar a los jóvenes ni una visión consistente del mundo ni las expectativas que puedan dominar la avaricia de la vida moderna; y, en un contexto más político, la década de los sesenta, que se caracterizó por una flagrante

³⁶ *Ibid.*, p.34

falta de respeto hacia la autoridad, especialmente la autoridad intelectual".³⁷

En este ataque contra el nihilismo Bloom arremete contra el liberalismo acusándolo como uno de los principales culpables del deterioro de la educación y de la sociedad: "País, religión, familia, ideas de civilización, todas las fuerzas históricas y sentimentales que se erguían entre el infinito cósmico y el individuo, proporcionando alguna noción de lugar dentro del todo, han sido racionalizadas y han perdido su capacidad impulsora. Norteamérica ya no es sentida como un proyecto común sino como un marco dentro del cual la gente son sólo individuos, abandonados dentro de él... el alma de los jóvenes está en una situación similar a la de los primeros hombres en el estado de naturaleza, espiritualmente desnudos, desconectados, aislados, sin relación alguna incondicional o heredada con nada ni con nadie. Pueden ser lo que se les ocurra, sólo que no tienen ninguna razón para ser nada en particular. No sólo son libres de elegir el lugar a ocupar, sino que lo son también de decidir si creerán en Dios o serán ateos, o dejarán abierta la opción siendo agnósticos; si serán hetero u homosexuales o si también en esto dejarán abierta la opción; si se casarán o si permanecerán solteros; si tendrán hijos, y así infinitamente...".³⁸

Bloom no espera que todas las escuelas ayuden a poner remedio al malestar espiritual que vive Occidente, esta tarea recae en las veinte o treinta instituciones de educación superior que cuentan con la fortuna de albergar a los mejores estudiantes. Bajo estos supuestos es claro que para Bloom la admisión abierta va en detrimento de la calidad de la educación y que la ayuda a las minorías es claramente discriminatoria. Bloom hace un llamado a las escuelas elitistas para que introduzcan la filosofía como componente esencial de la educación

³⁷ Stanley Aronowitz y Henry A. Giroux, *op. cit.*, pp.21-22

³⁸ Allan Bloom, *op. cit.*, p.85

con objeto de contrarrestar el riesgo de que la educación sea dominada por los rígidos empirismos de la economía y las ciencias naturales. Pero, según este autor, no cualquier filosofía es apta ya que, la posterior a Hegel abandona la búsqueda de la verdad y se convierte en servidora del conocimiento técnico, lo que elimina la posibilidad de alcanzar la sabiduría.

Creo que no es necesario abundar mucho más en el pensamiento de Bloom para referir un ejemplo de modelo tradicional de educación. Quiero detenerme ahora en algunas críticas a esta concepción.

Pienso que Bloom se equivoca al intentar reconstruir la categoría de verdad moral a través de una lectura simplista, esencialista y elitista de la historia de las ideas. Sin duda es necesario recobrar una noción de verdad moral pero, a diferencia de Bloom, se debe hacer con base en una lectura crítica de la historia que reclame y valide el discurso racional y un carácter verdaderamente liberal, es decir, público, tolerante y pluralista. En este sentido, me parece totalmente arbitraria la conexión que establece Bloom entre liberalismo y nihilismo moral. El malestar de la sociedad estadounidense y de muchos países occidentales que, por cierto, habría que analizar incluyendo muchos más elementos críticos que los tratados por Bloom, responden, quizás, a otros factores como pueden ser la misma expansión del sistema capitalista de producción que promueve el autointerés a expensas de una mayor solidaridad con los menos favorecidos, el dominio público sobre los medios informativos, etc. Situaciones éstas que no suponen un nexo necesario con el liberalismo o, al menos, no con el liberalismo derivado de los principios normativos de autonomía, dignidad e igualdad de la persona con todos los bienes y derechos implícitos. Más aún, si respetadas todas estas condiciones los individuos deciden planear sus vidas de acuerdo con ideales que Bloom no comparte, como el aticismo o la homosexualidad, ningún individuo ni mucho menos el Estado tienen derecho a limitar o restringir su libre elección. Reitero, un modelo

educativo inspirado en una concepción ético-política perfeccionista no puede conducir más que a un autoritarismo que se reflejará en cada nivel de la formación escolar.

Por otra parte, la visión meritocrática y elitista de Bloom, con fuertes resabios platónicos, es una postura gratuita. Como afirma Nussbaum: "(Los estudiantes que) son de clase acomodada y que sobresalen en los estudios, que pueden asistir a las pocas universidades de élite y continuar sus estudios sin la distracción de un trabajo, pueden considerarse aquéllos que poseen 'el mayor talento' y la naturaleza 'más compleja'. Se dice que son personas que 'fácilmente podrían beneficiarse de una educación liberal' y que son los que 'más necesitan una educación'. Parece que los que están en una situación de desventaja, tal como Bloom los imagina, tienen menor talento, naturaleza más simple y menos necesidades. Sin embargo, jamás dice qué hacen. Simplemente no tiene interés en estos alumnos que no son de élite --una élite que él define claramente a partir del dinero y la posición social, al igual que por las características intelectuales de mayor valor".³⁹

Por último, la suposición de que los alumnos son *tabula rasa* sobre la que el maestro, portador de la sabiduría de siglos, imprime su huella es, precisamente, una de las razones de la desconfianza y escepticismo que existe en muchos estudiantes hoy en día. Pienso que se debe hacer un uso democrático de los *curricula*, que no significa desechar los grandes textos, sino insertarlos críticamente en nuestro tiempo, discutirlos públicamente, lograr que sean apropiados más que reverenciados y, por ende, susceptibles de transformación.

Al perfeccionismo educativo de Bloom y, en general, a esta concepción ético-política que viola el principio de autonomía de los individuos se les podría aplicar, sin ninguna limitación, las siguientes

³⁹ Citado por Aronowitz y Giroux, *op. cit.*, p. 26

palabras de Griffin: "Todos encontramos que la versión 'Super Hombre' (Super Raza o Super Clase) es inaceptable. Y esto no es un dogma moderno. La versión 'Super Hombre' es árida en espíritu, inmoral para recomendarla, en fin, confusa en su formulación".⁴⁰ Llevado a un extremo grotesco, el perfeccionismo podría resumirse con las palabras que Voltaire pone en boca de Pangloss, "todo es para los mejores en el mejor de los mundos posibles".⁴¹

2.2. Modelo libertario

Aunque como estrategia política el conservadurismo --tomado en un sentido muy amplio que incluye a los tradicionalistas-- y el libertarismo, por las críticas al Estado Benefactor resultan aliadas, sus diferencias teóricas son considerables. Según Belsky, si el conservadurismo sostiene la idea de un gobierno fuerte bajo el esquema de un Estado-nación, un autoritarismo social y una sociedad jerárquicamente disciplinada, el libertarismo defiende la afirmación del individuo bajo un esquema de Estado mínimo, libertad de elección y *laissez-faire* en un sistema de mercado.⁴²

Pensadores como F.A. Hayek, Milton Friedman, James Buchanan o Robert Nozick sin duda rechazarían un enfoque conservador del Estado con su énfasis en una visión orgánica, jerárquicamente natural y tradicionalista. Para Hayek, por ejemplo,

40 James Griffin, *Well-Being*, Clarendon Press, Oxford, 1986, pp.60-61

41 Voltaire, *Cándido*. Citado en Barbara Goodwin, *Using Political Ideas*, John Wiley and Sons, England 1992 (tercera edición), p. 160.

42 Citado por Sara Morgensten, "Crisis de acumulación y respuesta educativa de la 'Nueva Derecha', *Universidad Futura*, Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), México, Vol.1, No.2, junio 1989, p.49.

contra la oposición de los conservadores al cambio lo que caracteriza al liberalismo es, precisamente, su disponibilidad a cambiar: "El liberalismo no es adverso a la evolución y al cambio; y ahí donde el cambio espontáneo ha sido suprimido por el control gubernamental se requiere otro tipo de política". Esta espontaneidad a la que se refiere Hayek encuentra su lugar natural en la auto-regulación de las fuerzas del mercado que contrasta con el sistema de orden jerárquico de los conservadores. El conservador "se siente seguro y contento sólo si sabe que alguna gran sabiduría supervisa el cambio, sólo si conoce que alguna autoridad está encargada de mantener el cambio 'ordenadamente'". Pero, quizás, el punto central que separa al liberalismo del conservadurismo es la no interferencia coercitiva en la esfera privada de los individuos: "Pienso que el atributo más conspicuo del liberalismo que lo distingue tanto del conservadurismo como del socialismo es el punto de vista de que las creencias morales en torno a las conductas (morales y religiosas) que no interfieren directamente con la esfera protegida de otras personas no justifica la coerción".⁴³

Hayek es enfático en cuanto a la protección de la esfera privada de los individuos. De igual manera, rechaza el perfeccionismo autoritario y coercitivo que, como se ha visto, caracteriza a los tradicionalistas y que, según él, puede hacerse extensivo también a los socialistas. Sobre estos puntos no hay desacuerdo alguno entre los libertarios.⁴⁴ Sin embargo, soy consciente de que bajo esta etiqueta reúno a pensadores que se identifican con distintas premisas teóricas: un mercado énfasis utilitarista bajo criterios de eficiencia económica (Friedman) o de bienestar general (Hayek); una defensa del sistema de mercado y de los derechos de propiedad sobre bases consensualistas (Buchanan); o una defensa inquebrantable de los derechos individuales

⁴³ F. A. Hayek, "Why I am not a Conservative", en *The Constitution of Liberty*, Routledge and Kegan Paul, London, 1960, pp. 397-411

⁴⁴ Estas críticas al modelo tradicionalista son compartidas por los liberales igualitarios. Al analizar el modelo democrático de educación abundaré en las diferencias que separan a éstos de los libertarios.

en el marco de una utopía pluralista (Nozick).⁴⁵ También varían, con más o menos énfasis, sus referencias a los clásicos modernos desde Hobbes hasta Mill, pasando por Locke y Adam Smith.⁴⁶

Pese a estas diferencias, además de un marcado individualismo, en todos ellos se advierte la preeminencia de una concepción de la libertad, entendida como libertad negativa, por encima de la libertad positiva o, más precisamente, se concentran con exclusividad en la libertad negativa e ignoran la libertad positiva.

Bajo estos supuestos, y desde el punto de vista de las relaciones entre autoridad y educación el modelo libertario supone que la educación no debe estar basada en ninguna concepción particular del bien sino en proveer a los estudiantes aquellos elementos intelectuales y morales neutrales que les permitan elegir por ellos mismos cuando alcancen la edad de la razón. Sin excluir la importancia de los padres en la educación de los hijos, para los libertarios la autoridad educativa primordialmente se deposita en los educadores profesionales. Es lo que Amy Gutmann denomina "Estado de individuos" y asocia con las ideas de Mill: "El Estado de individuos responde así a la debilidad tanto del Estado familiar como del Estado de familias defendiendo el doble propósito de la oportunidad de elección y de la neutralidad entre distintas concepciones de la vida buena. Una autoridad educativa justa no debe perjudicar la elección de los niños entre diversas formas de vida buena, sino que debe asegurar a cada uno la oportunidad de elegir libre y racionalmente entre un rango amplio de formas de vida".⁴⁷

⁴⁵ Véase Milton Friedman, *Capitalism and Freedom*, University of Chicago Press, Chicago, 1962; F.A. Hayek, *op. cit.*; James Buchanan, *The Limits of Liberty*, The University of Chicago Press, 1975; Robert Nozick, *op. cit.*

⁴⁶ Incluso en Nozick su defensa de los derechos humanos es más deudora de Kant que de Locke. Véase Jonathan Wolff, *Robert Nozick. Property, Justice and the Minimal State*, Polity Press, 1991, pp. 24-33

⁴⁷ Amy Gutmann, *op. cit.*, p.34

De esta caracterización general de la educación libertaria quiero enfatizar dos supuestos que contrastan radicalmente con el tradicionalismo. Mientras éste mantiene un absolutismo con respecto a los principios morales, el libertarismo partirá de un subjetivismo escéptico que sostiene la incapacidad del individuo para determinar una concepción de lo bueno; y si aquél terminaba por aceptar un perfeccionismo coercitivo, éste se manifiesta por un neutralismo ético-político.

El subjetivismo personalista, como ya se ha visto siguiendo a Fishkin, niega la objetividad de los principios morales en cualquier sentido. Esta parece una condición necesaria para asegurar el respeto al plan de vida escogido por cada individuo. Los libertarios argumentan que si lo que es bueno para los individuos fuera objetivamente determinable, esto bastaría para imponerlo independientemente de las decisiones y preferencias personales. La opción parece clara: o aceptamos el subjetivismo para asegurar la neutralidad del Estado o aceptamos el objetivismo pero a condición de también aceptar el perfeccionismo. No es necesario reiterar aquí la crítica al perfeccionismo y al nexo necesario que los tradicionalistas ven entre objetivismo y perfeccionismo pero sí es oportuno destacar la relación que varios libertarios encuentran entre subjetivismo y neutralismo. El mismo Hayek es muy explícito al respecto cuando afirma: "Debe admitirse que en algún sentido el liberal es fundamentalmente un escéptico".⁴⁸

Con este marco de referencia, me propongo en los siguientes incisos: 1. analizar y criticar ciertas ideas básicas del libertarismo contemporáneo apoyándome en algunas citas de los clásicos

⁴⁸ F.A. Hayek, *op. cit.*, p. 406. Autores como John Gray saludan con entusiasmo el regreso de lo que él llama el método "post-pirroniano": "implica un regreso de una posición de escepticismo comprensivo... a las prácticas originales de la vida común", *op. cit.*, p.263

modernos; y 2. presentar una exposición crítica del modelo libertario de educación.

2.2.1. Neutralismo y Libertad Negativa

Como ya señalé, una de las ideas centrales entre los libertarios es la primacía de la libertad negativa sobre la libertad positiva o, simplemente, la negación de esta última. Entre los clásicos modernos no es difícil encontrar referencias explícitas sobre este punto. Así por ejemplo, Thomas Hobbes afirma con energía: "la libertad significa (propriadmente) la ausencia de oposición".⁴⁹ De igual manera para Locke: "La libertad consiste en el poder de hacer o de no hacer; de hacer o de abstenerse de hacer como sea nuestra voluntad. Esto no puede negarse".⁵⁰

Pero es Mill quien más explícitamente desarrolla el Principio de Libertad en un texto muy conocido: "El objeto de este ensayo es el de proclamar un principio muy sencillo... el único objeto que autoriza a los hombres, individual o colectivamente, a turbar la libertad de acción de cualquiera de sus semejantes, es la propia defensa; la única razón legítima para usar de la fuerza contra un miembro de una comunidad civilizada es la de impedirle perjudicar a otros... Sobre sí mismo, sobre su cuerpo y su espíritu, el individuo es soberano".⁵¹

Con respecto a la educación, Adam Smith es muy terminante cuando afirma que las escuelas y las universidades deben ser

⁴⁹ Thomas Hobbes, *Leviathan*. 'Of the Liberty of Subjects', II, 21. Citado por Quentin Skinner, "The paradoxes of Political Liberty", en Miller, *Liberty*, p. 185.

⁵⁰ John Locke, *An Essay Concerning Human Understanding*, II, I, 56. The New American Library, New York, 1974.

⁵¹ John Stuart Mill, *On Liberty*. Ed. por John Gray and G.W. Smith, Routledge, 1991, pp.30-31

sostenidas por las colegiaturas de los estudiantes. Una de las razones es que la perspectiva de ganar más es el único incentivo para que el profesor trabaje con energía y propiedad. Por ello las universidades públicas, continúa Smith, enseñan con menor calidad que las escuelas privadas. El gobierno, como es claro, no tiene nada que hacer con la educación: no debe supervisar, ni subsidiar ni conferir privilegios.⁵²

Mill, por su parte, es igualmente enfático en cuanto a la no interferencia del Estado: "En el caso de los niños, las nociones de libertad mal aplicadas constituyen un verdadero obstáculo para que el Estado cumpla con sus deberes. Se diría que los hijos de un hombre forman, en sentido literal, no en sentido figurado, parte de él mismo; tan celosa se muestra la opinión sobre la menor intervención de la ley sobre la autoridad exclusiva y absoluta del padre sobre ellos".⁵³

Esta afirmación de Mill no debe entenderse bajo el supuesto de una concepción comunitaria de la educación por la cual, como verá más adelante, los padres en el contexto de la comunidad ejercerían un control total sobre el destino de sus hijos. Por el contrario, la defensa de Mill en cuanto a un control privado de la educación se sigue de la presunción empírica de que el control estatal de las escuelas sólo puede conducir a un "despotismo sobre las mentes"; situación que Mill sospecha puede reproducirse, también, en la dirección paterna. Por esta razón, limita severamente la autoridad educativa de los padres exigiendo un sistema de "exámenes públicos, que se extienda a todos los niños comenzando en una edad temprana". Para asegurar la neutralidad, la prueba de conocimientos debe basarse en "los hechos y en la ciencia positiva exclusivamente".⁵⁴

⁵² Adam Smith, *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*, Clarendon Press, Oxford, 1976, pp. 758-88

⁵³ John Stuart Mill, *op. cit.*, p.118.

⁵⁴ *Ibid.*, pp.119-20

De los textos de Mill se desprende claramente una concepción de la libertad negativa que se complementa con otra premisa básica: la garantía de un Estado neutral.⁵⁵ Quiero detenerme un poco más en ambas ideas y en la concepción individualista que se encuentra en su base.

Muchos críticos del liberalismo argumentan que los juicios sobre valores, a diferencia de los juicios sobre hechos, son simplemente expresiones de nuestros gustos subjetivos. Este escepticismo acerca de las concepciones de lo bueno para el ser humano por lo general se acompaña de la crítica de un individualismo abstracto o atomista. Ambas acusaciones son falsas si se refieren al liberalismo igualitario pero resultan verdaderas respecto del liberalismo libertario. En efecto, los libertarios parten de una concepción atomista del ser humano que se puede definir con los siguientes términos: "la hipótesis liberal (es) que los individuos son seres humanos esencialmente solitarios con necesidades e intereses que están separados si no es que en franca oposición a aquéllos de otros individuos".⁵⁶ O bien, de acuerdo con el conocido principio de Nozick: "De cada quien de acuerdo con lo que elige hacer, a cada cual de acuerdo con lo que hace para él mismo (quizás con la ayuda prestada por otros) y lo que los demás eligen hacer o dar a él".⁵⁷ Si tomamos a la letra este principio pienso que aun para él, que se apoya

⁵⁵ La interpretación que estoy suponiendo de los textos citados de Mill no me dejan duda sobre su marcado énfasis individualista. Estoy consciente, sin embargo, que su ensayo *On Liberty* es una obra profunda y, al mismo tiempo, ambigua. Quizás esta ambigüedad ha suscitado las interpretaciones más diversas, desde los que ven en Mill a un esceptico que cierra, con más o menos diferencias, la línea del utilitarismo clásico, hasta los que no dudan en considerarlo un igualitario precursor de Rawls y Dworkin. Sobre esta última, véase Will Kymlicka, *Liberalism, Community and Culture*. Clarendon Press, Oxford, 1989, pp.9-19. Regresaré sobre esta interpretación más adelante.

⁵⁶ Jaggard, p. 40. Citado por Kymlicka, *ibid...* p.14

⁵⁷ Robert Nozick, *op. cit.* p.160

en el imperativo kantiano y en la premisa del *self-ownership*, podría aplicarse el siguiente comentario: para los libertarios, "las demás personas tienden a aparecer como objetos, neutrales cuando no inciden sobre nosotros de alguna forma significativa pero, de otro modo, sirven como ayuda u obstáculo para la realización de mis propósitos y la satisfacción de mis deseos".⁵⁸

Para los libertarios, las relaciones intersubjetivas terminan siendo relaciones instrumentales. Como señalé más arriba ellos no niegan la existencia de una esfera privada del sujeto que debe ser protegida por el Estado, pero este reconocimiento de los derechos no es inquebrantable: "lo más importante es que nuestra mayor seguridad es que aquello que infringe la esfera privada debe permitirse sólo en aquellas situaciones en las que el beneficio público es claramente mayor que el daño hecho por la desilusión de las expectativas individuales".⁵⁹ Para Hayek, la violación de los derechos individuales es tolerable en la medida en que el estado de cosas que se sigue sea superior al que existía antes.

En síntesis, el individualismo o atomismo no es una teoría igualitaria del sujeto sino libertaria. La idea del *self-sufficiency*, la visión de la política a partir del *self-interest* y el credo *You are what you own*, referido este último a la propiedad o al *self-ownership*, no son sino prolongaciones contemporáneas del liberalismo clásico.⁶⁰

⁵⁸ Arblaster A., *The Rise and Decline of Western Liberalism*. Citado por Jack Crittenden, *op. cit.* p.191, n.5.

⁵⁹ *Ibid.*, p.218

⁶⁰ Sobre los distintos significados de individualismo ver S. Lukes, *op. cit.* Para Lukes, es Hobbes quien se encuentra en el origen tanto del "individualismo abstracto" como del "individualismo metodológico" que caracteriza al liberalismo ilustrado. Según el primero, "las características relevantes de los individuos determinan los fines que los arreglos sociales poseen (actual o idealmente) para satisfacer, si tales características, llamadas instintos, facultades, necesidades, deseos, derechos, etc., se asumen como dadas, independientemente del contexto

Por lo que respecta a la libertad negativa es, sin lugar a dudas, Isaiah Berlin, quien más ha contribuido a desarrollar su concepto y la literatura sobre el tema generada a partir de él es abundante. Para Berlin la libertad negativa es la *libertad de*, distinta de la libertad positiva o *libertad para* en el sentido de autorrealización.⁶¹ Los libertarios, en la línea de Berlin, identifican la libertad con su vertiente negativa e ignoran o rechazan la positiva. Pero ¿respecto de qué se es libre? Pienso con Farrell que una libertad negativa lo es con respecto al contenido de las normas jurídicas: "Si una norma jurídica me prohíbe ejercer el comercio, o practicar el culto religioso, yo no tengo libertad (negativa) de hacerlo. Las normas jurídicas pueden abstenerse de coartar mi libertad en estos aspectos, y pueden no coartar mi libertad de dos maneras diferentes: 1. concediéndome expresamente la libertad de comerciar y de practicar el culto, o 2. guardando silencio sobre estas cuestiones, en un sistema jurídico que aplique el principio de que todo lo que no está jurídicamente prohibido está jurídicamente permitido. En cualquiera de estas dos formas yo tengo libertad negativa respecto de estas dos conductas... Al conceder libertades negativas las normas jurídicas crean una especie de cerco alrededor del individuo, cerco dentro del cual ni el Estado ni los demás individuos pueden interferir".⁶²

social" (p.73). Por su parte, el individualismo metodológico "es una doctrina sobre la explicación que afirma que todos los intentos para explicar los fenómenos sociales (o individuales) deben rechazarse... a menos de que puedan expresarse totalmente en términos de hechos (*facts*) acerca de los individuos" (p.110). Tanto el "individualismo político" como el "individualismo económico" descansan en una individualismo abstracto.

61 I. Berlin, "Two Concepts of Liberty" en *Four Essays on Liberty*.

62 Martin D. Farrell, *La Filosofía del Liberalismo*, p.182. En este sentido que apunta Farrell, también Raz afirma: "El individualismo tiende a conducir a una visión del liberalismo como una teoría del gobierno limitado. Presenta una visión de la libertad política como una doctrina de lo que el gobierno no puede hacer, cómo no debe tratar a los sujetos, en qué áreas de la conducta individual se debe abstener de actuar, y principios similares". *Morality of Freedom*, p.18

La preeminencia de la libertad negativa descansa en una premisa anterior, a saber, la distinción que todos los libertarios aceptan entre omitir y actuar. Así, para Nozick, si uno se abstiene de hacer ciertas cosas (robar, matar, violar) ha cumplido con su deber, en el sentido de haber respetado los derechos de los demás. De esta manera, los derechos del individuo son derechos a ciertas omisiones por parte de otros individuos, por lo tanto, para violar un derecho ajeno hay que hacer algo. Si un individuo se abstiene de actuar no puede estar violando los derechos de nadie.⁶³ Ahora bien, si el omitir y el actuar son dos cosas diferentes, puesto que para el libertario, sólo se causa daño al actuar, los deberes que corresponde imponer al Estado sólo son deberes negativos; y si únicamente éstos son los deberes a imponer se sigue que la única libertad que le concierne al Estado es la libertad negativa.⁶⁴

Con respecto al neutralismo estatal, la argumentación libertaria es clara. La ignorancia sobre lo bueno implica escepticismo, que exige una actitud de tolerancia que a su vez requiere de un Estado neutral. Para los libertarios no existen bases racionales para escoger entre diferentes planes de vida, por lo que la neutralidad estatal es deseable como la única respuesta no arbitraria a este estado de cosas: "Un Estado o gobierno que demanda... lealtad... debe mantenerse escrupulosamente neutral entre sus ciudadanos".⁶⁵

El neutralismo se corresponde también con la concepción libertaria que rechaza la intervención del Estado a través de deberes positivos. El Estado sólo debe asegurar la libertad negativa de los individuos; cualquier injerencia conduciría a un paternalismo injustificable.

⁶³ Véase *Ibid.*, p.123

⁶⁴ *Ibid.*, pp. 22-3

⁶⁵ Robert Nozick, *op. cit.*, p.33

¿Qué se puede decir de esta concepción libertaria contenida en las ideas centrales que he expuesto? Con respecto al énfasis utilitarista de algunos libertarios por lo que hace a la violación de derechos individuales, en la medida en que el estado de cosas que se siga sea superior al que existía antes, es discutible. Como apunta Kymlicka, apoyándose en la crítica de Bernard Williams al utilitarismo clásico, esta versión tiene que ver primariamente no con personas sino con estados de cosas (*states of affairs*).⁶⁶ De esta manera, como lo entendió claramente Rawls, si los derechos se definen en términos de maximización del bienestar se está privilegiando lo bueno por encima de lo correcto, incurriendo en una violación de la tesis de la separabilidad de las personas. Tanto Friedman como Hayek, sin negar la existencia de los derechos individuales, terminan asignándoles un valor puramente instrumental: "El error de Hayek, piensa con razón John Gray, descansa no en trabajar con una concepción normativa de la libertad, sino en intentar derivar el derecho de actuar, que es en lo que consiste la libertad, de un argumento totalmente consecuencialista. En la teoría de Hayek, un hombre posee el derecho de actuar cuando sus acciones son gobernadas por un sistema de reglas que conduce al bien común".⁶⁷

La pregunta que es necesario formular a este tipo de utilitarismo es en definitiva ¿Para quién es un deber moral maximizar la utilidad? Ciertamente el beneficio no es para el "espectador imparcial" inexistente, ni tampoco para el estado de cosas en sí mismo porque éste no tiene reclamos morales. Y si la respuesta señala a aquellas personas que se benefician por la maximización de utilidad, entonces el criterio moral debe ser otro, a saber, dar a cada persona igual peso en sus preferencias. La razón es que privilegiar unas preferencias sobre otras nos situaría fuera del punto de vista moral que

⁶⁶ Will Kymlicka, *op. cit.* p.27

⁶⁷ John Gray, *Liberalisms*. p.97

exige la imparcialidad, por el que se construye la ficción del espectador imparcial.⁶⁸ La maximización del bienestar, entonces, no es el propósito final sino un sub-producto que deriva de una consideración normativa más radical: la igual consideración y respeto por las preferencias de cada persona; es decir, no se trata de un agregado de preferencias sino de las preferencias de *cada una* de las personas. Así entendido, dentro del amplio margen que abre el deontologismo, el utilitarismo se incorpora como una teoría más; ésta es la versión de autores como Harsanyi, Hare, Griffin y Singer.⁶⁹

La situación no es tan clara para posiciones como las de Nozick y Buchanan, que no constituyen versiones utilitaristas del libertarismo. Sin embargo, creo que en ambos pensadores la defensa de los derechos humanos sobre bases individualistas termina siendo auto-frustrante.

Nozick sostiene que aun cuando los individuos no lo desearan expresamente, a largo plazo habrá de surgir un Estado que, si desea respetar la individualidad moral de las personas, necesariamente tendrá que ser no redistributivo. Los libertarios harían suya la siguiente exclamación: "¡Dejen que la autonomía se distribuya espontáneamente, es decir, según hechos no dirigidos expresamente para efectuar esa distribución (la 'mano invisible') y que no violan los derechos de nadie; cualquier intento de intervenir deliberadamente al respecto es inaceptable, puesto que no existe forma legítima de redistribuir esa autonomía sin usar a ciertos hombres como meros

⁶⁸ Véase Will Kymlicka, *op. cit.*, pp.25-6

⁶⁹ Todos estos autores harían suya la siguiente afirmación de Henry Sidgwick: " Llego al principio auto-evidente de que el bien de cada uno de los individuos es de no mayor importancia, desde el punto de vista (si puede decirse así) del Universo, que el bien de cualquier otro individuo... y es evidente para mí que como ser racional estoy limitado a aspirar al bien en general -- en tanto es asequible por mis esfuerzos-- no meramente como una parte particular de él". Citado por Bernard Williams, *Ethics and the Limits of Philosophy*, p.105

medios en beneficio de otros!".⁷⁰ Esta mano invisible guía a las personas a través de asociaciones protectoras que funcionan como compañías de seguros que defienden a sus clientes frente a ataques de terceros, hasta llegar al Estado mínimo que, *de facto*, aunque no *de jure*, detenta el monopolio de un poder adquirido sin violar el principio moral de la libertad individual. Este Estado, sostiene Nozick, no tiene funciones redistributivas. Como se sabe, su teoría de la distribución está dirigida a tres aspectos: la adquisición originaria de la propiedad, la transmisión de ésta y la corrección de relaciones injustas de propiedad; se basa, además, en los tres principios de: apropiación justa, transmisión justa y corrección. La tesis de Nozick se resume diciendo que "todo lo que surge de situaciones justas y de forma justa, es justo" y el mercado es el lugar natural para realizar todos los contratos entre los individuos.

Esta posición de Nozick es objetable. Por un lado, como señala Garzón Valdés, la dinámica del mercado conduce necesariamente a un crecimiento acumulativo de la propiedad y a una notoria injusticia social que llegará a un umbral en el que se produce el llamado "Efecto Mateo", es decir, una situación donde ocurre que "Al que tiene se le dará", favoreciendo la consiguiente acumulación desproporcionada de la propiedad. Lo importante a destacar es que si esta sociedad no quiere derrumbarse como consecuencia de su propia inestabilidad social, el Estado se verá estructuralmente obligado a asumir el papel de árbitro y así, inadvertidamente, el Estado mínimo se deslizará hacia un Estado social que, en aras de la paz social, tendrá que instrumentar profundas redistribuciones. Puesto que el Estado que entiende Nozick no tiene una legitimidad *de jure* sino *de facto* se puede llegar a la posibilidad de un Estado intervencionista con fuertes dosis de autoritarismo.⁷¹ Dicha situación es autofrustrante porque en estas

⁷⁰ Véase Carlos Nino, *Ética y Derechos Humanos*, p. 341

⁷¹ Ernesto Garzón Valdés, "Mercado y Justicia", texto leído en el Simposio sobre Mercado y Justicia en el marco del Seminario *Eduardo García Máynez*. ITAM-

condiciones lo que se pone en peligro es la misma libertad de los individuos y los derechos individuales derivados de la misma.

Por otro lado, dejar que la autonomía se distribuya espontáneamente sin intervención del Estado, como sostiene Nozick, implica sacrificar o al menos limitar la satisfacción de planes de vida a ciertos hombres en beneficio de otros, fundamentalmente por omisión. Como afirma Nino: "Aunque es cierto que no viola el derecho de nadie la circunstancia de que mucha gente esté dispuesta a pagar voluntariamente unos pesos a alguien para, por ejemplo, poder disfrutar de su virtuosismo deportivo (según el famoso ejemplo de Nozick relativo a Wilt Chamberlain), en cambio el hecho de que el individuo retenga todo lo que en esta forma recibe, sí podría ser violatorio de los derechos de terceros. Esa retención permite al individuo satisfacer sus planes en mayor medida que lo que lo pueden hacer otros, gracias a que su omisión de compartir con otros el producto de su virtuosismo limita las posibilidades de éstos de satisfacer sus propios planes".⁷²

Al igual que Nozick, Buchanan toma muy en serio la tesis individualista sobre bases consensuales. Cada una de las partes interviene en el contrato como persona individual, es decir, con sus derechos de propiedad claramente delimitados. Buchanan acepta la protección del Estado, cuya justificación reside en el consenso prestado por individuos racionales dispuestos a reducir los costos de conservación de sus propiedades. Según la visión contractualista de su teoría, dado que desde antes de la creación del Estado protector ya existen derechos de propiedad (la llamada "distribución natural") el Estado protector no altera esta situación sino que simplemente la refuerza institucionalmente. Los únicos cambios que pueden

Escuela Libre de Derecho, México, 1992. Publicado en *Isonomía*. Revista de Teoría y Filosofía del Derecho, No.2, ITAM- Fontamara, México, abril 1995.

⁷² Carlos Nino, *Ética y Derechos Humanos*. pp.341-2

introducirse son aquéllos que resultan de las operaciones en el mercado que, por definición, son consensuales y, por lo tanto, "buenas". Como el propio Buchanan lo admite, el Estado que puede surgir bajo estas condiciones no excluye la posibilidad de una sociedad de amos y esclavos voluntarios a partir de contratos de esclavitud firmados por seres racionales que prefieren salvar su vida aun a costa de su libertad.⁷³ De nueva cuenta, la teoría de Buchanan es autofrustrante y no debe extrañar que la lógica interna de su argumentación lo lleve a consecuencias tan aberrantes como los contratos de esclavitud.

Los casos de Nozick y Buchanan son ilustrativos para demostrar que la aplicación desnuda del principio del individualismo conduce a situaciones que contradicen el principio de libertad tan caro a los libertarios. El efecto de la perversidad está presente en ambas posiciones. Como afirma Kymlicka: "El libertarismo comparte con el liberalismo igualitario un compromiso con el principio del respeto a las elecciones de las personas, pero rechaza el principio de rectificación de las circunsatancias desiguales. Llevado al extremo, esto no es sólo intuitivamente inaceptable, sino auto-destructivo, porque la falla de rectificar las circunsatancias desventajosas puede socavar los mismos valores (por ejemplo, la auto-determinación) que intenta promover el principio del respeto a las elecciones individuales".⁷⁴

Una manera de entender la posición libertaria que distingue las acciones de las omisiones⁷⁵ sobre la base del individualismo es

⁷³ James Buchanan, *op. cit.*, p. 59s

⁷⁴ Will Kymlicka, *Contemporary Political Philosophy*, Clarendon Press, Oxford, 1990, p.152

⁷⁵ Una de las críticas más agudas a la distinción entre acciones y omisiones, que se caracteriza por su igualitarismo contra posiciones decididamente libertarias, es la de Jonathan Glover. Para este autor, y coincido plenamente con él, es cuestionable la idea de que una omisión es menos mala desde el punto de vista moral que una acción positiva. Glover intenta mostrar que los argumentos que se han esgrimido

interpretarla como un intento de privilegiar la libertad negativa sobre la libertad positiva. Para los libertarios, el papel del Estado se reduce a procurar el máximo posible de libertad negativa, sin tener en cuenta el número de súbditos que disfrutan de libertad positiva, ni el grado en que lo hacen. Martín Farrell describe de modo conciso la postura de Friedman a este respecto: "el interés de Friedman por la libertad negativa es tan excluyente que propone soluciones que conducen a un exceso de tal libertad. Un ciudadano de los Estados Unidos que bajo las leyes de varios estados no es libre de ejercer la ocupación que desea a menos que pueda obtener una licencia para ello, dice Friedman es privado de una parte esencial de su libertad. ¿En qué sentido pienso ya que hay un exceso de libertad? Obviamente en el sentido del

para apoyar tal distinción se originan en ciertas confusiones que al ser aclaradas hacen que pierda toda su fuerza. Entre tales confusiones menciona aquella que no distingue entre diferentes tipos de omisiones. Cuando se dice que una omisión es menos mala que una acción se piensa en aquella en la cual el agente es totalmente ignorante de la situación por lo que no puede ser reprochado por no haber evitado el resultado dañoso. Glover muestra que además de estas omisiones existen otras como las omisiones reprochables (como la de aquél que priva a un enfermo de la medicina con la intención de que muera) o las omisiones negligentes (como aquél que provoca la muerte del paciente por un descuido que debió prever). Otro de los argumentos que Glover critica es el que se basa en la diferente probabilidad del resultado en las acciones y en las omisiones. En estas últimas se dice que el resultado nocivo es menos cierto que en el caso de las primeras. Glover piensa que esta diferencia es insuficiente para salvar la distinción, ya que no es difícil encontrar ejemplos en los cuales las omisiones conducen a un resultado dañoso con tanta certeza como una acción positiva. También critica Glover el argumento que se apoya en la idea de que mientras un acto positivo como matar es siempre un acto dirigido contra alguien en particular, el dejar morir no supone necesariamente el conocimiento de las víctimas que son indeterminadas. Glover se pregunta con razón cuál puede ser la relevancia moral de que se pueda o no identificar previamente a las víctimas de un homicidio. También en el caso de un acto positivo puede darse la misma indeterminación de las víctimas (como cuando en un acto terrorista se hace explotar una bomba en un lugar público y concurrido) y también aquí no tiene mayor significación moral. Véase *Causing Death and Saving Lives*, Penguin Books, Harmondsworth, England, 1977, Capítulo 7, pp. 92 ss.

principio de Mill: el límite de la libertad individual se encuentra en el daño de un tercero. Imaginemos que un individuo quiera ejercer la medicina sin licencia. A largo plazo el mercado seleccionaría los buenos médicos de los malos, pero ¿al costo de cuántas vidas en la etapa inmediata? No parece moralmente aceptable el proponer un grado tal de libertad negativa que permita que un individuo dañe irreparablemente a sus congéneres".⁷⁶

Berlin se equivoca cuando entiende a la libertad positiva como elección del camino singularmente correcto de vida personal, pues aquélla consiste, más bien, en la capacidad para deliberar racionalmente entre diferentes modos de vida posible y demanda ciertas condiciones materiales y mentales que permiten su ejercicio.

Con respecto al neutralismo, tiene razón Kymkicka cuando afirma, "El verdadero asunto con respecto a la neutralidad no es el individualismo: nada en la insistencia de Rawls sobre el estado neutral es inconsistente con el reconocimiento de la importancia del mundo social para el desarrollo, la deliberación, y la persecución de los valores individuales".⁷⁷

El neutralismo postulado por los libertarios, coherente con un subjetivismo de los valores, es concebido en términos negativos. En la medida en que es imposible partir de un criterio objetivo, el Estado no debe intervenir en los conflictos o desacuerdos entre los individuos, pero lo cierto es que el Estado no puede ni debe ser neutral. Como afirma Macedo: "Aun en sus formas no idealizadas el liberalismo no puede realmente ser neutral entre los distintos valores públicos -- sostiene el mérito supremo de algunos valores públicos: la libertad individual y la responsabilidad, la tolerancia del cambio y de la

⁷⁶ Martín D. Farrell, *La Filosofía del Liberalismo*, pp.133-4

⁷⁷ Will Kymlicka, "Liberal individualism and neutrality", en Schlomo Avineri y Avner de Shalit, *op. cit.*, p. 184

diversidad, y el respeto de los derechos de aquellos que a sí mismos respetan los valores liberales. El liberalismo requiere el apoyo de valores positivos para explicar por qué se debe respeto a las personas y para justificar los derechos que poseen. El liberalismo afirma, sobre todo, el valor positivo de la libertad, libertad para desear, criticar, revisar y perseguir un plan de vida, y reclama de las demás personas el respeto a los derechos de otros compartan o no los mismos propósitos o ideales".⁷⁸

Al mismo tiempo, el liberalismo requiere respeto por los derechos humanos, voluntad de persuadir más que de ejercer coerción, subordinación de los deseos e intereses personales a reglas impersonales de derecho y, de manera muy especial, contribuir a la satisfacción de los bienes básicos. En este sentido, contra los libertarios cabe decir que el liberalismo igualitario defiende no un neutralismo sino un pluralismo que se funda en la objetividad de los valores. Como ya se ha dicho --y abundaré en ello al hablar del pluralismo-- existe un conjunto de valores objetivos que anteceden a las preferencias individuales y, entre éstos, el de la autonomía personal que se encuentra a la base de cualquier plan de vida posible y debe ser obligación del Estado poner las condiciones necesarias para su desarrollo. En este sentido, partiendo de una distinción entre valores sustantivos primarios y valores sustantivos secundarios, John Kekes sostiene que: "Lo que el Estado debe hacer es, primero, usar su poder para proteger todos los valores procedimentales y sustantivos necesarios para cualquier plan de vida bueno y, segundo, hacer posible a los ciudadanos perseguir, dentro de los límites apropiados, aquellos valores secundarios que requieran, más allá de los valores primarios, para hacer posible en ellos mismos tales planes de vida. De cómo el Estado debe hacer esto, el punto de vista pluralista propone que debe asumir un papel activo para proteger tanto los valores procedimentales como los sustantivos, y debe mantenerse neutral con respecto a

⁷⁸ Stephen Macedo, *Liberal Virtues*, Clarendon Press, Oxford, 1990, p.258

aquellos valores secundarios cuyo mérito varía de acuerdo con las distintas concepciones sobre planes de vida...⁷⁹

Me inclino a pensar que muchas de las críticas dirigidas contra el neutralismo liberal son acertadas cuando atacan a los libertarios pero creo que no alcanzan a los igualitarios. Es cierto que estos últimos, comenzando por el mismo Rawls, pueden ser blanco de las críticas cuando usan la expresión neutralidad para referirse a la imparcialidad o al pluralismo, sin embargo, en este punto comparto la apreciación de Raz cuando afirma que la concepción de Rawls, "no es de hecho una doctrina de la neutralidad sino del pluralismo moral... El pluralismo moral afirma la existencia de una multitud de formas de vida incompatibles pero moralmente valiosas... y combina naturalmente con el punto de vista de que los individuos deben desarrollarse libremente para encontrar la forma de bien que desean perseguir en su vida".⁸⁰

En síntesis, el neutralismo supone un subjetivismo moral, por el contrario, el pluralismo parte de un objetivismo con respecto a los valores y, entre éstos, la autonomía ocupa un lugar relevante. Su formación y desarrollo exige la satisfacción de ciertos bienes básicos y, sin duda alguna, la educación ocupa un lugar fundamental.

⁷⁹ John Kekes, *The Morality of Pluralism*, Princeton University Press, 1993, pp. 213-4

⁸⁰ Joseph Raz, *Morality of Freedom*, pp.132-3

2.2.2. Crítica del Modelo Libertario

Con respecto al modelo libertario de educación, en el marco del eficientismo económico, la preocupación se ha centrado con cierta relevancia en las relaciones entre educación y productividad. Con palabras de Aronowitz y Giroux: "Aquéllos que argumentan desvergonzadamente por la tecnificación de la educación en el marco de un mercado eficientista enfatizan que la revolución científica y tecnológica normalmente aceptada impone una transformación tecnológica fundamental... Aun las clases en el nivel de primaria deben estar infundidas con la aspiración por la excelencia que significa lo mejor dentro del espíritu tecnológico, si no en el método científico. Los estudiantes deben estar bien dirigidos desde una temprana edad y su sed para adquirir habilidades comercializables deben cultivarse a través de una intensa competencia, aun desde las guarderías... un nuevo *ethos* se sobrec impone: la autoridad de un mercado ferozmente competitivo. La coerción aparece bajo la forma de un temor externamente inducido. Si no aprendes 'nosotros', la escuela, no te castigaremos, la vida misma lo hará".⁸¹

Ante el fracaso de las teorías tradicionales del desarrollo, economistas como Theodore Schultz y Gary Becker hicieron suya la afirmación de Alfred Marshall: "La más valiosa de todas las formas de capital es aquél invertido en los seres humanos". El incremento en el capital humano, entendido como el conjunto de conocimientos y habilidades que poseen los habitantes de un país y que inciden directamente en los procesos productivos mediante la educación formal, es relevante ya que cuanto mayor sea el nivel educativo medio de la población, mayor será el ingreso y más eficiente la asignación de recursos en la economía. Dicho de otra manera, a mayor educación

⁸¹ Aronowitz y Giroux, *Education under Siege*. Routledge & Kegan Paul, London, 1987, pp.190-1

mayores estímulos económicos y, a mayores ingresos, mayor incremento de la productividad marginal de los individuos en el mercado laboral.

La Teoría del Capital Humano, como sugiere Isaac Katz,⁸² se complementa con la idea de que la eficiencia en la asignación de los recursos depende primordialmente de que el arreglo institucional en el cual se desenvuelve una economía defina con precisión los derechos de propiedad de los recursos utilizados en los procesos productivos y en las acciones de intercambio en los diferentes mercados. Una economía en la cual los derechos de propiedad no estén definidos, no podrá operar en un contexto competitivo y no permitirá alcanzar la maximización de bienestar de los individuos en particular y de la sociedad en sus conjunto.

Con respecto al sistema educativo, continúa Katz, en el cual las escuelas privadas tienen bien definidos los derechos de propiedad, si la calidad de la educación ofrecida no es la demandada por los padres de familia, el dueño de la escuela experimentará una pérdida de capital. Por el contrario, en una escuela gubernamental, el administrador no se ve exigido por estándares de calidad y por consiguiente el presupuesto asignado a la escuela no guardará relación con indicadores de desempeño. Esta diferencia se reflejará en los respectivos salarios de los profesores de las escuelas privadas y los de las escuelas públicas; la productividad marginal de aquéllos será mayor que la de éstos con el efecto correspondiente sobre la calidad de la educación.

Además, existe un paternalismo gubernamental no justificado en la forma en que se distribuye la demanda de la educación básica en las escuelas públicas, por el cual a los alumnos se les asigna la escuela

⁸² Isaac Katz, "Educación. Elemento clave del desarrollo económico", ITAM, México, 1992

dependiendo de la zona en que viven, privando de esta manera a los padres la decisión de elegir la escuela de su preferencia. Esto se traduce en una ausencia total de competencia entre las diversas escuelas y en la falta de incentivos para incrementar la calidad del servicio educativo. Lo contrario sucede en las escuelas particulares donde la competencia tiende a traducirse en una mayor calidad y eficiencia de los servicios educativos.

Una solución sugerida por economistas como Milton Friedman,⁸³ es que en los niveles de educación básica se concesione el servicio educativo a la administración privada a través de la instrumentación de un sistema de bonos de educación válidos en cualquier escuela, pública o privada, que se utilizarían por los padres de familia para elegir la escuela de sus preferencia. Mediante tal procedimiento el gobierno pagaría a las escuelas el equivalente monetario de los bonos, garantizando un mínimo de ingreso por alumno atendido y, con el fin de asegurar los niveles de calidad, el sistema se complementaría ajustándose a algún indicador de desempeño, como podrían ser los exámenes nacionales de grado.

Este modelo libertario de educación, con claras influencias de autores como Adam Smith y también, aunque en menor grado, de John Stuart Mill, no deja de ser sugestivo si pensamos en los graves problemas de distribución de ingresos y falta de oportunidades que afectan a los países subdesarrollados; sin embargo, el modelo resulta interesante, precisamente por las críticas que le caben.

Con respecto a la Teoría del Capital Humano, algunos economistas como Hirsh y Shapiro, criticaron desde un principio su premisa de que la correlación de la educación con los ingresos exprese

⁸³ Milton Friedman, "The Role of Government in Education", *Economic and the Public Interest*, Rutgers University Press, 1956. Del mismo autor, *Capitalism and Freedom*, *op. cit.*, 1962, Cap.6

una relación causal entre la educación como un bien de inversión y la alta productividad de la mano de obra. Según ellos, la correlación observada más bien podría explicarse por la concepción de la educación como un bien de consumo, es decir, los individuos con mayores ingresos tienden a demandar y adquirir una educación mayor y mejor para sus hijos. De esta manera, mayor educación no redundaría en mayor ingreso sino, al revés, mayor ingreso resulta en más alto consumo de educación.⁸⁴

Análisis posteriores, como los llevados a cabo por Blau y Duncan en 1967, demostraron que aun cuando la educación y la ocupación de los padres esté correlacionada, la educación del individuo es una variable muy significativa para explicar la posición ocupacional y de ingresos de dicha persona. Esto último, sin embargo, no invalida la idea de la educación como un bien de consumo sino que simplemente fortalece el argumento de que hay una relación directa entre educación e ingresos.⁸⁵

Esto condujo entonces a que el debate se centrara en el problema de si existe una correlación entre ingresos y productividad. Dado que mayor escolarización conllevaría mayores ingresos, incrementar la escolaridad produciría una más alta productividad. Al parecer, una mayor escolaridad representa ganar más pero no implica necesariamente que la educación producirá un producto agregado mayor. La educación podría ser sólo un medio de asignación de la porción de producto que se destina al trabajo, proporcionando mayores ingresos a aquéllos con mayor educación y más bajos a los con menor preparación, aun cuando el producto marginal de ambos grupos pudiera ser aproximadamente igual. En este modelo, una más alta inversión en educación por parte de la sociedad no necesariamente

⁸⁴ Véase Martin Carnoy, et al., *Economía Política del Financiamiento Educativo en Países en Vía de Desarrollo*. Ediciones Gernika, México, 1986, p.19 ss

⁸⁵ *Ibid.*

redundaría en mayor producción de bienes para distribuir entre la fuerza de trabajo.

Las hipótesis de la "fila" y del "escaparate" (*screening*), mostraron que la educación no contribuye directamente al crecimiento económico pero sirve como un medio para clasificar a las personas en función de los distintos empleos. En la primera,⁸⁶ se sostiene que la educación no es un factor importante para determinar la productividad de los trabajadores, dado que ésta es un atributo de los empleos y no de la mano de obra. Los trabajos asociados con equipos de capital y tecnología modernos generan empleos de alta productividad, provocando que los trabajadores hagan "fila" a la espera de un puesto en este sector. Una vez que el trabajador es reclutado, las destrezas cognitivas necesarias para elevar su productividad al nivel previsto para el empleo son aprendidas a través de programas de entrenamiento formal e informal. El principal criterio que los empleadores usan para seleccionar a los trabajadores es la entrenabilidad: aquellos que poseen antecedentes y características que los empleadores piensen pueden reducir los costos de su capacitación van a la cabeza de la fila y reciben por ello el mejor trabajo. En esta hipótesis, si bien la correlación entre educación e ingresos no se relaciona con ningún conocimiento específico orientado hacia la productividad, sí en cambio la educación provee de un instrumento conveniente a los empleadores para identificar a aquellos trabajadores que pueden ser instruidos fácilmente, basado, al parecer, en valores no cognoscitivos adquiridos por los estudiantes a medida que progresan en las escuelas.

La hipótesis del "escaparate" parte de la idea de que las instituciones educativas, además de sus funciones de docencia y de investigación, cumplen con la función de detectar características de sus estudiantes y hacerlas públicas, por ejemplo, a través de certificados o

⁸⁶ L. Thurow y R. Lucas, "The American distribution of income: a structural problem", Government Printing Office, Washington D.C., 1972

de premios nacionales.⁸⁷ En virtud de que esa información es valiosa, la función del "escaparate" que realizan las instituciones educativas tiene un valor social. En esta hipótesis puede suceder que los efectos de la información que se publica sean sólo distributivos, es decir, que permite asignar mejor los puestos de trabajo entre individuos con diferentes productividades. En otros términos, si el certificado sirve a quien lo ostenta para desplazar al que no lo tiene, entonces el "escaparate" sólo tiene efectos distributivos dado que no incrementa la productividad social. Más aún, bajo este supuesto el "escaparate" en la educación puede implicar una pérdida de bienestar social ya que no siempre es claro que quienes poseen un certificado se desempeñen mejor en un cargo que quienes no lo tienen.

Los cuestionamientos anteriores, en principio, no invalidan la correlación causal positiva entre educación y productividad, pero hacen pensar, al menos, que la afirmación de Marshall debe someterse a un análisis crítico más cuidadoso que limite sus alcances. La correlación ingresos-productividad supone muchas otras influencias que no deben atribuirse necesariamente a la educación y que inciden significativamente en la mayor o menor productividad. Así, por ejemplo, parece relevante destacar que el ambiente familiar es un factor determinante que afecta los recursos y cualidades académicas de los estudiantes. El "voucher plan" parece ignorar que la habilidad de los padres para seleccionar escuelas varía enormemente según las desigualdades de origen, al igual que varían los criterios que las mismas escuelas usan para seleccionar estudiantes y, en algunos casos, hasta los mismos contenidos de los programas académicos que se ofrecen.⁸⁸ Esto sin olvidar factores exógenos como la posible lejanía

⁸⁷ Véase Joseph Stiglitz, "The Theory of 'Screening', Education, and the Distribution of Income". *The American Economic Review*, June, 1975

⁸⁸ James Fishkin, *Justice, Equal Opportunity, and the Family*, p.70. Véase también Amy Gutmann, *op. cit.*, p.64 ss

de las escuelas, que representa un costo significativo en el contexto de las grandes ciudades.

Por lo que respecta al arreglo institucional en cuanto a la definición de los derechos de propiedad, tiene razón Katz en señalar su importancia. Pero hay que tomar conciencia de que ningún mecanismo de asignación fija de la propiedad inicial es capaz de generar un resultado deseable en términos de igualdad en el acceso a cierto "nivel de vida". Sea cual sea el mecanismo de asignación de la propiedad éste debe cumplir con ciertos requisitos como: no incurrir en discriminaciones, que no exista desperdicio de recursos, y que la mayor disponibilidad de recursos o conocimientos no actúe en contra de nadie. La imposibilidad de hallar un mecanismo de asignación de la propiedad con las características mencionadas significa que cuando se cuenta con recursos para aumentarlo, el mercado puede convertirse en fuente potencial de deterioro del bienestar. En casos extremos, más recursos podrían significar menor bienestar, tan sólo por permitir un sistema de asignación de la propiedad fija. Por lo tanto, el sistema de propiedad y el criterio de eficiencia con los que funciona el mercado difícilmente son garantía de sus condiciones de "justicia",⁸⁹ se necesita además un sistema redistributivo justo que logre eficiencia sobre un trasfondo de igualdad de oportunidades.⁹⁰

Por lo que hace al concepto de neutralidad aplicado a la educación, los libertarios no rechazan la posibilidad de un método de "clarificación de los valores" que, por una parte, ayude a los

89 Véase Rodolfo de la Torre, "Propiedad, Libertad y Derechos en una Economía Competitiva", texto leído en el Simposio sobre *Justicia y Mercado* en el marco del Seminario Eduardo García Máynez, ITAM- Escuela Libre de Derecho, México, 1992. Publicado en *Isonomía*. Revista de Teoría y Filosofía del Derecho, No.2, ITAM-Distribuciones Fontamara, México, abril 1995.

90 Véase Paulette Dieterlen, "La Universidad y los Derechos de Bienestar", *Estudios 39-40*, Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), invierno 94-primavera 1995, p. 173

estudiantes a comprender y desarrollar los propios y, por otra, les enseñe a respetar los valores de los otros. Lo que autores como Kirchenbaum y Gutmann han mostrado es que la misma pretensión de su clarificación supone la aprobación de una carga significativa de valores: si aceptamos la necesidad de una reflexión crítica y de un razonamiento moral, si defendemos la diversidad de pensamiento, la libertad de elección y un acuerdo coherente para la resolución de conflictos, entonces debemos aceptar valores como la racionalidad, la justicia, la creatividad, la autonomía y la igualdad. Gutmann va más lejos aún y apunta que el problema respecto a la clarificación de valores no es sólo su carga valorativa sino el riesgo de la errónea apreciación de los mismos desde un falso subjetivismo. Si los niños vienen al colegio creyendo que los negros, los judíos, los católicos (los indígenas) o los homosexuales son seres inferiores que no merecen el mismo derecho que los demás, entonces la carencia no es de clarificación sino de crítica de los valores.⁹¹

2.3. Modelo comunitario

El liberalismo ha tenido que enfrentar desde los años sesenta una doble línea de ataque proveniente, por un lado, del conservadurismo y, por otro, de lo que hoy día se conoce como comunitarismo.

Con respecto al conservadurismo, no es tarea fácil hacer su seguimiento sin referirse a las características particulares que adopta en países como Estados Unidos, Francia o Gran Bretaña, o al énfasis puesto en algún aspecto ideológico según el periodo que se analice. Daniel Bell, con cierta ironía, se refiere a la batalla librada en Estados

⁹¹ Amy Gutmann, *op. cit.*, pp.55-6

Unidos como la lucha entre "palcocons vs. neocons".⁹² Otro tanto habría que decir en Gran Bretaña si se compara a los viejos conservadores con el tatcherismo de los ochenta.⁹³ Los límites se vuelven más difusos cuando un autor como Roger Scruton en su antología de textos conservadores incluye nombres como los de F.A. Hayek y Robert Nozick junto con los de G.K. Chesterton o S. Weil.⁹⁴

En un *postscript* a su libro *The Constitution of Liberty*, titulado "Why I am not a Conservative", Hayek intenta distanciarse con toda razón de la línea conservadora y pienso que otro tanto podría hacer Nozick o hubieran podido hacer Chesterton y Weil.⁹⁵ Pese a esta confusión, creo que es posible identificar una línea de pensadores, al menos en su vertiente anglosajona, que dan cuerpo a las ideas conservadoras, con Russell Kirk, Robert Nisbet, Michael Oakeshott, Daniel Bell y Roger Scruton, entre los más destacados. Asimismo, para algunos conservadores, frente al liberalismo y al socialismo --dos caras de la misma modernidad--, habría que reivindicar las ideas de un clásico moderno como Edmund Burke.⁹⁶ Se puede establecer una serie con las principales ideas conservadoras, que incluiría las siguientes:

⁹² Daniel Bell, *op. cit.*

⁹³ Véase Barabara Goodwin, *op. cit.*, pp. 175-77

⁹⁴ Roger Scruton, *Conservative Texts. An Anthology*, Mac Millan, 1991

⁹⁵ F.A. Hayek, *op. cit.* Sobre las razones que distancian a Nozick del conservadurismo, véase Jonathan Wolff, *op. cit.*, pp.136-137

⁹⁶ Véase en especial, Edmund Burke, *Reflexiones sobre la Revolución Francesa*, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1978. Para Nisbet, "Más que el liberalismo y el socialismo (la filosofía del conservadurismo) tomó en su seno los derechos de la iglesia, de la clase social, de la familia y de la propiedad en contra, por un lado, de los reclamos de la teoría de los derechos naturales y del más reciente utilitarismo y, por otro, del estado nacional y progresivamente democrático", *Conservatism*, Open University Press, 1986, p.22

-Relevancia de la historia y de la tradición como fuentes de legitimidad del Estado. Enseñanza de la historia y conservación de la tradición, entendida ésta como la persistencia de instituciones y hábitos generación tras generación, selectivos conforme al reforzamiento del principio político de orden, los lazos comunitarios y el orgullo nacional.

-Prioridad de la experiencia, los sentimientos y los "prejuicios" por encima de la razón abstracta y deductiva del contractualismo. Para Burke el "prejuicio" es un compendio de la autoridad y sabiduría que yace en la tradición.

-La autoridad y el orden son prioritarios a la libertad. La única libertad posible debe darse en el marco del orden social donde la familia ocupa un lugar relevante. La estructura social, jerárquica y patriarcal se organiza de forma natural y los roles sociales del hombre y la mujer están determinados biológicamente.

-El principio básico de la filosofía conservadora es la incompatibilidad entre la libertad y la igualdad. Las capacidades mentales y corporales son diversas desde el nacimiento y todo esfuerzo del Estado para compensar las desigualdades sólo atenta contra las libertades de los individuos especialmente de los más capacitados. Puesto que la redistribución atentaría contra el orden natural, es explicable la oposición conservadora a los movimientos de acción afirmativa en favor de las minorías.

A la luz de estas ideas no es difícil encontrar puntos de acercamiento con el modelo tradicional de educación. Lo que distingue claramente a los conservadores es el fuerte énfasis en la comprensión del individuo a partir de su historia y de su entorno comunitario. Es este aspecto el que me interesa destacar, así como su crítica a la

concepción liberal, a efectos de ligar esta línea de pensamiento con lo que he llamado el modelo comunitario de educación. Si bien comparada con la de los conservadores, el comunitarismo presenta una concepción más progresista, al punto de que Daniel Bell no duda en incluirlo dentro de una concepción amplia de liberalismo,⁹⁷ como verá en seguida, ambas coinciden en varios aspectos fundamentales.

Desde mediados de los setenta y a lo largo de los ochenta hasta nuestros días, se ha ido desarrollando el movimiento comunitarista que, al igual que el conservadurismo, centra sus críticas en el liberalismo y, de manera especial, en el liberalismo igualitario de autores como John Rawls.

Filósofos como Charles Taylor, Michael Sandel, Alasdair MacIntyre y Michael Walzer, que forman el cuerpo compacto del comunitarismo coinciden en denunciar la concepción ahistórica y desencarnada del individuo dotado de derechos concebidos como anteriores a su entorno social y político. Este liberalismo, así entendido, es acusado de ser el responsable de la destrucción de los valores comunitarios --solidaridad, patriotismo, fraternidad y, en general, virtudes cívicas-- y, por consiguiente, de favorecer un debilitamiento de la vida pública.⁹⁸ El cambio operado a partir de esta concepción liberal ha sido, con palabras de Sandel, "de una filosofía pública de propósitos comunes a una de procesos imparciales, de una política de lo bueno a una política de lo correcto, de una república nacional a una república procedimental".⁹⁹

⁹⁷ Daniel Bell, *op. cit.*, No.33

⁹⁸ Véase a este respecto Chantal Mouffe, "El Liberalismo Norteamericano y sus Críticos: Rawls, Taylor, Sandel, Walzer", *Estudios*, No. 15, Instituto Tecnológico Autónomo de México, invierno, 1988, p. 95ss.

⁹⁹ Michael Sandel, "The procedural Republic and the Unencumbered Self", en Shlomo Avineri y Avner de-Shalit, *op. cit.*, pp. 26-27.

El término "comunidad" no es nuevo en el pensamiento político. Como afirman Avineri y De-Shalit, "de hecho tiene sus raíces en la filosofía griega, desde los trabajos de Aristóteles, a través de Cicerón y la comunidad romana de derecho e intereses comunes, la comunidad agustiniana de lazos emocionales, la idea tomista de comunidad como cuerpo político, el conocido concepto de Edmund Burke sobre la comunidad como asociación... hasta los trabajos de Rousseau en Francia y Hegel en Alemania".¹⁰⁰ Sin embargo, este último es quien de manera significativa ha ejercido una profunda influencia en varios comunitaristas a partir de la obra de Taylor.

Desde el punto de vista de las relaciones entre autoridad y educación, y forzando un poco la tipología propuesta por Amy Gutmann, los comunitaristas adherirán a la concepción del "Estado de familias" que en el marco de la comunidad familiar concede a los padres el derecho a determinar la educación de los niños y jóvenes: "Radicalmente opuesto al Estado familiar es el Estado de familias, que coloca la autoridad educativa exclusivamente en las manos de los padres, permitiendo a éstos predisponer a sus niños, a través de la educación, a escoger un plan de vida consistente con su herencia".¹⁰¹

A diferencia del modelo tradicional de educación, el modelo comunitario se caracteriza por un relativismo o convencionalismo con respecto a la verdad moral y por un integristismo como concepción ético-política.

Como ya se ha visto, desde el punto de vista metaético el relativismo moral sostiene que un individuo actúa correctamente cuando lo hace de conformidad con las convicciones prevalecientes en su medio social o en la comunidad. Para los comunitaristas, la

¹⁰⁰ Shlomo Avineri y Avner de-Shalit, *op. cit.*, p. 1

¹⁰¹ Amy Gutmann, *op. cit.*, p. 28

generación de los juicios morales debe provenir de las tradiciones, prácticas y convenciones particulares de cada sociedad.

Desde el punto de vista ético-político, el comunitarismo adopta una postura integrista contraria a la concepción de tolerancia liberal. En términos de Dworkin: "El liberalismo, de acuerdo con muchos de sus críticos, presupone una aguda distinción entre el bienestar propio de las personas y el bienestar de la comunidad política a la cual pertenecen... Su reclamo (contra el liberalismo) es que la vida de los individuos y la de la comunidad están integradas, y que el éxito de cualquiera de estas vidas es un aspecto, y por lo tanto depende, de la bondad de la comunidad como un todo".¹⁰²

Otros términos cercanos al de integrismo serían el de "holismo" y el de "constitutivismo". El primero es más amplio que el de integrismo y también se emplea para caracterizar posiciones consecuencialistas y, de manera especial, al utilitarismo, lo que podría prestarse a confusión. El segundo lo tomo de Sandel quien lo usa para hacer la distinción con una comunidad co-operativa. Con sus propias palabras: "Entendido como un yo-sin-ataduras (*unencumbered selves*), cada individuo por supuesto es libre de unirse con otros en asociaciones voluntarias y, de esta manera, formar parte de la comunidad en un sentido co-operativo. Lo que se niega a tal yo-sin-ataduras es la posibilidad de pertenencia a cualquier comunidad ligada por vínculos morales antecedentes a la elección... Tal comunidad --llamada constitutiva por oposición a la meramente co-operativa--

¹⁰² Ronald Dworkin, "Liberal community", en Shlomo Avineri y Avner de-Shalit, *op. cit.*, p.207. Dworkin distingue dos tipos de integrismo, el ontológico y el práctico: "Llamaré a esta interpretación de la integración, que asume que ésta depende de prácticas y actitudes sociales, el punto de vista práctico, para distinguirla del punto de vista metafísico que asume que la integración depende en la primacía ontológica de la comunidad" (*ibid.* p. 210). Usaré la expresión "integrismo" con su significado ontológico que es el que Dworkin critica en el modelo comunitario.

comprometería la identidad así como los intereses de los participantes, e implicaría a sus miembros en una ciudadanía más completa que la que puede pensar el yo-sin-ataduras".¹⁰³ Prefiero la expresión integrismo a la de constitutivismo por razones de comprensión en su uso ordinario, pues pienso que el significado asignado por Sandel no difiere de la noción de integrismo; más aún, confirma el sentido ontológico que Dworkin critica en los comunitaristas.

Con este marco de referencia me propongo en las páginas siguientes: 1. analizar la concepción integrista ético-política y algunas otras ideas de los comunitaristas más representativos; y 2. presentar una exposición y crítica del modelo comunitario de educación.

2.3.1. Integrismo

En su libro, *Hegel*, publicado en 1975, Charles Taylor abre las puertas para un renacimiento contemporáneo de la filosofía del ilustre pensador alemán y, con él, del movimiento comunitarista.

Para Taylor, Hegel critica a Kant en su concepción de la razón puramente formal sin contenido material. Para Hegel, el único contenido válido de la obligación moral está dado por la *Sittlichkeit*, opuesto a la *Moralität*: "*Sittlichkeit* se refiere a las obligaciones morales que tengo hacia una comunidad de la cual formo parte. Estas obligaciones están basadas en normas y usos establecidos, y es por esto que la raíz etimológica en *Sitten* (costumbres) es importante en el uso que le da Hegel... Con *Moralität* se sostiene lo opuesto. Aquí tenemos la obligación de realizar algo que no existe. Lo que debe ser contrastado con lo que es. Y relacionado con esto, mi obligación no se

¹⁰³ Michael Sandel, "The procedural Republic and the Unencumbered Self" en Shlomo Avineri y Avner de-Shalit, *op. cit.*, p.19

da en virtud de formar parte de una larga vida comunitaria, sino como una voluntad racional individual".¹⁰⁴

Mientras Kant identifica la obligación moral con *Moralität*, Hegel lo hace con *Sittlichkeit*. Para Hegel, la vida moral alcanza su plena realización en *Sittlichkeit*. Por supuesto, esta realización es un resultado que no se halla presente en todas las etapas históricas. Algunos periodos han estado tan vacíos de espíritu que lo predominante ha sido la *Moralität*. Pero la realización plena de la moralidad se da cuando se realiza la *Sittlichkeit*. Y puesto que la plena realización de la libertad o de la vida moral requiere de una sociedad, en tanto ésta es la mínima realidad humana autosuficiente, Hegel está consciente de su deuda con los griegos --que entendían la *polis* como la esencia y el significado de sus propias vidas-- y, de manera especial, con Aristóteles.

Taylor aprovecha para extraer algunas conclusiones de sumo interés. Si nuestra existencia moral sólo es posible en tanto que miembros de una comunidad esto nos conduce más allá de la teoría contractualista del moderno derecho natural y de la concepción utilitarista de la sociedad como instrumento para el bienestar general. Ambas teorías, la contractualista y la utilitarista, descansan en la suposición de una existencia del individuo anterior a la comunidad, a diferencia de la concepción hegeliana que no entiende al individuo sino como miembro de una comunidad. La comunidad o el "pueblo" termina siendo la esencia y la meta final para los individuos, lo que Hegel llama su "substancia": "La substancia que se sabe a sí misma libre... tiene realidad como espíritu del pueblo".¹⁰⁵

¹⁰⁴ Charles Taylor, *Hegel*. Citado por Sandel, *Liberalism and Its Critics*, pp.177-

78

¹⁰⁵ *Ibid.*, 180

Hegel niega que el Estado exista para los individuos, como sostienen los utilitaristas: "El Estado no es algo abstracto, por encima y contra los ciudadanos; sino más bien éstos son momentos como en una vida orgánica, donde ningún miembro es fin ni medio".¹⁰⁶ La identidad del individuo como ser humano no se concibe de forma atomística, sino en el seno de una comunidad cultural donde la relación medios y fines se diluye.¹⁰⁷

Según Taylor, si la concepción de Hegel se entiende en el contexto de su crítica al atomismo liberal y bajo el modelo de la *polis* griega y no del estado prusiano de Federico el Grande, que Hegel nunca admiró, su concepción organicista podría suavizarse y rescatar su profunda intuición de una teleología interna en la comunidad gracias a la cual el individuo, como miembro, adquiere identidad.

No obstante, piensa Taylor, en nuestros días no se puede aceptar la concepción ontológica que subyace en la propuesta

¹⁰⁶ *Ibid.*, 181

¹⁰⁷ En un artículo publicado en 1979, "Atomism", Charles Taylor abunda sobre esta noción: "El término 'atomismo' se usa en un sentido amplio para caracterizar las doctrinas del contrato social que surgieron en el siglo diecisiete y también para las doctrinas sucesivas que no hicieron uso de la noción de contrato social pero heredaron una visión de la sociedad de alguna manera constituida por personas para la realización de sus fines primariamente individuales. Ciertas formas de utilitarismo son doctrinas sucesoras en este sentido. El término se aplica también a las doctrinas contemporáneas que retoman la teoría del contrato social, o que tratan de defender, en algún sentido, la prioridad del individuo y sus derechos por encima de la sociedad, o que presentan un punto de vista puramente instrumental de la sociedad". Shlomo Avineri y Avner de-Shalit, *op. cit.*, p.29. Pienso que la crítica de Taylor al atomismo debe entenderse en un contexto que el mismo autor se encarga de especificar: "lo que llama doctrinas atomistas subyace a la revolución del siglo diecisiete en los términos de un discurso normativo, que asociamos con los nombres de Hobbes y Locke", *ibid.*, p.30. El autor que pone como blanco de su crítica es Robert Nozick. Creo que sería inapropiado extender las críticas de este artículo de Taylor al liberalismo en su versión igualitaria.

hegeliana sobre todo si pensamos en el problema de la diferenciación cultural. Para Hegel el dilema de las democracias modernas es el siguiente: "La ideología moderna sobre la igualdad y la participación total conduce a una homogeneización de la sociedad. Esto coloca al hombre fuera de sus comunidades tradicionales, pero no puede reemplazarlos como un foco de identidad. O mejor aún, sólo puede reemplazarlos como tal bajo el impetu de un nacionalismo militante o alguna ideología totalitaria que despreciaría o resquebrajaría la diversidad y la individualidad".¹⁰⁸

Ante este dilema, la solución hegeliana es considerar las diferencias sociales, políticas y culturales como expresión de un orden cósmico, que consiste en la realización plena de la autonomía fundada en la sola razón, cuyo objeto último es la libre voluntad. Para Taylor, si bien su solución es insatisfactoria, el dilema planteado por Hegel sigue en pie.

Sin lugar a dudas, el problema del multiculturalismo ha sido una de las constantes contemporáneas desde los setenta, dramáticamente agravado después del fin de la guerra fría. Desde una perspectiva amplia del liberalismo, en la que Taylor quiere ubicarse y desde la cual hay que entender sus reclamos comunitarios, la solución que propone se acerca mucho a la del "nuevo Rawls" --o quizá a la inversa. Según ellos, el liberalismo debería permitir al Estado comprometerse con la sobrevivencia y florecimiento de una religión, cultura o nación en el seno de su propia organización política o en el ámbito internacional, en tanto los derechos humanos básicos de los ciudadanos sean protegidos.¹⁰⁹

¹⁰⁸ Charles Taylor, *Hegel*, p. 195

¹⁰⁹ Véase Charles Taylor, "Multiculturalism and 'The politics of Recognition', en Amy Gutmann (Ed.), Princeton University Press, New Jersey, 1992, pp.25-73. Taylor ilustra su propuesta con el ejemplo canadiense de la comunidad franco-parlante quebecua. Su defensa de la sobrevivencia de la lengua quebecua, es consistente con las principales tesis de su libro *Sources of the Self*, Cambridge

Las ideas de Taylor han tenido una gran influencia en otro representante del comunitarismo, Michael Sandel, sin duda uno de los críticos más agudos del liberalismo, en especial, de la versión de John Rawls.

Para Sandel, la tesis central del liberalismo se puede resumir así: "una sociedad justa no busca promover algún fin en particular, sino habilitar a sus ciudadanos para perseguir sus propios fines, consistentemente con una libertad similar para todos: por lo que debe gobernarse por principios que no presupongan alguna concepción particular del bien. Lo que justifica estos principios por encima de todo no es que ellos maximicen el bienestar general, o que cultiven la virtud, o que promuevan el bien, sino más bien que se conformen con lo correcto, una categoría moral que tiene prioridad sobre lo bueno e independiente de él".¹¹⁰

La prioridad de lo correcto sobre lo bueno por un lado significa, contra el utilitarismo, que los derechos individuales no pueden ser sacrificados en aras del bienestar general y, por otro, contra cualquier forma de teleologismo, que los principios de justicia que especifican estos derechos no pueden descansar en ninguna concepción del bien previa. Este pensamiento, deudor del kantiano, desarrollado a partir de la obra de Rawls, es el que Sandel denomina, liberalismo deontológico. Para Sandel en el corazón de esta interpretación liberal se encuentra una concepción de la persona moral. En efecto, para Kant la ley moral se basa en el sujeto de la razón práctica, capaz de voluntad autónoma. El hecho de que esta capacidad sea previa a la adopción de cualquier fin es lo que fundamenta la prioridad de la justicia respecto

University Press, 1990, en el que Taylor caracteriza a los seres humanos como seres interpretativos.

¹¹⁰ Michael Sandel, "The procedural republic and the Unencumbered Self", en Shlomo Avineri y Avner de Shalit, *op. cit.*, p. 13

de los valores que presuponen ciertos fines: es decir, esto supone una dimensión del sujeto anterior a sus objetos de experiencia.

En la interpretación de Sandel, Rawls proporciona una base empírica a la doctrina kantiana, reemplazando la metafísica idealista del sujeto nouménico por la de uno en posición de elección que se caracteriza por tomar en cuenta circunstancias empíricas (circunstancias de la justicia, bienes básicos, motivación autointeresada, etc). Pese a ello, Rawls no salva a la concepción kantiana de estar basada en un sujeto desencarnado. Según Sandel, lo que precisamente hace vulnerable a esta concepción es la promesa y, al mismo tiempo, el fracaso de un yo-sin-ataduras: "Libre de los dictados de la naturaleza y de la sanción de los roles sociales, el sujeto humano se instala como soberano... Imaginar una persona incapaz de adhesiones constitutivas no es concebir un agente idealmente libre y racional, sino imaginar una persona totalmente carente de carácter, sin profundidad moral. Tener carácter es reconocer que me muevo en una historia que ni he convocado ni he ordenado, y que conlleva no pocas consecuencias para mis elecciones y conducta".¹¹¹

Según Sandel, el liberalismo deontológico permite la liberación de una idea de mundo que carece de sentido y de *telos* hasta que el yo los construye; pero esta visión es imperfecta dado que ese yo está demasiado vacío para elegir principios de justicia y concepciones de lo bueno y no explica aspectos de nuestra experiencia moral que indican que algunos vínculos y compromisos definen parcialmente nuestra identidad y son objeto esencial de nuestro autoconocimiento y del conocimiento de otros.

Al igual que Taylor y Sandel, MacIntyre critica al liberalismo especialmente en la versión de Rawls: "Para... Rawls una sociedad está compuesta de individuos, cada uno con sus propios intereses, que

¹¹¹ Ibid. pp. 19-20, 23

luego se reúnen para formular reglas comunes de vida... Los individuos son así primarios y la sociedad secundaria, y la identificación de los intereses individuales es anterior a, e independiente de, la construcción de cualquier vínculo moral o social entre ellos".¹¹² Este individualismo asocial, por otra parte, no es privativo de Rawls sino que debe entenderse en la perspectiva del proyecto ilustrado.

Alasdair MacIntyre realiza un balance de la modernidad entendida bajo el paradigma de la ilustración. El proyecto ilustrado fracasó: "...los filósofos morales del siglo XVIII se comprometieron en lo que era un proyecto inevitablemente fracasado... Heredaron fragmentos incoherentes de lo que fue un esquema coherente de pensamiento y de acción y, puesto que no reconocieron su peculiar situación histórica y cultural, no pudieron reconocer la imposible y quijotesca naturaleza de su empresa".¹¹³

Para MacIntyre, los ilustrados abandonaron una concepción de la naturaleza humana entendida telcológicamente. Si pensamos al ser humano en términos de *telos*, el problema que tanto preocupó a los ilustrados y que, desde Moore, se conoce como falacia naturalista, se disuelve. Reintroducir este concepto significa restaurar un sentido de la moralidad al mismo tiempo racional y objetiva. Esta forma de concebir la naturaleza humana tiene una tradición muy antigua que se remonta hasta Homero y encuentra su desarrollo teórico más pleno en Aristóteles. Más aún, la única manera de rescatar a la moralidad de la exhortación de Nietzsche a su abandono es recuperar un punto de vista aristotélico para fundarla en las virtudes.

¹¹² Alasdair MacIntyre, *After Virtue*, University of Notre Dame Press, 1984, pp. 232-3

¹¹³ *Ibid.*, p.53

En la interpretación de MacIntyre, Aristóteles afirma que lo que constituye el bien para el ser humano es el ejercicio de las virtudes; sin embargo, este ejercicio no debe comprenderse como independiente de la comunidad política. Por el contrario, la vida virtuosa sólo puede realizarse en la *polis*. Virtudes como la fortaleza, fidelidad y amistad, que constituyen el carácter del ser humano sólo son posibles en un contexto comunitario. Este es, al fin y al cabo, el sentido que confiere Aristóteles a la noción de "animal político".

Ahora bien, con el fin de evitar conflictos entre diferentes virtudes, es necesaria una explicación de lo bueno para toda la vida humana concebida como unidad. En otros términos, debemos entender nuestras vidas como una narración actuada dirigida por el *telos* que le da sentido: "Vivimos nuestras vidas, tanto individualmente como en nuestras relaciones con los demás, a la luz de ciertas concepciones de un posible futuro compartido... No hay presente que no esté informado por algunas imágenes de algún futuro, y una imagen del futuro que siempre se presenta en la forma de un *telos* --o una variedad de fines y propósitos-- hacia el cual nos movemos o desistimos de hacerlo en el presente".¹¹⁴

Pero si la narración de mi vida está incluida en la historia de la comunidad a la que refiero y de la cual derivo mi identidad, esto significa que sus tradiciones serán esenciales para definir lo que es bueno para cada uno de los sujetos.

Por último, otro representante agudo del comunitarismo, Michael Walzer, es enfático en su propósito de no trascender los contextos constituidos por las diferencias y particularidades culturales: "Mi planteamiento es radicalmente particularista. No me jacto de haber logrado un gran distanciamiento del mundo social donde vivo. Una manera de iniciar la empresa filosófica --la manera original, tal vez

114 *Ibid.*, p.200

consiste en salir de la gruta, abandonar la ciudad, subir a las montañas y formarse un punto de vista objetivo y universal (el cual nunca puede formarse para persona comunes). Luego se describe el terreno de la vida cotidiana desde lejos, de modo que pierda sus contornos particulares y adquiera una forma general. Pero yo me propongo quedarme en la gruta, en la ciudad, en el suelo".¹¹⁵

Desde esta perspectiva particularista, el propósito de Walzer es "describir una sociedad donde ningún bien social sirva o pueda servir como medio de dominación", es decir, una sociedad pluralista e igualitaria. Al igual que Sandel, Walzer comienza atacando la metodología de Rawls, argumentando que la pregunta fundamental no es ¿Qué escogerían los individuos racionales bajo condiciones de universalidad? sino: "¿Qué escogerían individuos como nosotros, que comparten y seguirán compartiendo una cultura determinada? Y esta es una cuestión que se transforma fácilmente en la siguiente ¿Qué elecciones ya hemos realizado en el transcurso de nuestra vida común?".¹¹⁶ Desde este punto de vista, cobra sentido la afirmación de Walzer de que: "Todas las distribuciones son justas o injustas con relación a los significados sociales en juego".¹¹⁷

Los significados de los bienes a partir de los cuales cualquier teoría de la justicia debe establecer sus principios no puede hacerse al margen del contexto socio-cultural en el que han sido producidos. Puesto que el significado de los bienes es un significado social, los bienes con los que tiene que ver la justicia son bienes sociales. Por lo tanto, cualquier teoría o práctica de la justicia debe ser entendida como relativa al marco comunitario: "La justicia es relativa a los significados sociales... Existe un número infinito de vidas posibles, configuradas por un infinito número de culturas, religiones, arreglos políticos,

¹¹⁵ Michael Walzer, *Las Esferas de la Justicia*, op. cit., p.12

¹¹⁶ *Ibid.*, p.5

¹¹⁷ *Ibid.*, p.9

condiciones geográficas y así sucesivamente. Una sociedad determinada es justa si su vida sustantiva es vivida de cierta manera -- esto es, con fidelidad a los acuerdos compartidos de sus miembros".¹¹⁸

Ahora bien, dado que cada clase de bienes implica un significado propio, resulta aplicable el siguiente principio: "cuando los significados son distintos, las distribuciones deben ser autónomas". De esta manera, "Cada bien social o conjunto de bienes, como fuera, constituye una esfera distributiva en la cual sólo son apropiados ciertos criterios y arreglos".¹¹⁹

Walzer defiende, entonces, lo que ha llamado una "igualdad compleja", la cual se logra, no por la aplicación de un principio de distribución a toda suerte de bienes, como piensa Rawls, sino por la operación conjunta, en sus propias esferas, de todos los principios de distribución que son adecuados a los bienes que estima una comunidad en particular.

¿Qué decir sobre esta propuesta comunitarista? Por lo pronto, pienso que hay que tener mucho cuidado en el empleo de la noción de relativismo que permea toda la argumentación de los comunitaristas. Si por relativismo cultural se entiende la descripción del hecho sociológico de que las sociedades difieren en sus juicios éticos o de que la gente tiende a tomar en cuenta las evaluaciones prevalecientes en su comunidad, esta afirmación es a todas luces verdadera pero irrelevante, ya que no afecta la validez ni la posibilidad de juicios morales universales. Si lo que se pretende es esto último, el relativismo es autodestructivo, porque su referente normativo no está contenido en las prácticas o convenciones de nuestra sociedad.

¹¹⁸ *Ibid.*, p.312-313

¹¹⁹ *Ibid.*, p.10

Si bien el comunitarismo puede presentar una cara amable haciendo énfasis en una visión realista del hombre, en el valor de los lazos familiares y sociales como fundamento de derechos y deberes especiales, etc., también puede presentar aspectos indeseables. Como afirma Nino: "La idea de que el elemento social es prevalente en una concepción de lo bueno puede conducir a justificar sacrificios de los individuos como medio para promover o expandir el florecimiento de la sociedad o del Estado concebido en términos holísticos. La exaltación de los vínculos particulares con grupos sociales como la familia o la nación puede servir de fundamento a las actitudes tribalistas o nacionalistas que subyacen a buena parte de los conflictos que la humanidad debe enfrentar. Por último, la dependencia de la crítica respecto de la práctica moral puede dar lugar a un relativismo conservador que, por un lado, es inepto para resolver conflictos entre quienes apelan a tradiciones o prácticas diferentes y, por el otro lado, no permite la valoración de esas tradiciones o prácticas en el contexto de una sociedad, ya que la valoración presupondría esas prácticas y no es posible discriminar entre prácticas valiosas o disvaliosas sin contar con principios morales que sean independientes de ellas".¹²⁰

El integrismo presente en la obra de los comunitaristas se hace patente en su defensa del bien común y rechazo de la imparcialidad liberal. Como destaca Kymlicka: "En una sociedad comunitaria, el bien común se concibe como una concepción sustantiva de la buena vida que a su vez define las 'formas de vida' de la comunidad... Estas son la base para una ordenación pública de las concepciones de lo bueno".¹²¹

Si los liberales están tan comprometidos con la idea de la neutralidad del Estado es con el propósito de salvaguardar la

¹²⁰ Carlos S. Nino, "Liberalismo vs. comunitarismo", *Revista del Centro de Estudios Constitucionales*, No. 1, Madrid, septiembre-diciembre, 1988, p. 367

¹²¹ Will Kymlicka, *Contemporary Political Philosophy*, p.206

autonomía de los individuos. Si el Estado, en respuesta a las demandas comunitarias, es parcial con respecto a ciertos planes de vida estará asumiendo posiciones paternalistas difíciles de justificar. Lo que es importante entender desde una perspectiva liberal es que la autonomía de los individuos es la condición de posibilidad para la elección y materialización de cualquier plan de vida. El sujeto moral es, desde el punto de vista normativo, anterior a cualquier concepción de lo bueno. Como afirma Rawls: "Como personas libres, los ciudadanos se reconocen con el poder moral de tener una concepción del bien. Esto significa que no se ven a sí mismos inevitablemente atados a perseguir una concepción particular del bien o de los últimos fines contraídos en algún tiempo determinado. En cambio, como ciudadanos, se conciben, en general, como capaces de revisar y cambiar su concepción sobre bases racionales y razonables. Esto permite sostener que es permisible para los ciudadanos colocarse aparte de las concepciones de lo bueno y examinar y evaluar la variedad de sus últimos fines".¹²²

La afirmación de Rawls adquiere mayor sentido si asumimos que nuestro interés esencial es vivir una buena vida, no la vida ordinaria que creemos es la buena. En este sentido, los comunitaristas se equivocan al pretender que los valores que debe asumir el individuo ya se encuentran dados por la comunidad. Esto implicaría la posibilidad de permitir al individuo abandonar una comunidad si su evaluación de los bienes que ella sustenta no están de acuerdo con su deliberación personal, así como el rechazo de cualquier disidencia. El comunitarismo, si es congruente, debe terminar en un conservadurismo dogmático.

¹²² John Rawls, "Kantian Constructivism in Moral Theory", *The Journal of Philosophy* 77/9, 1980, p.544

2.3.2. Crítica del Modelo Comunitario

Por enfoque comunitarista de la educación entiendo tanto las posiciones más progresistas de la llamada Nueva Izquierda californiana y las del este de Estados Unidos, especialmente en algunas escuelas de Harvard, hasta líneas más conservadoras que, como ya se vio, coinciden en revalorar la importancia de la historia y la tradición desde una postura de relativismo cultural. Por lo que hace a los propiamente llamados comunitaristas, a excepción de Walzer y, en menor grado MacIntyre, no son muy explícitos en cuanto a sus propuestas educativas, sin embargo, es lícito y factible derivar ciertas consecuencias de algunos de sus planteamientos teóricos como los que a continuación expongo.

Para Walzer, la educación expresa "lo que tal vez sea nuestro deseo más profundo: continuar, persistir y pervivir a pesar del tiempo. Es un programa para la supervivencia social, y de tal manera se refiere siempre a la sociedad para la cual ha sido planeado... Las escuelas llenan un espacio intermedio entre la familia y la sociedad, y también un tiempo intermedio entre la infancia y la edad adulta".¹²³

En el marco de una educación social, Walzer no duda en la necesidad de preparar ciudadanos para una vida democrática. En este sentido, lo que se requiere en los niveles básicos de educación no es reprimir las diferencias entre los estudiantes sino posponerlas, ya que la primera obligación es aprender a ser ciudadanos. La escolaridad, entonces, deja de ser privilegio de unos cuantos. Por ello, "la simple igualdad de los alumnos tiene correlación con la igualdad simple de los ciudadanos: una persona/un voto, un niño/una plaza en el sistema educativo".¹²⁴

¹²³ Michael Walzer, *op. cit.*, pp.208-9

¹²⁴ *Ibid.*, p.213

Corresponde a la comunidad hacerse cargo de la educación básica de los futuros ciudadanos. Esto no excluye, piensa Walzer, la necesidad de una educación especializada exclusiva para los de mayor talento. Este monopolio es legítimo, ya que "las escuelas no pueden evitar establecer distinciones entre sus estudiantes, promoviendo a unos, rechazando a otros, pero las diferencias que hallen y hagan valer deben ser intrínsecas al trabajo, no al *status* del mismo trabajo. Deben referirse al logro, no a las recompensas económicas y políticas del logro... Yo no describo escuelas para santos, sino tan sólo centros de aprendizaje un tanto más ajenos, que en la actualidad, de la preocupación de "hacerla".¹²⁵

El Estado, piensa Walzer, tiene una gran responsabilidad al encargarse de distribuir el bien de la educación entre los estudiantes. Por un lado, debe satisfacer las exigencias de justicia pero, al mismo tiempo, debe evitar destruir lo que es común entre ellos, a saber, sus particularidades tanto genéticas como sociales. La propuesta libertaria de "bonos" o "vales" pretende satisfacer la primera exigencia en la medida en que pone a disposición de los padres fondos provenientes del fisco disponibles para propósitos educativos, con el fin de que puedan ser utilizados en el mercado. Esta alternativa, piensa Walzer, es atractiva por su carácter pluralista, sin embargo, implica un pluralismo con caracteres muy especiales: "El plan se orienta a la creación de una sociedad donde no existiera ninguna base geográfica sólida ni una lealtad fincada en las costumbres, sino más bien una considerable variedad de grupos ideológicos --o mejor dicho, de grupos de consumidores reunidos por el mercado. Los ciudadanos serían altamente móviles, desarraigados, y transitarían con facilidad de una asociación a otra".¹²⁶

¹²⁵ *Ibid.*, p.222

¹²⁶ *Ibid.*, p.229

Pero a la vez que Walzer duda de que entre los ciudadanos puede existir una comunidad suficiente de ideas y sentimientos como para sustentar el plan de los vales, piensa que el peligro más grande "reside en que expondría a muchos niños a una mezcla de espíritu empresarial despiadado e indiferencia familiar".¹²⁷ La propuesta de Walzer, coherente con sus premisas comunitarias sostiene la conveniencia de las escuelas vecinales que, entre otras funciones, sirven para el reforzamiento de los sentimientos comunitarios y actúan como primer catalizador en la formación de los futuros ciudadanos. Pese a todas sus limitaciones y, entre ellas, su carácter segregativo, "es el principio preferido, pues la actividad política siempre tiene una base territorial: la vecindad (o el distrito, el pueblo, la municipalidad, el 'fin' del pueblo: el conjunto de vecindades contiguas) es históricamente la primera base para la actividad política democrática. La gente tiende a ser más abierta al conocimiento y más consciente, más activa y eficaz, cuando se encuentra cerca de casa, entre amigos y enemigos conocidos. La escuela democrática, por tanto, debería ser un ámbito circunscrito dentro de una vecindad: un ámbito especial dentro de un mundo conocido, donde los niños se reúnan como alumnos tal como algún día se reunirán como ciudadanos".¹²⁸

En una conferencia dictada en el *Centre for the Study of Cultural Values*, de la Universidad de Lancaster,¹²⁹ Alasdair MacIntyre crítica enérgicamente a quienes confunden la retórica moral de la cultura política contemporánea con una adecuada educación en las virtudes; pues mientras los primeros educan para aparentar ser virtuosos, los segundos lo hacen para alcanzar la virtud. Con el fin de evitar una retórica falaz es necesario construir un sistema coherente de virtudes a partir de cierta concepción teórica. Sin embargo, dado que

¹²⁷ *Ibid.*, p.230

¹²⁸ *Ibid.*, p.235

¹²⁹ Alasdair MacIntyre, "How to seem virtuous without actually being so", Lancaster University, 1991

existen varias argumentaciones posibles, antagónicas e incompatibles, resulta impensable un programa racionalmente compartido de educación moral: "...no existe una teoría neutral, pre-filosófica, que dé cuenta de las virtudes consideradas. Lo que hace de esta concepción una mascarada... es la comprensión usualmente tácita de las virtudes incorporada en la retórica de los lugares comunes contemporáneos".¹³⁰

MacIntyre piensa que cuando las virtudes son llevadas a la práctica, cualquier pretensión de neutralidad en la educación esconde una teoría educativa. En un esfuerzo de síntesis, coherente con su teoría, MacIntyre piensa que existen, al menos, dos teorías encontradas. Una, derivada del pensamiento de Hume, revivida por filósofos como John Rawls; la otra, inspirada en la tradición aristotélica.¹³¹

Si lo que se pretende es una educación en las virtudes, con el fin de que el estudiante trascienda su concepción interna del bien y valores los bienes en tanto que buenos, y las virtudes en tanto virtudes, es necesario adoptar un punto de vista aristotélico: "La justicia aristotélica es necesariamente una cuestión de merecimiento, merecimiento con respecto a las contribuciones en la vida común de una *polis*, de un tipo tal de comunidad política en la cual los seres humanos logran sus bienes a través de la amistad cooperativa que es en sí misma una virtud central".¹³²

Si se acepta el punto de vista aristotélico, piensa MacIntyre, la educación tendrá que proceder a través de dos estadios diferentes. El primero requiere de una adoctrinación en la etapa de formación del

¹³⁰ *Ibid.*, pp. 12-3

¹³¹ *Ibid.*, p.13

¹³² *Ibid.*, p.14

estudiante.¹³³ que luego de ser adecuadamente instruidos pasará al siguiente estadio donde aprenderá a discutir y argumentar con respecto a las distintas controversias. El énfasis principal, por supuesto, debe ponerse en el primer estadio en el cual la autoridad del profesor en cuestiones morales será determinante: Por esta razón, la selección de profesores sobre la base de su carácter moral es una tarea delicada pero extremadamente necesaria, incompatible con la idea de que los profesores son mejores cuanto más neutral sea su moralidad.¹³⁴

Además del punto de vista más o menos compartido por Walzer y MacIntyre, los planteamientos comunitaristas también han asumido actitudes progresistas que se reflejan en los aspectos de organización curricular; el modo de enseñar y el resultado final en cuanto a la integración de conocimientos y actitudes.

Por lo que corresponde a la organización curricular, parten del hecho de que en los últimos veinte años en las universidades estadounidenses han ocurrido cambios demográficos que no pueden ni deben de obviarse. Para fines de este siglo es muy probable que en algunas universidades el número de estudiantes hispanos, negros y asiáticos de pregrado sea mayor que el de blancos. Este solo hecho exige un replanteamiento del *curriculum* hacia uno más flexible, que atienda los intereses de grupos minoritarios, incluyendo a homosexuales y lesbianas. A este respecto, Gerald Graff apunta que de hecho "jamás ha existido consenso alguno acerca de lo mejor que se ha pensado y dicho o, si vamos un poco más allá, una explicación de por qué Occidente debe tener el monopolio del mercado de la alta cultura. La idea de la literatura como un canon fijo e inmutable, los Grandes Libros, el estante de metro y medio, es una ilusión histórica. El quebrantamiento de los cánones no es algo nuevo. Siempre ha habido

¹³³ *Ibid.*, p.15

¹³⁴ *Ibid.*, p.16

política. Enseñar a Shakespeare en lugar de los clásicos fue una innovación radical".¹³⁵

Con respecto a la segunda cuestión, sobre el modo de enseñar, la propuesta de los progresistas se polariza con respecto a la de los tradicionalistas. Tal como señala Richard Rorty: "Cuando las personas de la derecha política hablan de educación, comienzan a referirse de un modo inmediato a la verdad. Normalmente enumeran lo que consideran verdades conocidas y evidentes y lamentan que ya no se les inculquen a los jóvenes. Cuando las personas de la izquierda política hablan de educación, mencionan en primer lugar la libertad... Lo que la derecha llama superar las pasiones, la izquierda denomina ahogar los sanos instintos animales. Lo que la derecha interpreta como el triunfo de la razón, la izquierda describe como el triunfo de la aculturación estructurada por los poderes. Lo que la derecha describe como civilizar a los jóvenes, la izquierda explica como alienarlos de su esencia verdadera".¹³⁶

Desde esta perspectiva, piensan los comunitarios, un *curriculum* rígido y estático como el que proporcionan los tradicionalistas, no puede conducir más que a un método igualmente rígido y autoritario, y el poseedor de las verdades fundamentales termina imponiéndolas como dogma. Por el contrario, un *curriculum* flexible y dinámico daría lugar a un método igualmente flexible, cuya principal preocupación estaría puesta en la necesidad de desarrollar la capacidad imaginativa de los alumnos. En palabras del mismo Rorty, si a los tradicionalistas les cabe el aforismo evangélico "la verdad os hará libres", los comunitaristas comparten el principio de que si uno se ocupa de la libertad, la verdad se ocupará de sí misma.

¹³⁵ Citado por James Atlas, "La batalla de los libros", en *Facetas 84*, USA, 1989

¹³⁶ Richard Rorty, "Educación sin dogma", en *Facetas 88*, USA, 1990

Con respecto a la tercera cuestión, la integración de conocimientos y actitudes, a diferencia de los tradicionalistas que se manifiestan por el aprendizaje de un núcleo básico de ideas, que por lo general son explicitadas por el profesor a lo largo del *currículum* para culminar en una síntesis global, los comunitaristas concuerdan en que es imposible pretender una labor de síntesis comprensiva y debe ser el propio alumno, quien desarrollando su capacidad de crítica y de imaginación, termine elaborando una visión propia del mundo.

Por contraste con el enfoque tradicionalista, los planteamientos de los comunitaristas resultan más provocativos e interesantes, sin embargo, llevados a una posición extrema, como antes vimos, pueden conducir a formas autoritarias tanto o más peligrosas que las aristocráticas o elitistas de los tradicionalistas, ciertamente incompatibles con un enfoque liberal y democrático de la educación.

Lo más criticable de esta visión comunitaria de la educación no es que observe que los padres, en el marco de la comunidad vecinal, o los profesores que reflejan la moralidad latente en la comunidad, puedan estar equivocados en la apreciación de lo que es bueno, pues no hay autoridad educativa infalible. Lo objetable es que se asigne a la comunidad la exclusiva autoridad para determinar lo que debe ser la educación para los niños y jóvenes. Ni la autoridad pública, en el patrón tradicional de educación ni los padres, en el marco del modelo comunitario, tienen derecho exclusivo sobre la formación de los educandos; por eso, en la concepción de Walzer, la defensa del pluralismo bajo el supuesto de la diversidad comunitaria es algo superficial. El pluralismo es un valor políticamente importante sólo si enriquece nuestra vida, expandiendo las alternativas de los múltiples modos posibles de realizarla. Por ello tiene razón Gutmann cuando sostiene que: "Para obtener los beneficios de la diversidad social, los niños deben ser expuestos por sus padres a modos de vida diversos y -- en el curso de esta exposición-- deben abrazar ciertos valores, tales como el mutuo respeto entre las personas, que hace de la diversidad social algo posible y deseable. Sin embargo, no hay razón para asumir

que la mejor manera de alcanzar tal objetivo sea colocar la autoridad educativa exclusivamente en las manos de los padres, y si buenas razones para rechazar la idea... de que los padres tienen un derecho natural a una autoridad educativa exclusiva sobre sus hijos".¹³⁷

Asimismo, está en lo cierto MacIntyre cuando afirma que toda pretensión de educar en las virtudes morales lleva implícita una concepción teórica. La doctrina liberal, como verá en el capítulo III, no niega la defensa de ciertos valores que son necesarios para el mismo proceso de participación y discurso democrático. Más aún, afirma que su defensa es necesaria para permitir al educando el reforzamiento de su autonomía personal y, puesto que el desarrollo de ésta no se entiende como un plan de vida entre otros posibles sino la condición de posibilidad para cualquier plan de vida, la defensa de tales valores debe hallarse en la base de cualquier sistema educativo. Desde este punto de vista, la defensa de los valores liberales en la educación está muy lejos de caer en una retórica moral, como parece desprenderse de la crítica de MacIntyre. Por el contrario, su defensa es un contrapeso al talante autoritario y conservador del modelo aristotélico que propone MacIntyre.

Por lo que respecta a los tres aspectos antes señalados en la línea de un comunitarismo más progresista, pienso que pese al justificado repudio a una educación dogmática, algunas de sus manifestaciones extremas son igualmente criticables. Lo es, por ejemplo, el hecho de minimizar la importancia del *currículum* hasta reducirlo a mero pretexto del que se vale el profesor para explorar las capacidades imaginativas de los estudiantes.

Un *currículum* poco sugerente en ideas, mal estructurado en el planteamiento de los problemas, denso y oscuro, no puede favorecer más que la obstrucción intelectual, la repetición, la apatía, los lugares

¹³⁷ Amy Gutmann, *Democratic Education*, p. 33

comunes y la ingenuidad. La defensa de los llamados textos clásicos, más allá de las circunstancias contingentes pero sin asumir necesariamente posiciones esencialistas, se justifica en la medida en que con claridad y riqueza conceptual y literaria continúan planteando los grandes problemas que aquejan a la humanidad y estimulando las ideas.

Por último, en cuanto a las ideas, lo que verdaderamente importa es su entendimiento y no la identificación con ellas. Como afirma Sidney Hook: "No hay que ser alemán para estudiar a Lutero o la Reforma alemana, ni simpatizar con los nazis para estudiar a Hitler. Raza, color, religión, procedencia nacional y orientación sexual no son condiciones necesarias ni suficientes para el estudio fecundo de las humanidades ni de ninguna otra cosa".¹³⁸

¹³⁸ Sidney Hook. "En defensa de los clásicos", en *Facetas* 84. USA, 1989

3. Educación democrática y valores liberales

En el capítulo I concluí con algunos comentarios en torno a los fundamentos éticos de la educación y avancé algunas ideas sobre lo que entiendo al hablar de educación igualitaria y democrática. Asimismo, al analizar y criticar tres modelos alternativos de educación --tradicional, libertario y comunitario-- he ido perfilando las propiedades características del modelo liberal que conviene ahora explicitar con más detalle y darle una mayor unidad conceptual.

Con este propósito, he dividido el capítulo en dos partes: la primera tiene que ver con la justificación ético-política de una educación democrática en el marco de un liberalismo igualitario y respondería a las siguientes preguntas: a). ¿Qué relación existe entre igualdad y educación?; b) ¿Cuáles son las implicaciones de una educación igualitaria en el marco de un Estado democrático?. La segunda parte trata de dar cuenta de los valores inherentes a una educación liberal, es decir, aborda específicamente lo referente al contenido de la educación mientras que la primera parte tiene que ver con sus condiciones de posibilidad y con el problema de la distribución de la autoridad para controlar, precisamente, tales contenidos.

3.1. Modelo igualitario y democrático de educación

3.1.1. Igualdad y Educación

Thomas Nagel ha propuesto la visión de un proceso periódico a través del cual en Estados Unidos fueron estableciéndose medidas contra la discriminación. Este proceso es útil para ilustrar la transición

desde la idea de igualdad ante la ley hasta la idea de igualdad de resultados pasando por la de igualdad de oportunidades.

La primera medida contra la discriminación, especialmente racial y sexual, fue la abolición de barreras deliberadamente impuestas en estos campos. La previsión constitucional de la igualdad frente a la ley --en Estados Unidos establecida a través de las enmiendas XIII a XV y XIX-- parece ser el camino característico para alcanzar tal abolición.

Sin embargo, las medidas legales, aun cuando sean obedecidas, no siempre sirven para eliminar los obstáculos en la práctica social. Ésta es la razón por la cual fue necesario un segundo paso, que consistió en considerar los criterios para la selección de los trabajos más solicitados, para evitar prejuicios ocultos y para garantizar la imparcialidad.

No obstante, estos procedimientos no sirvieron para dar una justa oportunidad para la obtención de tales empleos debido a las desventajas en el punto de partida social, económico y educativo para los individuos anteriormente discriminados. Es por ello que fue necesario un tercer paso en la forma de no-discriminación, que Nagel llama "medidas compensatorias", como programas especiales de enseñanza, apoyos financieros, guarderías, centros de enseñanza y grupos tutoriales.

Pero estos programas especiales tampoco sirvieron para superar las desventajas injustamente causadas por la discriminación, tales como sus efectos psicológicos y morales en la auto-estima, en la confianza y en la ambición. Por lo mismo fue instrumentado un cuarto paso, que introdujo medidas de "discriminación inversa" para intentar compensar las condiciones de menor capacidad de algunas personas, producto de discriminaciones anteriores.

Nagel sugiere la posibilidad de prever un quinto paso aún más radical --probablemente, como él reconoce, no realizable en Estados Unidos-- para superar el punto de vista de que los individuos deben ser únicamente compensados por las desigualdades injustamente producidas, a saber, defender una igualdad de resultados independientemente de las capacidades.¹³⁹

Creo que sin mayor dificultad podemos reagrupar los tipos de igualdad mencionados por Nagel en tres categorías: igualdad frente a la ley, igualdad de oportunidades (tanto de acceso como en el punto de partida, sea a través de compensaciones individuales o grupales), e igualdad de resultados. No es mi propósito hacer un análisis minucioso de cada una de éstas, sin embargo, sin dejar de hacer mención a la igualdad frente a la ley y reconocer la enorme importancia del debate contemporáneo en torno a los criterios de justicia distributiva, pienso que resulta más provechoso dedicar un mayor espacio al tratamiento de la igualdad de oportunidades en la educación, por los problemas que en seguida plantearé y sobre los cuales intentaré ofrecer alguna respuesta.

Con respecto a la igualdad frente a la ley cabe decir con Bobbio que: "De las diversas determinaciones históricas de la máxima que proclama la igualdad de todos los hombres, la única universalmente reconocida, cualquiera que sea el tipo de constitución en la que esté inserta y cualquiera que sea la ideología sobreentendida, es la que afirma que 'todos los hombres son iguales frente a la ley', o, con otra formulación, 'la ley es igual para todos'".¹⁴⁰

El principio, como lo refiere el mismo Bobbio, tiene que ver con el concepto clásico de *isonomía* que queda ilustrado con las siguientes palabras de Eurípides: "No hay peor enemigo de una ciudad

¹³⁹ Thomas Nagel, *Mortal Questions*, p.91 ss.

¹⁴⁰ Norberto Bobbio, *Igualdad y Libertad*, Paidós, Barcelona, 1993, p. 71

que un tirano, cuando no predominan las leyes generales y un solo hombre tiene el poder, dictando las leyes para sí mismo y sin ninguna equidad. Cuando hay leyes escritas, el pobre como el rico tienen igual derecho".¹⁴¹

El de igualdad frente a la ley es un principio genérico, que se interpreta como prescribiendo de toda discriminación arbitraria, no justificada y, por tanto, injusta. Excluye toda discriminación entre los seres humanos por diferencias que se consideran irrelevantes: raza, religión, preferencia sexual... si bien debe admitirse que aun en su enunciación formal, el reconocimiento de esta igualdad ha sido en muchas ocasiones una ardua conquista histórica. Como afirma Pablo Latapí: "Hoy en día parece natural afirmar un derecho general a la educación. Sin embargo, en la gradual explicitación de los derechos humanos, el sitio de la educación fue bastante tardío... en la ilustración se explicita la obligación de educarse, como consecuencia de la imposición por parte del Estado de una educación básica, común a todos, obligatoria y por tanto gratuita. Históricamente se percibe primero en la educación un bien para el Estado más que para el individuo; para el Estado la educación de la población aparece primero como algo deseable por razones políticas (el afianzar las instituciones republicanas en las nuevas generaciones) y posteriormente económicas (fortalecer la capacidad de la nación).

Sólo muchos años después, prácticamente hasta el siglo XX, la educación se llega a percibir como un bien del individuo y esto bajo dos modalidades: a) primero, ella es indispensable como medio para el pleno florecimiento de la persona; y b) ella es también medio para acceder a otros bienes sociales, sobre todo a un empleo bien remunerado. Bien de consumo y bien de inversión dirán más tarde los economistas. Hoy en día el derecho a la educación e inclusive su

¹⁴¹ Citado por Bobbio, *Ibid.*

gratuidad hasta un determinado nivel, según determine cada Estado, está consignado en la mayor parte de las Constituciones".¹⁴²

Más aún, el derecho a la educación, junto con otros, como a la previsión, al trabajo o a la vivienda, es un derecho a prestaciones en sentido estricto¹⁴³. Desde este punto de vista, el reconocimiento frente a la ley a un derecho igualitario a la educación, si se lo entiende precisamente como un derecho social fundamental, no sólo adquiere relevancia en nuestros días desde un punto de vista formal sino también sustantivo. Esto quiere decir que: "...son derechos del individuo frente al Estado a algo que--si el individuo poseyera medios financieros suficientes y si encontrase en el mercado una oferta suficiente-- podría obtenerlo también de particulares".¹⁴⁴

El argumento principal en favor de los derechos fundamentales sociales, como sostiene Robert Alexy, es un argumento de la libertad. Este argumento se apoya en dos tesis:

¹⁴² Pablo Latapi, "Reflexiones sobre la justicia en la educación", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Centro de Estudios Educativos, Vol. XXIII, No. 2, México, 1993

¹⁴³ Uso indistintamente las expresiones "derechos sociales" y "derechos prestacionales" aunque reconozco que la primera puede prestarse a mayores confusiones que la segunda. Para un análisis de los diversos usos de "derechos sociales" véase José Ramón Cossío, *Estado Social y Derechos de Prestación*, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1989, pp. 44s. Para Cossío: "Si admitimos que el modo tradicional (y único posible dentro de nuestra economía) de realización de ese valor [el de igualdad] es a través de prestaciones estatales, podremos concluir diciendo que los 'derechos sociales' se resuelven en prestaciones a cargo del Estado encaminadas a satisfacer los llamados 'mínimos vitales'. Más que de derechos sociales, creemos posible hablar de *derechos a la igualdad* cuando aludamos a la significación axiológica (o teleológica) del tema, y de *derechos prestacionales* cuando nos refiramos a su dimensión activa o material".

¹⁴⁴ Robert Alexy, *Teoría de los Derechos Fundamentales*, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1993, p.482

(a) la libertad jurídica para hacer u omitir algo sin la libertad fáctica o real para elegir entre lo permitido carece de todo valor

(b) bajo las condiciones de la moderna sociedad industrial, la libertad fáctica de un gran número de titulares de derechos fundamentales no encuentra su sustrato material en un ámbito vital dominado por ellos, sino que depende esencialmente de actividades estatales.¹⁴⁵

Como analizaré en seguida estas tesis se traducirán en deberes positivos del Estado. Por lo pronto, lo que me parece importante señalar es que el reconocimiento a un derecho igual a la educación frente a la ley no sólo adquiere relevancia en nuestros días desde un punto de vista formal sino también sustantivo, si se lo entiende como un derecho social o como una prestación en sentido estricto.

La igualdad de oportunidades puede entenderse como igualdad de acceso o como igualdad en el punto de partida. Con respecto a la primera, ésta exige la apertura en la admisión a la competición a todos; que como bien señala Ruiz Miguel: "pueden ser sólo 'todos' aquellos que cumplen unos requisitos mínimos relacionados con el mérito, lo que constituye una distinción relevante para el acceso, como exigir el título de licenciado en Derecho en una oposición a jueces o un mínimo de condiciones físicas para una selección de policías".¹⁴⁶

En palabras de Bobbio: "no es sino la aplicación de la regla de justicia a una situación en la cual haya personas en competición entre sí para la consecución de un objetivo único, es decir, de un objetivo que no puede ser alcanzado más que por uno de los concurrentes

¹⁴⁵ Véase *ibid.*, pp.486-7 y ss.

¹⁴⁶ Alfonso Ruiz Miguel, curso sobre "Igualdad", III Seminario *Eduardo García Máynez* sobre Teoría y Filosofía del Derecho, ITAM, México, 1993.

(como el triunfo en una competición, la victoria en un juego o duelo, ganar en un concurso, etc.)".¹⁴⁷

En la práctica, la igualdad de acceso se traduce en la eliminación de discriminaciones injustas y, positivamente, en la estricta consideración de los méritos. Esta es la forma de igualdad de oportunidades que satisface el modelo tradicional de la meritocracia.

La igualdad de oportunidades en el punto de partida, tanto si se considera al individuo como tal o perteneciendo a un grupo, es la igualdad en las posiciones o circunstancias previas en las que se accede a la competición, de modo que las capacidades o talentos de cada cual hayan contado previamente con iguales posibilidades de desarrollo, para que la selección por méritos individuales sea equitativa.¹⁴⁸

Esta igualdad en la partida pretende corregir las desigualdades que se derivan de la situación familiar o social, especialmente en sus vertientes económica y cultural, de modo que no sólo se garantice la no discriminación sino que se excluyan las barreras de clase destacando "la importancia de prevenir las excesivas acumulaciones de propiedad y riqueza y de mantener iguales oportunidades de educación para todos".¹⁴⁹

Uno de los filósofos que con mayor lucidez, ha trabajado el concepto de igualdad de oportunidades como punto de partida, James

¹⁴⁷ Bobbio, *op. cit.*, p.77

¹⁴⁸ Con respecto a la educación pienso que es importante tener en cuenta el hecho de que, a diferencia de otros bienes, al ser consumida por el individuo, se vuelve parte constitutiva de su persona y lo transforma cualitativamente. En este sentido, "reducir la obligación de una sociedad de educarse al problema de distribuir oportunidades de educación con equidad puede resultar un tanto empobrecedor". Pablo Latapi, *op. cit.*

¹⁴⁹ John Rawls, *A Theory of Justice*, p.73

Fishkin, afirma la existencia de un trilema o dilema con tres cuernos, y parte del enunciado de tres principios:

Mérito: Debe existir una amplia equidad procesal para la evaluación de calificaciones para las posiciones.

Igualdad de oportunidades vitales: La perspectiva de los niños para eventuales posiciones en la sociedad no deberían variar de manera sistemática y significativa con sus características nativas arbitrarias.

Autonomía de la familia: Las relaciones consensuales dentro de una familia dada que gobierna el desarrollo de sus hijos no deberían ser coercitivamente interferidas, excepto para asegurar a los niños los prerequisites esenciales para la participación adulta en la sociedad.¹⁵⁰

De acuerdo con Fishkin, el trilema surge porque cualquier combinación de dos de los tres principios excluye al tercero restante:

(i) si el principio del mérito y el principio de autonomía de la familia son satisfechos, se sacrifica el principio de igualdad de oportunidades vitales. Pienso que este esquema refuerza posiciones individualistas en el contexto de un mercado competitivo.

(ii) si el principio del mérito y el principio de igualdad de oportunidades vitales son satisfechos, se sacrifica el principio

¹⁵⁰ James Fishkin, Justice, *Equal Opportunity and the Family*, pp.22, 32 y 35-6. Por "características nativas arbitrarias" entiende Fishkin características tales como la raza, el origen étnico y el trasfondo familiar y por "prerequisites esenciales", el alfabetismo, los aspectos rutinarios de la ciudadanía y otros elementos de la educación secundaria cuya ausencia justificaría la intervención del Estado.

de autonomía de la familia. Este esquema puede dar lugar a posiciones autoritarias con daño al bienestar de terceros.

(iii) si el principio de igualdad de oportunidades vitales y el principio de autonomía de la familia son satisfechos, se sacrifica el principio del mérito. Este esquema abre las puertas a medidas de discriminación inversa.

Con respecto al primer cuerno --el esquema propuesto por los libertarios, por ejemplo-- es inaceptable por dos razones. La primera, de orden fáctico, tiene que ver con las limitaciones propias del principio de igualdad de oportunidades vitales considerado abstractamente: 1. el punto de partida de la educación individual es diferente si consideramos el ambiente familiar y las aptitudes; 2. las preferencias individuales son también muy distintas y es difícil establecer equivalencias; 3. el entorno social que incluye a los mismos compañeros de escuela y de aula, es también muy distinto; 4. el esfuerzo personal no es un bien que se dé, es una tarea que realiza cada persona con ciertos apoyos y recursos que no determinan los resultados.¹⁵¹

La segunda razón tiene que ver con el supuesto normativo que se halla latente en (i) y es el de la posibilidad de justificar deontológicamente el mercado, es decir, que éste es bueno porque resulta ser la consecuencia del ejercicio de derechos indiscutibles como el de la autonomía de la familia y el de equidad procesal en el trato a las personas.

Contra tal concepción habría que decir que el mercado no es algo bueno en sí mismo sino que su valor depende de los bienes primarios que permita alcanzar o garantizar en el marco de un sistema

¹⁵¹ Pablo Latapí, *op. cit.*

democrático representativo.¹⁵² Es claro que la autonomía y la equidad procesal son bienes primarios, pero si se acepta con rigor la relación entre mercado y democracia, a diferencia de los libertarios, deben aceptarse algunos supuestos que hacen posible tal relación: la necesidad de una sociedad homogénea y la exigencia de deberes positivos generales.

Una sociedad es homogénea, en términos de Garzón Valdés, cuando todos sus miembros tienen la posibilidad de ejercer los derechos vinculados con la satisfacción de sus bienes básicos o primarios. Éstos son los necesarios para la realización de todo plan de vida, y junto con los derechos a los que se hallan vinculados conforman lo que este autor llama "coto vedado".¹⁵³

En esta concepción de Garzón Valdés resulta importante comprender que ninguna cuestión concerniente a bienes primarios puede decidirse de acuerdo con la regla de la mayoría. Por lo tanto, el "coto vedado" se constituye como un prerrequisito para la democracia, es decir, no es susceptible de negociación alguna. La regla de la mayoría se aplica para resolver problemas prácticos vinculados con los deseos secundarios de los miembros de la comunidad, pero nunca con respecto a sus deseos primarios. Por ello se comprende que la estrategia de negociación y del compromiso en la persecución de los intereses secundarios --propios o ajenos-- sólo es éticamente aceptable en el contexto de una sociedad homogénea que asegure una verdadera igualdad de oportunidades. El derecho a una educación básica pertenece, sin duda, al conjunto de derechos que conforman el coto vedado, por lo tanto, no es negociable en el mercado y su satisfacción contribuye al logro de una sociedad más homogénea.

¹⁵² Véase Ernesto Garzón Valdés, "Mercado y Justicia", *Isonomía*. Revista de Teoría y Filosofía del Derecho, abril, 1995, p. 23.

¹⁵³ Véase Ernesto Garzón Valdés, "Representación y Democracia", en *Derecho, Ética y Política*, p. 641 y ss.

Si aprobamos lo anterior difícilmente se puede aceptar la propuesta de Milton Friedman y sus seguidores sobre el *voucher plan*, no sólo por razones fácticas, como las señaladas al analizar el modelo libertario de educación en el Capítulo II, sino también desde un punto de vista normativo.

En efecto, el *voucher plan* se propone bajo la suposición de la bondad del mercado *per se*. En este sentido, las escuelas, con el fin de obtener la confianza de los padres de familia, compiten entre ellas incrementando la calidad de los productos ofrecidos. Aun concediendo que las dificultades fácticas pudieran superarse, el *voucher plan* no va más allá de las demandas del mercado, omitiendo o ignorando el propósito fundamental de la educación básica, a saber, el desarrollo de un carácter democrático y liberal en los estudiantes. En términos de Amy Gutmann: "Si un propósito primario de las escuelas es desarrollar un carácter democrático, entonces las externalidades de la educación pueden ser muchas más que las que admite un *voucher plan*... Las externalidades escolares van más allá del proceso de admisión, del *curriculum*, y de la estructura de autoridad; abarcan casi todos los aspectos de la escolaridad, imposibilitando la defensa de la distinción entre los mandatos públicos 'mínimos' y los estándares de elección de los padres para las escuelas de *voucher*".¹⁵⁴

Contra la propuesta de Friedman pienso que se debe insistir en la idea de que el estado debe garantizar el bien público de la educación básica, cuyo contenido y condiciones favorables para su implementación deben permanecer fuera de cualquier negociación en el mercado.¹⁵⁵ Esto significa que el Estado, lejos de mantenerse al

¹⁵⁴ Amy Gutmann, *Democratic Education*, p.68

¹⁵⁵ Se entiende por bien público o colectivo todo aquel que consumido por una persona en un grupo, no puede ser absolutamente negado a las otras personas del

margen, debe tener una intervención efectiva en la procuración de la educación básica. En otros términos, el del Estado es un deber positivo.

Desde un punto de vista normativo, el principio de los deberes positivos generales --es decir, los que corresponden a los individuos en general-- establece que todo individuo está moralmente obligado a: "una acción de asistencia al prójimo que requiere un sacrificio trivial y cuya existencia no depende de la identidad del obligado ni de la del (o de los) destinatario(s) y tampoco es el resultado de algún tipo de relación contractual previa".¹⁵⁶

Si aceptamos que los deberes éticos son instrumentos para la protección de bienes que se consideran valiosos, la justificación de los deberes positivos generales es la misma que la de los negativos, a saber, la protección de los bienes primarios de los seres humanos. Desde este punto de vista entiendo con Garzón Valdés que la justificación moral de los deberes positivos generales en la relaciones interpersonales, en el plano de las instituciones implica que el único Estado que puede aspirar a legitimidad es el Estado social de Derecho.

Dicho con otros términos, la protección de la autonomía e igualdad del individuo y la satisfacción de las necesidades básicas que se requieren para su desarrollo exigen la imposición de deberes positivos generales. Para proteger y desarrollar la autonomía de los individuos y contribuir a la igualdad de oportunidades entendida no sólo como igualdad de acceso bajo reglas procesales imparciales sino sobre todo como igualdad de oportunidades sustantiva, es decir, en el punto de partida, el Estado tiene que intervenir en la equitativa

grupo. Véase Mancur Olson, *The Logic of Collective Action*, Harvard University Press, 1971, p.14

¹⁵⁶ Ernesto Garzón Valdés, "Los deberes positivos generales y su fundamentación", en *Derecho, Ética y Política*, p.339

distribución de los bienes básicos. Es en este contexto que se debe entender como deber del Estado la distribución obligatoria y libre de la educación básica que, en tanto contribuye a la formación de la autonomía personal, hace posible el logro de una sociedad más homogénea.

En esta línea de reflexión pienso que es de suma utilidad tener en consideración la distinción entre la *formación* de la autonomía y su *ejercicio*. A diferencia de la segunda, la primera no depende de los deseos o preferencias de las personas. Por lo tanto, la precedencia de necesidades sobre deseos puede sostenerse sobre la base del principio liberal de la autonomía si ésta se entiende como autonomía de formación. En términos de Nino: "Creo que esta concepción (la de la autonomía de formación o de creación) no es otra que la vieja noción de *auto-realización*, que se relaciona con la alusión que hace Frankfurt al florecimiento... En el centro de esta concepción del bien personal está la idea de capacidades rescatada por Amartya Sen. El individuo se autorrealiza en la medida en que actualiza en forma plena y equilibrada sus diversas capacidades... Esta articulación todavía bastante impresionista del valor de autonomía en el marco de una concepción más amplia del bien personal sugiere que, efectivamente, debemos igualar a los individuos en la dimensión de sus capacidades, lo que implica satisfacer ciertas necesidades básicas".¹⁵⁷

Para formar y desarrollar la autonomía personal es necesario que el Estado cumpla con los deberes positivos, entre los cuales se encuentra en primerísimo lugar la educación básica. En este sentido, como bien ha señalado Ackerman: "No es tarea del Estado responder a las cuestiones fundamentales de la vida sino de equipar a todos los

¹⁵⁷ Carlos S. Nino, "Autonomía y necesidades básicas", *Doxa 7*, Universidad de Alicante, p.22.

individuos con las herramientas necesarias para responsabilizarse por sus propias respuestas". 158

Si se acepta la necesidad de una sociedad homogénea y los deberes positivos del Estado, deben rechazarse las posiciones individualistas en el contexto de un mercado competitivo que privilegia la autonomía de la familia y el mérito individual por encima de la igualdad de oportunidades en el punto de partida. No se puede sacrificar esta última si no es rechazando la posibilidad de un Estado social de Derecho.

Pero cuando no es posible rechazar el principio de la igualdad de oportunidades vitales, el segundo cuerno en el trilema de Fishkin afirma el sacrificio de la autonomía de la familia, favoreciendo además el principio del mérito.

Si se aplica este esquema a la educación, el sacrificio de la autonomía de la familia con respecto a la educación de sus hijos parece contravenir convicciones profundamente arraigadas en la sociedad: ¿No son acaso los hijos una extensión natural de sus padres? ¿No justifica esta relación natural un derecho *a priori* de los padres sobre sus hijos? Y si éste no fuera el caso ¿quién tiene tales derechos? ¿Los tiene el Estado?

En una como en otra posibilidad, se corre el peligro de caer en un autoritarismo moral, bien sea a través de la autoridad paterna o, peor aún, de la autoridad estatal. Este es el caso si se parte de la suposición de que los niños son una especie de propiedad de los padres o del Estado que impide reconocer en ellos a seres humanos parcialmente autónomos.

158 Bruce Ackerman, *The Future of Liberal Revolution*, Yale University Press, New Haven and London, 1992, pp.23-4

No hay duda alguna de que los padres tienen prioridad sobre otro tipo de instituciones en la educación de sus hijos simplemente por razones empíricas como, por ejemplo, razones psicológicas. Pero desde un punto de vista liberal, debe reconocerse que el derecho de los niños a una educación básica debe prevalecer sobre las libertades de los mismos padres cuando el ejercicio de éstas puede limitar la autonomía de los niños. Restringir tales libertades, a través de la coerción legal evita daños a terceros --los niños-- y crea las condiciones que hacen posible el gozo de las libertades de estos últimos. En este sentido, y de acuerdo con un orden lexicográfico de sus bien conocidos principios, la afirmación de John Rawls acerca de la prioridad de la libertad sobre otros bienes básicos, no es apropiada para este caso, porque sin educación las libertades liberales perderían todo su valor.¹⁵⁹

El juez William O. Douglas, refiriéndose a los niños pertenecientes a la Old Order Amish, ofrece un buen ejemplo cuando disiente en el caso *Wisconsin v. Yoder*: "Un niño Amish puede querer ser un pianista o un astronauta o un oceanógrafo. Para lograrlo deberá apartarse de la tradición Amish... Si sus padres conservan al niño fuera de la escuela más allá de la primaria, entonces el niño quedará imposibilitado de participar en el nuevo y apasionante mundo de la

¹⁵⁹ Esta crítica descansa en otra aún más radical que tiene que ver con el problema de saber quiénes integran la *posición original*. Dadas las condiciones que impone Rawls como, por ejemplo, cierto nivel de racionalidad, quedarían excluidos no sólo los niños sino también los incapacitados y las generaciones futuras lo que plantea serios problemas de justicia para estos actores. Si lo que pretende Rawls es incluir sólo a los "hombres representativos" de posiciones sociales relevantes, resulta difícil precisar quiénes son tales hombres representativos. Para ésta y otras críticas véase Adela Cortina, "La justificación ética del Derecho como tarea prioritaria de la filosofía política. Una discusión desde John Rawls", *Doxa* 2, Universidad de Alicante, 1985; y la réplica de Manuel Jiménez Redondo, "Precisiones sobre Rawls", en *Doxa* 3, Universidad de Alicante, 1986. También Manuel Atienza, *Introducción al Derecho*, Barcanova, Barcelona, 1985, pp.163 ss.

diversidad que tenemos hoy día... Si es constreñido a la forma de vida Amish por aquéllos que tienen autoridad sobre él y si su educación es truncada, su vida entera puede ser impedida y deformada".¹⁶⁰ En este caso, el bien básico de la educación debe prevalecer sobre la libertad religiosa o las tradiciones de los padres de la Old Order Amish.

Me parece claro que la educación básica tiene relación directa con la formación de la autonomía y no con su ejercicio. Cuando la autonomía de los individuos es relativa a sus deseos o preferencias, ya no tiene sentido limitar o restringir la autoridad paterna o estatal para prevenir daños a terceros. Por esta razón en el nivel de la educación post-básica, la autonomía tiene que ver más con la realización de planes de vida libremente elegidos que con la elección de los planes a realizar: el ejercicio de la autonomía prevalece sobre la formación de la autonomía. Esto justifica que en la distribución de recursos escasos se debe dar preferencia a la educación básica sobre la educación post-básica. En ésta, gran parte del beneficio marginal no es social sino privado, lo que constituye una razón de peso para que sean los mismos beneficiarios quienes cubran sus costos a través de colegiaturas.

De lo anterior se infiere que, mientras la demanda por una educación básica de calidad no esté plenamente satisfecha, todos los recursos gastados en subsidiar la educación post-básica están siendo sustraídos de los fondos que deberían servir a la educación básica, en detrimento de los niños con menores recursos económicos. Esto no implica, como afirma Pablo Latapí, que deba existir una prioridad lexicográfica entre educación básica y educación post-básica, lo que significaría que mientras hubiese un solo niño que careciera de la primera, no se podría gastar nada en la segunda. Lo que se quiere enfatizar es la necesidad de establecer normas que den una prioridad

¹⁶⁰ 406 US 205 (1972). Citado por Stephen Macedo, *Liberal Virtues, op. cit.*, p.268

efectiva y con carácter de urgente al logro de los mínimos necesarios.¹⁶¹

En síntesis, con respecto al segundo cuerno del trilema está plenamente justificado interferir en la autonomía de los padres cuando éstos obstaculizan la formación de la autonomía de sus hijos. El mismo Fishkin lo reconoce al considerar como "prerrequisitos esenciales" para la participación adulta en la sociedad, el alfabetismo, los aspectos rutinarios de la ciudadanía y otros elementos de la educación secundaria. Quizás habría que ser más explícito en cuanto a los "aspectos rutinarios de la ciudadanía" y decir, por ejemplo, que es necesario formar la autonomía de los niños con un carácter democrático, lo que supone el aprendizaje y el ejercicio de ciertos valores que analizaré más adelante. Pero de ninguna manera se debe esperar hasta el nivel post-básico para comenzar a desarrollarlos. En este nivel, la satisfacción de la igualdad de oportunidades vitales y el mérito de los educandos --con algunas restricciones, como en seguida se verá-- son, sin duda, los dos principios rectores y el sacrificio de la autonomía de la familia es irrelevante. Como dije anteriormente, en el nivel post-básico lo prioritario es el ejercicio de la autonomía, no su formación.

De acuerdo con lo anterior, el segundo cuerno del dilema desaparece, sólo a condición de ser muy claros en el rechazo de la hipótesis naturalista de que los hijos son una prolongación "ontológica" de sus padres. Esta hipótesis sólo puede conducir a la justificación de cualquier tipo de indoctrinación que atentaría contra los derechos básicos de los niños.¹⁶²

¹⁶¹ Véase, Pablo Latapí, *op. cit.*

¹⁶² La normatividad jurídica internacional más completa en la materia es la *Convención sobre los Derechos del Niño* que terminada a fines de 1989 entró en vigor el 2 de septiembre de 1990. La Convención parte de cuatro principios normativos: 1. principio de no discriminación que expresa el tratamiento igual de los niños sin distinción por motivos de raza, color, religión, opinión política, origen

El tercer cuerno del trilema que sacrifica el mérito individual, plantea el problema de "medidas compensatorias" y de discriminación inversa en el nivel de la educación post-básica. Es evidente que la educación básica desde el mismo momento que es considerada libre y obligatoria excluye cualquier tipo de discriminación. A este respecto, el mérito del estudiante no debe ser una razón para la exclusión del sistema educativo, sino de una clasificación de acuerdo con estándares nacionales de calidad.

En el nivel de la educación post-básica la situación es distinta. En tanto que no tiene que ver con la formación de la autonomía en la satisfacción de las necesidades básicas sino en la realización de planes de vida libremente elegidos, el derecho a una educación post-básica es, sin duda, un derecho pero un derecho *prima facie*. Lo cual significa que este derecho puede ser desplazado por demandas de eficiencia y de justicia --por ejemplo, como ya indiqué más arriba, una adecuada distribución de recursos que asegure la satisfacción de los mínimos

nacional, étnico o social, posición económica, impedimentos físicos, nacimiento o cualquier otra condición del mismo niño, de sus padres o de sus representantes legales; 2. principio de aplicación de los derechos haciendo especial referencia al cumplimiento de los derechos económicos, sociales y culturales exigiendo a los Estados Partes adoptar las medidas hasta el máximo de los recursos disponibles; 3. principio de respeto a los padres en la dirección y orientación de los hijos en el ejercicio de sus derechos; 4. principio del interés superior del niño reconociendo su bienestar por encima de otros intereses como principio para regular las decisiones de las autoridades públicas. De manera específica, con respecto al derecho a la educación (a.28 y 29) se mencionan entre otros objetivos: desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad física y mental del niño hasta el máximo de sus posibilidades y preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena. Para el análisis y discusión sobre los derechos de los niños a partir de la Convención, véase Philip Alston, Stephen Parker y John Seymour (ed.), *Children, Rights and the Law*, Clarendon Press, Oxford, 1992.

necesarios-- si ello contribuye a la formación de la autonomía de los más necesitados.

La igualdad que se está considerando es la igualdad de oportunidades en el punto de partida, que trata de corregir las desigualdades en los méritos derivada de la situación familiar y social, especialmente en sus aspectos económicos y culturales. En términos de Rawls, la justa igualdad de oportunidades significa: "que aquellos con similares capacidades y habilidades deben tener posibilidades de vida similares. Más específicamente, aceptando que hay una distribución de las dotes naturales, quienes están en el mismo nivel de talento y capacidad, y tienen la misma voluntad de usarlos, deben tener las mismas perspectivas de éxito con independencia de su posición inicial en el sistema social, esto es, al margen del estrato de ingresos en el que han nacido".¹⁶³

Para alcanzar la igualdad de oportunidades en el punto de partida "con independencia de la posición inicial en el sistema social" pienso que se requiere la aplicación de un trato diferenciado y de discriminación inversa.

Si por discriminación inversa entendemos la acción que consiste en tomar en cuenta factores como la raza, el sexo o la religión para favorecer a los miembros de un grupo social como compensación al relegamiento tradicionalmente padecido por tales grupos sociales, parece que tal medida está justificada: (a) si tal relegamiento originado en el pasado se perpetúa hasta el presente y si la medida discriminatoria es temporal mirando hacia el futuro; y (b) si con ella promovemos la formación de la autonomía de los miembros del grupo menos favorecidos social y económicamente.

¹⁶³ John Rawls. *A Theory of Justice*, p.73

Con respecto a (a) pienso que no tendría sentido hablar de medidas compensatorias por discriminación inversa para grupos que en el pasado han sufrido un relegamiento injusto pero cuya situación, por alguna razón, ya está resuelta en el presente. La exigencia de reparación, como sostiene Garzón Valdés apoyándose en George Sher, resulta del hecho de que la injusticia originaria sea periódica o continuamente actualizada: "En este caso, no nos encontramos ya frente a las consecuencias de una injusticia remota sino ante manifestaciones de una injusticia presente que posee características similares a las de la situación originaria. Lo éticamente exigido no es en este caso la implantación de un 'mundo corregido' con relación a una situación *ex ante*, sino la eliminación de una injusticia actual, cuyos responsables no son agentes temporalmente distantes sino actores del presente".¹⁶⁴

Por otra parte, en tanto que las medidas de discriminación inversa se producen en una situación especial de escasez --lo que provoca que se considere que el beneficio de ciertas personas tiene como forzosa contrapartida un claro y visible perjuicio a otras-- tales medidas deben ser temporales en tanto se consigue una mejora sustancial para la situación de desigualdad. Perpetuar las medidas discriminatorias provocaría el efecto perverso de una imposición injustificada de unos grupos sobre otros incrementando la desigualdad social.

Por lo que respecta a (b), en tanto la discriminación inversa es una clase específica de acción afirmativa, impone medidas encaminadas a privilegiar a determinados grupos minoritarios. El fin de una sociedad más igualitaria exige políticas que traten desigualmente a quienes son desiguales, con objeto de ayudar a los menos favorecidos y de disminuir las distancias económicas, culturales

¹⁶⁴ Ernesto Garzón Valdés, "La polémica sobre la justificación ética de la Conquista", en *Derecho, Ética y Política*, p.683

y sociales entre los miembros de la sociedad. En este sentido, las políticas de discriminación inversa se justifican como medidas de justicia correctiva que pretenden la reparación por un daño o perjuicio previamente realizado.

A diferencia de una justificación consecuencialista de la discriminación inversa, que se fijaría más en la idea del bienestar general o de la bondad ideal en la sociedad de un futuro, la discriminación inversa entendida como medida correctiva se justificaría deontológicamente.¹⁶⁵ Desde este punto de vista, el peligro de extender la discriminación inversa a casos que no lo ameriten se minimiza si partimos de que los valores que se quieren maximizar son los de justicia y autonomía que, como se ha visto, son necesarios para la construcción de una sociedad más homogénea y, por tanto, más democrática.¹⁶⁶

Pienso que si partimos del reconocimiento del derecho a la satisfacción del bien básico de la educación para la formación de la autonomía de los educandos, limitando, si es necesario, las libertades de los padres; y de la aceptación del principio de una justa igualdad de oportunidades en el punto de partida a través de medidas compensatorias, el trilema de Fishkin se suaviza aunque no se resuelva definitivamente. La razón es que aun aceptando que se pueda lograr una igualdad de oportunidades substantiva, se alcanzaría un sistema que conlleva un componente de arbitrariedad y, por lo tanto de "injusticia", en tanto permite, en términos de Rawls, "la lotería de los talentos naturales".

¹⁶⁵ Para un análisis de la acción afirmativa y de la discriminación inversa véase Alfonso Ruiz Miguel, curso sobre "Igualdad", ya citado; y Steven M. Cahn Ed., *Affirmative Action and the University*, Temple University Press, Philadelphia, 1993.

¹⁶⁶ Véase Ronald Dworkin, *Taking Rights Seriously*, Harvard University Press, 1978, cap.9. Para Dworkin la discriminación inversa contribuye al establecimiento de una sociedad democrática, contra posiciones utilitaristas, sobre la base del principio de igual consideración y respeto de los individuos.

Ni la más exigente y cuidadosa igualdad en el punto de partida deja de ser igualdad de oportunidades, es decir, igualdad en la condiciones para una competición con resultados desiguales. Como afirma Ruiz Miguel: "Aunque la igualdad de partida reduzca o modifique las condiciones de libre competencia en la carrera, no deja de operar en una carrera en la que se compite por un resultado desigual".¹⁶⁷

Con respecto a la igualdad de resultados, el debate contemporáneo está abierto con propuestas de solución muy sugestivas y todas controvertibles. Sin embargo, los filósofos coinciden en que la meta de una igualación en los resultados no sólo resulta imposible en la práctica sino que aun en la hipótesis de su factibilidad acarrearía un enorme componente de injusticia. No obstante, estas propuestas tienen su mérito por el intento de ofrecer soluciones más igualitarias en el marco de un liberalismo democrático. Como afirma Dworkin, a partir de una distribución ideal conforme a su criterio de la subasta: "Las personas tendrían diferentes recursos, ocupaciones y ahorros pero no existirían los grandes extremos de riqueza y pobreza familiares en la mayoría de las sociedades modernas".¹⁶⁸

No es este el lugar para intentar explicar con detenimiento algunas de esas propuestas. Pero sí me interesa, al menos, plantear el problema y sugerir algunas líneas de reflexión que se pueden aprovechar para acercarse al ideal normativo pero siempre limitado de una igualdad de resultados en la educación.

¹⁶⁷ Alfonso Ruiz Miguel, curso sobre "Igualdad" ya citado.

¹⁶⁸ Ronald Dworkin, "What is Equality?", parte 3, en *Iowa Law Journal*, n.73, 1988, pp.38-9. Para una síntesis de su concepción sobre la igualdad y el criterio de la subasta, véase del mismo autor, *The Tanner Lectures on Human Values XI*, University of Utah Press, 1990, parte IV.

La igualdad de resultados, como ya mencioné, debe distinguirse de la igualdad formal y de la igualdad de oportunidades. Bobbio plantea con claridad la distinción: "Lo que se entiende genéricamente por 'igualdad de hecho' es algo bastante claro: se entiende la igualdad respecto de los bienes materiales, o igualdad económica, viniéndose así a distinguir de la igualdad formal o jurídica, y de la igualdad de oportunidades o social. Sin embargo, no está nada claro, incluso es asunto muy controvertido, cuáles sean las formas y los modos específicos con que se piensa que esta igualdad pueda pretenderse o llevarse a efecto. ¿Igualdad respecto de los bienes materiales. Pero, ¿Qué bienes?¹⁶⁹

Plantearse el problema de la igualdad en términos de resultados nos enfrenta al problema de la igualdad no ya desde la perspectiva de la no discriminación que, como se ha visto, se intenta resolver a partir de la igualdad formal y de la igualdad de oportunidades tanto en el acceso como en el punto de partida. El problema ahora es encontrar algún criterio objetivo que permita justificar el tratamiento desigual de las personas de acuerdo con el principio de que "a diferencias relevantes, tratamiento diferenciado". El problema tiene que ver entonces con lo que se conoce como justicia distributiva. Desde este tipo de justicia, la pregunta general a responder podría ser la siguiente: ¿Cuál es el criterio relevante para una adecuada distribución de bienes, para una correcta asignación de derechos y obligaciones, en fin, para un mejoramiento real en la misma calidad de vida de los individuos y de los grupos humanos?

La pregunta es bastante amplia y, a riesgo de simplificar las respuestas, pienso que se pueden presentar al menos los siguientes enfoques: (i) a partir de la producción de bienes y servicios, (ii) a partir del incremento de satisfacciones o utilidades, (iii) a partir del reconocimiento de necesidades básicas, y (iv) a partir de la expansión

¹⁶⁹ Norberto Bobbio, op. cit., pp. 79-80

de las capacidades individuales. Comentaré, brevemente, los dos primeros enfoques para detenerme un poco más en los dos últimos que responden más adecuadamente, desde un punto de vista liberal igualitario, al problema de una distribución justa de resultados para la educación.

(i) El enfoque a partir de la producción de bienes y servicios en un sistema de mercado, discurso común entre los economistas clásicos, tiende a presentarse en términos de un crecimiento del PIB *per capita* del Estado en cuestión. Las limitaciones de este acercamiento se hacen patentes cuando se cae en la cuenta que los bienes y servicios tienen un valor relativo y no absoluto. Su valor descansa en lo que ellos pueden hacer por las personas o mejor, lo que las personas pueden hacer con esos bienes y servicios. Es claro que si las capacidades de cada individuo estuvieran relacionadas únicamente con la disponibilidad nacional de bienes y servicios, no habría problemas en aceptar esta posición. Pero el problema es que las capacidades varían enormemente si consideramos factores tan importantes como la edad, el sexo, la salud, las relaciones sociales o la ideología de los individuos o de los grupos.

Si pensamos en el caso de la nutrición, por ejemplo, ésta no depende meramente de la disponibilidad de alimentos *per capita* sino en consideraciones de distribución que deben tomar en cuenta factores como la edad y el sexo de la persona (y si es mujer, si está en período de embarazo o lactancia), el tamaño del cuerpo, las condiciones médicas (incluyendo la presencia o ausencia de parásitos estomacales), las condiciones climáticas, la educación en materia de salud, el acceso a servicios médicos, y así sucesivamente.

El problema de distribución, en síntesis, no se reduce a una amplia producción de recursos sino, más bien, a una adecuada consideración y expansión de las capacidades individuales para hacer uso de ellas.

(ii) El enfoque que entiende el desarrollo a partir del incremento de satisfacción o utilidad de acuerdo con los deseos y preferencias de los individuos constituye uno de los supuestos fundamentales del liberalismo en su versión utilitarista y, sin duda, una constante en los economistas de corte neoclásico.

En una versión fuerte de este esquema, la noción misma de necesidades termina reduciéndose a deseos y preferencias. Más aún, los deseos y las preferencias son entendidos como ilimitados, con lo cual surge un problema interesante: ¿Cómo conciliar estos deseos ilimitados con el hecho de que una necesidad natural, como por ejemplo el hambre, pueda quedar satisfecha y, por lo tanto, desaparezca todo deseo?. La respuesta del economista no puede menos que juzgarse de ingeniosa. Lo resuelve a través del concepto de "disminución de la utilidad marginal". Así, por ejemplo, un individuo tiene más satisfacción comiendo una primera manzana que una segunda, ésta, a su vez, produce más satisfacción con respecto a una tercera pero menos con respecto a la primera, hasta que llega el momento en que el individuo deja de comer la manzana, pero no porque una necesidad natural como el hambre haya quedado satisfecha sino porque la manzana ha llegado a ser, de alguna forma, menos interesante para el sujeto.

Uno de los problemas de esta concepción, como señalan Mark Lutz y Kenneth Lux, es que al reducirse todo a deseos y preferencias, se termina por no reconocer actividades tan distintas como leer un libro, salir a dar un paseo o emborracharse. Ya no existen distinciones cualitativas entre las actividades. El concepto de utilidad aparece, entonces, como un concepto omnicompreensivo y commensurable. Muy distinto al de necesidades, por ejemplo, que, en tanto imposible de ser reducido a una categoría única, es incommensurable.¹⁷⁰

¹⁷⁰ Marc Lutz y Kenneth Lux, *Humanistic Economics*, The Bootstrap Press, New York, 1988, p.30

Otro problema de este enfoque, y más de fondo, es que partiendo de los deseos y de las preferencias, aun cuando éstos estén informados o se tenga una estadística frecuentista de preferencias a lo largo de un periodo de tiempo, no es posible superar la barrera del subjetivismo porque el supuesto implícito de que la gente nunca se equivoca con respecto a la mejor forma de satisfacer sus necesidades es un supuesto falso.¹⁷¹ Algo muy distinto sucede con la noción de necesidades que, ciertamente, proporcionan un criterio objetivo de distribución.

iii) La teoría que parte del reconocimiento de necesidades ha sido desarrollada, recientemente, y con especial agudeza por la filósofa alemana Ruth Zimmerling en un contexto más ético que económico.

Para Zimmerling, las "necesidades básicas" son un criterio objetivo y universal para fijar el límite inferior de la moral.¹⁷² Son objetivas en la medida que se habla de datos empíricos referidos a personas reales. Zimmerling se apoya en una cita de Wiggins: "A diferencia de 'desear' o 'querer'... 'necesitar' obviamente no es un verbo intencional. Lo que necesito no depende del pensamiento o del funcionamiento de un cerebro... sino de como es el mundo"

Por lo que hace a la universalidad de las necesidades básicas, Zimmerling distingue entre "necesidades instrumentales y adventicias"

¹⁷¹ Véase Ernesto Garzón Valdés. "¿Es éticamente justificable el paternalismo jurídico?", en *Derecho, Ética y Política*, p.364. Garzón Valdés refuta el argumento utilitarista en la versión de J. S. Mill que se apoya, entre otras premisas, en la afirmación de que nadie es mejor juez que uno mismo con respecto a lo que daña o no daña los propios intereses. El mismo Mill, señala Garzón, limita tal afirmación al reconocer la prohibición del contrato de esclavitud: cuando alguien cree que lo que más le conviene es firmar un contrato de esclavitud y renunciar de esta manera a su libertad para siempre.

¹⁷² Ruth Zimmerling, *op. cit.*, p. 69s.

y "necesidades absolutas o básicas". Las primeras descansan en la satisfacción de un fin contingente, las segundas en la de un fin que ya no necesita justificación, como por ejemplo, el fin de sobrevivir y el de preservar y restablecer la salud. Y para amarrar aun más la nota de universalidad de las necesidades, Zimmerling agrega que la universalidad radica en sus aspectos 'genéricos' y no en las características de lo que se requiere para satisfacerlas. El ejemplo que presenta es ilustrativo: la necesidad básica de tener acceso a los alimentos aun cuando la forma de provisión requerida para satisfacer esta necesidad pueda ser para un individuo, medio litro de leche por día, y para otro, dos kilos de bife de lomo, o el equivalente en valor nutritivo. La definición de necesidad básica que propone sería la siguiente: *"N es una necesidad básica para x si y sólo si, bajo las circunstancias dadas en el sistema socio-cultural S en el que vive x y en vista de las características personales P de x, la no satisfacción de N le impide a x la realización de algún fin no contingente --es decir, que no requiere justificación ulterior-- y, con ello, la persecución de todo plan de vida"*

El inconveniente que percibo en esta definición de Zimmerling es que pese a sostener la universalidad de las necesidades básicas, termina haciendo una concesión al relativismo socio-cultural ya que N es una necesidad básica bajo "las circunstancias dadas en el sistema socio-cultural S" con lo cual se puede inferir que podrían dejar de serlo en el sistema socio-cultural S1. Esta posibilidad es contradictoria con la idea de que la universalidad de las necesidades básicas reside en sus aspectos 'genéricos' y no en las características contingentes porque: ¿Qué otra cosa podrían ser los aspectos genéricos sino las condiciones necesarias para todo plan de vida que todo individuo racional está interesado en satisfacer independientemente del sistema socio-cultural en el que vive?

Si obviamos la concesión al relativismo, enfoques como los de Zimmerling, abren las puertas a un objetivismo moral que coherente con el reconocimiento de necesidades básicas, pueden afirmar que lo

que es bueno para un individuo en tanto satisface tales necesidades, es independiente de sus deseos y preferencias.

Con todo, pese a su claro objetivismo y universalismo, pienso que el enfoque que toma como criterio de distribución el reconocimiento de las necesidades básicas, parece moverse en un límite tan bajo que sus posibilidades de explicación resultan insuficientes.

iv) Es a partir de las limitaciones explicativas del enfoque a partir del reconocimiento de las necesidades básicas que tiene cabida el criterio de la expansión de las capacidades individuales tal como ha sido formulado en años recientes por el filósofo hindú Amartya Sen.¹⁷³ Siguiendo a Sen,¹⁷⁴ me concretaré a señalar algunas de las limitaciones que permitirán destacar las bondades de este cuarto enfoque.

En primer lugar, es frecuente definir las necesidades básicas en términos de disponibilidad de bienes y servicios, con lo cual quedaría expuesta a la misma crítica hecha al primer enfoque. Por otra parte,

¹⁷³ Para Sen y otros filósofos como Gerry Cohen el liberalismo igualitario no tiene que ver con la mayor extensión en la realización del bien humano sino con la oportunidad que ofrece a los individuos para esforzarse y alcanzar tal bien. Sen, por ejemplo, distingue entre capacidades y funciones. Por estas últimas se entienden las condiciones de vida que una persona puede o no alcanzar; por capacidades, la aptitud para alcanzar las funciones. En otros términos, la función es un logro, y la capacidad es una aptitud para alcanzar ese logro. *The Standard of Living*. Cambridge University Press, 1987. Cohen, por su parte, en franca oposición a la propuesta de Ronald Dworkin sobre una distribución igualitaria de los recursos, prefiere hablar de igualdad en el acceso (*access*). "On the Currency of Egalitarian Justice", *Ethics* 99, 1989.

¹⁷⁴ Amartya Sen, *Resources, Values and Development*, Basil Blackwell, Oxford, 1984, p.509ss. y del mismo autor, *Ética y Economía*, Alianza Editorial, Madrid, 1989, especialmente cap. 2.

bajo la categoría de menos favorecidos se uniforman, injustificadamente, un sin número de capacidades distintas.

En segundo lugar, las necesidades básicas se han entendido, por lo general, en términos de "mínimos de bienestar particular" frecuentemente identificados con las necesidades materiales. El enfoque por la vía de las capacidades no se confina a un sólo uso determinado y puede usarse para juzgar las ventajas individuales en cualquier nivel. De esta manera, mientras la noción de necesidades básicas alcanzarían a los países sub y en vías de desarrollo, la noción de capacidades serviría, también, para los países desarrollados.

En tercer lugar, el concepto de necesidades básicas es más "pasivo" que el de capacidades. La perspectiva de la libertad positiva se liga naturalmente con el de las capacidades (qué puede hacer la persona) más que con la posibilidad de satisfacer las necesidades (qué puede ser hecho para la persona). En este sentido, el enfoque de las necesidades básicas tiene que ver más con el tratamiento de los dependientes que con el de los adultos responsables. En otros términos, mientras que la noción de capacidad entendida como autonomía es autorreferente, la noción de necesidad abre las puertas a un decisor externo, y con ello a la necesidad de justificar, con sumo cuidado, una posición paternalista.

Por último, la noción de capacidades da la idea de algo dinámico que permite dar cuenta de la diversidad de requerimientos para satisfacerlas en lo que llama Sen un "equilibrio múltiple". Las necesidades básicas dan la idea más bien de algo estático que podría llegar a favorecer un *statu-quo*. Por otra parte, en la escala jerárquica de necesidades, en la que no sólo habría que incluir las materiales sino también las mentales y sociales, el enfoque por la vía de las necesidades básicas da la idea de algo yuxtapuesto, es decir, una vez satisfechas las necesidades materiales puede pasarse al nivel superior de las necesidades mentales y luego al de las sociales. Pienso que el enfoque por la vía de las capacidades, a diferencia del de las

necesidades, hace posible una interacción dinámica entre los niveles permitiendo que la autorrealización se inicie desde el mismo momento en que comienzan a satisfacerse las necesidades elementales ¹⁷⁵

La presentación de estos enfoques, como ya señalé, está muy lejos de ser exhaustiva. Creo, sin embargo, que pueden ser de alguna utilidad para reflexionar sobre la igualdad de resultados en la educación. Rechazo los dos primeros enfoques que se enmarcarían dentro de lo que he llamado el modelo libertario de educación y no reiteraré aquí su crítica. Por el contrario, me parecen rescatables los dos últimos enfoques que, lejos de ser excluyentes, se implican, sobre todo si se parte de la idea de que la noción de capacidad tal como sugiere Nussbaum: "es una función compleja: incluye las dotaciones genéticas básicas, educación e instrucción, y una serie de condiciones externas, institucionales y políticas así como materiales".¹⁷⁶

Por lo que hace a la educación, en el nivel básico tendrá que ponerse especial atención en la satisfacción de los bienes primarios, a

¹⁷⁵ Con respecto a la concepción de Sen sobre las capacidades básicas, Paulette Dieterlen propone una síntesis de las siguientes: 1. La capacidad de vivir hasta el final una vida humana, tanto como sea posible; 2. la capacidad de tener una buena salud, de estar alimentado adecuadamente, de tener un techo conveniente, de tener oportunidades para la satisfacción sexual, de ser capaces de movernos de un lado a otro; 3. la capacidad de evitar dolor innecesario, y de tener experiencias placenteras; 4. la capacidad de usar los cinco sentidos, ser capaz de imaginar, de pensar y de razonar, estar "aceptablemente bien informado"; 5. la capacidad de tener relaciones con cosas y personas; 6. la capacidad de tener una concepción del bien y de poder llevar a cabo una reflexión crítica sobre nuestros planes de vida, la capacidad de elegir; 7. la capacidad de vivir por y para otros, es decir, de tener preferencias impersonales; 8. la capacidad de tener respeto propio; 9. la capacidad de vivir una vida humana rica y plena, hasta el límite permitido por las posibilidades naturales. "Algunas Consideraciones Acerca de la Justicia Distributiva", *Isonomía*. Revista de Teoría y Filosofía del Derecho, No. 2. ITAM-Distribuciones Fonatamara, abril, 1995, p. 83

¹⁷⁶ Citado por William Galston, *Liberal Purposes*, pp.178-9

diferencia del nivel post-básico en el cual el énfasis deberá ponerse en las capacidades. Esta distinción no deja de ser un tanto arbitraria si partimos de una división tajante entre necesidades y capacidades pero, si se acepta el criterio de las capacidades en su función compleja, como sugiere Nussbaum, quizás no resulte inapropiada.

3.1.2. Educación igualitaria y Estado democrático

Uno de los filósofos que más ha contribuido al desarrollo de una concepción democrática de la educación sin duda ha sido John Dewey. En su influyente libro *Democracy and Education*, Dewey toma distancia del individualismo acusándolo de "una innominada forma de locura responsable de buena parte del sufrimiento remediable del mundo".¹⁷⁷

En su lugar, propone una noción de democracia que implica la realización de la naturaleza del hombre entendido como un ser dependiente e interdependiente de su entorno social. En este sentido: "Una democracia es más que una forma de gobierno; es, primariamente, un modo de vida asociado; un conjunto de experiencias comunicadas".¹⁷⁸

La democracia es entendida como una interacción entre los individuos; una forma de vida que favorece el crecimiento (*growth*) personal en el entorno social. Y es precisamente la educación la que asegura que el individuo continúe en su proceso de crecimiento dentro y fuera de la institución escolar facilitando un *life long learning*. En este sentido, afirma Dewey: "Los hábitos activos comprenden el pensamiento, la invención y la iniciativa para aplicar las capacidades a

¹⁷⁷ John Dewey, *Democracy and Education*, 1916, p.52

¹⁷⁸ *Ibid.*, p.101

nuevos propósitos. Se oponen a la rutina que implica un impedimento al crecimiento y, en la medida en que éste último es una característica de la vida, la educación se identifica con el crecimiento; no tiene un fin más allá de sí misma".¹⁷⁹

La educación es entendida, entonces, como un proceso de renovación y transformación constante. Un fin en sí misma que refuerza la interacción democrática entre los individuos, para cuyo crecimiento incorpora la variedad de perspectivas e intenciones --la experiencia-- de cada uno de los miembros de la sociedad. En este sentido, la educación propuesta por Dewey toma distancia, tanto de una visión atomista de la sociedad, como también de una visión conservadora que privilegia las costumbres y tradiciones comunitarias como criterio de valoración.

Si la educación es un fin en sí misma cuando promueve el crecimiento personal, y si la experiencia a la que se refiere Dewey requiere de la diversidad como condición para su desarrollo, entonces una sociedad democrática que fortalece y facilita las diferencias individuales de sus miembros, y un sistema educativo que fortalece tanto la preservación como la diversificación de los productos culturales, se implican mutuamente.¹⁸⁰

¹⁷⁹ *Ibid.*, p.62

¹⁸⁰ La teoría de Dewey puede complementarse adecuadamente con el enfoque cognitivista y constructivista del aprendizaje de Piaget y de Kohlberg. Para el primero la formación de la conciencia moral se explica por la construcción activa del sujeto moral a través de la interacción social con otras personas. Sólo las relaciones de cooperación entre iguales y el respeto mutuo crean autonomía moral. Para el segundo, el juicio moral es construido intersubjetivamente a través del diálogo y del procedimiento de la asunción ideal del rol. Además, para Kohlberg, la vida del aula es concebida como una democracia participada que persigue el ideal de hacer de la escuela una "comunidad justa". Véase J. Currás Porrúa y M. Pérez-Froig, "Pensar la Educación desde la Ética: Exilio y Retorno de la Razón Práctica", *Estudios* 39-40, Instituto Tecnológico Autónomo de México, invierno 94-primavera 95, pp.99s. Para un análisis crítico del pensamiento de Piaget y Kohlberg desde la

Es cierto que esta síntesis apretada de la concepción de Dewey sobre las relaciones entre democracia y educación pasa por alto su pragmatismo naturalista como contexto ético y epistemológico, pero pienso que más allá del mismo, sus ideas vuelven a cobrar actualidad para la elaboración de una teoría de la democracia fincada en el valor de la educación como un proceso de comunicación interactiva no lejana a la teoría crítica desarrollada en nuestros días por Jürgen Habermas.¹⁸¹ En cualquier caso, es un punto de partida imprescindible para una justificación democrática de la educación como la que intento desarrollar en este apartado.

En la línea de pensamiento abierta por John Dewey, Amy Gutmann ha desarrollado en nuestros días una de las más claras y sólidas justificaciones de una educación democrática. La autora parte de una distinción --de la que me he valido en el Capítulo II-- entre tres concepciones sobre las relaciones entre autoridad y educación que rechaza: el "Estado familiar", el "Estado de familias" y el "Estado de individuos". Rechaza la primera por sus implicaciones antiliberales al sostener que es misión del Estado imponer una cierta visión del bien; la segunda, sobre la base de que los padres no son propietarios de sus hijos; y la tercera, en el entendido de que no existe una educación neutral.

Su propuesta de un "Estado democrático" parte de la idea de que la educación debe estar orientada por el debate democrático de los ciudadanos acerca de los valores, las políticas y los medios necesarios

perspectiva de la psicología filosófica aplicada al desarrollo moral y educativo, véase David Carr, *Educating the Virtues*, Routledge, London-New York, 1991, cap.

⁷
¹⁸¹ Véase a este respecto Craig C. Howard, *Theories of General Education*, Mac Millan, London, 1992, p. 73 ss. Para un análisis contemporáneo de la relación entre educación y democracia en John Dewey, véase Juan Carlos Gencyro, *La Democracia Inquieta*, Anthropos-UAM, Barcelona-México, 1991, Parte Segunda.

para su instrumentación, incluyendo aquéllos necesarios para la reproducción del proceso democrático mismo. Este carácter democrático lo resume en los siguientes términos: "La virtud democrática, para decirlo sencillamente, significa la posibilidad de debatir públicamente los problemas educativos... la habilidad para deliberar y, de esta manera, participar en una consciente reproducción social".¹⁸²

La propuesta de Gutmann sugiere un cierto equilibrio entre las partes que intervienen en el debate democrático. Del éxito o fracaso de este equilibrio dependerá la maximización o no de los valores de una educación liberal. Vale la pena citar las siguientes palabras de Gutmann: "La amplia distribución de la autoridad educativa entre los ciudadanos, padres de familia y educadores profesionales favorece el valor fundamental de la democracia: la reproducción social consciente en su forma más inclusiva. A diferencia del Estado familiar, el Estado democrático reconoce el valor de la educación de los padres para perpetuar algunas concepciones particulares de la vida buena. A diferencia del Estado de familias, el Estado democrático reconoce el valor de la autoridad profesional que capacita a los niños para apreciar y evaluar formas de vida distintas a las que favorecen sus padres. A diferencia del Estado de individuos, el Estado democrático reconoce el valor de la educación política que predispone a los niños para aceptar aquellas formas de vida que son consistentes con los derechos y responsabilidades del ciudadano en una sociedad democrática".¹⁸³

Para guiar la acción del Estado democrático Gutmann sugiere un par de principios: el de no represión y el de no discriminación.¹⁸⁴ Por el primero impide al Estado y a cualquier grupo en él, usar a la educación para restringir la deliberación racional sobre concepciones

¹⁸² Amy Gutmann, *Democratic Education*, p.11 y 46

¹⁸³ *Ibid.*, p.42

¹⁸⁴ *Ibid.*, p.44

de planes de vida y de sociedades diversas. El segundo amplía el de no represión y es una condición necesaria para la reproducción del proceso democrático mismo: todo niño y joven educable debe ser educado sin distingo alguno por razones de raza, religión, sexo, preferencia sexual o condición socio-económica.

La educación en la sociedad democrática debe proveer la capacidad para participar efectivamente en el proceso democrático, sin embargo, es claro que no son idénticas las exigencias para el nivel básico de educación que para el nivel post-básico. Como ya he señalado, el primero incide primordialmente en la formación de la autonomía del educando, mientras que el segundo tiene que ver con su ejercicio. Esta diferencia se traduce en el problema de la distribución de la autoridad educativa: mientras en la educación básica los padres de familia y el Estado juegan un papel relevante al punto de que, como vimos, pueden generarse conflictos entre sus libertades y la autonomía de los niños, en la educación postbásica, el debate democrático incorpora de manera plena al estudiante en el ejercicio de sus libertades y derechos y restringe la participación de los padres de familia. Abundando sobre lo analizado, precisemos que esta distinción exige políticas y estructuras de autoridad distintas para uno y otro caso: mientras es justificable, en principio, hablar de medidas de acción afirmativa e incluso de discriminación inversa en la educación post-básica, no tiene ningún sentido referirse a ellas en el nivel básico. De igual manera, en la asignación de recursos escasos debe darse prelación a la educación básica sobre la post-básica.

A partir de las ideas sugeridas por Amy Gutmann y dado el deber positivo del Estado de satisfacer el derecho a una educación básica, entendido como un derecho social fundamental, cabe preguntarse qué comunidad democrática --local, estatal o federal-- debe ejercer la autoridad sobre las escuelas y quiénes son, en definitiva, los principales responsables de transmitir los valores de una comunidad democrática. No me extenderé demasiado en la respuesta a

estas preguntas pero pienso que son importantes si se quiere avanzar en una propuesta práctica del modelo democrático de educación.

Con respecto a la primera interrogante, me parece que se deben excluir dos posibles extremos: delegar en los consejos de escuelas locales el control total sobre la escolaridad, que reduciría el Estado a una colección atomizada de unidades independientes negando el interés colectivo en una educación común; o centralizar el control de la educación dejando en las manos de la burocracia estatal su aplicación *de facto*.

El federalismo educativo exige preservar y fortalecer el control democrático local sobre las escuelas pero dentro de los límites que propone el cultivo de una cultura común y la enseñanza de los valores democráticos.

Preservar el control a través de los consejos locales no sólo facilita una mayor eficiencia sino que permite que los contenidos educativos varíen de acuerdo con las propias circunstancias locales y las preferencias democráticas. Una ventaja adicional es que el control local facilita la participación de ciudadanos en actividades políticas más allá del simple acto de votar. Por su parte, asegurar, a través de la federación, la enseñanza de los valores democráticos y el cultivo de una cultura común pone límites a los excesos en los que podrían incurrir posiciones localistas o particularistas. Así, por ejemplo, si el Congreso federal requiere que en todas las escuelas mexicanas se enseñe la historia nacional, la tolerancia religiosa, la igualdad racial y sexual sin exclusión de las minorías y la enseñanza de los derechos y obligaciones de los ciudadanos, los estados de la federación y los municipios no sólo deben servir como mediadores de estas políticas sino también como agentes activos para añadir requerimientos locales, como por ejemplo, la historia propia del estado, su geografía, tradiciones o los requerimientos democráticos particulares. A su vez, los consejos locales deben mantener la autonomía suficiente para decidir cómo implementar los estándares federales y estatales pero

incluso, y en la medida en que los estándares sustantivos no deben ser agotados por el gobierno, los consejos escolares deben poder decidir sobre políticas sustantivas que refuercen la cultura común y la enseñanza de los valores democráticos.

Ahora bien, si partimos de una justificación de la democracia no por la vía de un consenso fáctico o de un republicanismo cívico que refuerza posiciones conservadoras sino a partir de un discurso racional y dialogado, se debe rechazar en todas las instancias gubernamentales -especialmente, en los consejos escolares-- el perpetuar las creencias sostenidas por las mayorías dominantes y evitar caer en lo que Mill ha llamado "el despotismo sobre las mentes" o lo que en una frase afortunada, Kelsen ha llamado el "dominio de la mayoría" distinguiéndolo del principio de mayoría.¹⁸⁵ No existe verdadera democracia en las escuelas si los consejos escolares terminan controlando los contenidos curriculares o los métodos didácticos, reprimiendo los cambios razonables que pueden introducir los mismos maestros. Son éstos, sin duda, los que cargan con la responsabilidad en las escuelas de transmitir y de difundir los valores democráticos.

En el marco de una educación liberal, pienso que el deber del maestro es doble: preservar, transmitir y recrear la cultura común y, al mismo tiempo, inculcar en los educandos y en la comunidad escolar los valores democráticos. La recreación de la cultura significa la capacidad de reflexionar críticamente sobre ella y no sólo su transmisión a-crítica o pasiva. Se trata de poner a prueba en cada momento su propia vocación democrática y ejercitarla dentro y fuera del salón de clase.

El profesionalismo que se debe exigir al maestro demanda, entonces, un alto grado de autonomía personal tanto como la que se

¹⁸⁵ Véase Hans Kelsen, "El Problema del Parlamentarismo", en *Escritos sobre la Democracia y el Socialismo*, Ed. Debate, Madrid, 1988, pp. 98 ss.

exige a otras profesiones, socialmente más reconocidas, como pueden ser las de doctor o de juez. Insisto en este punto, aparentemente trivial, pero que no lo es, si se cae en la cuenta que muchos maestros que comienzan su carrera profesional con un gran sentido de su misión intelectual y social, al cabo de varios años terminan en una situación rutinaria y apática. En buena parte, esto se debe a las mismas estructuras de gestión escolar, con poca vocación democrática y a los bajos salarios que desestimulan y no satisfacen los bienes básicos necesarios para el desarrollo de su autonomía personal. A esto hay que agregar que en no pocos establecimientos públicos, y también privados, los salones de clase son numerosos y se dispone de un tiempo limitado para la preparación de clases.

En tales circunstancias el apoyo sindical es necesario, pero no únicamente para demandar mejores salarios y prestaciones a los maestros sino también para demandar una estructura de gestión escolar que favorezca el ejercicio de la capacidad deliberativa de los maestros. En este sentido, vale la pena transcribir el siguiente párrafo de Amy Gutmann: "Para apoyar el profesionalismo entre los profesores, las comunidades democráticas deben delegar en un grado substancial el control sobre lo que sucede en el salón de clases. Aunque la junta escolar puede establecer el *curriculum*, no debe dictar a los profesores la forma en que tal *curriculum* debe ser enseñado, en tanto ellos no discriminen a los estudiantes o repriman puntos de vista razonables. Aunque la junta escolar puede decidir los libros de texto, no debe controlar el uso que hagan los profesores de ellos... si los profesores de educación básica no pueden ejercitar la independencia intelectual en su salón de clase, no pueden enseñar a los estudiantes a ser intelectualmente independientes".¹⁸⁶

¹⁸⁶ Amy Gutmann, *Democratic Education*, p.82. Gutmann apoya sus ideas con un comentario de Saul Cooperman. Comisionado de Educación por el estado de New Jersey: "Está bien hablar sobre la contratación de personas talentosas para enseñar a través de salarios altos y otros medios. Pero a menos de que también se pueda

Si todo esto se puede decir con respecto a la educación básica *a fortiori* de la educación post-básica en la cual la educación, como sugería Dewey, debe reforzar la interacción democrática entre educadores y educandos entendidos como seres independientes en ejercicio de su autonomía.

No me extiendo más en estos puntos y quiero cerrar este primer apartado general sobre la justificación ético-política de una educación democrática con algunos señalamientos que se pueden desprender de lo ya analizado. En el marco de un liberalismo igualitario:

implicar a estos profesores en la elección de los *curricula*, en la selección de libros de texto y en la conformación de las políticas escolares, no permanecerán mucho tiempo en la institución".

.El Estado tiene el deber positivo de garantizar la igualdad de oportunidades tanto de acceso como en el punto de partida y en la permanencia¹⁸⁷ en una educación básica tanto para niños como para adultos que carezcan de ella.¹⁸⁸ Esta educación debe ser, por tanto, obligatoria y gratuita.

.El Estado debe tratar de igualar, en cantidad y calidad, los insumos de la educación en todos los establecimientos de enseñanza básica del país y exigir que todos los establecimientos funcionen con la normalidad mínima prescrita. La educación pública y la privada deben ser de calidad equivalente.¹⁸⁹

¹⁸⁷ Véase Burton R. Clark, *El Sistema de Educación Superior*. Nueva Imagen-Universidad Futura- Universidad Autónoma Metropolitana, México. "La regla es: después del acceso igual, el siguiente paso es garantizar el trato igual para los que ingresan y recompensas iguales para los que egresan", p.336

¹⁸⁸ Un tema de interés para poner a prueba el paternalismo y los deberes positivos generales es el que se refiere a la educación de los adultos. Mill rechaza toda posible injerencia del Estado para obligar a los adultos a la educación, *On Liberty*. Cap. 4. Para Gutmann, en la línea de Mill, un gobierno democrático no debe forzar a los adultos a ser educados por respeto a su autonomía y dignidad como ciudadanos, *Democratic Education*, p.281. El argumento parece convincente porque no es equiparable, sin más, el adulto analfabeta al niño, y porque, finalmente, si hay adultos no escolarizados es porque el Estado no cumplió previamente con su deber. Sin embargo, pienso que existen buenas razones para promover una obligatoria campaña de alfabetización si se trata de adultos desempleados a los que los contribuyentes sostienen con seguros de desempleo. Ante la alternativa de educarse para estar en condiciones de conseguir empleo o no educarse, el Estado podría exigir esa obligación por razones de justicia frente a los contribuyentes.

¹⁸⁹ Con respecto a las escuelas privadas no existe una fuerte razón para excluirlas del sistema educativo. Un Estado democrático debe permitir un sistema mixto de educación básica, público y privado, intentando alcanzar un balance: permitir a los padres insatisfechos con las escuelas públicas mandar a sus hijos a las privadas pero, al mismo tiempo, intentar desarrollar en los niños --independientemente de

.El Estado debe distribuir los recursos públicos para la educación procurando fortalecer, en sociedades profundamente desiguales, la autonomía de los menos favorecidos. Esto supone la urgente implementación de mecanismos de compensación en los establecimientos escolares de las zonas más pobres del país.

.El Estado debe fijarse la meta de alcanzar una igualdad mínima de resultados medible a través de exámenes nacionales. Este nivel mínimo, como promedio de cada establecimiento, constituirá un punto de referencia adicional para determinar los destinatarios de las acciones compensatorias. Dado que se está hablando de una necesidad primaria como es la educación básica, con una elevada tasa de retorno social, no tiene sentido pensar que "a menor nivel mayor compensación" constituye un incentivo perverso.

.El costo de la educación post-básica debe ser absorbida por los beneficiarios directos que *puedan* pagar por ella. Esto no quiere decir que su expansión y calidad se abandonen al libre juego del mercado sino que, de acuerdo con las necesidades sociales y productivas del país, el Estado deberá regular su expansión y, de alguna forma, exigir acciones compensatorias. Desde este punto de vista, y en aras de una mayor homogeneidad social, las mismas instituciones privadas deberán procurar mecanismos compensatorios de acceso a la educación (sobre todo, un sólido esquema de becas) y, tal vez,

las creencias religiosas de sus padres— aquellos valores que conforman un "carácter democrático". Véase Amy Gutmann, *democratic Education*, pp.115-23. Para un estudio detallado de la educación privada a partir de la nueva Ley General de Educación en México, véase Victor Blanco, *La Educación Privada en el marco de la Ley General de Educación*. Instituto de Fomento e Investigación Educativa (IFIE), México, 1994

algún tipo de retribución a la sociedad (por ejemplo, la obligación de prestar, al término de la carrera, un servicio social en zonas desfavorecidas lo suficientemente prolongado para asegurar su continuidad y eficiencia).¹⁹⁰

El sistema educativo en general debe reunir las siguientes características:

i) *mixto* en cuanto a los mecanismos de control y adjudicación de los servicios educativos, combinando la participación pública con la privada.

ii) *descentralizado* para asegurar la autonomía de los consejos educativos locales pero dentro de los límites que impone el cultivo de una cultura común y de los valores democráticos.

iii) *democrático* de forma tal que la autoridad educativa, según los niveles básico y post-básico, se distribuya para asegurar que todos los implicados tengan participación en la gestión y control.

iv) *pluralista* con el fin de garantizar los contenidos de los currícula que maximicen las posibilidades de elección y realización de los planes de vida de los educandos. Regresaré sobre esta última en el siguiente apartado.

3.2. Valores liberales

En el inciso anterior intenté ofrecer el marco ético-político de una educación igualitaria y democrática. Me propongo ahora

¹⁹⁰ Véase Pablo Latapí, *op. cit.*

responder a la pregunta sobre el contenido de dicha educación: ¿Cuáles son sus valores inherentes? ¿Cuáles son propiamente los valores liberales; aquellos valores que responden más adecuadamente a un liberalismo igualitario?

La respuesta a esta pregunta quedaría incompleta si el propósito de este apartado se limitara a una clasificación y descripción de los valores sin preguntarse por el papel que debe jugar la ética y los principios normativos para tal objetivo.

En el Capítulo I adelanté algo de la respuesta al analizar los principios de autonomía, dignidad e igualdad de la persona y sus relaciones mutuas, pero el propósito fundamental era mostrar cómo éstos principios se derivaban de la misma práctica del discurso moral y cómo a partir de ellos se podía delinear una concepción de la persona moral válida para un modelo liberal de educación. Es el momento de retomarlos desde una perspectiva más práctica y preguntarse qué papel juegan estos principios morales en el amplio campo de las actividades humanas, entre las cuales se encuentra la educación y cómo, a partir de ellos, se derivan los valores que podrían conformar lo que llamaré el carácter liberal de los educandos.

Cuando se habla de un "carácter liberal" se le asocia generalmente, y de manera equivocada, con alguna o con las tres siguientes características: un temperamento auto-interesado que parte del desacuerdo y el conflicto entre las personas o grupos; un espíritu de neutralidad con respecto a diversas formas o planes de vida posible; un empeño inquebrantable en separar la moral privada de la moral pública.

Se podrían ampliar o mejor, especificar, cada una de estas características pero pienso que en esta enunciación general quedan sintetizadas tres actitudes que ponen a prueba lo que desde mi punto de vista constituyen los tres pilares para una adecuada educación liberal: a) la existencia de un pluralismo de valores y, a partir de su

reconocimiento, la necesidad de promover la diversidad social y cultural para enriquecer la vida de cada uno de los individuos y de los educandos en particular; b) la imparcialidad y el respeto mutuo que no deben confundirse con el escepticismo y con la indiferencia con respecto a los valores; y c) quizás, lo más importante, la comprensión de que la moral tiene un carácter inderogable y supremo. Quiero detenerme en cada una de estas tres características antes de pasar al análisis de algunas virtudes liberales específicas.

a) El pluralismo es una teoría acerca de la existencia y de la naturaleza de los valores, de cuya realización depende el logro de una vida buena. Se puede hablar de un pluralismo descriptivo o bien normativo. El primero ofrece una descripción de algunas características relevantes para la vida buena; el segundo, evalúa tales características con base en la contribución que ofrecen al desarrollo de una vida autónoma. Es en este último sentido que se dice que el Estado, por ejemplo, debe promover el valor del pluralismo en la medida en que la diversidad social y cultural contribuye a la formación y ejercicio de la autonomía personal.

El pluralismo como teoría se distingue tanto del monismo como del subjetivismo relativista. Como afirma John Kekes: "Lo que los monistas desean para nosotros es que superemos los obstáculos que nos impiden aceptar un solo sistema verdadero de valores a través del cual podamos lograr una vida buena. El ideal pluralista es que 'construyamos' una vida buena para cada individuo. El ideal monista es que 'encontremos la forma de vida que sea buena para todos...' El pluralismo supone no solamente la celebración de las posibilidades humanas, sino también la necesidad de imponer límites... Los relativistas niegan que esto último pueda ser hecho. Ellos conceden que cualquier sociedad imponga límites a aquellos que viven en ella, pero tales límites no implican bases objetivas".¹⁹¹

¹⁹¹ John Kekes, *The Morality of Pluralism*, pp. 14-5

No insisto en la crítica a las posiciones monistas o al subjetivismo relativista que fue objeto del Capítulo I. Parto de la existencia de una pluralidad de valores comprendidos como valores objetivos pero no absolutos. Lo que me interesa destacar es que la aceptación de un pluralismo de valores supone la posibilidad de que estos puedan entrar en conflicto por su incompatibilidad. Como afirma Joseph Raz: "El pluralismo moral sostiene que existen diversas formas y estilos de vida que ejemplifican diferentes virtudes incompatibles entre sí. Las formas o estilos de vida son incompatibles si, dadas ciertas presunciones razonables sobre la naturaleza humana, no pueden ser normalmente ejemplificadas en la misma vida. No hay nada que impida a una persona ser al mismo tiempo profesor y padre o madre de familia. Pero una persona no puede, al mismo tiempo, orientar su vida a la acción y a la contemplación, para usar uno de los contrastes tradicionalmente reconocidos...".¹⁹²

Defender el pluralismo moral es defender, por otra parte, el valor de la autonomía personal. La autonomía se ejercita a través de la elección, y elegir requiere de una variedad de opciones: "La existencia de más bienes de los que pueden ser escogidos por una persona, que son de un carácter ampliamente diferenciado, habla de la existencia de más virtudes que pueden ser ejercidas por una persona. Ella habla de la existencia de virtudes incompatibles, esto es de valor plural. Una

¹⁹² Joseph Raz, *Morality of Freedom*, p. 395. Raz pone el acento en la incompatibilidad de los valores y no en su incommensurabilidad. Es frecuente encontrar filósofos liberales que parten de la idea de que el pluralismo moral implica la incommensurabilidad de los valores y una de las razones que aducen es que no existe un valor supremo que permita comparar y medir todos los demás valores. Pienso que James Griffin ha demostrado convincentemente que la commensurabilidad de los valores no requiere del monismo y que, por lo tanto, el pluralismo moral no supone su incommensurabilidad. Véase James Griffin, "Are there Incommensurable Values?" *Philosophy and Public Affairs* 7, Princeton University Press, 1977; también del mismo autor, *Well-Being*, pp.75-92.

persona puede llevar una vida autónoma sin alcanzar una virtud en alto grado. Sin embargo, habita un mundo en el que la búsqueda de las virtudes está abierta, si bien no está posibilitado para lograr todas, al menos no en un alto grado. Para decirlo más precisamente... valorar la autonomía implica la exigencia de un pluralismo moral".¹⁹³

Ahora bien, en la medida en que la expansión de la autonomía requiere de los límites que le impone el principio de dignidad de la persona, así también el pluralismo moral. La aceptación de éste no significa la negación de un consenso con respecto a los valores primarios que son necesarios satisfacer para el logro de una vida humana digna. Como sostiene Kekes: "...los pluralistas aplauden a la distinción entre convenciones profundas y variables (*deep and variable conventions*). Las convenciones profundas protegen los requerimientos mínimos para toda vida buena, como quiera que sean concebidas. Las convenciones variables protegen también los requerimientos de las vidas buenas, pero estos requerimientos varían con las tradiciones y las concepciones sobre la vida buena. La pretensión de los pluralistas es que los valores protegidos por las convenciones profundas tengan un contexto de justificación independiente, mientras que los valores protegidos por las convenciones variables puedan ser legítimamente apreciados en algunos contextos pero no en otros".¹⁹⁴

¹⁹³ *Ibid...* pp.398-9. Desde un punto de vista institucional educativo la defensa del pluralismo supone "promover la diversidad mediante la creación de condiciones para la acción autónoma --la planeación del cambio no planeado-- y la legitimación, con pronunciamientos y recompensas, de los grupos que fundan y desarrollan nuevos nichos académicos... El papel apropiado para los estadistas de los sistemas de educación superior es el de crear y mantener marcos globales promotores de cambios que se adapten creativamente a la miríada de contextos locales y que, además, impulsen la diferenciación". Burton R. Clark, *op. cit.*, pp.374-5

¹⁹⁴ John Kekes, *op. cit.*, p.31

Los bienes primarios o las necesidades básicas así como los derechos humanos requieren de *deep conventions* a diferencia de las necesidades secundarias o derivadas que requieren de *variable conventions*. Los primeros no están sujetos a negociación —se mueven en un contexto independiente de justificación—, los segundos sí. En otros términos, la posibilidad del pluralismo moral y de la autonomía personal suponen la existencia de un "coto vedado", para usar la expresión de Garzón Valdés.

Un pluralismo moral así entendido excluye el desacuerdo y el conflicto entre los individuos y los grupos: se parte de un consenso profundo con respecto a los bienes básicos pero, al mismo tiempo, se deja un amplio margen para el desacuerdo, el diálogo y la negociación con respecto a valores que se sujetan a la contingencia de las diversas tradiciones culturales. En este sentido, pienso que esta distinción sería un punto de partida elemental para comenzar a debatir en lo que hoy día se conoce como el problema del "multiculturalismo" y de las "políticas de reconocimiento" de los grupos minoritarios.¹⁹⁵ Poco se avanza en esta polémica si, sobre la base de un pluralismo mal entendido, se piensa que todas las culturas tienen igual valor y que todas merecen igual respeto. Esta premisa es falsa. Culturas que organizan su modo de vida a partir de una reiterada violación de los derechos humanos o que subordinan el bienestar de la población en cuanto a la satisfacción de sus necesidades básicas al capricho autoritario de un grupo, familia o élite en el poder, religioso o secular, no tienen el mismo valor que aquellas en las cuales su organización

¹⁹⁵ Para un debate reciente sobre este tema, véase Charles Taylor, *Multiculturalism and 'The Politics of Recognition'*, con comentarios de Amy Gutmann (Ed.), Steven C. Rockefeller, Michael Walzer y Susan Wolf, *op. cit.* Sobre el debate entre liberalismo y comunitarismo en torno a las minorías culturales, véase Will Kymlicka, *Liberalism, Community and Culture*, *op. cit.*

política y vida cultural no permite tales violaciones y abusos de autoridad.¹⁹⁶

La polémica sobre el multiculturalismo y la aceptación del pluralismo sobre la base del reconocimiento de la autonomía y dignidad en las relaciones interpersonales, nos lleva de la mano al segundo de los pilares de una concepción liberal igualitaria y democrática: la imparcialidad

196 El primer párrafo del artículo 4o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, publicado en el Diario Oficial del 28 de enero de 1992 como adición al texto original reconoce explícitamente el pluriculturalismo: "La Nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La Ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social, y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado. En los juicios y procedimientos agrarios en que aquellos sean parte, se tomarán en cuenta sus prácticas y costumbres jurídicas en los términos que establezca la ley". La primera frase de este párrafo es una constatación empírica irrefutable. Los dos siguientes, se prestan a un debate icórico en el que las posiciones oscilarían entre lo que Víctor Blanco llama: "¿Reservación o Integración?", en otros términos, ¿el respeto a los usos, costumbres, etc. de los pueblos indígenas hasta hacer prevalecer el derecho consuetudinario sobre las disposiciones constitucionales; la preservación de su identidad aun a costa de infringir los derechos humanos como exigencias derivadas de la satisfacción de sus necesidades básicas?, o bien, ¿la integración indiscriminada aun a riesgo de poner en peligro la propia sobrevivencia individual fuera del marco cultural definido por su lengua, usos, costumbres...?. La propuesta de Blanco se mueve en la línea de las *deep conventions*: "Explorar el concepto de 'autonomía' para concretar en favor de los pueblos indígenas (y de otros grupos étnicos) una serie de disposiciones permanentes que permitan su sobrevivencia como grupo, sin que se generen desigualdades que afecten a otros grupos o individuos". *Este País*, No. 38, México, mayo de 1994, pp. 31-36. La propuesta es plausible si, como he mencionado, se parte de una limitación del pluralismo sobre la base de una vigencia efectiva de los principios morales de autonomía, dignidad e igualdad de las personas de los que se desprenden los derechos humanos y del reconocimiento y satisfacción de las necesidades básicas.

b) Una de las críticas más frecuentes al liberalismo es su defensa de la neutralidad.¹⁹⁷ Un liberal congruente, se afirma, debe ser imparcial, permisivo o simplemente indiferente con respecto a los valores. En la medida que las acciones no dañen a otro, el individuo o el mismo Estado deben abstenerse de promover algún plan de vida determinado.

La crítica anterior requiere de un análisis más detenido tanto por lo que respecta al uso de algunas expresiones como al ámbito de la moral en el que ellas se aplican. Leszek Kolakowski sintetiza con claridad, los supuestos que se deben cumplir para comprender expresiones como "el Estado se mantuvo neutral en el conflicto":

.Sólo se puede ser neutral en relación con una situación particular de conflicto. No se puede ser neutral sino por referencia a conflictos actuales o posibles entre partes distinguibles.

.La neutralidad es siempre intencional. No se puede ser neutral ante un conflicto que se desconoce o que resulta indiferente.

.No se es parte o no se considera una parte del conflicto, por lo tanto, no se intenta influir en el resultado. Si se considera una parte en el conflicto, se puede ser (idealmente) imparcial pero no neutral. Ser parte del conflicto implica un esfuerzo por influir en los resultados.

¹⁹⁷ Las críticas, como ya se vio en el Capítulo II, descansan o bien en un subjetivismo escéptico o bien en un relativismo con respecto a los valores. Con respecto a la defensa de la idea de neutralidad Charles Larmore afirma: "El Estado no debe promocionar ningún plan de vida en particular... La neutralidad de un Estado liberal... no tiene que ver con los resultados sino más bien con el procedimiento... Tales decisiones pueden considerarse como neutrales sólo si se pueden justificar sin apelar a una presumible superioridad intrínseca de alguna concepción particular de forma de vida buena", *Patterns of Moral Complexity*, Cambridge University Press, 1987, pp.43-4

.La neutralidad es una característica formal del comportamiento y no está implicado ningún valor material en su concepto. 198

Los supuestos que señala Kolakowski distinguen, con claridad, la indiferencia de la neutralidad y, ambas, de la imparcialidad. No estoy tan seguro de que un libertario distinga entre indiferencia y neutralidad pero, concediendo que así sea, lo que separa a un libertario de un igualitario es la reducción que hace el primero de la imparcialidad a la neutralidad. Ser neutral, para un libertario, es abstenerse de influir en los resultados y, puesto que no existen elementos objetivos para determinar las distintas concepciones de lo bueno, la neutralidad queda vacía de contenido material. Contra este punto de vista, hay que sostener que el concepto central para un liberal no es el de neutralidad sino el de imparcialidad. Ahora bien, cuando el liberal habla de imparcialidad hay que partir de una distinción muy clara entre moral autorreferente y moral intersubjetiva.

Con respecto a la moral intersubjetiva que supone una situación de conflicto entre partes, la neutralidad es imposible simplemente porque si evito influir en el resultado estoy de hecho ayudando a la parte más fuerte. En este sentido, es innegable que si me abstengo de participar en un conflicto en el cual el resultado tiene un significado moral, mi abstención debe evaluarse también desde "un punto de vista moral". Si se apela a un "punto de vista moral" el terreno en el que comienza uno a moverse es el de la imparcialidad.

Ser imparcial es valorar el conflicto en términos de principios generales que se aceptan independientemente de la situación en particular, sin permitir que mis preferencias o prejuicios personales influyan en el juicio. La imparcialidad puede exigir o bien una actitud de tolerancia (sobre la que volveré más adelante) o bien de decidida

198 Leszek Kolakowski, "Neutrality and Academic Values", en Alan Montefiore Ed., *Neutrality and Impartiality*, Cambridge University Press, 1975, pp.72-3

intervención en el conflicto evitando caer, en este último, en paternalismos injustificados.¹⁹⁹

Con respecto a la moral autorreferente, aquella que tiene que ver con los ideales de excelencia humana y los planes de vida que se organicen para su consecución, el Estado debe mantenerse en una posición pluralista muy distinta a la exigencia de neutralidad. Esta se asocia con una posición subjetivista con respecto a los valores mientras que el pluralismo, como ya se ha mostrado, debe asociarse con el objetivismo y con el reconocimiento de las necesidades básicas. En este sentido, es falsa la conexión conceptual entre liberalismo y relativismo si se parte de un umbral básico de homogeneidad.

c) Al hablar de imparcialidad y pluralismo hice referencia a la distinción entre moral autorreferente (o privada) y moral intersubjetiva (o pública). Me valí de esa distinción para destacar el valor de la imparcialidad en las relaciones intersubjetivas y, de alguna forma también, para criticar el neutralismo al proponer una concepción pluralista de los valores, especialmente referida a la moral autorreferente. La distinción es válida siempre que no se llegue a entender que la moral privada nada tiene que ver con la moral pública. Vale la pena analizar, en líneas generales, este problema.

La exigencia del pluralismo y de imparcialidad no significa aceptar una perspectiva distante y austera, ajena a un compromiso responsable con la vida política y social de la comunidad. Exige sí, aceptar "un punto de vista moral" como criterio último justificante. Esta es la perspectiva kantiana del liberalismo que, como ya se ha

¹⁹⁹ El respeto a la soberanía de los pueblos sobre la base de una neutralidad entendida como no intervención, llevada a sus extremos, puede conducir a omisiones injustificables desde el punto de vista moral. Hay acciones intervencionistas que descansan sobre un paternalismo justificable. Véase Ernesto Garzón Valdés, "Intervencionismo y Paternalismo", en *Derecho, Ética y Política*, pp.379-99

visto, ha sido criticada en nuestros días por los comunitaristas. Es verdad que esta crítica ha encontrado respuesta entre los mismos liberales pero, como afirma Nino, las defensas de la posición kantiana han sido sorprendentemente débiles y en algunos casos hasta han constituido una franca retirada.²⁰⁰ Esta retirada liberal ha comenzado por el mismo Rawls²⁰¹ y se puede percibir, igualmente, en otros filósofos liberales como Thomas Nagel²⁰² y Ronald Dworkin.²⁰³ La

200 Véase Carlos S. Nino, *Ética y Derechos Humanos*, p. 142s

201 Véase John Rawls, *Political Liberalism*, Columbia University Press, New York, 1993; y del mismo autor, "The Law of Peoples", en Stephen Shute and Susan Hurley (Ed.), *On Human Rights*, Basic Books, New York, 1993. En esta última, apoyándose en su idea del "overlapping consensus", Rawls defiende la compatibilidad de una sociedad no liberal con una liberal si se aceptan los siguientes requerimientos: 1.pacífica y no expansionista; 2.su sistema legal satisface ciertos requisitos de legitimidad a los ojos de su propia gente; y 3.como consecuencia de lo anterior, se respetan los derechos humanos básicos. Para Rawls una sociedad que satisface estos requisitos es una "well-ordered hierarquical society": "Las sociedades jerárquicas son bien ordenadas en términos de sus propias concepciones de justicia" (p.64): "...los individuos no ejercen el derecho a la libre expresión como en una sociedad liberal; pero como miembros de asociaciones y cuerpos corporativos tienen el derecho en algún punto del proceso de consulta a expresar su disenso político y el gobierno tiene la obligación a tomar seriamente en cuenta tal disenso y ofrecer una respuesta reflexiva" (p.62). Es difícil aceptar la compatibilidad entre ambas sociedades, como pretende Rawls, si, por un lado, se parte de una relativización de los principios de justicia y de una confusión entre legitimación y legitimidad y, por el otro, se debilita el principio de autonomía personal abriendo las puertas a esquemas corporativistas.

202 Véase Thomas Nagel, *The View from Nowhere*, Oxford University Press, 1986; y del mismo autor, *Equality and Partiality*, Oxford University Press, 1991. Nagel parte de la idea de que en nuestra vida hay una tensión constante entre el punto de vista objetivo, la perspectiva desde ninguna parte, que es la de la imparcialidad y del altruismo, y el punto de vista subjetivo que toma en cuenta las circunstancias particulares del individuo. En *Equality and Partiality*, Nagel se muestra escéptico ante la posibilidad de concebir una moral que incluya tanto razones agencialmente neutrales (*agent-neutral reasons*) como razones agencialmente relativas (*agent-relative reasons*) con el fin de superar la tensión o el conflicto (p.49-50). Contra la posibilidad del altruismo, Nagel sostiene ahora que: "El mero altruismo... no provee

posición de este último es especialmente interesante con respecto al tema que nos ocupa.

En sus *Tanner Lectures*, Dworkin realiza una autocrítica al rechazar la tesis de que el núcleo del liberalismo es su neutralidad frente a las varias teorías del bien, para sostener ahora que: "El liberalismo es especial y es interesante porque insiste en que la libertad, la igualdad y la comunidad no son tres virtudes políticas distintas... sino aspectos complementarios de una única concepción política, de modo que no podemos garantizar, o entender siquiera, uno de esos tres ideales políticos independientemente de los demás".²⁰⁴

Así entendido, el liberalismo rechaza una "ética del impacto" para proponer una "ética del desafío". El primer modelo sostiene que el valor ético de una vida depende del valor de sus consecuencias para el resto del mundo y es medido por él. Dworkin rechaza con razón este modelo, entre otras cosas, porque muchos de los objetivos éticos que la gente considera importantes no son en absoluto cuestiones de

un punto de vista común desde el cual cada uno pudiera alcanzar las mismas conclusiones --y ésta es la esencia de la idea contractualista o kantiana de legitimidad. El altruismo por sí mismo genera tantos puntos de vista conflictivos como concepciones del bien existen" (p.164). El punto de vista personal ya no lo integra Nagel en la perspectiva de la imparcialidad porque esta misma no es universalizable ni objetiva y tiene poca relevancia moral si se la considera sólo desde un ángulo procedimental. Quizás el problema de Nagel es considerar la autonomía y la dignidad de la persona, implícitas en la idea de imparcialidad que exige el discurso moral, como un plan de vida más --el que proponen las sociedades liberales democráticas-- entre otros planes de vida posibles y no como los principios subyacentes y necesarios para la materialización de cualquier plan de vida posible.

²⁰³ Véase Ronald Dworkin, *Law's Empire*, Harvard University Press, 1986; y del mismo autor, *Foundations of Liberal Equality*, The Tanner Lectures on Human Values XI, University of Utah Press, 1990, traducida al español como *Ética Privada e Igualitarismo Político*, Paidós, 1993, por la que se cita.

²⁰⁴ *Ibid.*, pp.44-5

consecuencia.²⁰⁵ La ética del desafío, por el contrario: "Adopta el punto de vista aristotélico de que una buena vida tiene el valor inherente de un ejercicio ejecutado con destreza... negando que el valor ético tenga --o sea susceptible de admitir-- valor impersonal. Pues el valor de una realización, como ejercicio de destreza frente a un reto, es en sí mismo completo de un modo que no depende de nada que podamos llamar un valor objetivo o un valor para todos".²⁰⁶

Es el modelo del desafío el que responde adecuadamente al problema de la "integridad" ética, es decir: "La condición a la que llega quien es capaz de vivir de acuerdo con la convicción de que su vida, en sus rasgos centrales, es una vida apropiada para él, que ninguna otra vida daría respuesta claramente mejor a los parámetros de su situación ética correctamente estimados".²⁰⁷

Sí, como puede resultar comprensible, se infieren de estas citas una concesión al comunitarismo con su fuerte dosis de subjetivismo convencional, valen para Dworkin las críticas que ya he desarrollado en los capítulos anteriores. Con todo, Dworkin se resiste a sacar conclusiones extremas: "La igualdad liberal no puede ser neutral respecto de ideales éticos que desafían directamente a su teoría de la justicia, de manera que su versión de la tolerancia ética no se ve comprometida cuando castiga a un ladrón que afirma que robar es fundamental para su buen vivir. O cuando reprime a un racista que proclama que la misión de su vida es promover la superioridad blanca. Sería torpe sugerir que el liberalismo ni aprueba ni desaprueba esas convicciones éticas... Lo cierto es que las reprueba porque se oponen a sus principios fundamentales de justicia...".²⁰⁸

205 *Ibid.*, p.115

206 *Ibid.*, pp.116 y 120

207 *Ibid.*, p.146

208 *Ibid.*, p.198

¿Cómo se puede hacer coherente esta última afirmación negando que el valor ético tenga un valor impersonal y objetivo? Tiene razón Dworkin en señalar los límites a la tolerancia pero no encuentro forma de aceptar tales límites si no es apelando a un sistema normativo justificante, al mismo tiempo, imparcial y objetivo. Pienso que esta incoherencia descansa en una confusión que se percibe en la concepción que tiene Dworkin sobre una ética del desafío. Si por ésta se entiende un "ejercicio ejecutado con destreza", se reduce el valor de los actos humanos a su bondad técnica o prudencial distinta, sin duda, a su bondad moral.²⁰⁹ Lo que es inapropiado hacer es partir de una bondad prudencial, que sin duda responde mejor a las convicciones subjetivas o a la "integridad" del sujeto, y saltar a una bondad moral impersonal cuando se trata de poner límites a la tolerancia. Bien vistas las cosas, ésta es otra forma de incurrir en la falacia naturalista.

Pienso que no es desde la perspectiva del sujeto empírico, a través de una "ética del desafío", como se puede cerrar la brecha entre moral privada y moral pública. Pero tampoco resulta convincente aceptar la dualidad moral, es decir, que los principios que rigen la moral privada sean distintos a los que rigen la moral pública. Pienso a este respecto, con Garzón Valdés, que lo bueno moral o ético, debe ser el ámbito de las razones últimas de justificación de las acciones humanas: "...admitir que hay una moral M para las instituciones, diferente de una moral M' que rige las acciones individuales, nos conduce necesariamente a tener que recurrir a una moral M'' superior a ambas que nos permita decidir en caso de conflicto y adoptar una línea de acción justificada moralmente. Pero, en este caso no estamos ya frente a dos morales diferentes sino que tenemos un sistema moral que impone ciertas obligaciones a una clase de personas y otras, a otras, en

209 Véase Georg H. von Wright, *The Varieties of Goodness*, Thoemmes Press, England, 1993. Para von Wright: "La Bondad técnica dice relación con la habilidad o destreza. Decimos que alguien es bueno al (hacer) esto o aquello. Aquello por lo cual un ser es bueno, puede llamarse arte en el sentido amplio de la *techné* griega. De ahí mi elección del atributo 'técnico' para esta forma del bien", p. 19

virtud de las distintas funciones sociales que desempeñan o de su posición en la sociedad, de la misma manera que puede decirse que los padres tienen obligaciones diferentes de las de los hijos o los solteros de los casados, sin que por ello hablemos de sistemas morales diferentes".²¹⁰

Aceptar el Principio de inderogabilidad y del carácter supremo de la moral es entender que las razones prudenciales no pueden prevalecer nunca frente a las razones morales y que nadie puede realizar acciones, en cuanto individuo particular o en cuanto miembro de una institución, que vayan en contra de alguna norma moral.²¹¹

Sólo la adopción de un "punto de vista moral" que no es sino el de la universalidad e imparcialidad de los principios morales --de autonomía, dignidad e igualdad de la persona-- permite hablar de una unidad de la moral privada y de la moral pública que asegure, al mismo tiempo, dentro de límites objetivos, los valores de pluralidad e imparcialidad. Es a partir de este contexto que se pueden explicitar las virtudes que conforman el "carácter liberal", igualitario y democrático, del educando.

Si aceptamos las premisas anteriores, me parece muy razonable la advertencia de Stephen Macedo en el sentido de que las virtudes cívicas no se adquieren en la edad adulta sino que requieren de todo un proceso educativo que se inicia desde niños: "Desde temprano y a lo largo de sus vidas, los ciudadanos liberales aprenden y aplican normas

²¹⁰ Ernesto Garzón Valdés, "Moral y Política", en *Derecho, Ética y Política*, p.553.

²¹¹ Véase Manuel Atienza, Prólogo al libro de Ernesto Garzón Valdés, *Derecho, Ética y Política*, pp.21-32. En este Prólogo, Manuel Atienza presenta de forma aguda y original la concepción de filosofía moral de Garzón Valdés como un sistema (Sistema EGV) de 10 principios, 26 reglas y 28 tesis a partir de la formulación de diez preguntas fundamentales de la ética. Las dos últimas se refieren a la inderogabilidad y al carácter supremo de la moral.

públicas en su interacción con otros. Los niños aprenden de sus padres y de los juegos infantiles a respetar las reglas y a jugar con justicia. Ellos critican, discuten, escuchan a otros, votan, participan en los debates, cambian de opinión, y ayudan a implementar las reglas en su casa, en la escuela, en sus trabajos, en los juegos, y con sus amigos. De manera gradual aprenden a contener sus impulsos, respetar a otros como iguales, y a dirigir y aplicar sus energías con diligencia. Aprenden a hacer juicios sobre ellos mismos y a adquirir la medida de su individualidad y autonomía. Aprenden algo sobre los procedimientos justos, la imparcialidad, y el respeto hacia aquellos que son diferentes: desarrollan virtudes judiciales, legislativas y ejecutivas. Todo esto sin control político, aunque fuertemente influenciado por nuestras prácticas políticas. Sería un error, entonces, ver la participación en campañas y elecciones como la única o la sola fuente primaria de la virtud pública: la vida privada ha recorrido un largo camino para ayudar a prepararnos en los deberes públicos".²¹²

Macedo hace una clasificación de las virtudes liberales a partir de una distinción entre las actividades judicial, legislativa y ejecutiva consideradas en un sentido amplio. A simple vista este criterio puede resultar un tanto artificial pero no lo es si se considera, por una parte, que la actividad judicial requiere de la imparcialidad y, por tanto, del reconocimiento del principio de dignidad de la persona; y, por la otra, que las actividades legislativas y ejecutivas, son otra forma de reconocer el principio de autonomía. Cito, una vez más, a Macedo: "Las virtudes judiciales son aquéllas que permiten a las personas tomar distancia de sus compromisos y proyectos personales y juzgarlos desde un punto de vista impersonal. La imparcialidad es la virtud judicial básica, que implica la capacidad de respetar los derechos de los demás y actuar justamente... Las virtudes legislativas se identifican con las simpatías que se desarrollan a partir del respeto a los derechos de las personas con las cuales tenemos desacuerdos. Estas virtudes incluyen

²¹² Stephen Macedo, *Liberal Virtues*, pp.273-4

la habilidad de armonizar diferentes ideales en la deliberación personal y la voluntad de comprometer en el diálogo a los que están en desacuerdo... Las virtudes ejecutivas facultan al individuo, después de haber reflexionado y juzgado, a resolver, actuar y perseverar más que ir a la deriva, dudar, y derrumbarse al primer signo de adversidad; a llevar a cabo un acto más que reflexionar sin fin, a ejercitar una independencia de pensamiento más que guiarse por los prejuicios y las presiones para adecuarse a las exigencias conformistas de otros..."²¹³

De forma más explícita y más allá de la distinción entre las actividades judicial, legislativa o ejecutiva, pienso que de cada uno de los principios normativos pueden derivarse una serie de valores fundamentales para la conformación del carácter liberal.

Del principio de autonomía, se deriva la libertad para el ejercicio de la actividad deliberativa y la disposición al discurso y debate públicos que suponen, a su vez, los valores de veracidad y publicidad. Asimismo, el auto-control, la determinación para las acciones individuales y colectivas y el compromiso consigo mismo y con los demás. Pienso que todos estos valores giran en torno a lo que se podría entender por la virtud de la *responsabilidad*.

Del principio de dignidad se derivan los valores de autorrespeto y de respeto al otro que supone el reconocimiento de su independencia, separabilidad e identidad personal. Pienso que la virtud que puede dar cuenta de estos valores es la *tolerancia* que, como espero mostrar no debe confundirse con la indiferencia o la resignación.

Del principio de igualdad, que supone la vinculación del sujeto con la comunidad, se derivan un conjunto de valores —fraternidad,

²¹³ *Ibid.*, p.275

lealtad, sentido de la cooperación-- que bien podrían agruparse bajo la virtud de la *solidaridad*.²¹⁴

Quiero referirme ahora brevemente a cada uno de ellos en tanto valores inherentes al proceso educativo, que conforman el carácter liberal de los educadores y educandos. Soy consciente que ninguno de los tres considerado en sí mismo agota cada uno de los principios normativos ni que los tres en conjunto dan cuenta de la riqueza valorativa de una educación liberal. Pienso sí que ilustran suficientemente un temperamento liberal igualitario distinto al tradicionalista, al libertario y al comunitario.

3.2.1 Responsabilidad

Después de pasar revista a algunas teorías contemporáneas de la responsabilidad, Victoria Camps reconstruye su significado en los siguientes términos: "La responsabilidad tiene que ver con la libertad o *autonomía* del individuo así como con su capacidad de comprometerse consigo mismo y, sobre todo, con otros hasta el punto de tener que responder de sus acciones. Esa relación de *compromiso*, de expectativas o exigencias hace que la responsabilidad sea una actitud esencialmente *dialógica*".²¹⁵ Pienso que esta caracterización da

²¹⁴ La tipología de virtudes que sugiero se inspira en la división tripartita que propone Kant para la formación del carácter de los educandos: 1. los deberes para consigo mismo; 2. los deberes hacia los otros; 3. el deber de benevolencia. El primero se fundamenta en la conciencia de que el hombre posee dignidad, es decir, el deber de actuar sin violar su propia humanidad, su ser autónomo; el segundo tiene que ver con la reverencia y el respeto por lo derechos del otro; y el tercero, descansa en la simpatía por los demás, no en el sentido de una pena o lástima sino en el sentido de un deber de ayuda. *On Education* (trad. de Annette Churton), Thoemes Press, 1992, p. 100ss.

²¹⁵ Victoria Camps, *Virtudes Públicas*, Espasa Calpe, Madrid, 1990, p. 66

cuenta adecuadamente de los elementos implícitos en la virtud de la responsabilidad.

Con respecto a la autonomía del agente moral, no cabe la menor duda del nexo necesario que existe entre ella y la responsabilidad. Como sostiene Osvaldo Guariglia: "En efecto el *concepto de autonomía* está indisolublemente ligado al *concepto de responsabilidad*, como el concepto de *causa* está indisolublemente ligado al *concepto de efecto*. La autonomía consiste en la libertad para elegir las propias acciones y decidir en consecuencia sobre la elección de los medios que conduzcan a los efectos elegidos; la responsabilidad, a su vez, implica que todo agente debe hacerse cargo de las consecuencias de sus actos libremente elegidos y decididos".²¹⁶

Es claro, entonces, que ahí donde no sea posible la autonomía del individuo sería impensable atribuirle responsabilidad moral por sus acciones, y que esta situación podría abrir las puertas para justificar actitudes paternalistas. Pero ¿bajo qué circunstancias se podrían poner límites a la responsabilidad moral? O, en otros términos, ¿cuándo se puede hablar de un paternalismo justificado? La pregunta resulta de interés si pensamos un poco en el nivel de la educación básica en el que, por una parte, como ya he mencionado, no es posible pensar aún en una autonomía desarrollada como para ejercer con plenitud la responsabilidad moral pero, por la otra, tampoco se está hablando de seres totalmente condicionados cuya situación justifique una intervención paternalista autoritaria y niegue, sin más, la posibilidad de una responsabilidad aunque ésta sea limitada.

Según Garzón Valdés, el razonamiento paternalista está éticamente justificado cuando cumple con dos premisas: una de tipo empírico, que es la verificación de una incompetencia básica y otra de

²¹⁶ Osvaldo Guariglia, "¿Qué Democracia?", en *Punto de Vista*, abril-junio, 1983, No.17, p.16. Citado por Carlos Nino, *Ética y Derechos Humanos*, p.292

tipo normativo, que legitima una medida de este tipo con el propósito de prevenir a los individuos de algún daño que podrían ocasionarse a sí mismos y que no se realiza con la intención de manipularlos. Las dos premisas son necesarias y su conjunción las transforma en suficientes.²¹⁷

Alguien carece de competencia básica, según Garzón, en los siguientes casos: "a) cuando ignora elementos relevantes de la situación en la que tiene que actuar...; b) cuando su fuerza de voluntad está tan reducida o está tan afectada que no puede llevar a cabo sus propias decisiones...; c) cuando sus facultades mentales están temporaria o permanentemente reducidas...; d) cuando actúa bajo compulsión...; e) cuando alguien que acepta la importancia de un determinado bien y no desea ponerlo en peligro, se niega a utilizar los medios necesarios para salvaguardarlo, pudiendo disponer fácilmente de ellos...".²¹⁸ Todas éstas son razones excusantes de responsabilidad moral y, por supuesto, colocan a la persona que las padece en una situación de desigualdad frente a sus semejantes. Precisamente para superar el déficit provocado por una incompetencia básica se requiere de la acción paternalista, impuesta contra la voluntad del destinatario, para evitar que se dañe a sí mismo física, psíquica o económicamente. Otra cosa muy distinta tiene lugar cuando las acciones son realizadas por individuos competentes que responsablemente consienten la realización de determinada acción, aun cuando ésta signifique un daño o un sacrificio: el suicida, el que acepta un riesgo en aras de su propio

²¹⁷ Véase, Ernesto Garzón Valdés, "¿Es éticamente justificable el paternalismo jurídico?", en *Derecho, Ética y Política*, p. 374. El artículo del autor fue originalmente presentado como ponencia en las primeras jornadas sobre problemas de filosofía práctica organizadas por Jorge Malem y celebradas en Barcelona en la primavera de 1987. Los trabajos ahí expuestos así como el debate subsecuente fueron publicados bajo el título "Sobre el Paternalismo" en *Doxa 5*, Universidad de Alicante, 1988. En la discusión participaron Paulette Dieterlen, Victoria Camps y Manuel Atienza.

²¹⁸ *Ibid.*, pp. 371-372

placer o el que arriesga su vida por los demás. En estos casos el paternalismo es injustificado.

Para el caso de los niños en el nivel básico de educación, es claro que reúnen algunas características que permitiría incluirlos en la categoría de incompetentes, pues su autonomía se encuentra en la etapa de formación. Pero hay que tener mucho cuidado de no extrapolar la situación de incompetencia, atendiendo a la siguiente recomendación: "El limitar los casos de paternalismo justificable a los 'Incompetentes básicos' y no extenderlos a los 'Incompetentes relativos' es importante para evitar caer en una sociedad regida sólo por los más talentosos o informados de sus miembros. Por ello, el paternalismo justificable no tiene nada que ver con un Estado platónico gobernado por filósofos".²¹⁹

La incompetencia de los niños es temporal y de ninguna manera se puede caer en el absurdo de ignorar su autonomía. Por ello tiene razón Amy Gutmann cuando afirma que: "una justificación liberal del paternalismo hacia los niños debe descansar sobre una igual consideración de sus intereses como seres potencialmente racionales, seres capaces tanto de escoger libremente entre un rango competitivo de concepciones de la vida buena como de gobernarse inteligentemente en una sociedad democrática".²²⁰ Es precisamente esta capacidad de elección y autogobierno la que exige ser educada y la que permite establecer un nexo necesario con la virtud de la responsabilidad que irá madurando gradualmente.

La virtud de la responsabilidad también tiene relación con la capacidad de comprometerse consigo mismo y con los demás. La exigencia de responsabilidades supone compromisos claros y fuertes.

²¹⁹ *Ibid.*, p.373

²²⁰ Amy Gutmann, "Children, Paternalism, and Education: A Liberal Argument", *Philosophy and Public Affairs*, Summer 1980, No.4, p.338

En este sentido, si las primeras están claramente definidas, no parece difícil establecer el nexo obligaciones-responsabilidades-compromisos. Los códigos de ética profesional --del abogado, del contador, del médico-- son un buen ejemplo de exigencias y determinación de compromisos, pero resulta más difícil determinar con claridad cuáles deben ser sus obligaciones si pensamos en un buen político, en un buen educador o en un intelectual comprometido.²²¹ No es que no existan obligaciones en estos últimos, pero por la variedad con la que se presentan al momento de su realización son un poco más difusas. Los principios generales que norman sus conductas deben adecuarse a circunstancias fácticas que exigen lo que los antiguos llamaban la virtud de la prudencia, el saber cómo actuar aquí y ahora; el desarrollo de un sano sentido común que sólo puede adquirirse a través de una experiencia más o menos prolongada. De no existir ésta las obligaciones tienden a debilitarse y, por consiguiente, los compromisos respectivos. Las obligaciones sustantivas terminan reduciéndose a obligaciones formales. Como señala Camps con razón: "será buen profesor el que no falta a clase y es puntual en su trabajo, será buen político el que sabe mantener contentos a sus electores o el que no cae en corrupciones demasiado evidentes, será buen hijo el que no decepciona a sus padres. En una palabra, es buena persona la que no crea problemas... La imprecisión de las obligaciones morales que tenemos, reduce la responsabilidad a las únicas obligaciones que pueden definirse con exactitud: las que pueden medirse con un reloj, pagarse con un sueldo o verificarse con unas simples facturas".²²²

La responsabilidad, entonces, exige convicciones firmes y éstas sólo pueden fundamentarse desde posiciones objetivistas. El absolutismo y su correlato en posiciones dogmáticas no demandan

²²¹ Sobre el tema de la responsabilidad de los intelectuales puede consultarse Ian Maclean, Alan Montefiore y Peter Winch (Ed.), *The Political Responsibility of Intellectuals*. Cambridge University Press, 1990.

²²² Victoria Camps, *op. cit.*, p.69

responsabilidad sino sumisión, de la misma manera que el escepticismo sólo puede generar actitudes de franca indiferencia. Entre la sumisión y la indiferencia, actitudes que en sus extremos se aproximan, una ética de la responsabilidad exige compromisos sólidos fincados en los valores de objetividad y veracidad y guiados por principios normativos imparciales y universales.

Ahora bien, para acceder a normas morales intersubjetivas válidas, es decir aceptables desde una perspectiva de imparcialidad, racionalidad y objetividad, se requiere de un procedimiento deliberativo público que las garantice. Como afirma Wiggins: "a lo que apuntan estos preceptos (imparcialidad, universalidad) como *aspiración* de una moral discursiva es nada menos que a la objetividad y publicidad que son propiedades de la verdad".²²³ Lo que implica que no es suficiente con la objetividad, sino que también se requiere que los hombres de acción --políticos, educadores, moralistas-- sepan adecuar sus actos a los principios, es decir que actúen con coherencia y que sus acciones sean transparentes. Evidentemente lo que aquí se halla en juego es el principio de publicidad, pues no puede existir responsabilidad ni compromisos reales si los principios normativos y las decisiones no terminan siendo públicas: "Un principio que no pueda manifestarse *en alta voz* sin que se arruine al mismo tiempo mi propio propósito, un principio que, por tanto, debería permanecer *secreto* para poder prosperar y al que no puedo *confesar públicamente* sin provocar indefectiblemente la oposición de todos, un principio semejante sólo puede obtener esta universal y necesaria reacción de todos contra mí, cognoscible *a priori*, por la injusticia con que amenaza a todos".²²⁴

²²³ David Wiggins, *Needs, Values, Truth*. Blackwell, Oxford and Cambridge, 1991 (segunda edición), p.84. Sobre la relación entre objetividad y subjetividad en la enseñanza, véase David Carr, *Educating the Virtues*. Routledge, London and New York, 1991, cap. 12

²²⁴ E. Kant, *La Paz Perpetua*, traducción de Joaquín Abellán, Madrid, 1985, p.61ss.

Las prácticas de transparencia y publicidad son condiciones necesarias para encauzar el proceso de deliberación democrática, pues sólo lo que se hace público puede ser discutido. Por ello una educación democrática debe asumir el propósito de cultivar la capacidad para justificar públicamente las posiciones y propuestas de cada sujeto respecto a los mejores arreglos sociales y, sobre la base de imparcialidad, universalidad y objetividad de los principios, cultivar aquellas obligaciones que cobiertan a los educandos en seres responsables.

El ideal de una educación democrática es el de un proceso de reproducción social *consciente* y *responsable* que exige educar a los ciudadanos en el procedimiento de deliberación colectiva. Esta educación, entendida en un sentido más amplio y rico como "educación política" concierne no sólo a las escuelas sino que compromete a otros procesos formativos, por ello, en palabras de Gutmann: "...la idea de la primacía de la educación política integra los propósitos educativos de las instituciones culturales, económicas y políticas dentro de una visión democrática coherente. El propósito educacional primario de los medios de comunicación masiva, de las actividades productivas, del gobierno, así como el de las escuelas, es el de cultivar el conocimiento, las habilidades y las virtudes necesarias para la deliberación democrática entre los ciudadanos".²²⁵

En síntesis, en el marco de una educación democrática, la autonomía, el compromiso y la publicidad dan cuenta de la responsabilidad como una de las principales virtudes que conforman el carácter liberal de los educandos. En este sentido, como sostiene Fernando Salmerón, una persona "realmente" educada "supone algo

²²⁵ Amy Gutmann, "The Primacy of Political Education", en *Higher Education and the Practice of Democratic Politics*, Bernard Murchland (comp.), Dayton, 1991, p.69

más que un adiestramiento o la posesión de un saber parcial, por muy profundo y técnico que sea este saber... supone que no se trata de un saber inerte ante la realidad sino que, como saber comprensivo de las formas fundamentales de la cultura, implica una evaluación, una posición crítica y una capacidad para desarrollarlas y cambiarlas. Ni siquiera al hombre diestro en las técnicas auxiliares de la investigación científica podríamos llamar educado, si a ese dominio no añade una visión de la ciencia como avance teórico y si es incapaz de hacer suyas las cuestiones que investiga, en el sentido de preocuparse de sus logros para la vida y las instituciones sociales".²²⁶

3.2.2 Tolerancia

Una ética de la imparcialidad es una ética de la tolerancia. Quizás sea ésta de las virtudes más identificadas con un carácter liberal y, sin duda, de suma importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.²²⁷ Sin embargo, no pocas veces su comprensión se desvirtúa hasta confundirla con actitudes sólo en apariencia próximas, como la indiferencia o la resignación. Vale la pena detenernos un poco en el análisis de su significado.

Annette Schmitt ofrece la siguiente definición: "*Una determinada persona X(A) es tolerante si y sólo si, bajo determinadas circunstancias C, presenta la disposición a omitir una intervención, es*

²²⁶ Fernando Salmerón, *op. cit.*, pp. 133-4

²²⁷ Para un análisis de las relaciones entre liberalismo y tolerancia véase Susan Mendus, *Tolerance and the Limits of Liberalism*, MacMillan, London, 1989, especialmente los caps. 4 y 5. De la misma autora y John Horton (Ed.), *John Locke. A Letter Concerning Toleration*, Routledge, London and New York, 1991. En este libro, y a partir de la edición del texto de Locke, se recogen los comentarios de Jeremy Waldron, Peter Nicholson y Susan Mendus, entre otros.

decir, a no prohibir Y(B)".²²⁸ Desde este punto de vista, ser tolerante supone una "propiedad disposicional", es decir, la tendencia a practicar la tolerancia cada vez que se producen determinadas circunstancias. ¿Cuáles son estas circunstancias de la tolerancia?

Schmitt menciona fundamentalmente dos: 1) la lesión de una convicción, y 2) la posibilidad de intervenir como una cuestión de competencia. Con respecto a 1) sólo puede hablarse de un acto de tolerancia si se experimenta una lesión en una convicción relevante, es decir, la lesión de ideas o creencias que ocupan un lugar importante en el sistema personal de valores y reglas del sujeto tolerante. Cuanto mayor sea la importancia de la convicción, tanto mayor podrá ser el grado de tolerancia, y según sea el tipo de convicción que puede ser lesionada también lo será el tipo de tolerancia a manifestar. Schmitt señala las siguientes: mandatos de la estética, convenciones sociales, prejuicios, principios de racionalidad medio-fin, convicciones religiosas y convicciones morales.²²⁹

Por lo que respecta a 2) el tolerante es aquél que tiene el poder de tratar de suprimir o prevenir (o, al menos, de oponerse u obstaculizar) lo que resulta lesivo. La persona tolerante debe poseer, entonces, la competencia o facultad que le permita fácticamente intervenir en contra de una acción que lesiona sus convicciones. Esto supone, por supuesto, que el estado de cosas que se tolera pueda ser controlable: una catástrofe natural, en este sentido, puede ser soportada o no, pero resulta absurdo pensar que es objeto de tolerancia. De igual manera, el esclavo que recibe un mandato de su amo que lesiona sus convicciones, al carecer de competencia, no lo tolera sino que lo soporta.

²²⁸ Annette Schmitt, "Las circunstancias de la tolerancia" en *DOXA 11*, Universidad de Alicante, 1992, p.73

²²⁹ *Ibid.*, p.74

La competencia, desde luego, tiene sus límites. Evaluar si se debe intervenir o no sólo es posible si lo que se tolera está tácitamente permitido en el sistema de reglas de la sociedad. Un ejemplo ilustrativo sería el siguiente: "A, no fumador y propietario de una gasolinera, no se ve enfrentado con la alternativa de prohibir fumar en su establecimiento o de superar su rechazo y permitir que se fume en la estación de servicio. Más bien está *obligado* a prohibirle a sus empleados (B) que fumen (Y), ya que existe una prohibición *legal* de fumar cuando hay material combustible cerca. Y(B) está, pues, prohibido en las gasolineras y como el propietario carece de competencia legislativa para derogar esta prohibición, no cabe hablar de no intervención, es decir, de tolerancia con respecto a Y(B)".²³⁰ Lo mismo que vale para una prohibición vale también para un mandato. Por lo tanto, el reconocimiento de derechos de cualquier tipo convierte en innecesaria a la tolerancia. El problema, en todo caso, se presentaría ante la existencia de una confrontación de derechos en donde la ponderación, como ejemplificaré más abajo, puede concluir en la tolerancia de ciertos valores para salvaguardar otros que se consideren superiores.

Si aceptamos el límite anterior a la competencia se pueden caracterizar de manera más completa las circunstancias de la tolerancia en: a) el rechazo de una acción Y(B) que va acompañado de la tendencia a prohibir Y(B), estando b) jurídicamente permitido el ejercicio de la correspondiente tendencia, y c) la omisión de la intervención, después de haber sopesado las razones en favor y en contra de la intervención.²³¹ A partir de esta caracterización se tienen los elementos suficientes para distinguir la tolerancia de otras actitudes.

²³⁰ *Ibid.*, p.80

²³¹ *Ibid.*, p.82

Por lo pronto, la tolerancia no se puede confundir con la *paciencia*. El paciente que rechaza una acción no está vinculado con una tendencia a la intervención, sino que actúa en la esperanza o en la certeza de que su objeto tiene una existencia transitoria. Sólo cuando se "agota la paciencia" y surge una tendencia a la intervención aparece la tolerancia.

De igual manera, la tolerancia se distingue de la *indiferencia*. En ésta no se da la circunstancia a), es decir, el indiferente que parte de una posición escéptica o relativista no tiene elementos para rechazar una acción ni puede tener la tendencia a prohibir. El tolerante siempre parte de convicciones que considera objetivas.

Por último, la tolerancia no se confunde con la *resignación*. El resignado no cumple con la circunstancia b), es decir, se caracteriza precisamente por carecer de competencia. El tolerante siempre debe poder rechazar u obstaculizar las acciones que violentan sus convicciones, pero decide abstenerse por motivos que justifican dicha abstención. La tolerancia, entonces, no debe confundirse con la neutralidad. A diferencia de esta última, la tolerancia supone la actitud de no permitir el acto tolerado pero, además, exige la existencia de un sistema normativo superior al propio sistema básico que justifique la abstención.²³²

Ahora bien, puede existir una tolerancia sensata, que es aquella que ofrece buenas razones para ser tolerante, o una tolerancia insensata, apoyada en malas razones. En palabras de Garzón Valdés: "Se trataría aquí de una tolerancia indiscriminada que conduciría a una

232 Ernesto Garzón Valdés, "No pongas tus sucias manos sobre Mozart". Algunas consideraciones sobre el concepto de tolerancia", en *Derecho, Ética y Política*, pp.402-3. Véase también, Joseph Raz, *Morality of Freedom*, pp.401-2. Para Raz una persona es tolerante "si y sólo si suprime el deseo de causar a otro un daño o una herida que piensa que se merece".

aparente homogeneización de la sociedad pero que, en verdad, consolida las desigualdades... La tolerancia indiscriminada, la tolerancia pura, sin limitaciones, termina negándose a sí misma y en su versión más radical equivaldría a la eliminación de toda regulación del comportamiento humano. Esto es lo que clásicamente se ha llamado 'estado de naturaleza' y que encontrara su descripción más aterradora en la versión hobbesiana".²³³

Las buenas razones para la tolerancia, en cambio, son aquéllas que se apoyan en la imparcialidad moral, es decir, en "la consideración de los intereses de los demás en tanto seres autónomos, capaces de formular planes de vida respetables en la medida en que no violen el principio de daño... o no sean expresión de una incompetencia básica que dé lugar a formas de paternalismo éticamente justificable".²³⁴

A partir de esta aproximación a un análisis del significado de tolerancia, me interesa ahora referir ésta al tema de la educación a partir de una situación que ha puesto a prueba su valor y que tiene que ver con los casos, muy difundidos en los Estados Unidos y también en México, de la expulsión de los educandos *Testigos de Jehová* por negarse a honrar los símbolos patrios.

²³³ *Ibid.* En este sentido, son oportunas las siguientes palabras: "La tolerancia no exige soportar situaciones indignas del hombre y un dominio inhumano y despectivo. La crítica a esas situaciones es perfectamente compatible con ella. Sin esa crítica, la tolerancia se convierte en imperdonable indiferencia respecto al destino del prójimo. La tolerancia no nos obliga, de ninguna manera, a callar sobre la persecución de los bahai en el Irán o a admitir que las adúlteras sean apedreadas según el derecho islámico. Aunque tenemos que resistir a cualquier forma de intervención violenta en los asuntos internos de un país soberano, no podemos admitir algo inconciliable con la dignidad humana", véase Irving Fetscher, *La Tolerancia. Una pequeña virtud imprescindible para la democracia*, Gedisa, Barcelona, 1994, p.152.

²³⁴ *Ibid.*

En México, del 20 de septiembre de 1991 al 31 de agosto de 1992, la Comisión Nacional de Derechos Humanos, recibió 118 quejas por tal motivo.²³⁵ Todas las quejas, señala el Estudio, tienen un común denominador: la autoridad responsable señalada es un director de escuela pública y en último término el Secretario de Educación Pública. El contenido de la queja es el mismo: inconformidad porque se ha separado o expulsado a un niño de la escuela en virtud de que se ha negado a saludar y honrar la Bandera Nacional y a cantar el Himno Nacional. Asimismo, todos esos niños, pertenecen a la congregación Testigos de Jehová.²³⁶

Los argumentos de los Testigos de Jehová se apoyan en el derecho a la libertad de conciencia y de culto, y rechazan el saludo a la bandera como un acto de adoración, sin embargo también arguyen: "Aunque no saludamos la bandera de ninguna nación, esto ciertamente no se hace como señal de falta de respeto. Si respetamos la bandera del país donde vivimos, sea cual sea éste, y mostramos este respeto por nuestra obediencia a las leyes del país... Por eso, mientras otros saludan y juran lealtad, nuestros hijos están de pie en calma y respetuosamente durante la ceremonia del saludo a la Bandera. Como testigos de Jehová, aceptamos y sostenemos no sólo en México, sino en todo el mundo, que los símbolos patrios de cualquier nación deben ser respetados". Asimismo: "la posición de los menores nace de sus principios morales que son íntimos y en cuya esfera el derecho se reserva, pues no puede invadir y lesionar conciencias como sí ocurre si se obligara a menores de edad a hacer algo que afecte seriamente sus sentimientos".

235 "Estudio sobre las quejas por expulsiones de niños de las escuelas por negarse a saludar y honrar la Bandera y a cantar el Himno Nacional", *Gaceta de la Comisión Nacional de Derechos Humanos*, noviembre de 1992, pp. 87-93.

236 *Ibid.*, p.87

Después de revisar los documentos presentados, la Comisión asienta que: "los jueces y los *Ombudsmen* no deben examinar ni juzgar ninguna creencia religiosa, mucho menos pretender intervenir en la conciencia de ningún ser humano". Parece claro que en esta afirmación la Comisión reconoce el valor de la tolerancia. Más aún, jurídicamente quedaría respaldada en el artículo 24 constitucional que establece la libertad de creencia religiosa: "Principio fundamental y base de nuestro orden jurídico. Principio que esta Comisión Nacional reconoce y defiende ampliamente". Sin embargo, la Comisión concluye que existe base constitucional y legal para sancionar, inclusive con la expulsión de la escuela a los educandos que se nieguen a saludar y honrar la Bandera Nacional y a cantar el Himno Nacional.

La Comisión arguye básicamente dos razones, la primera es que el art. 24 constitucional no se aplica a estos casos porque: "En México, la educación es laica; es decir, completamente separada de cualquier religión... Por ello no es admisible ningún argumento que pretenda vulnerar el orden jurídico mexicano y su principio de educación laica, basado en silogismos de carácter religioso". Y en otra parte agrega: "En la reciente reforma constitucional al artículo 130 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en el inciso e, refiriéndose a los ministros de los cultos se manifiesta que no pueden 'agraviar de cualquier forma, los símbolos patrios'".

La segunda razón es que: "La libertad de creencia es una libertad íntima ilimitada pero las libertades que se exteriorizan tienen que ser compatibles con las libertades de los demás... No es posible exigir libertades y desconocer las normas de la Constitución y de las leyes que hacen posible precisamente esas libertades". Más específicamente se incurriría en la violación del artículo 15, segundo párrafo, de la ley sobre el Escudo, la Bandera y el Himno Nacionales, que dispone: "Las autoridades educativas Federales, Estatales y Municipales, dispondrán que en las instituciones de enseñanza elemental, media y superior, se rindan honores a la Bandera Nacional los lunes, al inicio de labores escolares o a una hora determinada en

ese día durante la mañana, así como al inicio y fin de cursos". El argumento de fondo se pone de manifiesto en los siguientes términos: "Permitir que algunos no honren ni respeten los símbolos patrios perturba la moral de la escuela e incita al desconocimiento de la disciplina que debe existir en un plantel educativo". Esta razón, entonces, es la que se debe tener en cuenta para limitar el principio de tolerancia: "...en nombre de la tolerancia no puede infringirse el Derecho ni el respeto mínimo al país".

Pienso que los argumentos esgrimidos por la Comisión no logran sostenerse. Con respecto al carácter laico de la educación, no se ve claro que denote un rechazo a la libertad de creencias. Como he tratado de argumentar en este trabajo, toda educación laica o religiosa (pública o privada), desde la perspectiva de un liberalismo igualitario y democrático se justifica a partir de los principios de autonomía, dignidad e igualdad de la persona. La libertad de conciencia y de creencia representa uno de los pilares fundamentales de la educación. Si, como sostienen los Testigos de Jehová, sus hijos mantienen una actitud de calma y respeto en la ceremonia de saludo a la Bandera y, por lo tanto, no ponen en peligro las libertades de terceros no existe razón que permitiese justificar algún límite a la tolerancia y sí se incurriría en un legalismo autoritario.²³⁷ Por lo que respecta al artículo 130 constitucional, vale la siguiente crítica de Javier Ortiz: "la Comisión invoca una premisa irrelevante, ya que equivoca los destinatarios de la norma constitucional en cuestión. En efecto, cita lo dispuesto por la parte *in fine* del párrafo primero del artículo 130 constitucional, en cuanto a que los ministros de los cultos no pueden 'agraviar, de cualquier forma, los símbolos patrios', no obstante que los directamente involucrados son alumnos de escuelas públicas".²³⁸

²³⁷ Véase Javier Ortiz, *Razones para actuar. Normas Jurídicas y Desobediencia Civil*, Tesis profesional, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México, 1995, p. 124.

²³⁸ *Ibid.*, pp. 124-5

Finalmente, la Comisión invoca un argumento perfeccionista al afirmar que el no honrar los símbolos patrios perturba "la moral" de la escuela, sin especificar en ninguna parte qué debe entenderse por dicha "moral". Si a lo que se alude es a la disciplina escolar, ya se ha mencionado que el comportamiento de los Testigos de Jehová exige "calma y respeto". Pero es claro que la misma Comisión distingue entre disciplina y moral. Por supuesto, un acto de indisciplina exige ser sancionado en cualquier circunstancia. Pero si por "moral" se entiende la imposición de cierto ideal de excelencia humana por encima de la autonomía personal, que aquí se expresa en términos de una libertad de conciencia religiosa, entonces las autoridades incurrirían en un autoritarismo perfeccionista. En el contexto de una educación liberal igualitaria la imposición de rendir honores a los símbolos patrios, es injustificada.

Es cierto que la Comisión termina moderando su posición al tomar en cuenta el Art. 3o. constitucional que establece el derecho a la educación y la obligatoriedad de la educación primaria y secundaria: "La expulsión de un niño de la escuela por las razones objeto de este estudio, le cancela casi completamente su derecho a la educación aunque sea por la razón muy válida de que se le sanciona por haberse negado a saludar la Bandera Nacional y cantar el Himno Nacional; se deja a esos niños en una situación muy delicada respecto a su formación y educación". Por lo tanto: "dicha obligación debe hacerse compatible con el derecho a la educación consagrado en nuestra Constitución". En consecuencia: "la expulsión de los niños de la escuela en estas situaciones debe tomarse como una medida extrema... si los niños, negándose a honrar los símbolos patrios en esas ceremonias, guardan una actitud respetuosa, procede el establecimiento de alguna medida disciplinaria, encontrándose que la expulsión es excesiva y lesiva a su derecho a la educación... la medida disciplinaria puede consistir en la afectación en alguno o algunos puntos en alguna asignatura relacionada con la materia como la de civismo...".

Pienso que el recurso al Art. 3o constitucional resulta innecesario, dado que bastaría con apegar-se al 24o constitucional y llevar las exigencias de tolerancia hasta sus últimas consecuencias, lo que implicaría, entre otras cosas, que cualquier medida disciplinaria, aun aquélla que pudiera entenderse como leve, afectaría la autonomía del educando. Por otra parte: "la sanción que finalmente propone (la Comisión) para aquellos niños que se niegan a honrar los símbolos patrios, aunque suavizada, constituye una medida discriminatoria, por razón de creencias religiosas, que viola lo dispuesto por el inciso c del artículo 2o. de la Ley de Asociaciones Religiosas y Culto Público, que dispone que el Estado garantizará en favor del individuo el derecho de: "No ser objeto de discriminación, coacción u hostilidad por causa de sus creencias religiosas..."²³⁹

A la luz del caso analizado, quiero reiterar que en una sociedad liberal la finalidad del proceso educativo es promover la dignidad de los individuos, desarrollando al máximo posible su capacidad para elegir libremente y materializar planes de vida e ideales del bien personal pero procurando un auto-respeto y respeto a la autonomía de sus semejantes. Esto implica claras prescripciones en materia de tolerancia en el ámbito educativo con respecto a concepciones del bien y a proyectos vitales --entre los que se incluye naturalmente el culto religioso-- cuidando que los mismos padres no infrinjan tal tolerancia al impedir que los niños conozcan formas de vida diferentes a las adoptadas por ellos. La virtud de la tolerancia, sin lugar a dudas, debe formar parte del espíritu cívico y democrático de los educandos.

²³⁹ *Ibid.*, p.126

3.2.3 Solidaridad

Entre los filósofos contemporáneos, Richard Rorty ha destacado la importancia del valor de la solidaridad. Rorty parte de una crítica severa a la ética kantiana y al liberalismo de ella derivado. Para este autor, no existen cosas tales como "esencia", "naturaleza" o "fundamentos". El punto de partida debe ser el estado de contingencia del ser humano inserto en una comunidad históricamente determinada. El punto de vista de la racionalidad, de la verdad como correspondencia o "espejo de la naturaleza", debe reemplazarse por el método de la discusión y de la tolerancia entre opiniones diversas a partir de una actitud de solidaridad y benevolencia: "El punto de vista que estoy ofreciendo afirma que existe algo llamado progreso moral, y que este progreso se orienta en la dirección de una mayor solidaridad humana, sin embargo, ésta no está concebida a partir del reconocimiento de algo común, la esencia humana, en todos los seres humanos, sino más bien, entendida como la habilidad para reconocer cada vez más las diferencias tradicionales (tribales, religiosas, raciales, de costumbre, y así por el estilo) como insignificantes cuando se las compara con las similitudes respecto al sufrimiento y a la humillación --la habilidad para pensar en las personas radicalmente diferentes como incluidas en un 'nosotros'".²⁴⁰

Pero esta idea del "nosotros", agrega Rorty, no debe cometer el mismo error del "yo" opuesto al "otro". La actitud de solidaridad con los demás seres humanos no puede quedar satisfecha con solamente responder a la pregunta: "¿Crees y deseas lo que nosotros creemos y deseamos? sino a esta otra: "¿Estás sufriendo?" Concluye Rorty: "Distinguir estas cuestiones hace posible la distinción entre las cuestiones públicas de las privadas, cuestiones acerca del sufrimiento

²⁴⁰ Richard Rorty, *Contingency, Irony and Solidarity*, Cambridge University Press, 1989, p.192.

de cuestiones acerca del punto de vista de la vida humana, el dominio del liberal del dominio del irónico".²⁴¹

En la misma línea de Rorty, "tal vez el primer y más rotundo detractor de los discursos fundamentalistas" según Victoria Camps, esta autora parece coincidir en que: "La solidaridad es, en suma, una posibilidad --y un imperativo-- de ningún modo contraria al cuidado de cada uno por su propia persona. Ni los nietzscheanos ni los habermasianos tienen razón en sus posturas radicales --irracionalista una, fundamentalista la otra--: es posible unificarlos en ese empeño que Rorty llama 'el liberal irónico'".²⁴² Para Camps: "los buenos sentimientos --la solidaridad-- ayudan a la justicia pero no la constituyen... La solidaridad es, pues, una virtud, que debe ser entendida como condición de la justicia, y como aquella medida que, a su vez, viene a compensar las insuficiencias de esa virtud fundamental".²⁴³

Contra estas afirmaciones de Rorty y de Camps pienso que el valor de la solidaridad no debe entenderse como un buen sentimiento que acompaña a la justicia para perfeccionarla. Más bien habría que decir que existe real y efectiva solidaridad cuando ésta se justifica a partir de un principio más radical, como es el de igualdad. La solidaridad con el que sufre y se encuentra en una situación de clara inferioridad resulta vacía si no existe la voluntad de remediar la situación, reconociendo sus necesidades básicas y posibilitando una distribución más equitativa de los recursos. Mi tesis es que el valor de la solidaridad no acompaña sino constituye a la justicia: que existen derechos de los individuos y deberes positivos de equidad por parte del Estado --entre los que la educación se encuentra en primerísimo lugar-- y que deben ser traducidos adecuadamente en un marco legal.

²⁴¹ *Ibid.*, p.198.

²⁴² Victoria Camps, *op. cit.*, p. 45

²⁴³ *Ibid.*, pp. 34-35

Entonces, la pregunta que intentaré responder en este inciso será la siguiente: ¿Qué se entiende por la virtud de solidaridad desde un punto de vista liberal igualitario y cuál debe ser su importancia en la educación?

En la actualidad, dentro del ámbito de las ciencias sociales, como reconoce Javier de Lucas, fuera del círculo de los durkheimianos, es poco frecuente la apelación al término "solidaridad". Su uso se circunscribe al ámbito de la Ética y de la Política, mientras que en el campo jurídico "ha dejado de ser un elemento exclusivamente ligado al Derecho de obligaciones, para aparecer cada vez con más peso en la Teoría de los Derechos Humanos (aunque sólo sea en el plano de la fundamentación ética) y aun en el Derecho Constitucional".²⁴⁴

En este ámbito ético-jurídico, Gregorio Peces-Barba haciendo una paráfrasis de Benjamin Constant sobre la "libertad de los antiguos" y la "libertad de los modernos",²⁴⁵ se refiere también a una "solidaridad de los antiguos" y una "solidaridad de los modernos".²⁴⁶ La primera estaría inspirada en un modelo clásico y cristiano que parte desde la *filia* (amistad) aristotélica, se prolonga en la *pietas* y *humanitas* estoica y llega hasta la *caritas* cristiana. Se caracteriza por el vínculo de amistad y amor que abarca a todos los hombres, que conduce a un objetivo de unidad y ayuda mutua y que exige una cierta comunidad de bienes y de culto a un ser divino. La segunda apunta a la solidaridad como elemento de legitimidad, como principio jurídico-político, y tiene sus raíces en la tradición igualitaria de Rousseau, la

²⁴⁴ Javier de Lucas, *El Concepto de Solidaridad*. Distribuciones Fontamara, México, 1993, p.22

²⁴⁵ Benjamin Constant, *La libertad de los antiguos comparada a la de los modernos*. Centro de Estudios Latinoamericanos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, México, 1978

²⁴⁶ Gregorio Peces-Barba, "Humanitarismo y solidaridad social como valores de una sociedad avanzada", citado por Javier de Lucas, *op. cit.*, p. 24

"ética de la simpatía" de la Escuela inglesa (Hume en especial), la idea de benevolencia kantiana, el liberalismo progresista de Mill y los aportes de Durkheim.²⁴⁷ Esta tradición, en franca pugna con el individualismo de Hobbes, Smith y Malthus, entendería la solidaridad como ayuda mutua, en una interdependencia basada en la creación de lazos comunes que responden a situaciones de desigualdad: se es solidario con quienes se encuentran en peligro o desventaja. Es la continuidad de la tradición incorporada en el Principio de Diferencia de Rawls, que al secularizarse prescindirá de las nociones de comunión y de caridad.

Esta solidaridad de los modernos, que es la que aquí me interesa, se ubica entre dos polos. Por un lado, el reconocimiento de una identidad: la idea de comunión, de unidad, de similitudes sin las cuales resulta imposible el afecto, la ayuda y el esfuerzo o sacrificios comunes; y por el otro, el reconocimiento de una diversidad: situación de desigualdad por razones económicas o culturales que se acentúan por la multiplicidad y complejidad de las relaciones sociales en las sociedades contemporáneas. A partir de estas ideas, los problemas a resolver serían los siguientes: cómo subsistirá la solidaridad en una sociedad plural; y cómo se mantendrá válido el principio de solidaridad sin violentar las identidades particulares y comunitarias.

Entiendo por solidaridad la conciencia conjunta de derechos individuales a partir del reconocimiento de las necesidades básicas comunes y de la exigencia de deberes positivos por parte del Estado para la satisfacción de las mismas, que por cierto preceden a las diferencias sin pretender ignorarlas, rechazarlas o subestimarlas. En este sentido, como bien afirma Javier de Lucas, ser solidario no se

²⁴⁷ Para un análisis fino y revalorativo del pensamiento de Durkheim véase Juan Carlos Geneyro, *op. cit.*, especialmente el Capítulo II en el que sitúa a Durkheim como un antecedente de las teorías democráticas contemporáneas que se justifican a partir del diálogo y la argumentación.

reduce a la mera actitud de constatación de la necesidad del otro o incluso de condolencia, sino a la exigencia de un comportamiento positivo en cuanto a la valoración ética de la relación con los demás.²⁴⁸

A partir de esta caracterización, la respuesta a la pregunta formulada más arriba debe partir de dos supuestos fundamentales: por un lado, la aceptación de principios éticos con validez universal (principios de autonomía, dignidad e igualdad de la persona), de derechos humanos que se infieren de estos principios y del reconocimiento de necesidades básicas comunes a todos los individuos; y, por otro, la exigencia de deberes positivos por parte del Estado, precisamente para la satisfacción de tales necesidades. Si éste es el punto de partida --que en buena medida ha sido el hilo conductor de la presente tesis para justificar una educación igualitaria y democrática-- parecería que su concepción es diametralmente opuesta a aquélla que exige el respeto incondicional a la pluralidad cultural y a las normas y procedimientos que cada grupo considera legítimas. Y así es en efecto. Si se quiere hacer valer el principio de solidaridad desde una perspectiva liberal, deberán preservarse los usos, costumbres y tradiciones de las minorías o personas en situación desventajosa sólo si son congruentes con los supuestos señalados más arriba. Por ello, como sostiene Garzón Valdés: "Con respecto a las autoridades nacionales: Están *prima facie* éticamente obligadas a posibilitar a todos los habitantes el goce de los derechos vinculados con la satisfacción de las necesidades básicas. Este es el deber de homogeneización. Una sociedad en la que se viola este deber puede ser calificada de indecente". Asimismo, y tomando como ejemplo de minorías a las comunidades indígenas, sus representantes: "Están éticamente obligados a informar a sus miembros acerca de las consecuencias que trae aparejado el rechazo del principio de homogeneidad. Este es el deber de disposición al cambio. Su no

²⁴⁸ Javier de Lucas, *op. cit.*, p. 32

aceptación conduce a la transformación de las comunidades indígenas y a los individuos que las integran en "piezas vivientes de musco".²⁴⁹

Al deber de *homogeneización* corresponde entonces un deber de *dinamización*, no bajo el supuesto de una idea de progreso *per se*, a todas luces absurda, sino bajo el supuesto de que lo que verdaderamente cuenta es el individuo y no las formas de vida idealizadas y tantas veces absolutizadas.²⁵⁰ En este sentido, tiene razón David Gauthier cuando sostiene que: "La idea de que las formas de vida tienen derecho a sobrevivir --una idea expresada en aquella concepción extraordinaria del genocidio cultural-- es un recién llegado al escenario moral. Es también una idea totalmente equivocada. Son los individuos los que cuentan; las formas de vida importan sólo como expresión y sustento de la individualidad humana".²⁵¹ Es por ello que la mejor defensa de las minorías culturales es la superación del relativismo cultural y la afirmación del individuo en tanto agente moral. Esto no significa que se deba ignorar la diversidad cultural "de lo que se trata es de encontrar principios que, respetando la pluralidad, puedan ser compartidos por todos los agentes. Ello significa que no serán aceptados aquéllos que destruyan la calidad de agentes de los individuos".²⁵²

Bajo las premisas señaladas, el deber de solidaridad contribuye a la eliminación de formas de discriminación y a la protección de

²⁴⁹ Ernesto Garzón Valdés, *Derecho, Ética y Política*, pp. 535-536. También para Thomas Nagel su propuesta de una "unanimitad razonable" supone que las minorías sean razonables y se comprometan a modificar sus reclamos, requerimientos y motivos en una dirección que haga posible un marco común de justificación. Véase *Equality and Partiality*, p.34.

²⁵⁰ Así por ejemplo, Guillermo Bonfil Batalla afirma de manera categórica: "La única civilización, las únicas culturas auténticas, son las que encarnan los pueblos indios", citado por Ernesto Garzón Valdés, *ibid.*, p.537

²⁵¹ Citado por Ernesto Garzón Valdés, *ibid.*, p. 530

²⁵² *Ibid.*, p. 527

minorías y sectores de la población marginados, como inmigrantes, disminuidos física o mentalmente y personas en la llamada tercera edad. Por supuesto esto puede implicar acciones paternalistas por parte del Estado plenamente justificadas, como medidas elementales de sanidad o, para nuestro caso, como ya lo he expresado, la obligación de escolaridad no sujeta al consentimiento de los niños o de sus padres.

En síntesis, la solidaridad lejos de reducirse a un buen sentimiento que acompaña a la justicia, es constitutiva de ésta y se fundamenta en el principio de igualdad. Es verdad, como sostiene Victoria Camps, que la justicia no es perfecta ni constituye la totalidad de las exigencias éticas,²⁵³ pero si la solidaridad es una virtud alteritaria, que implica referencia a otro, sólo es posible satisfacer sus demandas en el marco de la justicia. Por supuesto, no sólo desde un marco de justicia concebida procedimentalmente sino, de manera especial, concretando una justicia sustantiva que se traduzca en deberes positivos del Estado a partir, reitero una vez más, del reconocimiento de los derechos humanos y de las necesidades básicas de los individuos²⁵⁴.

253 Victoria Camps, *op. cit.*, p. 36

254 La solidaridad se justifica a partir del discurso práctico en los siguientes términos de Habermas: "La justicia y la solidaridad son las dos caras de una misma moneda. Por un lado, el discurso práctico es un procedimiento que permite a cada uno influir en los resultados de una deliberación expresando su acuerdo o desacuerdo; es por tanto, un procedimiento que incorpora un sentido individualista de la igualdad. Por otro lado, el discurso práctico deja intacto ese vínculo social que alienta y fustiga a los participantes en una argumentación a no olvidar que pertenecen a una comunidad ilimitada de diálogo. Solamente cuando está asegurada la permanencia de esa comunidad, que exige de sus miembros la adopción no egoísta o empática del lugar de los otros, puede asegurarse la continuidad y reproducción de esas redes de reconocimiento recíproco sin las que la identidad misma de todos y cada uno de los individuos acabaría por desintegrarse". "Moralidad, Sociedad y Ética. Entrevista con Torben Hviid Nielsen" en María Herrera (Coord.), *Jürgen Habermas. Moralidad, Ética y Política*. Alianza Editorial, México, 1993, p.88

Las leyes que se construyan sobre tales bases, estarán muy lejos de identificarse con "la uniformidad, la intransigencia y el castigo"²⁵⁵ como sostiene Camps quien, quizás, no puede entender al Derecho si no es bajo una versión positivista ideológica que, naturalmente, resulta muy empobrecedora. A partir de esa concepción, la autora reclama que la ley necesita ser compensada por una virtud que "es una práctica que está más acá pero también va más allá de la justicia: la fidelidad al amigo, la comprensión del maltratado, el apoyo al perseguido..."²⁵⁶ Más allá de las metáforas locativas, pienso que la fidelidad al amigo es eso, fidelidad, pero no solidaridad, mientras que me resulta imposible hacer efectiva una comprensión al maltratado o al perseguido si no es partiendo de una defensa de sus derechos fundamentales. Que el valor de la solidaridad sea insuficiente y la autora reclame otras disposiciones del individuo que acompañen a la solidaridad puede ser una demanda noble y oportuna pero, entonces, creo que lo que la justicia requiere como complemento no es la solidaridad sino virtudes de una moral autorreferente que, ahora sí, a menos de incurrir en un perfeccionismo, no pueden ser exigidas por el Estado, pues la exigencia de tales virtudes ya no implicaría, entonces, movernos en el ámbito de las virtudes "públicas" sino en el de las privadas.

¿Cómo traducir la virtud de la solidaridad al terreno de la educación? Un avance muy significativo que se puede ejemplificar con el caso de México se ha producido, de nueva cuenta, a través de la normatividad jurídica. El art.3o Constitucional, que garantiza el derecho a la educación, con primaria y secundaria obligatorias, en el segundo párrafo afirma que: "La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia

²⁵⁵ *Ibid.*, p. 34

²⁵⁶ *Ibid.*, p. 36

de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia". A su vez, en el apartado II sostiene que: "El criterio que orientará a esa educación... Además: a) Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo;... c). Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexo o de individuos".

Pero la nueva Ley General de Educación,²⁵⁷ reglamentaría del art. 3o constitucional, ha sido más explícita aún. La Ley consta de 85 artículos (más 6 transitorios) distribuidos en 8 capítulos. De todos ellos, el más novedoso y, sin duda, relevante para nuestros propósitos es el Capítulo III: De la Equidad en la Educación. Con el fin de garantizar el ejercicio pleno del derecho a la educación, de lograr una igualdad de oportunidades en el punto de partida y de fortalecer el carácter solidario de los actores implicados en el proceso educativo, la Ley prevé medidas dirigidas a los grupos y regiones con mayor rezago educativo y en situación económica y social menos favorables.

Entre los factores internos dependientes del sistema o controlables total o parcialmente por el mismo, se consideran los siguientes: atención especial a las zonas en desventaja mediante la asignación de mejores elementos; programas de ayuda a los maestros que trabajan en peores condiciones; promoción de centros de

²⁵⁷ Para responder a esta segunda pregunta tomaré como punto de referencia la nueva Ley General de Educación publicada en el Diario Oficial el 13 de julio de 1993

desarrollo infantil, albergues, etc., que sostengan el aprendizaje de manera estable; atención a las personas que abandonaron el sistema y establecimiento de sistemas de educación a distancia; apoyos pedagógicos específicos para los niños en situación de rezago; campañas educativas comunitarias; programas que capaciten a los padres de familia para estimular más efectivamente el aprendizaje escolar de sus hijos; becas y asistencia a los educandos, incentivos a las asociaciones civiles y cooperativas de maestros, reconocimientos y distinciones a quienes contribuyan en forma destacada a lograr los propósitos expresados en la Ley; y promoción de una mayor participación de la sociedad en la educación.²⁵⁸

Entre los factores externos se consideran programas asistenciales de ayudas alimenticias, campañas de salud y otras actividades destinadas a atacar las condiciones sociales que inciden negativamente en los resultados educativos. Sobre estos últimos no han faltado propuestas concretas, atendiendo a una realidad nacional extremadamente desigualitaria. Entre las propuestas sugeridas se contemplan: ofrecer becas a las familias que dependen del trabajo de sus hijos mediante convenios específicos que las comprometan efectivamente a enviar a sus niños a la escuela y no a la calle; ampliar la jornada hasta ocho horas, que es el tiempo que muchas madres de familia solas necesitan para trabajar sin desatender a sus hijos; hacer de la escuela un verdadero centro comunitario de puertas abiertas a los niños, en donde se les ofrezca oportunidades de integración a talleres y actividades recreativas; y hacer efectivo el derecho de todo niño a recibir una alimentación adecuada durante su jornada de estudio, lo que implica desayunos y comidas.

258 Véase "Comentarios del Centro de Estudios Educativos a la Ley General de Educación", Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. XXIII, No.3, Centro de Estudios Educativos, 1993, pp.133-152

En el nivel de la educación superior podría decirse otro tanto. Gilberto Guevara Niebla ha señalado con toda razón que: "La universidad mexicana ha otorgado prioridad al sector moderno y ha puesto poca atención al mundo de la pobreza" y, entre otras propuestas ha sugerido que: "las instituciones de educación superior vuelvan la vista hacia esa parte de la sociedad que es terreno fértil y rico para la investigación básica y aplicada, las prácticas docentes, el servicio social y actividades de extensión de todo tipo"; agregando que: "las universidades pueden ayudar a las comunidades al ofrecer servicios (como salud, abogacía, contaduría, administración); llevar cultura a los pueblos (teatro, exposiciones, conciertos, cine); ofrecer becas de estudio y bibliotecas ambulantes; capacitar para el trabajo, alfabetizar, producir materiales de apoyo como libros técnicos, grabaciones y videos científicos y culturales".²⁵⁹

Por supuesto, esta tarea no es privativa de las universidades públicas, también lo es de las privadas, y sería un error partir de la idea de que la universidad cumple su misión manteniéndose neutral ante los problemas que afligen a la sociedad y, especialmente, a los menos favorecidos. En este sentido, le asiste la razón a Carlos de la Isla cuando subraya enfáticamente: "Hay quienes afirman que la Universidad cumple su obligación de justicia con la sociedad cuando forma profesionistas muy capaces en el campo de la ciencia y de la técnica. Pienso que este criterio es, por lo menos muy discutible, porque si bien es cierto que los buenos profesionistas mejoran el ejercicio de su profesión y ya así benefician a la sociedad, la falla radica en el modo distributivo del beneficio. Los estudiantes que ingresan a la educación superior ya son privilegiados; no importa si se trata de universidades públicas o privadas. Existe una inversión social muy importante y aun sacrificada en las universidades, especialmente en los países pobres y extremadamente pobres. Si esa inversión económica que sacrifica vastas áreas menesterosas de la sociedad tiene

²⁵⁹ Véase Gilberto Guevara Niebla, *La Jornada*, 15 de abril de 1995, p.15

como resultado final la afirmación y acrecentamiento de los privilegios, entonces la universidad se constituye en reforzadora de diferencias sociales".²⁶⁰

La solidaridad debe convertirse en un objetivo fundamental de cualquier ideario educativo pero, sobre todo, debe actualizarse como valor concreto dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, constitutivo del carácter liberal de educadores y educandos. Una educación liberal debe desplegar todos los medios para que el educando descubra el significado de su dimensión social, que perciba, como sugiere De la Isla, "que ni puede existir, ni por tanto crecer como persona si no es en y con la sociedad y así descubra las obligaciones que tiene en justicia (aunque suene redundante) de esforzarse y comprometerse con el mejoramiento de su propia sociedad".²⁶¹ Si la virtud de la solidaridad y el deber de promoverla son necesarias en cualquier sistema educativo, tanto en países desarrollados como sub-desarrollados, en estos últimos se convierte en imperativo.

²⁶⁰ Carlos de la Isla, "La Universidad, Conciencia Crítica" en *Estudios 25*, Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), verano 1991, p.73.

²⁶¹ *Ibid.*, "El problema de la educación para la libertad" en *Estudios 21*, Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), verano 1990, p.79.

Conclusiones

Desde la introducción de este trabajo y a lo largo de sus capítulos he intentado justificar la actividad educativa a partir de un enfoque liberal. El término mismo resulta conflictivo en contextos culturales como los de América Latina donde el liberalismo como doctrina ética, política y jurídica no ha arraigado y, más bien, ha despertado una serie de reparos muchas veces justificados. La elaboración de una historia del liberalismo en nuestros países, el debate sobre su importancia y posible instrumentación, con o sin adjetivos, ciertamente no ha sido la finalidad de esta tesis, aunque no me cabe la menor duda de que emprender esta tarea de forma sistemática debería ser un trabajo urgente, impostergable.

Mi propósito más bien se ha orientado en la línea de una fundamentación filosófica de la educación desde una perspectiva liberal que, desde un principio, calificué de igualitaria y democrática. En otros términos, una justificación de la educación adecuada para servir a la vida de un ciudadano libre e igual en una democracia moderna.

Toda acción humana requiere de una fundamentación ética, y la educación no es la excepción. Por ello me pareció oportuno comenzar este trabajo con un capítulo dedicado al tema, sin pretender ahondar demasiado en las ricas polémicas contemporáneas -- especialmente en la tradición de la filosofía analítica-- pero con la clara intención de asumir una posición precisa tanto desde el punto de vista de la metaética como de la ética normativa. Con respecto a la primera, he defendido una postura objetivista y criticado tanto al subjetivismo --personalista, convencional y universalista-- como al absolutismo, poniendo especial énfasis en el hecho de que ser objetivista no implica hacer concesiones al absolutismo. Con respecto a la segunda, y a partir de la práctica social de la discusión moral, he

intentado aproximarme a la explicitación de tres principios normativos fundamentales: el de autonomía, el de dignidad y el de igualdad de la persona, de los cuales se derivan los derechos humanos. De igual manera, a partir de la práctica de la discusión moral he hecho explícita una concepción de la persona moral que se haya subyacente a la misma.

Desde tales supuestos concluí que sólo es posible una educación liberal si con ella se pretende la formación y el ejercicio de la autonomía, el fortalecimiento de la dignidad y el trato igualitario de educadores y educandos. Esto supone que unos y otros deben ser tratados como personas, es decir, seres capaces de elegir fines; seres independientes con identidad gradual; y seres vinculados a un entorno comunitario sin hallarse completamente determinados por el mismo, es decir, con la capacidad para poder modificarlo o abandonarlo si así lo estiman conveniente.

Antes de pasar al tema central de la tesis consideré necesario dedicar un capítulo al análisis de tres modelos de educación que llamé *tradicional*, *libertario* y *comunitario*. No estoy tan seguro de si estas denominaciones son las mejores. En todo caso, pienso que sus propuestas son lo suficientemente coherentes como para distinguirse entre sí y, por lo mismo, deslindar el campo para el estudio del modelo liberal, igualitario y democrático. El esquema de análisis para los tres modelos partió de una exposición de las ideas de sus representantes -- clásicos y contemporáneos--, tomando algún hilo conductor que los identificase, para pasar luego a la crítica de cada una. En función de mis objetivos, al efectuar estas últimas fui perfilando algunas de las características distintivas del modelo liberal.

Con respecto al modelo *tradicional* de educación, su concepción parte de un absolutismo moral que, desde el punto de vista ético-político, se manifiesta en lo que se conoce como perfeccionismo. Analicé entre los clásicos a Platón, Aristóteles y Tomás de Aquino y entre los contemporáneos, en cuanto a la educación, a Alan Bloom y

en menor grado, a Robert Hutchins. Me pareció interesante ubicar en este mismo modelo, por supuesto con muchas reservas, las propuestas de Haksar y Raz en lo que se ha denominado perfeccionismo liberal. Mi discrepancia con el perfeccionismo es en el sentido de que amplía indebidamente las funciones del Estado o de los gobernantes hasta convertirlos en árbitros de formas de vida, violando con esto, el principio de autonomía personal. En el terreno educativo se traduce en la imposición a los educandos de algún ideal de vida que las autoridades consideran correcto con el riesgo de favorecer actitudes elitistas y meritocráticas.

Luego presenté el modelo *libertario*, que parte de una concepción metaética subjetivista escéptica que sostiene la incapacidad del individuo para justificar alguna concepción de lo bueno; asimismo, desde el punto de vista ético-político, propone lo que denominé un neutralismo, sobre la base de la afirmación de un individualismo y de la preeminencia de la libertad negativa sobre la positiva. A continuación pasé revista a algunas ideas de los liberales clásicos y analicé brevemente algunas tesis centrales de autores como Hayek, Friedman, Nozick y Buchanan. Uno de mis propósitos al analizar el modelo libertario fue intentar distinguirlo del liberalismo igualitario con la mayor claridad posible. Por ello subrayé la distinción entre neutralismo y pluralismo, acciones y omisiones, deberes negativos y deberes positivos, libertad negativa y libertad positiva. Desde el punto de vista educativo la crítica se orientó precisamente al individualismo educativo, a la neutralidad axiológica y a una concepción deontológica del mercado que termina convirtiéndolo en el distribuidor natural, bajo parámetros de estricta competitividad, de los bienes, servicios y derechos educativos.

Por último desarrollé en lo fundamental el modelo *comunitario*, que se caracteriza por un convencionalismo con respecto a la verdad moral, es decir, sostiene que un individuo actúa correctamente cuando lo hace de conformidad con las convicciones prevaletentes en su comunidad. Desde el punto de vista ético-político

adopta una postura que llamé integrista, contraria al neutralismo libertario y al pluralismo igualitario. Centré la exposición de este modelo en el análisis de las principales ideas de Taylor --y através de él de las de Hegel--, Sandel, MacIntyre y Walzer. Los peligros que asoman entre los comunitaristas son los de asumir posiciones holísticas que terminan sacrificando la independencia y separabilidad de las personas morales; la exaltación de los vínculos sociales y el consiguiente reforzamiento de los localismos y del multiculturalismo; y la preeminencia de un relativismo conservador contrario a una actitud de imparcialidad moral. Estas ideas también caracterizan sus propuestas educativas. En su vertiente progresista ha significado una crítica frontal tanto al modelo tradicional como al liberalismo igualitario.

Posteriormente, a partir de las críticas a los tres modelos educativos, fui esbozando mi propuesta de un modelo liberal de educación para tratarlo detalladamente en el último capítulo, que constituye el núcleo central de esta tesis. Lo dividí en dos secciones a efectos de distinguir con la mayor claridad posible los problemas relativos a la justificación ético-política de la educación --las relaciones entre igualdad y educación, y la distribución de la autoridad educativa en el contexto de un Estado democrático-- y los directamente relacionados con el contenido educativo, especialmente con los valores en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El tratamiento de la relación entre igualdad, democracia y educación se inspiró en varios autores: Garzón Valdés, Nino, Gutmann, Nagel, Fishkin, Rawls, Bobbio, Dworkin, Sen, Ruiz Miguel, Laporta, De la Isla y Latapi; si bien, posiblemente, alguno de éstos rechazaría el modelo de educación liberal que propongo, lo cierto es que con más o menos diferencias todos coinciden en la necesidad de una distribución más igualitaria y democrática de los derechos, recursos y servicios en la sociedad, entre los que se encuentran los relacionados con la educación.

Con respecto al tema de igualdad y educación centré el análisis en el problema de la igualdad de oportunidades en el punto de partida y, después de hacer algunos comentarios sobre la igualdad ante la ley y la igualdad en el acceso, más brevemente, traté la igualdad de resultados. El reconocimiento jurídico de un derecho general a la educación sin duda ha sido una conquista arduamente lograda y hoy día se encuentra consignado en la mayor parte de las Constituciones, por esta razón, desde un punto de vista filosófico, el debate contemporáneo en torno al derecho a la educación no resulta demasiado relevante si no es ubicado en la perspectiva más amplia de una fundamentación general de los derechos humanos. No fue mi propósito entrar en este tema que ciertamente requeriría de otra investigación.

A partir del trilema de Fishkin analicé el problema de la igualdad de oportunidades en la educación. Con respecto al primer cuerno concluyo que no se puede sacrificar el principio de igualdad de oportunidades privilegiando los principios de autonomía familiar y del mérito. En el contexto de un mercado justificado deontológicamente esta posibilidad conduciría a un esquema reforzador de posiciones individualistas. Contra esta concepción sostengo que el mercado no es bueno en sí mismo sino que su valor depende de los bienes primarios que permita alcanzar en el marco de un Estado social de derecho que supone la necesidad de una sociedad homogénea y la exigencia de deberes positivos especiales y generales. El Estado, entonces, debe distribuir obligatoria y gratuitamente la educación básica que, en tanto posibilita la formación de la autonomía personal de los educandos, contribuye al logro de una sociedad más homogénea.

Con relación al segundo cuerno del trilema concluyo que en el nivel básico de la educación, se justifica la protección de los educandos bajo el principio de evitar daños a terceros que implica que debe prevalecer el derecho de los niños a una educación básica sobre la libertad de los mismos padres, cuando el ejercicio de ésta pudiera incurrir en una limitación de la autonomía de aquéllos. Sin embargo,

tal protección sería injustificada si nos ubicamos en el nivel post-básico de educación, donde la autonomía de los educandos tiene relación con la realización de planes de vida libremente elegidos. En este nivel es cardinal la satisfacción de los principios de igualdad de oportunidades y del mérito.

El tercer cuerno del trilema supone el sacrificio del principio del mérito individual. Es aquí donde se hace más patente la importancia del principio de igualdad de oportunidades. Concluyo que si este principio pretende corregir las desigualdades en los méritos que se derivan de la situación familiar y social, se requerirá de la aplicación de un trato diferenciado y de discriminación inversa. Esto será pertinente si se cumplen las condiciones de perpetuación del relegamiento pasado hasta el presente y si con tales medidas promovemos la formación de la autonomía de los miembros del grupo social y económicamente menos favorecido. La aplicación del principio de discriminación inversa sólo tiene sentido en el nivel post-básico de educación; resulta irrelevante para el nivel básico.

Por lo que respecta a la igualdad en los resultados, pienso que es muy sensato admitir que aun cuando se pueda lograr una igualdad sustantiva de oportunidades, si aceptamos la "lotería de los talentos naturales", los resultados serán siempre desiguales. El análisis que realizo en este apartado, previa crítica de las perspectivas propuestas por el modelo libertario de educación, tiene la intención de ofrecer soluciones más igualitarias en el marco de un liberalismo democrático. Concluyo que los enfoques por vía de las necesidades básicas y de las capacidades no son excluyentes: mientras que en el nivel básico el acento está puesto en la satisfacción del bien primario de la educación, en el post-básico el énfasis deberá hacerse en las capacidades.

Una educación igualitaria sólo es posible en el marco de un Estado social y *democrático* de derecho. Después de la revisión de algunas ideas centrales de John Dewey analizo las relaciones entre educación y democracia a partir de las propuestas de Amy Gutmann.

Pienso que toda educación debe proveer la capacidad para participar en el mismo proceso democrático, es decir, la posibilidad de debatir públicamente sobre los problemas relacionados con la educación. Esto exige que basada en un sano federalismo educativo, la autoridad esté adecuadamente distribuida entre los padres, profesores y autoridades. Dicho federalismo supone fortalecer el control democrático local sobre las escuelas, pero dentro de los límites que requiere el cultivo de una cultura común y la enseñanza de los valores liberales. Concluyo que todo sistema educativo debe ser mixto, combinando la participación pública con la privada; descentralizado: democrático; y pluralista en los contenidos curriculares.

Finalmente, la pregunta por el contenido de la educación me llevó al tratamiento de los valores inherentes al proceso educativo. Mi propósito fue hacer explícito aquéllos que conforman lo que he llamado el "carácter liberal" de los educandos. Antes de considerarlos expresamente analicé algunos supuestos necesarios de una educación liberal: la existencia y reconocimiento de un pluralismo de valores caracterizados por su objetividad e inconmensurabilidad; la imparcialidad que no debe confundirse con la neutralidad o indiferencia; y la comprensión de que la moral tiene un carácter inderogable y supremo. A partir de estas premisas y de la enunciación de los principios de autonomía, dignidad e igualdad de la persona justifico respectivamente los valores de responsabilidad, tolerancia y solidaridad.

La virtud de la *responsabilidad* se justifica a partir del principio de autonomía y demanda una actitud de compromiso y disponibilidad al diálogo y debate por parte del individuo. Me pareció oportuno introducir aquí alguna reflexión en torno al problema del paternalismo y las condiciones en las que puede justificarse, excusando a un sujeto de responsabilidad moral. Tratándose de los niños es justificable una actitud paternalista pero entendiendo que su incompetencia es relativa, es decir, que su autonomía es limitada pero de ninguna manera inexistente. Precisamente es esa capacidad o

potencialidad de elección y autogobierno la que debe ser educada y con ella la responsabilidad o el hacerse cargo de las consecuencias de sus actos libremente elegidos. Asimismo, una ética de la responsabilidad exige compromisos sólidos, fundados tanto en los valores de objetividad y veracidad como en el principio de transparencia o publicidad. Sólo lo que se hace público puede ser discutido y la educación en la deliberación y en el debate constituye una condición necesaria para la consumación del proceso democrático mismo.

Del principio de dignidad y de imparcialidad se sigue la virtud de la tolerancia. Después de una revisión de su significado, que supone la lesión de una convicción y la competencia para intervenir, la distinción de algunos conceptos afines, como son los de paciencia, indiferencia y resignación. Asimismo, destaqué la distinción entre una tolerancia sensata y una insensata, sólo para esbozar el problema de sus límites. Referida a la educación, intenté poner a prueba el valor de la tolerancia refiriendo un caso que ha suscitado interesantes polémicas en México: el rechazo al saludo y los honores a los símbolos patrios por parte de los Testigos de Jehová. Concluyo que la expansión de la autonomía de los individuos en el respeto a los demás implica claras prescripciones en materia de tolerancia exigible a las autoridades educativas, a los profesores y a los mismos padres de familia.

Por último, dedico un espacio relativamente más amplio a la virtud de la solidaridad. Mi interés ha sido poner de manifiesto que ésta es una exigencia que se deriva del principio de igualdad y que no existe incompatibilidad alguna entre profesar una actitud liberal y, al mismo tiempo, comprometerse con aquellos individuos o grupos que se encuentran en una situación menos aventajada o simplemente marginados. Esta es una de las diferencias centrales que separa a un libertario o a un neoliberal de un liberal igualitario. Definí la solidaridad como la conciencia conjunta de derechos individuales a partir del reconocimiento de las necesidades básicas comunes y de deberes positivos generales del Estado con el fin de satisfacerlas.

Desde este punto de vista, la solidaridad no debe entenderse como un buen sentimiento que acompaña a la justicia sino que es constitutiva de esta última. Ser solidario, entonces, no se reduce a la constatación del sufrimiento del otro o a su compasión sino que demanda acciones positivas de equidad para remediar tales desigualdades. En el ámbito educativo me pareció de interés analizar la normatividad jurídica mexicana a partir de la nueva Ley General de Educación y, en especial, el capítulo referente a la equidad en la educación. Sin duda, ha representado un avance significativo en materia de justicia educativa, cuyos efectos terminarán por traducirse en el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje y en la conformación del carácter liberal de los educandos.

Las virtudes de responsabilidad y tolerancia no son suficientes para definir el carácter liberal del educando. Sin la solidaridad, sin la conciencia de derechos comunes compartidos y el deber de participar en la construcción de una sociedad más homogénea, aquellas virtudes permanecen vacías. En este sentido, y para concluir, quiero recordar un memorable discurso del historiador Luis González que, dirigiéndose a los egresados universitarios culminaba con los siguientes términos: "Mucho más preocupante que la devaluación del peso debe ser la devaluación de los valores de la cultura mexicana. No serán los hombres-máquina-de-hacer-dinero, ni los lanza órdenes y penas, ni los científicos y tecnólogos los que saquen a México de la crisis de fondo, los que suban e igualen el nivel de vida de los mexicanos. Como quiera, todos ellos pueden coadyuvar a la obra de salvamento a través del liderazgo de los frailes a lo siglo XX que deben caracterizarse por las pestañas quemadas en el estudio, por los sentimientos humanitarios y por la voluntad de servir al prójimo".¹

¹ Luis González, "Frailes del siglo XX. Los egresados universitarios", Suplemento Político de *Uno más Uno*, Domingo 27 de julio de 1983.

Bibliografía

AARNIO, Aulis, *Lo Racional como Razonable*, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1991.

ACKERMANN, Bruce, *Social Justice in the Liberal State*, Yale University Press, New Haven, 1980.

----- *The Future of Liberal Revolution*, Yale University Press, New Haven and London, 1992.

ALEXY, Robert, *Teoría de la Argumentación Jurídica*, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1989.

----- *Teoría de los Derechos Fundamentales*, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1993.

ALSTON, Philip, Stephen PARKER y John SEYMOUR (Ed.), *Children, Rights and the Law*, Clarendon Press, Oxford, 1992.

AQUINO, Tomás de, *Suma Contra Gentiles*, Biblioteca de Autores Cristianos, Madrid, 1967.

----- *Suma de Teología*, Biblioteca de Autores Cristianos, Madrid, 1989.

----- *Opúsculo Sobre el Gobierno de los Principes*, Ed. Porrúa, México, 1990.

ARISTÓTELES, *Ética Nicomaquea*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1954.

----- *Política*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1963.

ARONOWITZ, Stanley y Henry A. GIROUX, *Education under Siege*, Routledge and Kegan Paul, London, 1987.

----- "La escolaridad, la cultura y el analfabetismo en una época de sueños frustrados", *Universidad Futura*, Universidad Autónoma Metropolitana, México, Vol. 1, No. 2, junio de 1989.

- ATIENZA, Manuel, *Introducción al Derecho*, Barcanova, Barcelona, 1985
 ---- *Las Razones del Derecho. Teorías de la Argumentación Jurídica*, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1991
- ATLAS, James, "La Batalla de los Libros", *Facetas* 84, USA, 1989.
- AVINERI, Shlomo y Avner DE-SHALIT, *Communitarianism and Individualism*, Oxford University Press, 1992.
- BARRY, Brian, *The Liberal Theory of Justice*, Clarendon Press, Oxford, 1973.
 ---- *Justice as Impartiality*, Oxford University Press, 1994.
- BELL, Daniel, "Las Guerras Culturales en USA (1965-1990)", en *CLAVES de la Razón Práctica*, Madrid, Nos. 32 y 33.
- BERLIN, Isaiah, *Four Essays on Liberty*, Oxford University Press, 1969.
- BLANCO, Víctor, *La Educación Privada en el Marco de la Ley General de Educación*, Instituto de Fomento e Investigación Educativa (IFIE), México, 1994.
 ---- "¿Reservación o Integración?", *Este País*, No. 38, México, mayo de 1994.
- BLOOM, Alan, *The Closing of the American Mind*, Simon and Schuster, New York, 1987.
- BOBBIO, Norberto, *Igualdad y Libertad*, Paidós, Barcelona, 1993.
- BUCHANAN, James, *The Limits of Liberty*, The University of Chicago Press, 1975.
- BURKE, Edmund, *Reflexiones sobre la Revolución Francesa*, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1978.
- CAHN, Steven, *Affirmative Action and the University*, Temple University Press, Philadelphia, 1993.

CAMPS, Victoria, *Virtudes Públicas*, Espasa-Calpe, Madrid, 1990.

CARNOY, Martin et. al., *Economía Política del Financiamiento Educativo en Países en Vías de Desarrollo*, Gernika, México, 1986.

CARR, David, *Educating the Virtues*, Routledge, London and New York, 1991.

CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS, "Comentarios del Centro de Estudios Educativos a la Ley General de Educación", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXIII, No.3, 1993.

CLARK, Burton R., *El Sistema de Educación Superior*. Nueva Imagen-Universidad Futura-UAM Azcapotzalco, 1991.

COHEN, Gerry, "On the Currency of Egalitarian Justice", *Ethics* 99, 1989.

COMISIÓN NACIONAL DE DERECHOS HUMANOS, "Estudio sobre las quejas por expulsiones de niños de las escuelas por negarse a saludar y honrar la Bandera y a cantar el Himno Nacional" en *Gaceta de la Comisión Nacional de Derecho Humanos*, noviembre de 1992.

CONSTANT, Benjamin, *La Libertad de los Antiguos comparada a la de los Modernos*, Centro de Estudios Latinoamericanos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1978.

CORTINA, Adela, "La Justificación ética del Derecho como tarea prioritaria de la filosofía política. Una discusión desde John Rawls" en *Doxa* 2, Universidad de Alicante, 1985

COSSÍO, José Ramón, *Estado Social y Derechos de Prestación*, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1989.

CRITTENDEN, Jack, *Beyond Individualism*, Oxford University Press, 1992.

CURRÁIS Porrúa J. y M. PÉREZ-FROIZ, "Pensar la Educación desde la Ética: Exilio y Retorno de la Razón Práctica", en *Estudios* 39-40, Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), invierno 94-primavera 95.

DE LA ISLA, Carlos, "El problema de la Educación para la Libertad", *Estudios* 21, Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), verano 1990.

---- "La Universidad. Conciencia Crítica", *Estudios* 25, Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), verano, 1991.

---- "De la Educación Oficial Conservadora a la Utopía de la Imaginación", *Estudios* 37, Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), verano 1994.

DE LA TORRE, Rodolfo, "Propiedad, Libertad y Derechos en una Economía Competitiva", *Isonomía*. Revista de Teoría y Filosofía del Derecho, No.2, ITAM-Distribuciones Fontamara, México, abril 1995.

DE LUCAS, Javier, *El Concepto de Solidaridad*, Biblioteca de Ética, Filosofía del Derecho y Política, No. 29, Distribuciones Fontamara, México, 1993.

---- y María José AÑÓN, "Necesidades, Razones, Derechos", *Doxa* 7, Universidad de Alicante, 1990.

DEWEY, John, *Democracy and Education*, MacMillan, New York, 1916.

DÍAZ, Elías, *Ética contra Política*, Biblioteca de Ética, Filosofía del Derecho y Política, No. 32, Distribuciones Fontamara, México, 1993.

DIETERLEN, Paulette, "Algunas Consideraciones Acerca de la Justicia Distributiva", *Isonomía*. Revista de Teoría y Filosofía del Derecho, No.2, ITAM-Distribuciones Fontamara, abril, 1995.

---- "La Universidad y los Derechos de Bienestar", *Estudios* 39-40, Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), primavera 1995.

ESQUIVEL, Javier, "Autoconocimiento y Respeto", en *Revista de Filosofía*, Universidad Iberoamericana (UIA), Año XVII, México, 1984.

---- "La Persona Jurídica", en *Conceptos Dogmáticos y Teoría del Derecho*, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México, 1979.

DWORKIN, Ronald, *Taking Rights Seriously*, Harvard University Press, 1978.

---- *Law's Empire*, Harvard University Press, 1986.

---- *Foundations of Liberal Equality*, University of Utah Press, 1990.

---- "Liberalism", en Michael Sandel (Ed.), *Liberalism and Its Critics*.

---- "Liberal Community", en Schlomo Avineri y Avner de-Shalit, *Communitarianism and Individualism*.

FARRELL, Martin D., *La Filosofía del Liberalismo*, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1992.

FETSCHER, Iring, *La Tolerancia. Una pequeña virtud imprescindible para la democracia*, Gedisa, Barcelona, 1994.

FINNIS, John, *Natural Law and Natural Rights*, Oxford, 1980.

---- *Moral Absolutes*, The Catholic University of America Press, Washington, 1991.

FISHKIN, James, *Justice, Equal Opportunity and the Family*, Yale University Press, New Haven, 1983.

---- "Las Fronteras de la Obligación", *Doxa* 3, Universidad de Alicante, 1986.

FRANKFURT, Harry, "Coercion and Moral Responsibility", en Ted Honderich (Ed.), *Essays on Freedom of Action*, Routledge and Kegan Paul, London-Henley-Boston, 1973

FRIEDMAN, Milton, "The Role of Government in Education", *Economic and the Public Interest*, Rutgers University Press, 1956.

---- *Capitalism and Freedom*, University of Chicago Press, 1962.

GALSTON, William, *Liberal Purposes*, Cambridge University Press, 1991.

GARZÓN VALDÉS, Ernesto, "La Filosofía del Derecho a fines del Siglo XX", Universidad Autónoma Metropolitana, octubre de 1992.

----- *Derecho, Ética y Política*, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1993.

----- "Justicia y mercado", *Isonomía*. Revista de Teoría y Filosofía del Derecho. No. 2, ITAM-Distribuciones Fontamara, abril, 1995.

GENEYRO, Juan Carlos, *La Democracia Inquieta*, Anthropos-Universidad Autónoma Metropolitana, México, 1991.

GEORGE, Robert, *Making Men Moral*, Clarendon Press, Oxford, 1993.

GILSON, Etienne, *El Filósofo y la Teología*, Guadarrama, Madrid, 1962.

GLOVER, Jonathan, *Causing Death and Saving Lives*, Penguin Books, Harmondsworth, England, 1977

GÓMEZ LOBO, Alfonso, "Derecho Natural. Un Análisis Contemporáneo de sus Fundamentos", *Revista Latinoamericana de Filosofía*, Vol. XII, No.2, julio 1986.

GONZÁLEZ, Luis, "Frailes del Siglo XX. Los Egresados Universitarios", Suplemento Político de *Uno más Uno*, Domingo 27 de julio de 1983.

GOODWIN, Barbara, *Using Political Ideas*, John Wiley and Sons, England, 1992 (tercera edición).

GRAY, John, *Liberalisms*, Routledge, London and New York, 1989.

GRIFFIN, James, "Are there Incommensurable Values?", *Philosophy and Public Affairs*, Princeton University Press, 1977.

----- *Well-Being*, Clarendon Press, Oxford, 1986.

GUTMANN, Amy, "Children, Paternalism and Education: A Liberal Argument", *Philosophy and Public Affairs* 9, no.4, 1980

----- *Democratic Education*, Princeton University Press, 1987.

----- "The Primacy of Political Education", en *Higher Education and the Practice of Democratic Politics*, Bernard Murchland (comp.), Dayton, 1991.

----- *Multiculturalism and the 'Politics of Recognition'* (Ed.), Princeton University Press, New Jersey, 1992.

HABERMAS, Jürgen, *Conciencia Moral y Acción Comunicativa*, Península, Barcelona, 1985

----- "Moralidad, Sociedad y Ética", en María Herrera (Coord.), *Jürgen Habermas. Moralidad, Ética y Política*.

HAKSAR, Vinit, *Liberty, Equality and Perfectionism*, Oxford University Press, 1979.

HAYECK, Friederich A., *The Constitution of Liberty*, Routledge and Kegan Paul, London, 1960.

HERRERA, María (Coord.), *Jürgen Habermas. Moralidad, Ética y Política*, Alianza Editorial, México, 1993.

HOOK, Sidney: "En Defensa de los Clásicos", *Facetas* 84, USA, 1989.

HOWARD, Craig: *Theories of General Education*, MacMillan, London, 1992.

HUTCHINS, Robert, *The Higher Learning in America*, Yale University Press, 1936.

----- *Education for Freedom*, Louisiana State University Press, 1947.

JIMÉNEZ REDONDO, Manuel, "Precisiones sobre Rawls" en *Doxa* 3, Universidad de Alicante, 1986.

KANT, Emanuel, *Crítica de la Razón Práctica*, Porrúa, México, 1975.

----- *La Paz Perpetua*, Madrid, 1985.

----- *Foundations of the Metaphysics of Morals*, Macmillan, London-New York, 1987.

----- *On Education*, Thoemmes Press, England, 1992.

KATZ, Isaac, "Educación. Elemento clave del desarrollo económico", Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), México, 1992.

KEKES, John, *The Morality of Pluralism*, Princeton University Press, 1993.

KELSEN, Hans, *¿Qué es la Justicia?*, Biblioteca de Ética, Filosofía del Derecho y Política, No. 10, Distribuciones Fontamara, México, 1991 (primera edición en castellano, Córdoba, 1956).

--- *Escritos sobre la Democracia y el Socialismo*, Ed. Debate, Madrid, 1988.

KOLAKOWSKI, Leszek, "Neutrality and Academic Values", en Alan Montefiore (Ed.), *Neutrality and Partiality*.

KYMLICKA, Will, *Contemporary Political Philosophy*, Clarendon Press, Oxford, 1990.

--- *Liberalism, Community and Culture*, Clarendon Press, Oxford, 1989.

LAPORTA, Francisco, "El Principio de Igualdad", *Sistema 67*, Madrid, 1985.

LARMORE, Charles, *Patterns of Moral Complexity*, Cambridge University Press, 1987.

LATAPI, Pablo, "Reflexiones sobre la Justicia en la Educación", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Centro de Estudios Educativos, Vol. XXIII, No.2, México, 1993.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, publicada en el *Diario Oficial*, México, 13 de julio de 1993.

LOCKE, John, *An Essay Concerning Human Understanding*, The New American Library, New York, 1974.

--- *A Letter Concerning Toleration*, editado por John Horton and Susan Mendus, Routledge, London and New York, 1991.

LUKES, Steven, *Individualism*, Basil Blackwell, Oxford, 1973.

LUTZ, Marc y Kenneth LUX, *Humanistic Economics*, The Bookstrap Press, New York, 1988.

- MACEDO, Stephen. *Liberal Virtues*. Clarendon Press, Oxford, 1990.
- MACINTYRE, Alasdair. *After Virtue*. University of Notre Dame Press, 1984 (segunda edición).
- "How to seem virtuous without actually being so". Lancaster University, 1991.
- MACLEAN, Ian, Alan MONTEFIORE y Peter WINCH (Ed.). *The Political Responsibility of Intellectuals*. Cambridge University Press, 1990.
- MARITAIN, Jacques. *De la Philosophie Crétienne*, Desclée de Brouwer, Paris, 1933.
- *Humanismo Integral*, Carlos Lohle, Buenos Aires, 1966.
- MENDUS, Susan. *Toleration and the Limits of Liberalism*. MacMillan, London, 1989.
- MILL, John Stuart. *On Liberty*, editado por John Gray y G.W. Smith, Routledge, London and New York, 1991.
- MILLER, David. *Liberty*. Oxford University Press, 1991.
- MONTEFIORE, Alan (Ed.). *Neutrality and Partiality*. Cambridge University Press, 1975.
- MOORE, Margaret. *Foundations of Liberalism*. Clarendon Press, Oxford, 1993.
- MORGESTEN, Sara. "Crisis de acumulación y respuesta educativa de la Nueva Derecha" en *Universidad Futura*, Universidad Autónoma Metropolitana, Mexico, Vol.1, No.2, junio 1989.
- MOUFFE, Chantal. "Críticas del Liberalismo Norteamericano", *Estudios 15*. Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), invierno 1988.

MULHALL, Stephen y Adam SWIFT, *Liberals and Communitarians*. Blackwell, Oxford, 1992.

NAGEL, Thomas, *The Possibility of Altruism*. Princeton University Press, 1978.

----- *Mortal Questions*, Cambridge University Press, 1979.

----- *The View from Nowhere*, Oxford University Press, 1986.

----- *Equality and Partiality*, Oxford University Press, 1991.

NiÑO, Carlos S., "Liberalismo vs Comunitarismo". *Revista del Centro de Estudios Constitucionales*, No.1, Madrid, septiembre-diciembre, 1988.

----- *Ética y Derechos Humanos*, Astrea, Buenos Aires, 1989 (segunda edición ampliada y revisada).

----- "Autonomía y Necesidades Básicas", *Doxa 7*. Universidad de Alicante, 1990.

----- *El Constructivismo Ético*, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1991.

----- *Fundamentos de Derecho Constitucional*, Astrea, Buenos Aires, 1992.

----- (et. al.): *La Autonomía Personal*, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1992.

NISBET, *Conservatism*, Open University Press, Great Britain, 1986.

NOZICK, Robert, *Anarchy, State and Utopia*, Basic Books, New York, 1974.

OLSON, Mancur, *The Logic of Collective Action*. Harvard University Press, 1971.

ORTIZ, Javier, *Razones para Actuar, Normas Jurídicas y Desobediencia Civil*, Tesis Profesional, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1995.

PARFIT, Derek, *Reasons and Persons*, Clarendon Press, Oxford, 1984.

PAULO VI, Enciclica *Populorum Progressio*, 1967.

PLATON, *La République*, en *Oeuvres Completes*, Société d'Édition "Les Belles Lettres", Paris, 1966.

POPPER, Karl, *La Sociedad Abierta y sus Enemigos*, Buenos Aires, 1967.
---- *En Busca de un Mundo Mejor*, Paidós, Barcelona-Buenos Aires-México, 1994.

RAWLS, John, *A Theory of Justice*, Harvard University Press, Cambridge, Mass., 1971.

---- "Kantian Constructivism in Moral Theory", *Journal of Philosophy* 77/9, (John Dewey Lectures, at Columbia University), 1980.

---- *Political Liberalism*, Columbia University Press, New York, 1993.

---- "The Law of Peoples", en Stephen Shute y Susan Hurley, *On Human Rights*.

RAZ, Joseph, *The Morality of Freedom*, Clarendon Press, Oxford, 1986.

---- *Authority* (Ed.), Basil Blackwell, 1990.

RICHARDS, David, *Sex, Drugs and the Law*, Rowman and Littlefield, Totowa, New Jersey, 1982.

RORTY, Richard, *Contingency, Irony and Solidarity*, Cambridge University Press, 1989.

---- "Educación sin Dogma", *Facetas* 88, USA, 1990.

RUIZ MIGUEL, Alfonso, curso sobre "Igualdad", III Seminario *Eduardo García Máynez* sobre Teoría y Filosofía del Derecho, ITAM, México, 1993, mimeógrafo.

SALMERÓN, Fernando, *Enseñanza y Filosofía*, El Colegio Nacional y Fondo de Cultura Económica, México, 1991.

SANDEL, Michael (Ed.), *Liberalism and the Limits of Justice*, Cambridge University Press, 1982.

---- *Liberalism and Its Critics*, New York University Press, 1984.

---- "The Procedural Republic and the Unencumbered Self", en Schlomo Avineri y Avner de-Shalit, *Communitarianism and Individualism*.

SCHMITT, Annette. "Las Circunstancias de la Tolerancia", *Doxa 11*, Universidad de Alicante, 1992.

SCRUTON, Roger. *Conservative Texts. An Anthology*, Mac Millan, London, 1991.

SEN, Amartya: *Resources, Values and Development*, Basil Blackwell, Oxford, 1984.

---- *The Standard of Living*, Cambridge University Press, 1987.

---- *Sobre Etica y Economia*, Alianza Editorial-Conaculta, Mexico, 1991.

SHUTE, Stephen y Susan HURLEY (Ed.), *On Human Rights*, Basic Books, New York, 1993.

SINGER, Peter. *Practical Ethics*, Cambridge University Press, 1993 (segunda edición).

SMITH, Adam. *An Inquiring into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*, Clarendon Press, Oxford, 1976.

STIGLITZ, Joseph, "The Theory of 'Screening', Education, and the Distribution of Income", *The American Economic Review*, June, 1975.

TAYLOR, Charles. *Hegel*, Cambridge University Press, 1975.

---- *Sources of the Self*, Cambridge University Press, Cambridge, 1990.

---- "Atomism", en Schlomo Avineri y Avner de-Shalit, *Communitarianism and Individualism*.

---- "The Politics of Recognition" en Amy Gutmann, *Multiculturalism and the 'Politics of Recognition'*.

THUROW, L. y R. LUCAS, "The American Distribution of Income: a structural problem", *Government Printing Office*, Washington D.C., 1972.

VAN STEENBERGHEN, Ferdinand, "Filosofía y Cristianismo. Epilogo de un Debate Antiguo", *Revista de Filosofía*, Universidad Iberoamericana, 62, mayo-agosto 1988.

VÁZQUEZ, Rodolfo, "Respeto, Deber y Personalidad", *Estudios* 27, Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), invierno 1991-1992.

VON WRIGHT, George H., *The Varieties of Goodness*, Thoemmes Press, England, 1993.

WALZER, Michael, *Las Esferas de la Justicia*, Fondo de Cultura Económica, México, 1993.

WIGGINS, David, *Needs, Values, Truth*, Blackwell, Oxford, 1991 (segunda edición).

WILLIAMS, Bernard, *Moral Luck*, Cambridge University Press, 1981.

---- *Ethics and the Limits of Philosophy*, Fontana Press, London, 1993 (tercera impresión revisada).

WOLFF, Jonathan, *Robert Nozick. Property, Justice and the Minimal State*, Polity Press, Cambridge, 1991.

ZIMMERLING, Ruth, *El Concepto de Influencia y Otros Ensayos*, Biblioteca de Ética, Filosofía del Derecho y Política, No. 33, Distribuciones Fontamara, México, 1993.