

La Educación en una Sociedad Abierta¹

*Don't let your schooling interfere
with your education.*

Mark Twain

*If you drive a car, I'll tax the street
If you try to sit, I'll tax the seat
If you get too cold, I'll tax the heat
If you take a walk, I'll tax your feet.*

George Harrison (The Beatles)

Una de las avenidas que más comúnmente se transita para justificar la intervención gubernamental en temas educativos, es la de “formar un buen ciudadano” (desde luego que a imagen y semejanza de quienes circunstancialmente detentan el poder). Así, recurriendo a claras hipóstasis hegelianas se pretende la uniformidad en lugar de sacar partida de la fertilidad que brindan las interconexiones culturales, desconociendo la riqueza que a estos efectos presenta el equivalente del método popperiano de teorías en competencia que abren la puerta a refutaciones y corroboraciones provisorias. Aquella marcada tendencia a la hipóstasis y al antropomorfismo de otorgar vida propia a construcciones mentales,

Alberto Benegas Lynch, director de la institución de posgrado ESEADE en Buenos Aires, es también miembro de la Academia Nacional de Ciencias de la Argentina, y profesor titular de Economía en la Universidad de Buenos Aires.

especialmente las vinculadas a la concepción del estado y su representación de la sociedad, se encuentran claramente reflejadas en las obras Kinsley Davis, uno de los sociólogos más influyentes en temas educativos. Dice Davis que

La persona, en cuanto puede ser un objeto para sí, es esencialmente una estructura social y surge en la experiencia social [...] no es posible trazar una clara línea divisoria entre nuestra propia persona y la de los demás [...] La educación paternal se torna cada vez menos adecuada hasta que finalmente es preciso confiar en la socialización fuera de la familia; [...] la sociedad compleja y especializada corre el riesgo de caer en un individualismo incontrolado con la consiguiente pérdida de la cohesión social [...] Frente a la motivación individualista y a la crítica científica, los valores centrales y los fines comunes de la sociedad tienden a desmoronarse [...] De todos los países que han realizado experimentos con la política educativa, Rusia [la ex-Unión Soviética] ha sido el más severo y, aparentemente, el que más éxito ha tenido [...] en el plano económico la escuela está sincronizada con la vida productiva por medio de la politecnización [...] Los soviets se basan lo menos posible

en la familia para la educación. No sólo alivian a la familia del costo de la educación sino que toman al niño a edad muy temprana para la educación preescolar en guarderías y jardines de infantes comunales. Por lo tanto, en el momento de la adolescencia, resulta al niño muy fácil quitarse de encima a la autoridad paterna ya desalojada por una autoridad estatal [...]. El sistema soviético sugiere que para convertir la escuela en parte integral de la estructura política y económica, y para conceder a la juventud un papel productor, es necesaria la planificación central de toda la economía. Que un estado democrático pueda lograr o no tal planificación, constituye un profundo interrogante pero, en apariencia, tiene que lograrlo o dejar de existir.²

Sin llegar a estos extremos, en la mayor parte de los trabajos sobre educación está presente el aspecto medular de la tesis sustentada de manera tan cruda por Davis. Debido a estas confusiones y trasasamientos del individuo a la sociedad es que Ortega y Gasset nos recuerda que se ha recurrido a la expresión "relaciones interindividuales"³ y, por su parte, Hayek sugiere la de "orden extendido,"⁴ ambas como sustituto de la expresión "sociedad". Ortega sostiene que "el terrible impersonal aparece ahora formando parte de nosotros mismos [...] en la medida en que no pensamos en virtud de evidencia propia, sino porque oímos decir, porque 'se' piensa y 'se' opina, nuestra vida no es nuestra; dejamos de ser el personaje determinadísimo que es cada cual; vivimos a cuenta de la gente, de 'la sociedad'; es decir, estamos socializados

[...]. Hay dos formas de vida humana: una, la auténtica, que es la vida individual, la que le pasa a alguien y a alguien determinado, a un sujeto consciente y responsable; otra, la vida de la gente, de 'la sociedad', de la vida colectiva que no le pasa a nadie determinado, de que nadie es responsable [...] desde hace ciento cincuenta años se han cometido no pocas ligerezas en torno a esta cuestión; se juega frívolamente, confusamente, con las ideas de lo colectivo, lo social, el espíritu nacional, la clase, la raza, la cultura (Spengler). Pero en el juego, las cañas se han ido volviendo lanzas. Tal vez, la mayor porción de las angustias que hoy pasa la humanidad provienen de él."⁵

Michael Novak confiesa que cuando era socialista "[...] había una capa levemente hegeliana en mi imaginación, con la cual yo trataba de pensar en la humanidad como un Cuerpo Místico, un algo unido orgánicamente tal como está unido el cuerpo humano. Los escritores que enfatizaban el corporativismo, la solidaridad o incluso formas no ateas de socialismo, captaban entonces mi imaginación [...]"⁶

La educación es probablemente el tema más importante de una sociedad abierta. Eventualmente constituye el *sine qua non* de todo lo demás. Contar con procesos competitivos en la educación es mucho más importante que contar con mercados abiertos y competencia en las áreas de los automóviles, las camisas y tantos otros bienes, debido a que la educación se vincula estrechamente a las potencialidades humanas. Estrictamente la educación es algo que proviene del fuero interno de la persona y la enseñanza es un proceso por el cual se lleva a cabo la transmisión de ideas. Jacques Barzun nos dice que "La educación viene de adentro; es el resultado de lo que hace la propia persona, o lo que le pasa a esa persona —

algunas veces debido a la enseñanza que recibe y otras a pesar de ella.”⁷ La educación está presente en todas las actividades de la vida, algunas de modo informal como sucede en el hogar y otras de modo formal como lo que sucede en el colegio y la universidad. En cualquier caso, la comprensión de la filosofía sobre la que se basa la sociedad abierta descansa en ciertos valores los cuales requieren de libertad para florecer. La vida es un proceso de aprendizaje. El contenido específico de la educación que cada uno adquirirá dependerá de las vocaciones y deseos de la persona de que se trate. Todos somos diferentes desde el punto de vista anatómico, psicológico y biológico.⁸ Cada uno de nosotros somos capaces de incorporar pequeños fragmentos de información, como se ha dicho, “todos somos ignorantes sólo que en temas distintos”. Intentar una definición de una persona educada resulta inconducente puesto que, precisamente, la diversidad y las posibilidades del conocimiento son infinitas, diversidad que, dicho sea de paso, hace posible la cooperación social.

Dejando de lado los beneficios que reportan las reuniones sociales y deportivas, el sistema educativo ideal es el tutorial. La relación uno a uno permite que se desarrollen las potencialidades específicas de cada persona. La economía de escala ha hecho posible la existencia de colegios y universidades, pero de allí no se sigue que las autoridades gubernamentales deban establecer el contenido de programas y bibliografías. Seguramente la cibernética del futuro tornará económico el sistema tutorial, a través de lo cual existirán universidades y colegios “virtuales.”⁹ Un buen ejemplo de un primer paso en esta dirección está reflejado por los programas Master que hoy se

enseñan a través de e-mail con profesores ubicados en distintos lugares geográficos.

Está muy difundida la idea de que los gobiernos deben establecer programas y bibliografías desde el vértice del poder. De este modo las personas no son tratadas como seres únicos e irrepetibles sino más bien como fruto de una producción en serie. Tal vez este sea el ejemplo más claro de autoritarismo. Debemos tener presente que la única diferencia entre el gobierno y los gobernados radica en que los primeros están respaldados por la fuerza. Los así llamados “ministerios de educación” o “secretarías de educación” son departamentos burocráticos contrarios a la naturaleza de una sociedad abierta. El imponer contenidos educativos por la fuerza no es sólo contrario a la naturaleza humana sino que implica lesión de derechos a las personas quienes, por este motivo, se ven privadas de expresar sus preferencias.

En la mayor parte de los países se dice que hay instituciones privadas e instituciones estatales de educación cuando en realidad son todas estatales. Se alude a instituciones privadas cuando el edificio está registrado a nombre de particulares, pero si el contenido de la educación es decidido por el gobierno la institución es *de facto* estatal. Las estructuras curriculares abiertas permiten que se desarrolle el proceso evolutivo del conocimiento en su máxima plenitud y, asimismo, invita a que se exploren nuevas avenidas de pensamiento, en el contexto de un renovado espíritu crítico al efecto de apreciar las ventajas y desventajas de teorías rivales. Tal vez nada ilustre mejor el espíritu de la sociedad abierta que el lema de la Royal Society de Londres: *Nullius in verba*, una fórmula reducida que proviene de una frase más extensa de Horacio que significa que en el campo del conocimiento

no hay tal cosa como última palabra ni autoridad final.

En relación con la importancia de la independencia, Isabel Paterson comenta:

Cuando la educación es manejada por los colegios privados habrá considerables diferencias entre ellos y los padres deberán juzgar cuál es el curriculum que les resulte más atractivo. Cada uno buscará lo que considere mejor y no habrá así autoridad estatal que controle la opinión ya que los adultos responsables de sus hijos usarán sus criterios sobre qué es lo que se debe y lo que no se debe aprender. En ese caso, no habrá tentaciones de enseñar e imponer compulsivamente 'la supremacía del estado'. Tarde o temprano, todos los sistemas educativos controlados políticamente inculcan la doctrina de la supremacía del estado, ya sea a través del derecho divino de los reyes o de la 'voluntad popular' de la democracia. Una vez que la doctrina ha sido aceptada, resulta una especie de tarea sobrehumana cambiar el sistema y quebrar el poder político que se ejerce sobre la vida de los ciudadanos. En aquellos casos el cuerpo y la mente serán en la práctica propiedad del estado desde la más tierna infancia [...] ¿Pero en el sistema privado no habrá chicos analfabetos? Puede ser, como de hecho sucede y como ha sucedido en el pasado. En Estados Unidos tuvimos un presidente [Lincoln] que no aprendió a leer y escribir hasta grande, ya casado y trabajando para mantener su hogar.¹⁰

En una sociedad libre no debería existir tal cosa como escuelas y universidades estatales. Debemos tener presente que todos pagamos impuestos, todos somos *de facto* contribuyentes, incluso aquellos que nunca han visto una planilla fiscal se hacen cargo de los impuestos a través de la reducción de salarios consecuencia de la menor capitalización que generan los contribuyentes *de jure*. Por tanto, resulta ser una gran injusticia que las personas muy pobres — tan pobres que no pueden hacer frente al costo de oportunidad de mandar a sus chicos al colegio sin correr el riesgo de morir por inanición — se vean obligados a financiar la educación de los más ricos. Por otra parte, aquellas familias que realizan un gran esfuerzo para mandar a sus chicos al colegio los mandarán a colegios estatales puesto que si llevan a cabo un correcto análisis fiscal tratarán de evitar el doble costo que significa por una parte hacerse cargo del impuesto y por otra pagar las cuotas de un colegio privado.¹¹

E. G. West explica cómo el sector privado atendía bien el área educativa en Inglaterra antes de 1870.¹² West dice que “Cuando se habla de la protección contra la ignorancia debemos preguntarnos ¿ignorancia de qué? Una persona puede ser muy ignorante en un campo y, simultáneamente, ser experta en otra área.”¹³ James Tooley ilustra el punto de este modo: “Hay un chiste que publicó Gary Larson que muestra una familia común en su casa compuesta por los padres, los hijos y un perro, todos los cuales concentran su atención en ... una pared vacía. Al pie del chiste se lee ‘En los días antes de que aparezca la televisión’. Mucha gente cree que efectivamente eso era así, del mismo modo que cree que antes de que aparezca la intromisión estatal en los colegios en Inglaterra no había

nada, que la gente estaba sentada aburrida esperando que el estado le de un sentido a sus vidas [lo cual...] no se ajusta a la evidencia histórica.”¹⁴ Tooley también nos recuerda que “Un fenómeno similar ocurrió en América [Estados Unidos] antes que el gobierno intervenga en la educación [...]”¹⁵ Platón fue probablemente el primero en sugerir la educación compulsiva del estado. Murray N. Rothbard realiza un estudio histórico y bien documentado sobre la educación compulsiva desde Lutero en el siglo dieciséis hasta nuestros días. Rothbard concluye que la intervención estatal en la educación tiende a disminuir los niveles educativos mientras que la educación abierta permite la excelencia académica y el progreso en el conocimiento requerido por los consumidores.¹⁶ La educación estatal siempre será distinta a la educación que se requiere a través del proceso de mercado. Arthur Shenfield se queja amargamente de lo que ocurre en algunas universidades de renombre: entre otras cosas por “la politización del aprendizaje y la enseñanza, de modo tal que las universidades en vez de ser un lugar en donde se adquieren conocimientos se convierten en una especie de batalla campal manejada por activistas de diverso tipo [...]” así como también “la aparición de profesores como consultores gubernamentales que adquieren fama y fortuna en los pasillos del poder.”¹⁷

En algunos casos el sistema de *vouchers* se ha propuesto para mostrar que si se sostiene que a través del voto mayoritario el estado debía financiar los estudios de algunos ciudadanos, de allí no se desprende que el estado deba poseer en propiedad colegios y universidades. En este sentido, el sistema de *vouchers* demuestra que existe un *non sequitur*, esto es, que de la premisa que el proceso electoral pueda utilizarse con fines expro-

piatorios de modo tal que los contribuyentes se vean obligados a financiar los estudios de otras personas, de allí no se desprende que deba existir tal cosa como colegios y universidades estatales. Pero como Armen A. Alchian ha dicho “Sostener que algunos estudiantes deben recibir enseñanza gratuita es lo mismo que sostener que a las personas inteligentes hay que darles riqueza a expensas de las menos inteligentes.”¹⁸ Creo que cuando el profesor Alchian se refiere a los estudiantes “inteligentes” está en realidad aludiendo a aquellos que son aptos para el estudio de determinadas áreas puesto que el concepto de inteligencia resulta sumamente resbaladizo. Como ha explicado Karl Popper, los seres humanos tienen muy diferentes inteligencias para diferentes campos. Esa es la razón por la cual se opone a los exámenes de coeficiente intelectual (dicho sea de paso, nos recuerda que Einstein tenía un IQ muy bajo).¹⁹ Por su parte Isaac Asimov argumenta que “Mientras que el profesor distraído se limite a olvidarse de su nombre, en qué día vive o si ha almorzado o no ese día o cuáles son sus citas, se lo seguirá considerando inteligente mientras que aprenda y recuerde aspectos que algunos *asocian* con la categoría de la inteligencia.”²⁰ Incluso Hans J. Eysenck, uno de los más prominentes partidarios de las medidas del coeficiente intelectual, admite que “Los exámenes de inteligencia no están basados en principios científicos muy sólidos y no hay acuerdo entre expertos sobre la naturaleza de la inteligencia.”²¹ En cualquier caso, el sistema de *vouchers* también ha sido sugerido como una segunda mejor alternativa. Pero no parece adecuado que intelectuales propiamente dichos destinen su escaso tiempo para proponer segundas mejores alternativas. Tal vez resulte más apropiado concentrarse en lo que al momento

se considera que es lo mejor. Los que se ocupan de la coyuntura, los burócratas, los periodistas y lo que se ha clasificado como "intelectuales de segunda mano" se ocuparán de segundas mejores alternativas. Si los intelectuales no se ven envueltos en ningún tipo de oportunismo²² habrá mayores probabilidades de correr el eje del debate hacia lo que al momento — ya que se trata de un proceso evolutivo — el conocimiento disponible enseña que es lo mejor. Más aún, las segundas mejor alternativas no tienen límites hacia abajo; en el extremo resulta posible que lo que se considera políticamente posible como una segunda mejor alternativa se traduzca en aconsejar el estrangulamiento de una persona en lugar de matarlo con una espada. Como F. A. Hayek ha dicho, el rol de los intelectuales consiste en convertir lo que hoy se considera políticamente imposible en políticamente posible, lo cual implica que debe explicarse el ideal hasta que sea comprendido por un número suficiente de personas: "Necesitamos líderes intelectuales que estén preparados para resistir los halagos del poder y la influencia y que estén preparados para trabajar por un ideal no importa cuán alejada aparezca su realización."²³

Por otra parte, no compartimos la idea de que los gobiernos impongan cierta "educación mínima" ya que semejante pretensión se enfrenta con serias dificultades. En primer lugar, si concluimos que la educación consiste en un proceso de aprendizaje que los individuos llevan a cabo en el transcurso de sus vidas a los efectos de actualizar sus potencialidades y, al mismo tiempo, debemos tener en cuenta que somos todos diferentes, el decidir cuál es aquel mínimo se convierte en algo puramente arbitrario. Sin duda resulta más importante el mantenerse vivo que el estar educado, de modo que si seguimos esta

línea argumental, el gobierno debería ocuparse de establecer nuestra dieta alimenticia independientemente de nuestras preferencias. Pero si algunas personas consideran que todos deberían recibir educación en las áreas de A, B y C y todos concuerdan con esa creencia, no habría necesidad de imponerla por la fuerza. Sin embargo, si algunas personas prefieren educarse en las áreas D, E y F no hay fundamento moral alguno para que otros no permitan que se logren aquellos objetivos y, por el contrario, se los obligue a invertir en las áreas A, B y C. Es irrelevante si la decisión de imponer cierta educación es o no el resultado del voto mayoritario o cualquier otro criterio por el que se autoriza a unos el imponer su criterio a otros. Johann G. Fichte constituye un muy buen ejemplo de quienes propician la educación estatal compulsiva. Sostiene que "[...] la nueva educación debería consistir precisamente en aniquilar por completo la libertad de la voluntad desde la base que ella pretende cultivar y a cambio hacer surgir de la voluntad una necesidad rigurosa de las decisiones y una imposibilidad de lo contrario; a partir de esto se podrá contar y confiar en ella con plena seguridad."²⁴

Se ha dicho también que la educación compulsiva de un mínimo presenta "ventajas a la sociedad" ya que el retorno sobre la inversión más que compensaría la referida imposición. En este sentido, se ha dicho que los beneficios externos derivados de la compulsión en materia educativa se traducirán en salarios más altos para la población debido a la mayor capitalización que generarán las personas que han recibido esa "mejor" educación. Este análisis deja de lado el hecho de que, precisamente, debido a que se estiman beneficios externos y un mayor retorno sobre la inversión es que voluntariamente

se han establecido colegios, universidades e instituciones culturales y filantrópicas dedicadas a la educación.²⁵ Pero no hay fundamento moral, ni jurídico, ni económico para obligar a Juan a que financie la educación de Pedro sobre la base de que esto será mejor para Juan. Si esto fuera así, Juan la financiará voluntariamente, por el contrario, si la decisión de Juan se pone de manifiesto en otra dirección es debido a que estima que aquella ventaja no existe. Cuando el gobierno interviene imponiendo standards educativos en nombre de la "solidaridad" o la "igualdad de oportunidades" los recursos humanos y materiales son asignados en áreas distintas de la que la gente hubiera elegido.

En este sentido puede destacarse muy especialmente que la igualdad de oportunidades resulta un concepto incompatible con la sociedad abierta. La única igualdad compatible con una sociedad libre es la igualdad ante la ley entendida como el respeto al derecho de todos. La desigualdad natural de los individuos conduce a resultados desiguales. Más aún, la desigualdad de oportunidades resulta ser una consecuencia de la naturaleza humana, de diversas disposiciones, capacidades, talentos, elecciones, gustos y energía mental y física disímiles. La oportunidad de jugar al *tennis* no es la misma para el atleta que para el discapacitado. La oportunidad de entender álgebra no es la misma para el que tiene dificultades mentales que para el que no las tiene. Las oportunidades no son las mismas para el rico que para el relativamente más pobre. En la sociedad abierta, la energía productiva conduce a *mayores* oportunidades pero no *iguales* puesto que esto último necesariamente implica anular la igualdad ante la ley ya que no todos tendrían los mismos derechos, lo cual, en última instancia, se

traduce en *menores* oportunidades para todos debido a la malasignación de recursos que dicha política produce.²⁶ Finalmente, el recurrir a la fuerza a través del gobierno invocando "solidaridad" significa alterar por completo el significado de una palabra que necesariamente implica acción voluntaria con recursos propios. Aquella contradicción en términos que se ha dado en llamar "estado benefactor" ha contribuido a degradar el significado de la beneficencia y ha puesto en marcha incentivos para que los individuos tiendan a desinteresarse de la suerte de su prójimo imaginando que esa es la función estatal para lo cual se detraen recursos de la población. Asimismo, se tiende a recurrir al plural preguntando qué "debemos" hacer frente a tal o cual situación en lugar de asumir la responsabilidad que subraya el singular en el contexto de un estrecho correlato entre filantropía y libertad²⁷ donde no se emplean métodos violentos sin que medie agresión previa. Herbert Spencer ha puesto de manifiesto "Que el gobierno saque una mayor cantidad de la propiedad de una persona de lo que se necesita para proteger sus derechos constituye una lesión a esos derechos y, por tanto, hace que el gobierno se vuelva contra los gobernados y, si el gobierno le saca propiedad a la gente para educar a sus hijos o a los hijos de otros, se incurre en un error puesto que esos recursos ya no serían para proteger derechos."²⁸

No hay tal cosa como "el derecho a la educación", esto es un pseudoderecho. La contrapartida de todo derecho es una obligación. Yo tengo el derecho al uso y la disposición de mi casa, lo cual implica que existe una obligación universal de respetarla, pero si digo que tengo el "derecho" a una casa que no puedo comprar y semejante "derecho" me es otorgado, quiere decir que otra gente

tendrá la obligación de financiármela, lo cual implica que se habrá lesionado los derechos de esas otras personas. Robert Nozick ha explicado que "Nadie tiene el derecho sobre algo cuya realización requiere el uso de cosas y actividades sobre la que otras personas tienen derechos."²⁹

Cuando escribimos sobre la educación privada no sólo estamos excluyendo la financiación gubernamental de colegios y universidades, sino que también nos estamos refiriendo a la abrogación de las exenciones fiscales. Como ha escrito Henry G. Manne "[...] las exenciones de impuestos tanto estatales como federales para las universidades deben ser eliminados así como también las deducciones que se llevan a cabo del impuesto federal a las ganancias cuando se realizan contribuciones a las universidades. Esto no es más que subsidios indirectos que lleva a cabo el gobierno para las instituciones privadas de educación. No hay justificación para esta reasignación de los recursos del contribuyente."³⁰

Dejando de lado las características subjetivas de los "bienes públicos", bien se ha explicado que la educación no posee las características de *nonrivalry* y *non-exclusiveness*. Por otra parte, prácticamente todas las actividades contienen elementos de "bienes públicos" y, también debe considerarse que la coerción necesariamente producirá resultados distintos del óptimo que establece el mercado.³¹ Aquellos que están interesados en la educación podrán acceder a ella según sean sus ingresos o según sean las donaciones disponibles y, a su vez, esto depende del establecimiento de marcos institucionales compatibles con una sociedad abierta que maximiza la eficiencia, esto es, arreglos libres y voluntarios que

excluyen el fraude y la violencia. En otro contexto, James Buchanan ha escrito que

*Si no hay criterio objetivo para el uso de recursos que pueda aplicarse a la obtención de resultados como medida indirecta de comprobar la eficacia del proceso de intercambio, entonces, mientras el intercambio se mantenga abierto y se excluya el fraude y la violencia, el acuerdo a que se llega es, por definición, eficiente.*³²

La idea de que la educación debe proveerse por medio de la fuerza (esto es, el estado) sobre la base de que es bueno para quien recibe *welfare*, no toma en cuenta que en una sociedad abierta no debe recurrirse a la violencia cuando no se lesionan derechos de terceros. Lo contrario significaría que es posible recurrir legalmente a la fuerza con propósitos agresivos. El enfoque paternalista (el síndrome de "jugar a Dios") que intenta hacer que la gente sea mejor contradice la idea del respeto recíproco y, por otra parte, la noción misma de moral y de responsabilidad individual carece de significado sin libertad.

No debemos perder de vista el hecho de que en una sociedad abierta los seres humanos no pueden ser usados como medios para los fines de otros, la dignidad de la persona es un fin en sí mismo. Debemos tratar el derecho con seriedad. No hay tal cosa como una "entidad social" que pueda invocarse para sacrificar derechos, una sociedad abierta está basada en principios éticos.³³ Una sociedad abierta está basada en los derechos individuales y como consecuencia, los incentivos correspondientes producen "el efecto de la mano invisible", pero como Manne ha dicho citando a Allen Wallis "[...] los programas gubernamentales llamados de

bienestar generalmente se adoptan una vez que las necesidades han sido satisfechas en el sector privado.³⁴ Parece que el estado siempre interviene cobrando impuestos por aquellos servicios que la gente está interesada en manejar por su cuenta. Y no sólo esto, el aparato burocrático se afana en transmitir la peregrina idea de que los gobernados deben entregar crecientes porciones del fruto de su trabajo sin cuestionamiento alguno, a través de un enjambre de impuestos que sólo los llamados “expertos fiscales” dicen entender y así, servilmente, rendir pleitesía a estados megalómanos que diseñan estratagemas promulgadas en lenguaje críptico pero siempre bajo el indiscutible supuesto de que el contribuyente es una especie de inmenso limón que sólo hay que preservar para exprimirle más jugo... todo ello, claro está, para su propio bien y como muestra de una sana educación impartida con bondadoso garrote desde las cumbres del poder de donde inexorablemente fluye una nunca disimulada sapiencia (*sic*).

El proceso de mercado implica que, al seguir cada uno sus intereses personales, se mejora la condición de otros. Sin embargo, se ha dicho que el mayor problema de nuestro tiempo estriba en que la gente se concentra demasiado en sus propios intereses. Pero el problema en realidad consiste en que muchas personas no se ocupan de sí mismas: no prestan suficiente atención a sus intereses personales lo cual perjudica enormemente su propia educación.

Erich Fromm — un marxista y por tanto inconsistente en lo que a derechos humanos se refiere — alude a la ética autoritaria (que en este contexto relaciono con los ministerios de educación) y al tema del interés personal, ambos tan relevantes para la comprensión de la educación en una sociedad abierta. Fromm dice que

“[...] la ética autoritaria niega al hombre su capacidad para conocer lo que está bien y lo que está mal [...] la ética autoritaria contesta sobre lo que está bien y lo que está mal en términos de lo que interesa a la autoridad no lo que está en interés del gobernado.”³⁵ Fromm explica que “el problema de la cultura moderna no estriba en su individualismo ni en su idea de que la virtud moral es equivalente al interés personal, sino en el deterioro del significado del interés personal; no en el hecho de que las personas están *demasiado preocupadas con su interés personal*, pero debido a que *no están suficientemente preocupadas por su persona*; no en el hecho de que son *demasiado egoístas sino más bien en el hecho de que no se quieren lo suficiente*.”³⁶

Albert V. Dicey considera que “[...] son muy pocos los que perciben la verdad de que el estado aniquila la auto-ayuda. Por tanto la mayoría de la humanidad reclama el favor gubernamental.”³⁷ En una sociedad abierta cada persona asigna sus recursos de acuerdo a sus preferencias. Tomará sus decisiones en el margen, estimará los beneficios adicionales que se obtienen de los gastos adicionales. Continuará en su actividad mientras los beneficios marginales excedan los costos marginales y hasta que ambos valores sean iguales. Si los costos marginales excedieran los beneficios marginales el individuo cambiará su actitud hasta el punto de que ambos valores se asemejen. La educación compulsiva que, por definición, difiere de las preferencias personales, producirá como resultado una pérdida y, como se ha dicho, los subsidios malisignan recursos, lo cual tiende a producir una pérdida neta también para el conjunto. En resumen, como ha declarado Ludwig von Mises “Hay sólo *una* solución: el estado, el gobierno y las leyes

no deben inmiscuirse en la educación. Los fondos públicos no deben ser usados para tales propósitos. La educación de la juventud debe dejarse enteramente a los padres y a las asociaciones e instituciones privadas.”³⁸

Notas

¹Este trabajo procede de tres fuentes: en primer término, de un ensayo que titulé “La educación en una sociedad libre” publicado en *Estudios Públicos* (Santiago de Chile, N° XV, Invierno de 1984). En segundo lugar, de la primera de una serie de siete conferencias que pronuncié en la Universidad Francisco Marroquín con motivo de la invitación para otorgarme un doctorado *honoris causa* (agosto de 1996) y, por último, de un capítulo que escribí en inglés para un libro como *Festschrift* para el profesor Jacques Garello y que se basó en mis clases en la Universidad de Aix en Provençe (septiembre de 1996). Esta presentación está ahora destinada a la *Cátedra Manuel F. Ayau*: nada mejor que aludir a la educación como homenaje a un buen amigo que ha demostrado un coraje y un espíritu indomable siempre puestos al servicio de la excelencia, lo cual constituye un ejemplo digno de imitarse por las generaciones futuras.

²*La sociedad humana* (Buenos Aires: Editorial de la Universidad de Buenos Aires, EUDEBA, 1965) Tomo 1, p. 200-220. Esta obra se utiliza como texto en facultades de ciencias de la educación, sociología y ciencias de la comunicación en distintas universidades del mundo

anglosajón y, de modo más extendido aún, en el hispanoparlante.

³J. Ortega y Gasset *El hombre y la gente* (Madrid: Alianza Editorial, 1934/1981) p. 175 y ss.

⁴F. A. Hayek *The Fatal Conceit: The Errors of Socialism* (Londres: Routledge, 1988) p. 6.

⁵*El hombre y...* *op. cit.*, p. 285-286, la cursiva es mía.

⁶“El espíritu del capitalismo democrático” (*Estudios Públicos*, N° XI, Santiago de Chile, Otoño de 1983) p. 142.

⁷*Teacher in America* (New York: Doubleday, 1945) p. 4.

⁸ *Vid.* R. J. Williams *Free and Unequal: The Biological Basis of Individual Liberty* (Austin: University of Texas Press, 1953).

⁹Véase H. Rheingold *Virtual Reality* (New York: Simon & Schuster, 1991) y D. Hague *Beyond Universities* (Londres: The Institute of Economic Affairs, 1991).

¹⁰*The God of the Machine* (Londres: Transaction Publishers, 1943/1993) p. 258-9. También véase P. Johnson, “Schools for Attilas”, *Enemies of Society* (New York: Atheneum, 1977) p. 174 y ss.

¹¹*Vid.* Alberto Benegas Lynch (h) “Educación en una sociedad libre”, *Estudios Públicos*, Santiago de Chile, N° XV, Invierno de 1984.

¹²*Education and the State* (Londres: The Institute of Economic Affairs, 1970) p. 126 y ss.

¹³*op. cit.*, p. 10.

¹⁴*Education without the State* (Londres: The Institute of Economic Affairs, 1996) p. 31. Para una excelente colección de

trabajos sobre la educación estatal véase *Public Education and Indoctrination* (Irvington on Hudson, NY: The Foundation for Economic Education, 1993).

¹⁵*Ibidem*. Para analizar la situación actual en los Estados Unidos vid. T. Sowell *Inside American Education* (New York: The Free Press, 1993) y G. Roche *The Fall of the Ivory Tower* (Washington, D.C.: Regnery Pub., 1994).

¹⁶*Education, Free and Compulsory* (New York: Center for Independent Education, 1974). T. Zeldin sostiene que “Los gobiernos modernos, que pretenden controlar más aspectos de la vida de la gente que lo que jamás intentaron los reyes, son permanentemente humillados debido a que sus leyes raramente logran lo que se proponen...” *An Intimate History of Humanity* (Londres: Minerva, 1994/1996) p. 216.

¹⁷*From Campus To Capitol: The Cost of Intellectual Bankruptcy* (Rockford, ILL: Rockford College Institute, 1972) p. 9.

¹⁸“The Economic and Social Impact of Free Tuition” [1968], *Economic Forces at Work* (Indianapolis: Liberty Fund, 1977) p. 208. Desde luego que la crítica a los *vouchers* se circunscribe a la financiación estatal, y son muy loables los esfuerzos tendientes a difundir *vouchers* financiados privadamente como los que actualmente se han establecido en algunas fundaciones para ayudar a quienes no cuentan con los ingresos suficientes.

¹⁹K. Popper y K. Lorenz *El porvenir está abierto* (Barcelona: Tusquets, 1983/1992) F. Kreuzer ed., p. 138 y ss. También véase H. Gardner *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples* (México: Fondo de Cultura Económica, 1994), J. A. Marina *Teoría de la inteligencia creadora* (Barcelona:

Anagrama, 1995) y D. Goleman *Emotional Intelligence* (New York: Bantam Books, 1995).

²⁰“Thinking about Thinking”, *The Planet That Wasn't* (New York: Avon Books, 1977) p. 201.

²¹*Know your own IQ* (New York: Penguin Books, 1990) p. 8.

²²J. Barzun escribe que “Los intelectuales se quejan de su prestigio y autoridad perdidos, pero muchos de ellos han sido poco más que sirvientes del poder” *The House of Intellect* (New York: Harper & Brothers, 1959) p. 9.

²³“The Intellectuals and Socialism” [1949], *Studies in Philosophy, Politics and Economics* (Chicago: The University of Chicago Press, 1967) p. 194. También véase W. H. Hutt *Politically impossible?* (Londres: The Institute of Economic Affairs, 1971).

²⁴*Discursos a la nación alemana* (Madrid: Tecnos, 1807/1988) p. 30-31.

²⁵Para la distinción entre *beneficios* y *beneficios externos* véase D. Friedman *Hidden Order* (New York: Harper Business, 1996) p. 272.

²⁶*Vid.* Alberto Benegas Lynch (h) *Contra la corriente* (Buenos Aires: Editorial El Ateneo, 1992) p. 402 y ss.

²⁷Para algunas consideraciones en torno a esta correlación véase R. C. Cornville *Reclaiming the American Dream: The Role of Private Individuals and Voluntary Associations* (Londres: Transaction Pub., 1965/1993) cap. 4 y A. Wolfe “What Ever Happened to Compassion?” (*Critical Review*, New Haven CT, vol. 7, # 4, Otoño 1993). Wolfe adhiere a la sugerencia de M. Olasky quien sostiene que el “estado benefactor” tiende a desplazar las “obras filantrópicas privadas”

del mismo modo que lo hace la Ley de Gresham (p. 499), la cual explica que la moneda mala desplaza a la buena en el contexto de tipos de cambio fijos.

²⁸*Social Statics* (New York: R. Schalkenbach Foundation, 1850/1954) p. 294-5. También véase A. Herbert, *The Right and Wrong of Compulsion by the State and other Essays* (Indianapolis: Liberty Classics, 1873/1978), Essay Two: "State Education: A Help or Hindrance?" p. 53 y ss. y P. Goodman *Compulsory Mis-Education and the Community of Scholars* (New York: Vintage Press, 1964).

²⁹*Anarchy, State and Utopia* (New York: Basic Books, 1974) p. 238.

³⁰"The Political Economy of Modern Universities", *Education in a Free Society* (Indianapolis: Liberty Fund, 1973) p. 125.

³¹*Vid.* D. Schmidtz *The Limits of Government: An Essay on the Public Good Argument* (San Francisco: Westview Press, 1991) y A. de Jasay *Social Contract, Free Ride* (Oxford: Clarendon Press, 1989).

³²"Rights, Efficiency and Exchange: The Irrelevance of Transaction Costs" [1983], *Liberty, Markets and State* (New York: New York University Press, 1985) p. 95; el análisis de Buchanan de la eficiencia "[...] se eleva o sube un escalón más y se ubica en el plano de las instituciones o las normas" (*loc. cit.*).

³³*Vid.* la segunda fórmula del *imperativo categórico* kantiano y R. Nozick, *Anarchy... op. cit.*, págs. 31-33.

³⁴"The Political Economy...", *op. cit.* p. 109-110. Cfr. R. M. Hartwell, Introducción a *The Politicization of Society* (Indianapolis: Liberty Press, 1979), K. S. Tempelton ed., p. 7 y ss. F. Hölderlin ha sostenido que "Lo que siempre ha convertido al Estado en un infierno en la tierra es justamente el intento del hombre de transformarlo en su paraíso", cit. por G. Sartori, "¿La izquierda? es la ética", *Izquierda punto cero* (Barcelona: Paidós, 1996) p. 100; G. Bosetti, comp.

³⁵*Man for himself* (New York: Henry Holt & Co., 1947/1990) p. 10.

³⁶*Ib.* p. 139.

³⁷*Lectures on the Relation Between Law and Public Opinion in England During the Nineteenth Century* (Londres: Macmillan, 1914) p. 257.

³⁸Ludwig von Mises *The Free and Prosperous Commonwealth* (Princeton, N.J.: Van Nostrand, 1927/1962) p. 115. Como ha dicho George Mason "Resulta absolutamente necesaria la referencia frecuente a los principios fundamentales a los efectos de preservar las bendiciones de la libertad", K. M. Rowland *The Life of George Mason* (New York: Putnam's, 1892/1954) p. 435