
Didáctica

Liberalismo y educación pública

Pablo da Silveira

Se consideran tres preguntas que deben ser examinadas a la luz del desequilibrio que se produce en materia educativa entre los ciudadanos como *objeto* de decisiones políticas y como *sujeto* de esas decisiones. La primera tiene que ver con la relación entre enseñanza y justicia social. La segunda se refiere a la protección de la independencia moral de los miembros de las nuevas generaciones. La tercera se interroga sobre la necesidad y los alcances de la educación cívica.

La educación ha sido desde siempre un tema de reflexión filosófica. Pero no solamente los filósofos de la educación se han interesado en ella, sino también los filósofos políticos y, muy especialmente, aquellos de orientación liberal. Las causas de este interés son múltiples, pero aquí quisiera resaltar dos.

En primer lugar, los filósofos políticos comprendieron muy pronto que la vida bajo instituciones no es posible a menos que exista un conjunto de conocimientos, destrezas y valores compartidos por los ciudadanos. La tarea de construcción institucional es inviable en el largo plazo si no se cumple con esta condición, y para cumplirla es necesario desarrollar una acción educativa regular y sistemática sobre los miembros de las nuevas generaciones.

En segundo lugar, la educación se ha convertido en un objeto privilegiado de reflexión política (particularmente para los filósofos de orientación li-

beral) porque plantea un problema *político* extremadamente difícil de resolver. En efecto, uno de los axiomas de la democracia liberal dice que los ciudadanos tenemos derecho a incidir en las decisiones que nos afectan. Trátese de políticas económicas, culturales o de salud, cada uno debe tener la posibilidad de influir sobre el resultado, ya sea mediante el voto o involucrándose en la vida pública. En una democracia liberal los ciudadanos somos *objeto* de decisiones políticas (por ejemplo, cuando se crea un impuesto que debemos pagar), pero también somos *sujeto* de esas decisiones (en la medida en que podemos elegir a nuestros representantes o expresar directamente nuestra posición).

El problema que ha ocupado desde el inicio a los filósofos liberales es que este equilibrio se rompe en el caso de la educación. Las decisiones que tomamos en materia educativa (sean públicas o privadas) tienen grandes efectos sobre los miembros de las nuevas generaciones, pero en general *todavía* no les reconocemos a ellos la capacidad de incidir en el resultado. Dicho de otro modo: al menos en la medida en que los miembros de las nuevas generaciones no alcancen cierto grado de madurez intelectual, psicológica y moral, alguien tiene que tomar decisiones educativas en su lugar (ACKERMAN 1980: 27).

En este artículo quisiera considerar tres preguntas que deben ser examinadas a la luz de este desequilibrio. La primera tiene que ver con la relación entre enseñanza y justicia social. La segunda se refiere a la protección de la independencia moral de los miembros de las nuevas generaciones. La tercera se interroga sobre la necesidad y los alcances de la educación cívica. Estos problemas forman parte central de la agenda de discusión del liberalismo contemporáneo. Pero antes de considerarlos quisiera precisar lo que voy a entender aquí por “educación” y por “enseñanza”.

1. *Precisando los términos*

Voy a emplear la palabra “educación” para referirme de la manera más general posible a una relación social caracterizada por dos rasgos.

En primer lugar, se trata de una relación en la que una parte transmite y otra recibe al menos una de las siguientes cosas: (a) conocimientos empíricos o teóricos sobre el mundo natural o social; (b) entrenamiento de destrezas psicológicas, intelectuales o morales; (c) una socialización deliberada en determinados valores culturales, políticos o religiosos.

En segundo lugar, se trata de una relación en la que una de las partes todavía no ha alcanzado el pleno desarrollo de sus capacidades psicológicas, intelectuales y morales, en tanto se supone que la otra sí lo ha hecho. Esto significa que reservo el término “educación” para referirme a la formación de los niños y adolescentes, dejando de lado la formación de adultos. Voy a suponer que la diferencia entre una y otra es la siguiente: los niños y adolescentes todavía no son capaces de evaluar la calidad ni la orientación

de la formación que reciben, al menos en la medida necesaria para tomar decisiones importantes sobre el punto. Se supone que los adultos son capaces de hacerlo.

Esto no me obliga a creer que, como una cuestión de hecho, todos los adultos han desarrollado sus capacidades en un grado semejante. Es obvio que hay algunos que no han desarrollado casi ninguna de ellas (por ejemplo, ciertos discapacitados mentales), así como hay otros que lo han hecho muy imperfectamente. Pero lo que importa aquí es que esta capacidad de evaluar la calidad y la orientación de la formación que recibimos figura entre las competencias que *esperamos* encontrar en un adulto normalmente constituido, en tanto no figura entre las competencias que *esperamos* encontrar en un niño normalmente desarrollado para su edad. En este sentido específico no se puede hablar de educación de adultos. Los adultos pueden ser alfabetizados, informados, entrenados, pero –salvo en casos patológicos– no pueden ser sometidos de manera legítima a una relación que los supone incapaces de decidir lo que es bueno para ellos. La educación de adultos entendida de este modo ha sido una actividad característica de los estados autoritarios. Como decía Hannah Arendt, “quien quiere educar adultos lo que realmente quiere es actuar como su guardián y excluirlos de la actividad política” (ARENDR 1954: 177).

Esta definición de educación se apoya en dos presupuestos empíricos que doy por bien fundados.

El primero es que los niños y adolescentes están condicionados por cuatro insuficiencias características: (a) no han desarrollado plenamente ciertas capacidades racionales como la de analizar situaciones empíricamente complejas o la de prever las consecuencias a largo plazo de sus propias decisiones; (b) no han desarrollado plenamente ciertas capacidades psicológicas como la de renunciar a gratificaciones presentes en favor de beneficios futuros; (c) no han desarrollado plenamente ciertas capacidades morales como la de analizar diversos cursos de acción a la luz de un mismo principio normativo abstracto; y (d) carecen de información y de experiencia sobre las complejidades de la vida social y moral, así como sobre el mundo natural¹.

Nada de esto quiere decir que los alumnos no tengan ideas acerca de su propio bien ni que sean incapaces de tomar decisiones al respecto. Nuestra pretensión de actuar de modo paternalista hacia ellos presupone justamente estas capacidades². Pero lo decisivo es que no están en condiciones de fun-

¹ La bibliografía que da cuenta de estas cuatro generalizaciones es casi infinita. Pero me importa señalar que, al distinguir entre competencias puramente intelectuales y competencias morales, sigo en este aspecto específico (no necesariamente en otros) la perspectiva de Piaget y de Kohlberg. Ver PIAGET 1932 y KOHLBERG 1981 y 1984.

² “Sólo podemos ser paternalistas hacia aquellos a quienes vemos como creyéndose capaces de actuar por su propia cuenta” (GERT & CULVER 1976: 53). Solamente aquel que tiene esta capacidad puede equivocarse en sus decisiones. Ver también PALMERI 1980: 112.

damentar sus decisiones con el mismo grado de información, de racionalidad y de dominio psicológico y moral que podemos esperar de un adulto.

El segundo presupuesto empírico es que el pasaje de la inmadurez a la madurez intelectual, psicológica y moral se hace de manera progresiva. Esto significa que: (i) entre la primera infancia y la vida adulta hay una región intermedia donde los individuos desarrollan gradualmente sus capacidades e incorporan información sobre el mundo y sobre sí mismos; y (ii) que, una vez llegados a la vida adulta, llegan a ser en principio tan competentes como los miembros de las generaciones precedentes.

Dejo de lado el problema de saber si estos presupuestos resumen el resultado de un proceso histórico o si expresan una constitución de base compartida por todos los seres humanos. Simplemente afirmo que, por el momento y desde hace mucho, estas dos generalizaciones parecen ampliamente confirmadas por los hechos. Tampoco pretendo resumir en estas dos afirmaciones todo lo que la psicología evolutiva tiene para decir sobre la sucesión de etapas que nos llevan a la vida adulta. Mi suposición es que resumen la información empírica que resulta más significativa a la hora de embarcarse en una reflexión normativa sobre la educación³. Si alguien consigue justificar la importancia de otro dato empírico que cuestione la coherencia o la integridad de este retrato de base, esto tendría efectos decisivos sobre el conjunto de mi reflexión.

Hasta aquí he intentado precisar lo que voy a entender por educación. Ahora quisiera resaltar que los niños y adolescentes pueden ser educados por caminos muy diferentes: pueden ser preparados a la vida adulta por sus propios padres en el hogar, pueden ser tomados a cargo por los ancianos o por los sacerdotes, pueden ir a la escuela o pueden ser parcialmente socializados por los medios de comunicación. Estas diferentes modalidades (y otras que no menciono aquí) han sido abundantemente ensayadas a lo largo de la historia. En algunos casos pueden complementarse entre sí y en otros pueden entrar en competencia.

Pese a esta diversidad, es posible establecer una distinción entre las modalidades de educación que se mantienen como una cuestión puramente privada (por ejemplo, las que se desarrollan dentro del círculo familiar o de las comunidades religiosas) y la educación entendida como una tarea institucionalizada que es tomada a cargo por la sociedad. Voy a utilizar la palabra "enseñanza" para referirme a esta última modalidad. La enseñanza así entendida está caracterizada por dos rasgos: en primer lugar, sus objetivos y la naturaleza de sus métodos están sometidos al control de las autoridades públicas; en segundo lugar, al haberse vuelto una tarea social relativamente

³ La filosofía política no trabaja sobre la base de un retrato completo del sujeto psicológico sino sobre la base de un retrato simplificado del agente moral. Este retrato sólo reúne aquellos rasgos que son considerados significativos para la reflexión normativa.

compleja, su eficacia y sus formas de organización son sometidas al juicio de expertos.

Es posible encontrar uno u otro de estos rasgos en muchas modalidades de acción educativa, pero lo propio de la enseñanza es presentarlos a la vez. Por ejemplo, la educación proporcionada por las órdenes religiosas en el Renacimiento estaba sometida a la evaluación de expertos, pero no era considerada un asunto que involucrara al conjunto de la sociedad. Del mismo modo, muchas sociedades consideran suficientemente importantes los efectos de la televisión sobre la educación de los niños como para imponer ciertas restricciones a las emisiones, pero (salvo en casos muy particulares como ciertas modalidades de formación a distancia) no imponen *tests* sistemáticos a los telespectadores para evaluar lo que han aprendido por esta vía. En estos dos casos se puede hablar de educación pero no de enseñanza en el sentido en que aquí la entiendo.

Desde el punto de vista histórico, la enseñanza aparece como tarea institucionalizada cuando el conjunto de conocimientos y destrezas que hace falta inculcar a los miembros de las nuevas generaciones se vuelve demasiado importante desde el punto de vista estratégico como para que la sociedad pueda seguir despreocupada del grado de eficiencia educativa alcanzado por la familia o la comunidad. Desde el punto de vista conceptual, la enseñanza implica una división de tareas entre la comunidad familiar o local y las autoridades públicas.

Las formas institucionales de la enseñanza pueden variar de un país a otro y aun dentro de un mismo país a lo largo del tiempo. La escuela materialmente separada del hogar es la expresión más visible pero está lejos de ser la única. Por ejemplo, en los últimos años se ha dado, particularmente en Estados Unidos, un proceso de revalorización de la enseñanza en el hogar. Pero los padres que privilegian esta opción no suelen pensar que el simple desarrollo de la vida familiar alcance para poner a sus hijos en condiciones de integrarse a la vida social. Lo que piensan es que la enseñanza en el hogar, debidamente organizada y orientada, puede prepararlos de un modo más eficaz que la enseñanza tradicional⁴. En la medida en que estos padres acepten ser controlados por las autoridades públicas y ser evaluados por expertos, este tipo de educación cae dentro de mi definición de enseñanza. Lo mismo se aplica a la educación que puede recibirse en ciertas formas de comunidad local, particularmente en el caso de las minorías étnicas.

“Enseñanza” no es entonces sinónimo de “educación en la escuela”. Algunos autores llegan a afirmar que esta última es un instrumento educativo particularmente funesto (ILICH 1972) o particularmente ineficaz (STRIKE 1982:

⁴ “Uno puede ser bien educado sin ir a la escuela en el sentido habitual, y uno puede no haber incorporado nada que conduzca a una educación decente después de años de ir a la escuela” (CRITTENDEN 1988:196)

89). Pero, a pesar de estas discusiones, la escuela sigue siendo la única institución social que tiene como objetivo específico la transmisión de los conocimientos y destrezas considerados necesarios para facilitar la incorporación de las nuevas generaciones a la vida social. Por eso sigue siendo la institución en la que nuestras sociedades invierten la mayor parte de los recursos destinados a financiar esta tarea.

2. Enseñanza y justicia social

Una de las cuestiones más intensamente debatidas por los filósofos liberales es si la enseñanza puede ser utilizada como instrumento para asegurar (o al menos incrementar) la justicia social. Esta pregunta incluye dos interrogantes que deben ser debidamente separados para dar inteligibilidad al debate.

El primer interrogante no es filosófico sino empírico. Consiste en saber si la enseñanza tiene la capacidad de eliminar o mitigar significativamente las múltiples formas de desigualdad "real" o "material" que se producen en el interior de una sociedad democrática de mercado⁵. Las respuestas que hoy se dan a esta pregunta son bastante más prudentes que las que se daban hace unas décadas. Los sistemas de enseñanza tienen *cierta* capacidad de atenuar los fenómenos de desigualdad que se producen dentro de nuestras sociedades, pero no es realista suponer que pueden neutralizar por sí mismos *todos* los mecanismos que conducen a este resultado. Numerosos datos empíricos han confirmado que, contra las esperanzas alimentadas en los años sesenta y setenta, la escuela tiene una limitada capacidad igualadora, sobre todo si se la compara con la más formidable institución creadora de desigualdades, que sigue siendo la familia (SCHRAG 1976: 195, BORDIEU 1981, WISE & DARLING-HAMMOND 1984: 31).

Con todo, basta admitir que los sistemas de enseñanza tienen *cierta* capacidad de atenuar las desigualdades para que corresponda plantear el segundo interrogante, este sí netamente filosófico: ¿hasta dónde es legítimo servirnos del sistema de enseñanza para combatir los mecanismos generadores de desigualdad? ¿En qué medida podemos invocar este objetivo para imponer obligaciones a los padres, a los maestros, a los propios alumnos y en general al conjunto de la sociedad?

Los filósofos liberales intentan responder a esta pregunta dentro de los límites impuestos por lo que Rawls llama "la prioridad de la libertad": en una sociedad democrático-liberal, los ciudadanos disfrutan de un conjunto de libertades fundamentales. Y lo que caracteriza a estas libertades es que sólo pueden ser limitadas en favor de otra libertad igualmente fundamental (RAWLS 1993: 6). Esto quiere decir que, aun cuando consideremos la justicia

⁵ Tomo la expresión "sociedad democrática de mercado" de HIRSCHMAN 1994.

social como uno de los objetivos más nobles que puede plantearse una sociedad, sólo podremos intentar realizarla por vías que sean respetuosas de las libertades fundamentales.

Esta exigencia general implica que una sociedad puede servirse de la enseñanza para favorecer una concepción ambiciosa de la igualdad “material” o “real”, pero debe hacerlo por vías que no amenacen las libertades fundamentales de los ciudadanos. El Estado puede ofrecer a un joven *Amish* o gitano un lugar en una escuela de informática, pero no puede obligarlo a aceptar la oferta. También puede gastar parte de sus recursos en la labor de informar a los más pobres o a los menos educados acerca de las oportunidades que se ofrecen a sus hijos, y puede asesorarlos en el momento de la elección. Pero no tiene ningún derecho a separar a los hijos de sus padres para asegurar una mejor respuesta a las oportunidades que se les ofrecen. Después de todo, y como ya observó Platón, la disolución de la familia sería un instrumento igualizador todavía más eficaz, pero este argumento no es suficiente para justificar tal iniciativa en el marco de una democracia liberal (RAWLS 1971: 74).

Este criterio establece el marco dentro del cual podemos servirnos del sistema de enseñanza para trabajar en favor de la igualdad. Ahora bien, ¿qué tipo de igualdad tenemos que buscar? Esta cuestión que no debe ser resuelta por la teoría política de la educación sino por las teorías de la justicia. A estas últimas corresponde tomar posición frente a dos problemas cruciales. En primer lugar, deben decidir cuál es el *distribuendum* al que se va a atender a la hora de evaluar el grado de igualdad “real” al que se ha llegado o se quiere llegar. Puede tratarse de la igualdad de bienestar (como prefieren los utilitaristas), de la igualdad de oportunidades y recursos (como en Dworkin), de la igualdad de acceso a los bienes primarios (como en Rawls) o de otras posibilidades como las *capabilities* de Sen (SEN 1992: 39ss) o las *live options* de Macedo (MACEDO 1992: 214). En segundo lugar, las teorías de la justicia deben decidir cuál es el grado de igualdad al que debemos aspirar. ¿Alcanza con el nivel mínimo de igualdad “material” que es necesario para que la idea “formal” de igualdad política consiga operar, o hace falta ir bastante más allá de ese punto y, en ese caso, hasta dónde?

La teoría política de la educación no se ocupa de estas cuestiones. Su tarea es establecer las condiciones en las que el sistema de enseñanza puede ser utilizado para poner en práctica una teoría de la justicia compatible con los principios de la democracia liberal.

3. Enseñanza e independencia moral

En la primera sección mencioné la dificultad específicamente política que nos plantea la educación: la necesidad de tomar decisiones vinculantes sin poder considerar a sus beneficiarios directos como buenos jueces de lo que van a recibir. Ahora bien, el que los alumnos no sean jueces compe-

tentes de la educación que están recibiendo hoy, no significa que mañana no puedan ser buenos jueces de la educación que recibieron. Y esto depende justamente del tipo de educación que están recibiendo en la actualidad. En otras palabras, si bien estamos obligados a tomar decisiones educativas sin tener en cuenta el juicio actual de sus beneficiarios inmediatos, al menos tenemos la posibilidad de decidir si vamos a someternos a su juicio futuro. Y esta es justamente la decisión que debemos tomar si hemos decidido vivir en una sociedad democrático-liberal.

En efecto, la democracia liberal es un régimen donde las decisiones son tomadas –dentro de los límites fijados por la “prioridad de la libertad”– en función de las preferencias manifestadas por los individuos o por sus representantes después de una discusión pública. En consecuencia, el ciudadano de tal régimen debe ser capaz de formular ideas acerca de cómo vale la pena vivir y de desarrollar un programa de vida en función de ellas. Una opción en favor de la democracia liberal nos obliga así a optar en favor de una acción educativa que ponga a los miembros de las nuevas generaciones en condiciones de actuar como agentes morales independientes. Y la pregunta que se plantea es cuál es el tipo de acción educativa que puede conducirnos a este resultado.

La respuesta a esta pregunta tiene una mitad fácil y una mitad difícil. La mitad fácil es puramente negativa. Consiste en decir que el desarrollo moral de los miembros de las nuevas generaciones requiere que éstos puedan crecer sin caer prisioneros de un programa de vida predeterminado. Si queremos asegurar a cada niño la oportunidad de convertirse en un agente moral independiente, será necesario que conserve lo que Joel Feinberg ha llamado “un futuro abierto”, es decir, un abanico de decisiones potenciales que contenga todas las elecciones que querrá hacer una vez llegado a la vida adulta, y aun aquellas que jamás hará a causa de la orientación que habrá dado a su vida (FEINBERG 1980: 127). Esto nos lleva a excluir el lavado de cerebros, el adoctrinamiento y otras prácticas similares del universo de acciones educativas consideradas legítimas⁶.

Pero esta mitad negativa es sólo una parte de la respuesta. Evitar la imposición de programas de vida irrevocables es una condición necesaria pero no suficiente para asegurar la independencia moral de los futuros ciudadanos. Además hace falta que los individuos incorporen convicciones de valor, se den objetivos de vida y elijan los medios que les permitirán alcanzarlos. Ahora bien, los miembros de una sociedad pluralista no se pondrán de acuerdo a la hora de identificar las condiciones más adecuadas para que todo esto ocurra.

Para algunos, la construcción de la independencia moral requiere que los miembros de las nuevas generaciones crezcan sin verse comprometidos con ninguna concepción del bien específica. Lo que hay que hacer es en-

⁶ Discutí más en detalle esta idea en DA SILVEIRA 1996.

frentarlos desde el inicio a una gran diversidad de opiniones y tradiciones morales, de modo que sean ellos quienes finalmente hagan su propia elección⁷. Otros, en cambio, afirmarán que la construcción de la independencia moral exige un compromiso al menos transitorio con alguna concepción comprensiva del bien. Sólo en este caso los individuos encontrarán los modelos morales y las motivaciones de acción que los pondrán en condiciones de ejercer el juicio moral⁸.

La discusión en torno al papel de la enseñanza en la construcción de la independencia moral nos conduce así a una paradoja: por un lado parece claro que el desarrollo moral de los futuros ciudadanos no requiere solamente de aquellas medidas protectoras que les aseguren un “futuro abierto”; por otro lado, es difícil llegar a acuerdos acerca del entorno moral que más favorece la incorporación de valores, fines y motivaciones. Esta tensión introduce el tema de la diversidad en las prácticas educativas: ¿hasta dónde es legítimo aceptar las diferentes repuestas que dan los padres a la pregunta sobre las condiciones más favorables para el desarrollo moral de sus propios hijos? ¿Hasta dónde es legítimo que el Estado limite la libertad de elección de los padres con el fin de proteger ese mismo desarrollo moral? ¿Hasta dónde la diversidad educativa debe ser vista como un medio para otros fines y hasta dónde puede ser vista como un fin en sí? La búsqueda de respuestas a estas preguntas y a otras semejantes ocupa un creciente espacio en la agenda de los filósofos liberales que se ocupan de la enseñanza⁹.

4. La educación cívica como problema

Servirse del sistema de enseñanza para forzar la adhesión de los individuos a un régimen político ha sido desde siempre un rasgo de autoritarismo. Los liberales se oponen por definición a este tipo de práctica. Pero esto no quiere decir que estén a salvo de dificultades. Si bien es verdad que la democracia liberal es incompatible con el adoctrinamiento político, también es cierto que no conseguirá sostenerse a menos que se logre transmitir un conjunto de saberes, destrezas y valores a los nuevos ciudadanos¹⁰.

Los miembros de las nuevas generaciones deben aprender cuáles son sus derechos y deberes, así como las reglas de base del sistema de gobierno vigente. Esto implica enseñarles la noción de responsabilidad jurídica y el contenido de las leyes fundamentales, informarlos sobre el método que se

⁷ Para una defensa de este punto de vista, ver ACKERMAN 1980.

⁸ Este es el punto de vista defendido por los comunitaristas, en general inspirados en MACINTYRE 1981. Ver, por ejemplo, STRIKE 1982: 144 y TAYLOR 1989: 36.

⁹ Algunos textos de referencia en esta discusión son ACKERMAN 1980, BENNET & SHER 1982, GUTMANN 1987, O'NEILL 1988: 464-5, CARR 1991, CARTER 1993, STOLZENBERG 1993, DANIELS 1993, JONES 1994, DARLING-SMITH 1995, MACEDO 1995, PRITCHAARD 1996.

¹⁰ En los próximos párrafos desarrollo algunas ideas que había esbozado en DA SILVEIRA 1996.

utiliza para elegir al gobierno e instruirlos acerca de las funciones y competencias de los diferentes poderes del Estado. También supone explicarles que en su sociedad se respeta la libertad de conciencia, de modo que actos como la conversión religiosa no son penalizados sino protegidos por la ley (RAWLS 1993: 200).

También parece claro que los miembros de las nuevas generaciones deben entrenar aquellas capacidades que los pondrán en condiciones de participar en la toma de decisiones colectivas: la capacidad de comprender un texto escrito, la capacidad de participar en un intercambio de argumentos, la capacidad de prever las consecuencias de sus decisiones y de evaluar cursos de acción alternativos. Al menos en las sociedades contemporáneas, el desarrollo de este tipo de competencia es indispensable para seguir una campaña electoral, para estar en condiciones de intervenir en la vida pública y para acceder a los puestos de responsabilidad.

Pero si es relativamente sencillo mantenerse de acuerdo hasta este punto, las cosas se complican de aquí en adelante. Muchas voces razonables sostienen que, si queremos asegurar un ejercicio efectivo y durable de las libertades, el Estado no puede limitarse a proporcionar información y a entrenar ciertas capacidades intelectuales, sino que debe inculcar los valores que están en la base misma de la democracia liberal. Lo que precisamos no es formar ciudadanos sino buenos ciudadanos¹¹. Y el problema es que aquí ya no estamos en un terreno donde el acuerdo entre liberales es casi automático, sino en otro donde la controversia es inevitable. ¿Hasta donde podemos avanzar en este camino sin caer en el adoctrinamiento? ¿Hasta qué punto podemos comprometer al Estado en la transmisión de valores sin hacerlo tomar partido en la discusión a propósito del bien? Las dificultades y peligros que dejan entrever estas preguntas hacen tentadora la idea de renunciar a lo que Amy Gutman llama la "socialización política" (GUTMANN 1987: 15). Pero tenemos buenas razones para pensar que no podemos prescindir totalmente de ella, y entre estas razones quisiera mencionar dos.

En primer lugar, dado que la democracia liberal se funda en el libre consentimiento, es preciso justificarla como opción válida a los ojos de cada generación. No podemos limitarnos a presentarla como una herencia del pasado, sino como el resultado de una elección normativamente fundada: si seguimos prefiriendo este régimen no es porque sea el legado que recibimos de nuestros ancestros sino porque seguimos considerándolo la mejor opción; los valores morales que nuestros ancestros decidieron proteger cuando eligieron este esquema institucional siguen siendo los nuestros. Los miembros de las nuevas generaciones tienen ciertamente el derecho de rechazar esta justificación y tomar otro camino. Pero este cambio de rumbo no será un acto deliberado a menos que conozcan nuestros argumentos. En el caso contrario se tratará de una decadencia o de una degeneración (ERICSON 1991: 32).

¹¹ Para un ejemplo reciente de este punto de vista, ver MACEDO 1992: 2. Ver también ROSENBLUM 1994: 76ss.

En segundo lugar, la estabilidad de las instituciones no requiere solamente que los nuevos ciudadanos conozcan los motivos que nos llevaron a preferirlas, sino que acepten ajustar su comportamiento a un mínimo código de conducta. Como ocurre con todos los juegos relativamente complejos, la democracia liberal no puede ser “jugada” a menos que los participantes aporten cierta dosis de *fair play*. En particular, es imposible que funcione si todo el mundo trata de traicionar el espíritu de sus reglas al mismo tiempo que aparenta respetarlas. Esto significa que la opción en favor de la democracia liberal conlleva una opción en favor de una cultura política normativamente orientada, es decir, una cultura política que privilegia ciertas actitudes, virtudes y valores. Veamos solamente algunos ejemplos:

i) Los ciudadanos de una democracia liberal deben aceptar excluir la intimidación, el fraude y la manipulación de conciencias del catálogo de medios a emplear en el intento de determinar el curso de las decisiones colectivas. No alcanza con aceptar la regla de la mayoría. Además hay que aceptar que las decisiones mayoritarias sean el resultado de la argumentación pública y del libre ejercicio del juicio.

ii) Los ciudadanos deben estar dispuestos a perder, porque el juego democrático es inseparable de la derrota. Esto exige que, en lugar de apresurarnos a impugnar la victoria del adversario o a tratar a nuestros conciudadanos de irracionales o de ignorantes, seamos capaces de preguntarnos si la decisión que ha adoptado la mayoría no cae dentro de lo razonable.

iii) Los ciudadanos deben estar dispuestos a negociar. La democracia liberal sólo puede sobrevivir si las diferentes partes en pugna aceptan hacerse concesiones mutuas. Esto no nos obliga a caer en un pragmatismo escéptico pero sí a admitir que los conflictos que no aceptan ninguna solución negociada son más bien excepcionales. Si se ha hecho una opción en favor de la democracia liberal, entonces hay un conjunto de valores y de principios que constituyen un patrimonio común (aún cuando en los hechos sean frecuentemente olvidados).

iv) Los ciudadanos deben estar dispuestos a distinguir entre las personas y las instituciones: un gobierno específico (el del presidente X o el de la coalición Y) puede ser el objeto de nuestras críticas y de nuestros ataques políticos, pero el gobierno como institución es algo a preservar.

v) Los ciudadanos deben sentirse mínimamente concernidos por los asuntos públicos, es decir, deben percibir el orden político como algo que cada uno contribuye a sostener, aún cuando no siempre tengan una participación activa en la vida pública.

Numerosos datos empíricos sugieren que la presencia de una cultura política de este tipo es una condición indispensable para la estabilidad del orden institucional¹². Esta cultura puede ser más o menos generalizada,

¹² Piénsese, por ejemplo, en lo que está ocurriendo en buena parte de los países que integraban el antiguo bloque soviético.

puede sufrir altos y bajos, pero no puede desaparecer sin que se produzcan consecuencias graves. No hay democracia en ausencia de un *ethos* democrático. Asegurar su reproducción es, por lo tanto, la responsabilidad legítima de una sociedad que ha optado en favor de este régimen (GALSTON 1989: 93).

Estas dos razones hablan en favor de una socialización política, pero no por eso hacen la idea menos problemática. ¿Como aplicar este principio general a la práctica cotidiana? ¿Cómo definir los componentes de la cultura política mínima que se intenta difundir al mismo tiempo que se respeta la independencia moral de los nuevos ciudadanos? No es posible dar respuestas ambiciosas a estas preguntas sin entrar en dificultades.

En efecto, la difusión de ciertos valores cívicos como la disposición al debate o la actitud crítica hacia la autoridad pueden debilitar ciertas comunidades fuertemente centradas en la tradición o en formas patriarcales de autoridad (KYMMLICKA & NORMAN 1994: 365-66). Este riesgo es problemático para un Estado liberal dado que, al menos en la medida en que no impidan la eventual salida de sus miembros, estas comunidades son perfectamente compatibles con este tipo de régimen. ¿Quiere esto decir que un Estado liberal no puede comprometerse con ningún valor que vaya contra este género de vida? No necesariamente. Es muy probable que exista un grado de conflicto inevitable entre las condiciones de estabilidad del régimen liberal y la integridad de este tipo de comunidad (GUTMANN 1987: 40). Pero el propio riesgo de debilitar (o eventualmente destruir) las comunidades de este tipo obliga al Estado a no imponer más que la transmisión de aquellos valores cívicos indispensables para la estabilidad de las instituciones políticas.

La simple discusión de este tipo de problema puede hacer pensar que, finalmente, no hay muchas diferencias entre el modo en que una sociedad autoritaria y una sociedad liberal abordan el problema de la enseñanza. En ambos casos se considera legítimo definir el tipo de formación que recibirán los miembros de las nuevas generaciones sin tener en cuenta lo que éstos tengan que decir al respecto. Y en ambos casos se considera legítimo que el tipo de enseñanza impartida sea funcional a las reglas de juego que han sido establecidas.

Pero esta similitud es ilusoria. A diferencia de los regímenes autoritarios, la democracia liberal aspira a proteger la independencia moral de los individuos. Justamente por esta razón, transmitir las reglas del juego democrático-liberal no implica "fabricar" adeptos incondicionales. El régimen se basa en el libre consentimiento (al menos implícito) de los ciudadanos y esta idea forma parte del mensaje a transmitir: los miembros de la sociedad son libres de estar a favor o en contra de la democracia liberal, si bien están obligados a manifestar su eventual desacuerdo mediante procedimientos compatibles con el igual respeto de los individuos¹³. Esta es una diferencia decisiva con todas las formas de gobierno autoritario.

¹³ No me está permitido matar dirigentes políticos para manifestar mi desacuerdo con

Bibliografía

- Ackerman, B. 1980: *Social Justice in the Liberal State*. New Haven, Conn., Yale University Press.
- Arendt, H. 1954: "The Crisis in Education". In Hannah Arendt: *Between Past and Future. Eight Exercises in Political Thought*. Penguin Books 1977, 173-96.
- Bennett, W.J. & Sher, G. 1982: "Moral Education and Indoctrination". *The Journal of Philosophy* 79/11, 665-77.
- Bourdieu, P. 1981: "Epreuve scolaire et consécration sociale. Les classes préparatoires aux grandes écoles". *Actes de la recherche en sciences sociales*, 39, 3-70.
- Carr, D. 1991: "Education and Values". *British Journal of Educational Studies* 39/3, 244-59.
- Carter, S. 1993: *The Culture of Disbelief: how American Law and Politics Trivialize Religious Devotion*. New York, BasicBooks.
- Crittenden, B. 1988: *Parents, the State, and the Right to Educate*. Melbourne University Press.
- Daniels, L. 1993: "Diversity as an Educational Principle". *Journal of Curriculum Studies* 25/1, 65-76.
- Darling-Smith, B. 1995: *Can Virtue Be Taught?* University of Notre Dame Press.
- da Silveira, P. 1997: "La educación al banquillo". *Perfiles Liberales* (México) 52, 64-69.
- 1996: "¿Se puede justificar la obligación escolar?". *CLAVES de Razón Práctica* (Madrid) 59, 67-74.
- 1995: *La segunda reforma. Por qué necesitamos una enseñanza post-vareliana y cómo podemos ponerla en marcha*. Montevideo, CLAEH/Fundación Banco de Boston.
- Ericson, D. 1991: "Humanization, Democracy, and Political Education". *Studies in Philosophy and Education* 11, 31-43.
- Feinberg, J. 1980: "The Child's Right to an Open Future". In W. Aiken & H. LaFollette (eds.): *Whose Child? Children's Rights, Parental Authority, and State Power*. Totowa, NJ, Rowman & Littlefield, pp. 124-53.
- Galston, W. 1989: "Civic Education in the Liberal State". In Nancy Rosenblum (ed.): *Liberalism and the Moral Life*. Cambridge (Mass.) & London, Harvard University Press, pp. 89-102.
- Gert, B. & Culver, C. 1976: "Paternalistic Behaviour". *Philosophy & Public Affairs*, 6/1, 45-57.

el régimen elegido, pero puedo imprimir, vender o comprar las diatribas de Nietzsche o de Kierkegaard contra la igualdad política. Este derecho está lejos de ser desdeñable. Si la mayoría de los miembros de la sociedad son persuadidos por los argumentos de Nietzsche o de Kierkegaard, la democracia constitucional entra en crisis.

- Gutmann, A. 1987: *Democratic Education*. Princeton, NJ, Princeton University Press.
- Hirschman, A. 1994: "Social Conflicts as Pillars of Democratic Market Society". The Walt Whitman Center for the Culture and Politics of Democracy. Working Paper N5. New Jersey, Rutgers University, Department of Political Science.
- Illich, Y. 1972: *Deschooling Society*. New York, Harper and Row.
- Jones, P. 1994: "Bearing the Consequences of Belief". *The Journal of Political Philosophy* 2/1, 24-43.
- Kohlberg, L. 1981 & 1984: *Essays in Moral Development*. Vols. 1 & 2. New York, Harper and Row.
- Kymlicka, W. & Norman, W.J. 1994: "Return of the Citizen: a survey of recent work on citizenship theory". *Ethics* 104, 352-81.
- Macedo, S. 1992: "Charting Liberal Virtues". In J.W. Chapman & W.A. Galston: *Virtue (Nomos XXXIV)*. New York & London, New York University Press, pp. 204-32.
- 1995: "Religious Fundamentalism and Public Education: The Case of God v. John Rawls?". *Ethics* 105, 468-96.
- MacIntyre, A. 1981: *After Virtue*. London, Gerald Duckworth. (Second Edition with a Postscript, 1985).
- O'Neill, O. 1988: "Children's Rights and Children's Lives". *Ethics* 98, 445-63.
- Palmeri, A. 1980: "Childhood's End: Toward the Liberation of Children". In W. Aiken & H. LaFollette: *Whose Child? Children's Rights, Parental Authority, and State Power*. Totowa, NJ, Rowman and Littlefield, pp. 105-23.
- Piaget, J. 1932: *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Pritchard, M. 1996: *Reasonable Children. Moral Education and Moral Learning*. Kansas, University Press of Kansas.
- Rawls, J. 1971: *A Theory of Justice*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- 1993: *Political Liberalism*. New York, Columbia University Press.
- Roseblum, N. 1994: "Democratic Character and Community: The Logic of Congruence?". *The Journal of Political Philosophy* 2/1, 67-97.
- Schrag, F. 1976: "Justice and the Family". *Inquiry* 19/2, 193-208.
- Sen, A. 1992: *Inequality Reexamined*. Oxford, Clarendon Press.
- Stolzenberg, N. 1993: "«He Drew a Circle That Shut Me Out»: Assimilation, Indoctrination, and the Paradox of a Liberal Education". *Harvard Law Review* 106/3, 582- 667.
- Strike, K. 1982: *Educational Policy and the Just Society*. Urbana, Chicago & London, University of Illinois Press.
- Taylor, C. 1989: *Sources of the Self. The Making of the Modern Identity*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Wise, A.E. & Darling-Hammond, L. 1984: "Education by Voucher: Private Choice and the Public Interest". *Educational Theory* 34/1, 29-47.

Mayo 1998