

# Voces *de la* filosofía *de la* educación

*Prólogo de María García Amilburu*

*f*

Irazema Edith  
Ramírez Hernández

*Compiladora*

*ediciones  
del lirio*





**BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL  
VERACRUZANA "ENRIQUE C. RÉBSAMEN"**

Prof. Fidel Hernández Fernández  
*Director*



**ESCUELA NORMAL SUPERIOR  
VERACRUZANA "DR. MANUEL  
SUÁREZ TRUJILLO"**

Dr. Óscar Manuel Ceballos Lozano  
*Director*



**CLACSO**

**CONSEJO LATINOAMERICANO DE CIEN-  
CIAS SOCIALES - CONSELHO LATINO-  
AMERICANO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

Pablo Gentili  
*Secretario Ejecutivo de CLACSO*

Fernanda Saforcada  
*Directora Académica*

Lucas Sablich  
*Coordinador Editorial*



**EDICIONES DEL LIRIO DE S.A. DE C.V.**

Gustavo Peñalosa  
*Director General*

Ruben Mendieta  
*Coordinador de Publicaciones*

Carlos Pineda  
*Director Editorial*

Marco Basilio y Patricia Reyes  
*Unidad de Diseño*

---

Víctor Gutiérrez

*Coordinador de la colección Voces de la Educación*

---

Fotografía

*Héctor Vicario*

Diseño Editorial y cubiertas

*Patricia Reyes*

Primera edición: abril de 2015

México, D.F.

D.R. Víctor Gutiérrez

D.R. Ediciones del Lirio

ISBN: 978-607-8371-83-9

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

In memoriam  
*Guillermo Hoyos Vásquez*

# Índice

- 9 | Prólogo  
*María G. Amilburu*
- 13 | Introducción  
*Irazema Edith Ramírez Hernández*
- 21 | La filosofía de la educación desde una hermenéutica  
analógico-icónica  
*Mauricio Beuchot*
- 37 | Hacia una filosofía intercultural de la educación: enseñar  
derechos humanos en contextos (neo)coloniales  
*Alcira B. Bonilla*
- 73 | Filosofía y educación en España en el primer tercio del  
siglo xx: Luzuriaga y la Revista de Pedagogía  
*Ángel Casado*
- 103 | La ética docente entre la hospitalidad  
y el acontecimiento  
*Carlos A. Cullen*
- 113 | Educación y política: el gobierno de la educación como  
tema de la agenda filosófica contemporánea  
*Pablo da Silveira*

145	Paul Ricœur: una filosofía para la educación. La ética hermenéutica aplicada a la educación <i>Tomás Domingo Moratalla</i>
173	Educación, devenir y acontecimiento: más allá de la utopía formativa <i>Silvio Gallo</i>
205	De la educación en general a la de nuestra América en particular, en el mundo de hoy <i>Mario Magallón Anaya</i>
229	La educación de la virtud, según Tomás de Aquino <i>Enrique Martínez</i>
271	Phrónesis y analogía como fundamento de una educación en virtudes <i>Irazema Edith Ramírez Hernández</i>
291	La contribución de la filosofía al perfeccionamiento de la educación: los fundamentos filosóficos de la educación. <i>Gerardo Ramos Serpa</i>
307	Una universidad para la liberación: la filosofía educativa de Ignacio Ellacuría <i>Héctor Samour</i>
333	Biodata

## *Educación y política: el gobierno de la educación como tema de la agenda filosófica contemporánea*

---

PABLO DA SILVEIRA

El interés de los filósofos por la educación es tan viejo como la filosofía misma. Los sofistas, Sócrates y Platón ya le atribuían una importancia enorme. En la era moderna, grandes figuras como Locke, Rousseau, Condorcet, Kant, Stuart Mill o Nietzsche le dedicaron esfuerzos significativos<sup>1</sup>. Pero ese interés pareció debilitarse con el paso del tiempo, hasta el punto de que la educación como objeto de reflexión filosófica prácticamente se eclipsó todo a lo largo del siglo xx. Con alguna excepción importante, como John Dewey, los grandes referentes filosóficos del siglo pasado dejaron el tema fuera de su agenda de trabajo. Ni Husserl, ni Heidegger, ni Popper, ni Sartre, ni Wittgenstein, ni Quine, ni Habermas, ni Rawls, por mencionar sólo algunos, le prestaron demasiada atención.

Esta situación ha cambiado en el correr de los últimos años. De un modo tal vez inesperado, la educación ha vuelto a instalarse en la agenda de trabajo de los profesionales de la filosofía. La lista de quienes le han prestado atención incluye, entre otros, a Bruce Ackerman, Elizabeth Anderson, David Archard, Harry Brighouse, Eamonn Callan, Randall Curren, Joel Feinberg, William Galston, Amy Gutmann,

---

1 Para algunas visiones panorámicas ver, por ejemplo, RORTY 1998, BLAKE 2002, CURREN 2005, SIEGEL 2012.

Richard Hare, Will Kymlicka, Charles Larmore, Stephen Macedo, Onora O'Neill, Adam Swift y Alan Wolfe.

Esta rápida lista de autores tiene dos características que permiten avanzar en la descripción.

La primera es que todos ellos provienen del mundo anglosajón. Parecería que está operando aquí una dinámica conocida. Así como la renovación del interés por las teorías de la justicia empezó en el mundo anglosajón y desde allí se extendió al resto del mundo filosófico, algo parecido parece estar pasando con la renovación del interés filosófico por la educación.

La segunda característica es que casi todos los filósofos que acabo de nombrar son filósofos políticos. Y este es un punto a destacar, porque la clase de reflexión filosófica que está ganando terreno no es una reflexión gnoseológica sobre las condiciones de la transmisión del saber, ni una reflexión antropológica sobre los fundamentos de la labor pedagógica, sino una reflexión esencialmente política. Es fácil advertir que esta supuesta novedad representa en realidad un retorno al pasado. También Platón, Aristóteles, Rousseau, Jefferson, Kant y Stuart Mill reflexionaron sobre la educación en términos políticos.

### ***1. La noción de gobierno de la educación***

Los autores recién citados defienden ideas diferentes desde perspectivas también disímiles, pero todos ellos coinciden en incluir entre sus preocupaciones un conjunto de problemas que suelen agruparse bajo el título de "Gobierno de la educación". Básicamente se trata de filosofía política aplicada a un objeto específico, que es la *educación de los miembros de las nuevas generaciones como objeto de decisiones públicas*. Para entender el significado de esta fórmula hay que empezar por distinguir entre tales decisiones y las decisiones puramente privadas.

Las *decisiones privadas* sobre educación son un acontecimiento común en la vida de las personas. Se trata de lo que hace una madre cuando dedica tiempo a apoyar las tareas escolares de sus hijos, una pareja cuando decide ahorrar dinero para pagar un instituto privado o un grupo de educadores cuando decide fundar una escuela. Todos

podemos tomar esa clase de decisiones (individualmente, en pareja o en grupo) haciendo uso de nuestras libertades civiles y sin imponer obligaciones a nadie. Excepto para los hijos que estén a nuestro cargo, rigen aquí los principios de *voluntariedad y libre asociación*.

Pero las sociedades democráticas (y no sólo ellas) también toman *decisiones públicas* sobre educación. Por ejemplo: imponen a todos los padres el deber de escolarizar a sus hijos, obligan a todos los adultos (incluyendo aquellos que no son padres) a financiar la educación de hijos ajenos, o fijan una lista de conocimientos y destrezas que, al menos en principio, deben ser adquiridos al llegar a ciertas edades.

A diferencia del caso anterior, estas decisiones no pueden ser tomadas individualmente, en pareja ni en grupo, sino por la sociedad en su conjunto. Y también a diferencia del caso anterior, estas decisiones tienen normalmente un componente de *obligatoriedad*. Algunas de ellas son directamente compulsivas, como la obligación de escolarizar a los hijos. Otras lo son de manera indirecta. Por ejemplo, un programa de becas voluntarias ofrecido por el gobierno esconde la obligación de pagar impuestos para financiarlo. Mientras en el caso de las *decisiones privadas* se trata de iniciativas que sólo involucran a quienes quieran participar en ellas, en el caso de las *decisiones públicas* interviene normalmente la capacidad coercitiva del Estado.

Una decisión *privada* sobre educación no es lo mismo que una decisión sobre la educación privada. Cuando un gobierno aprueba una resolución que afecta al conjunto de los establecimientos privados, está tomando una decisión *pública*. También es una decisión *pública* aquella que delimita el área en la que sólo contarán las decisiones *privadas*.

*La educación como objeto de decisiones públicas* es el tema de quienes reflexionan sobre el gobierno de la educación. No se trata de analizar lo que pasa en el aula ni de identificar los supuestos antropológicos que subyacen a diferentes metodologías, como suelen hacer algunos filósofos de la educación en el sentido tradicional del término. Tampoco se trata de investigar las condiciones sociales en las que opera el sistema escolar, como hacen los sociólogos, ni de desarrollar análisis organizacionales a la manera de los expertos en administración. De lo que se trata es de reflexionar sobre lo que puede ser decidido y lo que no, y sobre las mejores decisiones que podemos tomar, una vez



que hemos admitido que la educación puede ser *también* vista como un tema que atañe a toda la sociedad. El *gobierno de la educación*, entendido en este sentido específico, es lo que se está convirtiendo en un tema de creciente interés para los filósofos políticos contemporáneos<sup>2</sup>.

## 2. Un supuesto fundador

Que este interés sea o no justificado depende de la validez de un supuesto fundamental: que la sociedad como un todo está obligada a tomar decisiones en materia educativa. ¿Efectivamente es así? La pregunta es importante porque, si no fuera el caso, podríamos olvidar el asunto. Pero quienes nos dedicamos a reflexionar sobre el gobierno de la educación pensamos que hay razones válidas para responder por la afirmativa. Y el argumento más sólido que tenemos refiere al papel crucial que juega la educación en la reproducción material y simbólica de la sociedad.

El mayor desafío que enfrenta toda sociedad es sobrevivir al paso del tiempo, y el mayor obstáculo que enfrenta para lograrlo es el recambio generacional. Una sociedad no está compuesta siempre por los mismos individuos. Hasta tal punto es así que, si tomamos un lapso suficientemente largo (digamos, 150 años), nos enfrentamos al hecho de que, si bien seguimos hablando de la *misma* sociedad, *ninguno* de los individuos que formaban parte de ella en el punto de partida sigue integrándola en el punto de llegada.

Este rasgo no es privativo de las sociedades humanas. Lo mismo ocurre con los animales llamados “sociales”, como las abejas y las hormigas. Pero tenemos una gran diferencia con ellos. El modo en que se organiza un hormiguero o una colmena está casi totalmente determinado por el ADN de sus miembros. Por eso no existe el desarrollo de estilos arquitectónicos en la construcción de hormigueros, ni se tienen noticias de asambleas de abejas que hayan considerado alternativas al hexágono para el diseño de sus panales. En cambio, las sociedades humanas están fuertemente influidas por las decisiones de

---

2 Desarrollo más ampliamente esta idea en DA SILVEIRA 2009.

sus miembros. Dentro de algunos límites que en cualquier caso son muy amplios, nosotros podemos decidir cómo vamos a organizar la vida colectiva. Por eso ha habido sociedades humanas con propiedad privada y sin propiedad privada, con libertad política y sin libertad política, con esclavos y sin esclavos, con castas y sin ellas.

El éxito o fracaso de una sociedad humana depende fuertemente de las decisiones que tomen sus miembros y de su capacidad para mantener esas decisiones a lo largo del tiempo. Esto impone dos exigencias que suelen ser llamadas la “exigencia de reproducción material” y la “exigencia de reproducción simbólica” (utilizo dos expresiones provenientes de la tradición sociológica que han sido retomadas por la filosofía política)<sup>3</sup>.

Asegurar la reproducción material de la sociedad significa mantener el grado de eficiencia necesario para ofrecer razonables niveles de seguridad y bienestar a sus miembros: que haya comida y abrigo, que haya barreras de protección ante los peligros del mundo natural y que haya mecanismos de defensa ante los eventuales ataques de otras comunidades humanas. Asegurar la reproducción simbólica significa lograr que los principios, reglas e instituciones que ordenan la convivencia sean reconocidos como válidos y vinculantes a lo largo del tiempo. Si alguno de estos dos mecanismos falla, la continuidad de una sociedad humana estará en cuestión.

Esta doble tarea sería relativamente sencilla si las sociedades humanas estuvieran siempre integradas por los mismos individuos. Pero el recambio generacional nos agrega el desafío de poner a cada nueva generación en condiciones de participar en el esfuerzo. En primer lugar, toda sociedad humana debe conseguir transmitir a los miembros de las nuevas generaciones aquellos conocimientos y destrezas que les permitirán responder al desafío de la reproducción material: el conocimiento científico, la tecnología desarrollada hasta el momento (normalmente organizada en profesiones y oficios), lo que se ha conseguido entender sobre el funcionamiento de la economía. En segundo lugar, una sociedad humana tiene que tener éxito en transmitir los motivos y justificaciones que explican el orden institucional vigente,

---

3 Ver, por ejemplo, HABERMAS 1981.

así como el contenido de las principales normas y las competencias necesarias para ajustarse a ellas.

Si una sociedad humana fracasa en la transmisión de los saberes y las técnicas, estará condenada a empezar una y otra vez su lucha por alejarse de la inseguridad y la penuria. Esto es lo que ocurre de manera dramática cada vez que se produce una crisis de civilización. Si, en cambio, una sociedad humana falla en transmitir a las nuevas generaciones el espíritu de las normas e instituciones que se ha dado, o si falla en transmitir los conocimientos y destrezas que son necesarios para funcionar dentro de ese marco, entonces será el esfuerzo de reproducción simbólica el que se verá interrumpido.

El primer desafío (es decir, la transmisión de los saberes y destrezas necesarios para asegurar la reproducción material) suele ser claramente percibido tanto dentro como fuera de los ámbitos filosóficos. Pero a veces se pierde de vista la importancia del segundo, es decir, la transmisión de los saberes, destrezas y valores que son necesarios para poder sostener un patrimonio común de instituciones y de normas.

Lo que solemos llamar "convivencia civilizada" no es algo natural, como son los árboles y las piedras, sino el resultado de un esfuerzo que se alimenta de ideas muy abstractas y de un largo proceso de experimentación colectiva. Basta con que dejemos de entender lo que se propusieron las generaciones que nos precedieron, o que perdamos de vista la lógica de sus decisiones, para que el orden recibido se vuelva opaco y empiece a tambalearse. Somos los herederos de un legado institucional valioso y precario. Tenemos, por cierto, libertad para modificarlo, pero eso supone entender lo que se hizo antes y por qué se hizo de esa manera. Si esa comprensión se pierde, no se tratará de cambio sino de decadencia.

El principal argumento para decir que la educación *no* puede ser considerada un asunto puramente privado consiste entonces en afirmar que se trata de un instrumento particularmente útil para transmitir los saberes, destrezas y principios normativos que aseguran la reproducción material y simbólica de la sociedad. No se trata del único instrumento disponible, pero sí del que podemos utilizar de manera más sistemática. Esta idea ha sido repetidamente subrayada por quienes han reflexionado sobre el tema. En una conferencia dictada

en 1867, John Stuart Mill definía a la educación como “la cultura que cada generación transfiere deliberadamente a quienes van a ser sus sucesores, con el fin de prepararlos para mantener, y si es posible elevar, el nivel de avance que ha sido alcanzado” (MILL 1867: 224). Unos 120 años más tarde, Michael Walzer decía básicamente lo mismo: “La educación expresa lo que es quizás nuestro deseo más profundo: durar, continuar, persistir en el tiempo. Es un programa de supervivencia social” (WALZER 1983: 197).

La continuidad de las sociedades humanas depende de la adecuada transmisión de saberes, competencias y valores entre una generación y otra. En el caso específico de las sociedades democráticas, esa transmisión es esencial para asegurar la continuidad de un modelo de convivencia que consideran preferible a otros. Hace falta, por lo tanto, que tomemos decisiones públicas que aseguren que la tarea se realice con razonable éxito.

### ***3. Las razones de un retorno (a): motivos contextuales***

La discusión precedente puede ayudar a entender la pertinencia teórica de una reflexión sobre el gobierno de la educación, pero no es suficiente para explicar por qué el tema ha ganado tanta relevancia en los últimos años. Y cuando se intenta aclarar este punto, surgen tanto razones contextuales como motivos filosóficos.

Entre las razones contextuales cabe resaltar dos. La primera es de carácter político y la segunda es de naturaleza sociológica.

La razón política es el triunfo de la democracia como forma de gobierno. Tras la caída del socialismo real en los años noventa del siglo xx, se abrió un período excepcional en la historia humana: nunca antes como ahora hubo tantas sociedades que intentaran en forma simultánea vivir bajo instituciones democráticas. La lista no abarca a todos los países y en muchos de ellos se aplican malas imitaciones, pero, aun así, sigue siendo cierto que nunca como hoy hubo tantos millones de personas que tuvieran una expectativa razonable de poder influir sobre las decisiones de sus gobernantes.

Esta difusión del orden democrático, por imperfecta que sea, pone a la educación en el centro de la atención. En una sociedad donde se aplica la ley del más fuerte, no es demasiado necesario (ni siquiera conveniente) que los ciudadanos incorporen los saberes y destrezas necesarios para participar en las decisiones. Tampoco hace falta que eso ocurra en una teocracia, donde la capacidad de identificar el buen rumbo político queda en manos de unos pocos iluminados. Pero una sociedad democrática sólo podrá sostenerse si los ciudadanos pueden participar con un mínimo de racionalidad en los procesos de decisión colectiva. Asegurar este resultado sin violentar la libertad individual es un desafío típico de nuestra época.

La razón sociológica se apoya en un hecho bien conocido: en todas las sociedades democráticas, el nivel de escolarización de los ciudadanos ha tendido a aumentar. Esto los impulsa a interesarse en el debate educativo, por la simple razón de que el tema les resulta familiar. Cuando se impulsaron las grandes reformas de finales del siglo XIX, muchos padres no sabían lo que era una escuela. Cuando la expansión de los estudios secundarios se inició a mediados del siglo XX, la mayoría de los padres sólo había asistido a la primaria. Hoy, en cambio, y con diferencias que varían de una sociedad a otra, cada vez son más los padres (y los ciudadanos adultos sin hijos) que tienen una larga trayectoria escolar por detrás. Eso los pone en mejores condiciones de desarrollar sus propias ideas y de incorporarse al debate público.

Por razones contextuales de este tipo, el gobierno de la educación está dejando de ser una cuestión para minorías ilustradas (como lo fue en el siglo XVIII) para convertirse en un tema central de debate ciudadano. Esta es una razón contextual pero poderosa para que el tema gane espacio en la agenda de trabajo de los académicos profesionales.

#### ***4. Las razones de un retorno (b): desafíos filosóficos***

Pero las razones contextuales sólo explican parcialmente el nuevo interés de los filósofos políticos en el gobierno de la educación. Si este interés efectivamente está renaciendo, eso también se debe a que hay razones estrictamente filosóficas. Dicho de manera más precisa: si el

gobierno de la educación vuelve a ocupar un lugar importante en la agenda de los filósofos políticos, es porque esta problemática plantea desafíos intrínsecos a la disciplina. Esto ocurre de múltiples maneras, de modo que sólo voy a concentrarme en algunas. Para favorecer la claridad de la exposición, voy a presentar dos de estas razones en la presente sección, una tercera en la siguiente y una cuarta en la última.

Un primer desafío que el gobierno de la educación plantea a la filosofía política consiste en la necesidad de abandonar uno de los supuestos más básicos de la disciplina. Este supuesto, ampliamente aceptado al menos por quienes hacen filosofía política desde una perspectiva democrática, consiste en asumir que los ciudadanos somos *objeto* de decisiones políticas, pero al mismo tiempo somos, o al menos deberíamos ser, *sujetos* de tales decisiones. Por ejemplo, todos estamos sometidos a las leyes que aprueba el Parlamento, pero al mismo tiempo podemos competir por acceder a ese órgano. Todos debemos pagar nuestros impuestos, pero todos podemos participar en el debate público sobre la mejor política fiscal que podemos darnos.

Esto es justamente lo que *no* ocurre con los miembros de las nuevas generaciones. Ellos son objeto de las decisiones que tomemos sobre su educación pero, al menos durante un largo lapso, no les reconocemos la capacidad de evaluarlas ni de influir sobre ellas. Tampoco podemos esperar a que desarrollen estas capacidades para incorporarlos a la discusión, porque nunca llegarán a desarrollarlas si no empezamos por tomar decisiones que los afecten. Como observa un activo participante en este debate: “Muchas destrezas y características sólo pueden adquirirse en la infancia. Otras se aprenden mucho más eficientemente en la infancia que más tarde en la vida. Piensen en el aprendizaje del lenguaje. Si usted no aprendió una primera lengua hacia los 7 años, ya nunca lo hará. Si usted no aprendió una segunda lengua hacia los 18, todavía podrá hacerlo, pero le va a resultar mucho más difícil que si la hubiera aprendido antes, y es casi seguro que nunca conseguirá hablarla sin acento” (BRIGHOUSE 2006: 8-9).

¿Qué es mejor para los miembros de las nuevas generaciones? ¿Ser inicialmente educados sólo en su lengua materna o recibir una educación bilingüe desde muy temprano? Los miembros de una sociedad plural podemos tener distintas opiniones al respecto, pero lo cierto

es que no podemos esperar a que los miembros de las nuevas generaciones se hayan vuelto adultos para tomar una decisión en consulta con ellos. Si esperamos hasta ese momento, la opción de la educación bilingüe ya habrá quedado de lado.

En la última sección voy a mencionar algunos problemas morales generados por esta situación. Pero, antes de llegar a ese punto, aquí quisiera mencionar un problema específico de la filosofía política: si los miembros de las nuevas generaciones no están en condiciones de tomar decisiones sobre su propia educación que hace falta ejecutar ahora, ¿quiénes deberán tomarlas por ellos?

No bien planteada esta pregunta, aparecen varios candidatos posibles. Los primeros, naturalmente, son los padres, que pueden presentar varios argumentos a su favor. Algunos de esos argumentos tienen que ver con el bienestar de los hijos. Por ejemplo, puede sostenerse razonablemente que los padres son quienes mejor conocen a sus hijos y quienes están más preocupados por su felicidad, o que los padres son quienes están en mejores condiciones para asegurar ciertas condiciones esenciales para el desarrollo emocional de sus hijos, como la seguridad afectiva (ALSTOTT 2004). Otros argumentos no se basan en el bienestar de los hijos sino en los derechos de los propios padres. Un ejemplo típico es el clásico argumento de Charles Fried que sostiene que la libertad de elegir cómo queremos educar a nuestros hijos es una parte esencial de la libertad de vivir nuestras vidas en función de nuestras propias ideas sobre cómo vale la pena vivir (FRIED 1978).

Pero, al menos desde John Locke, es relativamente fácil argumentar que el hecho de haberlos procreado no convierte a los padres en propietarios de sus hijos, de modo que no pueden invocar una libertad de decisión ilimitada (LOCKE 1693). Esta suele ser la base para una serie de argumentos que apuntan a justificar la intervención del Estado. Algunos de esos argumentos apelan a los derechos de los hijos (por ejemplo, el derecho a quedar a salvo de las eventuales negligencias o perversidades de sus padres). Otros apelan a las condiciones necesarias para asegurar la reproducción del orden social (por ejemplo, la necesidad de poner a los miembros de las nuevas generaciones en condiciones de funcionar como ciudadanos o como agentes económicos

independientes). Otros argumentos apelan a la idea de justicia, como los que refieren a la igualdad de oportunidades<sup>4</sup>.

Pero la intervención del Estado en la educación de las nuevas generaciones también levanta objeciones importantes. Algunas de ellas refieren a las limitaciones y riesgos que implica la acción estatal (por ejemplo, su incapacidad para tomar decisiones que puedan ajustarse a la diversidad de los casos particulares, o el riesgo de derivas autoritarias)<sup>5</sup>. Otras objeciones señalan limitaciones que afectan tanto a los funcionarios que deben actuar en nombre del Estado (por ejemplo, la falta de involucramiento afectivo o el estar desprovistos del conocimiento técnico necesario para asegurar aprendizajes de calidad)<sup>6</sup>.

Estos argumentos suelen emplearse para justificar la prioridad de los expertos, es decir, de los especialistas en educación, a la hora de tomar decisiones. Esta prioridad ha sido defendida por figuras importantes, incluyendo a Immanuel Kant en su obra *Sobre Pedagogía*<sup>7</sup>. Pero también hay fuertes argumentos en contra de la prioridad de los expertos. Por ejemplo, el argumento anticorporativista (es decir, aquel que sostiene que, si se deja decidir a quienes viven de la educación, los sistemas educativos van a estar al servicio de sus intereses y no de los intereses de los alumnos)<sup>8</sup>, o el argumento anti-tecnocrático (es decir, aquel que sostiene que las decisiones públicas fundamentales en materia educativa no son de carácter técnico sino ciudadano)<sup>9</sup>.

---

4 Para una argumentación del primer tipo ver, por ejemplo, ACKERMAN 1980. La segunda clase de argumento es típica de las teorías del capital humano inspiradas en Gary Becker (ver BECKER 1975). Un ejemplo clásico del tercer tipo de argumentación es John Rawls en *A Theory of Justice* (RAWLS 1971).

5 Dos ejemplos clásicos son CONDORCET 1791 (especialmente pp. 85-86) y MILL 1859 (especialmente p. 117).

6 Para un ejemplo de este punto de vista, ver, por ejemplo, BRIGHOUSE & SWIFT 2006: 105.

7 Ver en particular KANT 1803: ## 15 y 16.

8 Para un ejemplo clásico, ver ILLICH 1970.

9 Una formulación típica de este punto de vista es la siguiente: "Ser un experto en educación no es necesario, ni es una condición suficiente, para reclamar autoridad sobre la educación en una democracia" (GUTMANN 1988: 189).



No pretendo entrar ahora en este debate<sup>10</sup>, pero lo que me importa señalar es que hay aquí una poderosa fuente de interés para los filósofos políticos: el hecho de admitir que debemos tomar ahora numerosas decisiones sobre la educación de los miembros de las nuevas generaciones no dice nada sobre quién debe actuar, ni dentro de qué límites, ni con qué objetivos, ni bajo qué condiciones.

Quisiera mencionar ahora una segunda razón no contextual por la que los filósofos políticos se están interesando en el gobierno de la educación. Esta razón no es de tipo sustantivo sino metodológico. Las discusiones en torno a la temática educativa devuelven actualidad a algunas cuestiones largamente debatidas, como la de saber si podemos hacer una filosofía política exclusivamente centrada en las preferencias, necesidades y derechos de los individuos, o si debemos incorporar la consideración de al menos algunos actores colectivos<sup>11</sup>.

Como todos sabemos, la filosofía política contemporánea tiene un fuerte sesgo a favor del individualismo metodológico. Al menos en el mundo anglosajón (que es donde se ubica la corriente principal de la disciplina) la gran mayoría de los autores han adoptado esta perspectiva. Casi todos ellos están acostumbrados a razonar en términos de libertades individuales, de preferencias individuales, de dotaciones de oportunidades o recursos a ser distribuidas entre individuos, al tiempo que han abandonado nociones de carácter colectivo tales como pueblo, clase, raza o nación. Este desplazamiento ha traído claros beneficios en términos de claridad argumentativa.

Pese a esta orientación predominante, algunos filósofos políticos de primer orden siguen sosteniendo que no es posible hacer buena filosofía política si no se admite la relevancia de al menos ciertos colectivos. Dos ejemplos bien conocidos son la noción de comunidad identitaria tal como ha sido trabajada por Charles Taylor<sup>12</sup>, o la noción

---

10 Lo hice en DA SILVEIRA 2009: 45ss.

11 Si bien este debate se remonta al menos a los tiempos de Karl Popper y Ludwig von Mises, es generalmente admitido que la discusión contemporánea se inicia con la publicación de ELSTER 1982.

12 Ver al respecto, por ejemplo, TAYLOR 1992.

de minoría cultural tal como ha sido tratada por Will Kymlicka<sup>13</sup>. Para estos autores, percibir a la sociedad como únicamente formada por individuos es un error metodológico que trae dificultades sustantivas.

En este contexto, el gobierno de la educación se presenta como un tema de particular interés para los filósofos políticos porque nos obliga a considerar uno de esos colectivos de los que es difícil prescindir: la familia. No me refiero aquí solamente a la familia tradicional, biparental, heterosexual y con reconocimiento legal, sino a todas las formas de comunidad familiar que podemos encontrar en una sociedad democrática contemporánea, entre las que desde luego se incluye la familia tradicional.

La familia ha sido siempre un tema complejo y desafiante para el análisis filosófico. Una prueba al respecto son las dificultades que tuvo John Rawls para incorporarla a su teoría. Hay momentos en los que Rawls incluye a la familia entre las instituciones que componen la estructura de base de la sociedad y hay otros momentos en los que la deja afuera. De hecho, existe una bibliografía extensa y un poco escolástica que discute el asunto<sup>14</sup>. Esta dificultad se debe a que la institución familiar está en el punto de cruce entre varias tensiones.

En primer lugar, la familia es al mismo tiempo un lugar de decisión y de no decisión para sus miembros. Visto desde cierto ángulo, un núcleo familiar es el resultado de decisiones tomadas por agentes morales maduros. Si una familia existe es porque alguien decidió casarse o empezar a convivir. Si esa familia tiene hijos, es porque alguien decidió tenerlos o al menos decidió no impedirlo ni desentenderse de ellos una vez que nacieron. Si el funcionamiento de una familia está presidido por ciertos valores o patrones de comportamiento, es porque alguien eligió que fueran esos y no otros. En este sentido específico, la familia se parece a muchas organizaciones que también resultan de las decisiones de sus miembros, como un sindicato o una asociación cultural.

---

13 Las obras más influyentes al respecto son KYMLICKA 1989 y KYMLICKA 1995.

14 Para una visión panorámica, ver por ejemplo VALLENTYNE 2002.

Pero, cuando miramos las cosas desde otro ángulo, la familia se nos presenta como una organización *también* integrada por personas que no han decidido estar allí ni pueden modificar fácilmente su vínculo. Los hijos son una parte esencial del núcleo familiar, pero no fueron consultados antes de entrar ni se les pregunta sobre su voluntad de permanencia. En este aspecto específico, la familia se diferencia de una asociación cultural o de un sindicato, y se parece a una comunidad nacional o a una minoría étnica.

Cuando miramos las cosas desde el primer ángulo, resulta claro que debemos respetar las decisiones de los adultos. Intentar controlarlas o modificarlas afectaría su libertad de elegir la clase de vida que consideran valiosa. Pero cuando miramos las cosas desde el segundo ángulo todo se complica: ¿hasta qué punto las decisiones paternas pueden afectar las vidas de sus hijos, es decir, de individuos que aun no están plenamente desarrollados ni pueden actuar con independencia?

La segunda tensión que explica la complejidad de la institución familiar tiene que ver con la protección de los derechos. La familia es en principio *un ámbito privilegiado para el ejercicio y protección de los derechos individuales*. Pero, si las cosas ruedan lo suficientemente mal, puede convertirse en *una fuente de amenazas particularmente graves*, especialmente para algunos de sus miembros.

Como ocurre en otras instituciones, en el ámbito familiar confluyen diferentes actores revestidos de sus respectivos derechos. Por una parte están los adultos y su derecho a ser respetados en su intimidad, a vivir en función de sus convicciones y a transmitir a sus hijos aquello que consideran digno de ser transmitido. Por otra parte están los hijos y su derecho a ser respetados en su integridad física y psicológica, a ser debidamente alimentados y atendidos, y a crecer en condiciones que aseguren su normal desarrollo afectivo, cognoscitivo y moral.

Normalmente no hay demasiadas dificultades para proteger al mismo tiempo los derechos de todos. La inviolabilidad del hogar y el respeto de la intimidad suelen alcanzar para que los miembros adultos puedan organizar su vida privada. Los derechos de los hijos, por su parte, suelen estar fuera de peligro como consecuencia del cuidado de los padres. Esta protección es tan perfecta que ni siquiera hace falta pensar en términos de derechos. La familia es el mejor ejemplo de una

comunidad centrada en lazos de intimidad y afecto, donde nadie tiene necesidad de apelar a exigencias de justicia para sentirse reconocido y protegido. Lo que en otros ámbitos se logra por la vía del reclamo, aquí se recibe antes de pedirlo. Hasta tal punto es así que, si los miembros de una familia empiezan a hablar regularmente el lenguaje de los derechos, es probable que algo muy esencial se haya dañado<sup>15</sup>.

Pero, si bien los derechos de padres e hijos suelen estar protegidos por una dinámica familiar saludable, al menos en ciertas circunstancias pueden entrar en conflicto. Un padre perverso puede reivindicar su derecho a la intimidad para atentar contra la integridad física de sus hijos. Un padre negligente puede reclamar su derecho a tomar decisiones sobre sus hijos y luego fallar en proporcionarles un mínimo bienestar. Un padre fanático puede reivindicar su derecho a vivir según sus propias convicciones para intentar adoctrinar a los miembros de su familia.

Este riesgo de conflicto entre los derechos de diferentes miembros es frecuente en muchas organizaciones, pero lo peculiar de la familia es el alto grado de desprotección en el que quedan los hijos cuando las cosas andan verdaderamente mal<sup>16</sup>. Esto se debe a la combinación de varios factores.

En primer lugar, los menores carecen de información y (al menos hasta cierta edad) de las capacidades cognitivas necesarias para saber que sus derechos están siendo violados. Frecuentemente ignoran si la situación que viven es excepcional o es la norma. En segundo lugar, los menores carecen de la capacidad de iniciar acciones legales: si sus padres no los representan, sus posibilidades se vuelven muy limitadas. En tercer lugar, los menores no pueden romper lazos con su familia, o sólo pueden hacerlo en circunstancias muy traumáticas. Por último, el respeto de la intimidad hace difícil saber lo que está ocurriendo en un hogar. Los padres pueden ejercer un gran control sobre quién ingresa y sobre la información que sale hacia afuera.

---

15 Sobre este tema ver, por ejemplo, SCHOEMAN 1980, SANDEL 1982: 32, ARCHARD 1993: 88-89

16 Lo mismo puede ocurrir con los ancianos o las personas con deficiencias mentales serias.

Cada uno de estos factores puede darse en otros contextos. La falta de información sobre lo que ocurre en el resto de la sociedad es común en las pequeñas comunidades rurales. La incapacidad de iniciar acciones legales es típica de los inmigrantes clandestinos. La extrema dificultad para romper los lazos de pertenencia existe en ciertas comunidades étnicas o religiosas. La opacidad que esconde eventuales abusos es un riesgo de la relación terapéutica. Pero lo peculiar de la familia es que todos estos factores pueden darse a la vez y durante mucho tiempo. Por eso, la familia puede pasar de ser un ámbito privilegiado de protección y ejercicio de los derechos a funcionar como un lugar de especial desprotección. Felizmente, los casos en los que esto ocurre son comparativamente pocos. Por un hogar donde las cosas andan muy mal, hay muchos que funcionan razonablemente bien. Pero alcanza con que el riesgo exista para que surja la pregunta sobre cómo y cuándo intervenir<sup>17</sup>.

En este punto aparece la tercera tensión que permite describir a la familia como una institución compleja. *Las instituciones públicas tienen un interés legítimo en incidir sobre la vida familiar*, no sólo para evitar eventuales violaciones a los derechos sino también para asegurar la reproducción material y simbólica de la sociedad. Pero la familia es al mismo tiempo *un espacio muy vulnerable a cualquier forma de intervención*. Aunque nadie se lo proponga, los intentos por mejorar su funcionamiento desde afuera pueden tener el efecto de desestabilizarla.

Los argumentos a favor del control social de la vida familiar son fuertes y conocidos. La familia no sólo es un espacio importante desde el punto de vista de los derechos, sino un engranaje básico de la reproducción social. Los padres suelen ser muy eficientes en lograr que sus hijos hagan aprendizajes fundamentales, pero están lejos de ser infalibles. Si fracasan en su tarea, el impacto sobre la vida individual y colectiva puede ser muy grande. Y si se equivocan masivamente en los

---

17 Naturalmente, los derechos de los niños también pueden ser vulnerados (y de hecho lo son con mayor frecuencia) *fuera* del núcleo familiar (ARCHARD 1993: 156). Frente a este riesgo, la familia actúa normalmente como un resguardo y no como una amenaza.

valores que transmiten, el logro de algunos fines socialmente deseables puede volverse arduo<sup>18</sup>.

Pero al mismo tiempo es verdad que todo intento de incidir sobre el funcionamiento de las familias puede tener efectos contraproducentes. El buen funcionamiento de la dinámica familiar exige un contexto de intimidad y confianza que es muy vulnerable a cualquier forma de intromisión (ALSLOTT 2004: 42). Muchos análisis empíricos confirman que la judicialización de las relaciones entre padres e hijos tiende a volver irreversibles los daños que se hayan producido en ese vínculo. Otras formas de intervención son menos desestabilizadoras (por ejemplo, las visitas de personal técnico), pero siempre debilitarán el clima de intimidad. Y luego está el problema del riesgo totalitario: un Estado que toma como norma la intervención en los asuntos familiares puede descubrir que dispone de un instrumento poderoso para condicionar las ideas y actitudes de las nuevas generaciones.

Discutir este conjunto de problemas es una tarea ardua. Y la pregunta es si esa reflexión puede procesarse dentro de los límites del individualismo metodológico, o si es necesario considerar a la familia como un actor colectivo al que hay que entender en su peculiaridad y en su complejidad. Por ejemplo, ¿es necesario reconocer a la familia como un agente titular de derechos, de un modo similar a como Kymlicka considera a las comunidades culturales?

### ***5. Las razones de un retorno (c): nuevos aportes al debate sobre la justicia***

Los dos ejemplos mencionados en la sección anterior (el desafío a un supuesto básico de la filosofía política democrática y el desafío al individualismo metodológico) son dos casos de un fenómeno más general: muchos filósofos políticos se están interesando en el gobierno

---

18 A mediados del siglo XIX, John Stuart Mill acusaba a la familia de ser la principal escuela de “despotismo machista”, es decir, de inculcar hábitos y modos de pensar que atentaban contra la igual dignidad de las mujeres. Sólo en la medida en que esos hábitos familiares cambiaran, podría haber mejoras sustanciales en la condición de la mujer (Ver el capítulo VII de *The Subjection of Women*, publicado por Mill en el año 1868).

de la educación, no sólo por razones contextuales sino también por razones estrictamente filosóficas. Otra razón de este último tipo es que la reflexión sistemática sobre el gobierno de la educación aporta nueva luz sobre algunos debates centrales de la disciplina. Un ejemplo típico es la discusión sobre la igualdad de oportunidades.

El vínculo entre igualdad de oportunidades y educación empezó a ser discutido hace unos dos mil quinientos años. Ya Platón, en *La República*, hace una constatación que era cierta en su época y sigue siendo cierta hoy: la familia es la principal fábrica de desigualdades en una sociedad. Nacer en un hogar con medios económicos, buen nivel cultural y abundantes contactos sociales abre perspectivas muy diferentes de las que se tienen si uno nace en un hogar pobre, culturalmente débil y con pocos vínculos.

Todos conocemos la solución que propuso Platón. Su propuesta fue lisa y llanamente eliminar la familia. Nadie razonable defiende hoy un programa semejante, pero mucha gente (y en especial muchos filósofos políticos) siguen pensando que la educación puede ser un mecanismo eficaz para compensar las formas de desigualdad generadas por la diversidad de orígenes.

Esta idea es intuitivamente atractiva, pero nos enfrenta a dificultades difíciles de superar. Una manera de visualizar el punto consiste en evocar una de las propuestas más influyentes de la filosofía política contemporánea, que es la de John Rawls.

Como es sabido, Rawls formuló un Principio de Igualdad de Oportunidades que forma parte de su segundo principio de justicia, es decir, del Principio de Diferencia en sentido amplio. El Principio de Igualdad de Oportunidades de Rawls dice lo siguiente: “Aquellos que tienen un mismo nivel de talento y habilidad, y la misma voluntad de usarlos, deben tener las mismas perspectivas de éxito con independencia de su lugar inicial en el sistema social, es decir, independientemente del sector de ingresos en el que hayan nacido” (RAWLS 1971: 73).<sup>19</sup>

Este principio enfrenta una primera dificultad, que es cómo verificar si dos personas tienen las mismas capacidades. Pero eso no es

---

19 La misma idea en RAWLS 2001: 43ss.

demasiado preocupante. La discusión filosófica empieza por buscar conclusiones que sean defendibles en términos normativos y deja para más tarde los problemas de aplicación. Las dificultades filosóficas que plantea este principio están en otra parte. Aquí voy a mencionar dos.

Una primera dificultad no tiene que ver con el modo en que está formulado el principio, sino con las reglas de prioridad para su aplicación. Como es sabido, Rawls sostuvo que la aplicación del primer principio (es decir, el Principio de Igual Libertad) es prioritario sobre el segundo principio (es decir, el Principio de Diferencia en sentido amplio), y que la segunda cláusula del segundo principio (es decir, el Principio de Igualdad de Oportunidades) es prioritario sobre la primera cláusula de ese principio (es decir, sobre el Principio de Diferencia en sentido estricto)<sup>20</sup>. Todo esto ha sido pacíficamente aceptado por muchos seguidores de Rawls pero, como han señalado algunos críticos (el primero fue Richard Arneson), la segunda regla de prioridad es problemática. Su aplicación estricta, en efecto, nos obligaría a seguir practicando la igualdad de oportunidades aun en el caso de que eso produzca ineficiencias que perjudiquen a los menos favorecidos. Eso va en contra del espíritu del Principio de Diferencia, lo que plantea un problema de consistencia (ARNESON 1999).

Pero el Principio de Igualdad de Oportunidades de Rawls genera todavía otras dificultades. Eso se debe a que ese principio expresa de manera particularmente clara un supuesto metodológico de todo su pensamiento, que es la insensibilidad hacia la cuestión del mérito: si dos chicos tienen capacidades similares y una misma disposición al esfuerzo, sus perspectivas deben ser las mismas con total independencia de los esfuerzos que hayan hecho sus padres.

Rawls defiende esta posición porque cree que la capacidad de esforzarse está condicionada socialmente. Ser capaces de esforzarnos es parte del legado que hemos recibido de nuestro entorno. Por esta razón debemos redistribuir los recursos y las oportunidades sin tener en cuenta el mérito individual. En un pasaje célebre de *A Theory of Justice* lo formula de este modo: “Aun la disposición a esforzarse, a

---

20 Estas reglas de prioridad son presentadas en RAWLS 1971: 42.



intentar algo y merecerlo en el sentido corriente del término, depende de condiciones familiares y sociales favorables” (RAWLS 1971: 74).

Este punto de vista contiene un núcleo de verdad, pero es difícil de aceptar como tesis general sobre la condición humana. El contexto de origen puede dificultar el desarrollo de la capacidad de esfuerzo, pero muchas personas que han crecido en un mismo entorno (por ejemplo, en una misma familia) llegan a diferenciarse mucho en este aspecto.

Complementariamente, no es para nada fácil distinguir entre nuestras capacidades naturales y esas mismas capacidades tales como han sido fortalecidas por el esfuerzo. Cómo observó alguna vez Ronald Dworkin, no todo el mundo nace con las condiciones necesarias para ser campeón olímpico, pero muchas personas nacen con esas condiciones y nunca llegan a ser competitivos. Es verdad que sólo algunos nacen con una gran inteligencia natural, pero a veces consiguen mejores logros quienes son más metódicos y esforzados. Sin una evaluación realista de nuestras capacidades y sin un trabajo constante sobre nosotros mismos, las mejores cualidades pueden desperdiciarse. La responsabilidad individual juega un papel crucial en la producción de oportunidades individuales y de recursos disponibles en la sociedad.<sup>21</sup>

Que Rawls no se haga cargo de esta complejidad lo enfrenta ante todo a un problema metodológico. Como todos sabemos, el método de trabajo que él mismo propuso (el célebre “equilibrio reflexivo”) exige contrastar las conclusiones de la elaboración teórica con la sensibilidad moral compartida por los miembros de una sociedad democrática. Y es un dato empírico fácilmente verificable que la idea de mérito juega un papel significativo en nuestras valoraciones en términos de justicia. Por ejemplo, usualmente decimos que alguien merece el éxito que está teniendo porque lo construyó con esfuerzo. La frecuencia con la que apelamos a este argumento hubiera debido funcionar como una señal de alarma metodológica, pero Rawls decidió ignorarla. Simplemente dio valor de axioma a la exclusión de la noción de mérito y muchos lo siguieron sin hacerse preguntas. De este modo terminó excluyendo de manera arbitraria una “intuición moral”

---

21 Ver sobre el punto DWORKIN 2000.

que cumplía todas las condiciones para ser integrada a la búsqueda del equilibrio reflexivo.

Pero la concepción rawlsiana de la igualdad de oportunidades no sólo plantea problemas de consistencia o metodológicos. Además nos conduce a conclusiones normativas difícilmente defendibles. Y esto es algo que se ve con más claridad cuando intentamos aplicarla a las decisiones públicas sobre la educación. Veamos solamente un ejemplo.

Es verdad que muchos hijos tienen perspectivas de vida muy favorables porque tuvieron la suerte de haber crecido en hogares favorecidos. Pero no es verdad que las diferencias sólo se deban al grado de riqueza de los padres. Los padres no sólo se diferencian por su nivel de éxito (medido gruesamente por el ingreso) sino también por su tasa de sacrificio (entendida como la proporción de ese ingreso que están dispuestos a invertir en sus hijos, en lugar de usarlos para satisfacer sus propias preferencias)<sup>22</sup>.

Las oportunidades educativas de los hijos son muchas veces el resultado del esfuerzo de sus padres, que trabajaron duro y renunciaron a muchas oportunidades de ocio y consumo. Cuando las cosas se miran desde esta óptica, la visión de Rawls aparece como demasiado unilateral. Puede que ciertas ventajas educativas no hayan sido merecidas por los hijos, pero estar en condiciones de ofrecerlas es algo *merecido por los padres*. Puede que los hijos no hayan hecho nada para merecer esos recursos suplementarios, pero los padres hicieron lo necesario para tener derecho a decidir sobre ellos.

Si aceptamos el punto de vista de Rawls, los padres deberíamos imponernos el deber de no hacer diferencias entre nuestros hijos y los hijos de otros. Si el hijo de mi vecino tiene más capacidades naturales que el mío, debe tener más oportunidades. Y yo debo contribuir a financiar esas oportunidades aun en el caso de que eso erosione gravemente mi capacidad de sacrificarme en beneficio de mi propio hijo. Esta es una conclusión difícilmente defendible en términos normativos. La imparcialidad es un valor positivo en ciertos contextos (por ejemplo, en el caso de un docente que tiene a su hijo como alumno), pero no es exigible en todos los casos. Pedir a los padres que no les im-

---

22 Sobre esta distinción ver DA SILVEIRA 2009: 88-89.

porten sus hijos más que los hijos de otros es pedirles que vayan contra sus inclinaciones más básicas. También es pedirles que se abstengan de ejercer las responsabilidades que asumieron al traer hijos al mundo.<sup>23</sup>

No voy aquí a desarrollar en profundidad estas críticas ni a discutir alternativas<sup>24</sup>. Lo que me importa es mostrar cómo el trabajo filosófico sobre el gobierno de la educación nos lleva de manera muy directa a discutir cuestiones clásicas de la filosofía política y a examinar bajo una nueva luz las ideas de algunos de los filósofos más influyentes de nuestra época. Creo que esto también es parte de la explicación del nuevo interés de los filósofos políticos por el tema.

## **6. *Las razones de un retorno (d): problemas morales***

La educación no sólo es un medio útil para asegurar la reproducción material y simbólica de la sociedad, sino también para intentar alcanzar otros fines. Algunos de ellos son puramente privados, como los que suelen fijarse los padres. Por ejemplo: preparar a sus hijos para la vida o transmitirles ciertas tradiciones culturales o religiosas. Otros pueden ser públicos, es decir, asumidos por la sociedad en su conjunto. Por ejemplo: aumentar la competitividad de la economía o mejorar la igualdad de oportunidades. La articulación entre estos diversos fines nos enfrenta a problemas tradicionales de la filosofía política pero también, con alguna frecuencia, a problemas típicos de la filosofía moral. Un caso particularmente relevante es el de la formación para el ejercicio de la independencia moral: ¿qué decisiones debemos tomar como sociedad a propósito de la educación si, al mismo tiempo que

---

23 Complementariamente, y tal como señala Tooley, una estrategia semejante tendría consecuencias negativas en términos de eficiencia: “¿De qué serviría a un hombre trabajar duro a favor de sus hijos, para proporcionarles tantas oportunidades como pueda, si todo el propósito de la intervención estatal fuera asegurar que él no pueda beneficiar a sus hijos más allá de lo que beneficia a los suyos un padre que no se esfuerza?” (TOOLEY 2003: 437).

24 Algunas propuestas alternativas al modo en que Rawls entiende la igualdad de oportunidades pueden encontrarse en GUTMANN 1988a: 115ss., CURREN 1995: 243ss., VALLENTYNE 2002. Para una discusión general, ver DA SILVEIRA 2009: 85ss.

queremos respetar los derechos fundamentales de todos y alcanzar objetivos socialmente valiosos, queremos preparar a los miembros de las nuevas generaciones para el gobierno de su propia vida y para el ejercicio de la ciudadanía?

Aquí vuelve a plantearse el problema de la imposibilidad de esperar: si postergamos toda decisión hasta el momento en que los miembros de las nuevas generaciones tengan edad suficiente para tomar decisiones por sí mismos, el estado en el que llegarán a esa edad les impedirá tomar cualquier decisión autónoma y responsable. Es imprescindible, entonces, que tomemos decisiones en lugar de ellos, para que en el futuro ellos estén en condiciones de decidir por sí mismos.

La forma clásica en la que este problema se discute en el marco de la filosofía moral es la cuestión del paternalismo. Actuar paternalistamente hacia alguien significa restringir su libertad de elección por razones que apelan a su propio bien. Varios filósofos políticos importantes han analizado en profundidad este asunto y han identificado las condiciones que deben cumplirse para que podamos calificar una restricción a la libertad como un caso justificado de paternalismo<sup>25</sup>. Por ejemplo, sólo podemos hablar de paternalismo cuando restringimos la libertad de individuos que son capaces de tener preferencias. No se puede ser paternalista con un bebé de dos semanas ni con un sombrero. Sí se puede actuar paternalistamente hacia un niño de ocho años que no quiere ir a la escuela (lo que es una preferencia claramente formulada) con el argumento de que todavía no es capaz de evaluar los impactos de largo plazo de esa decisión (es decir, una justificación que apela a sus propios intereses).

¿Tenemos argumentos sólidos para sostener que debemos actuar en forma paternalista hacia los menores de edad, con el fin de asegurar su propio desarrollo moral? La pregunta puede parecer trivial pero no lo es. No debemos olvidar que en el pasado consideramos justificable actuar en forma paternalista hacia las mujeres, cuando hoy admitimos que no había argumentos válidos desde el punto de vista normativo.

---

25 La referencia clásica es DWORKIN 1979.

Una respuesta ampliamente extendida, aunque no unánime<sup>26</sup>, consiste en decir que el paternalismo está justificado en este caso porque los menores están condicionados por cuatro insuficiencias características. Esas cuatro insuficiencias explican, entre otras cosas, por qué durante muchos años no son capaces de satisfacer sus propias necesidades (de alojamiento, alimento, vestimenta, etc.) tal como normalmente hacemos los adultos.

En primer lugar, los niños, y en menor medida los adolescentes, todavía no han desarrollado plenamente ciertas capacidades racionales, como la de analizar situaciones empíricas complejas o prever las consecuencias a largo plazo de sus propias decisiones. (El chico de ocho años que quiere abandonar la escuela no está en condiciones de anticipar los efectos que tendría esa decisión sobre su capacidad futura para conseguir empleo).

En segundo lugar, los niños, y en menor medida los adolescentes, todavía no han desarrollado plenamente ciertas capacidades psicológicas, como renunciar a gratificaciones presentes en favor de beneficios futuros. (El adolescente que prefiere comida chatarra es capaz de procesar información sobre los efectos que esa comida puede tener sobre su organismo, pero tiene dificultades para resistirse a ella cuando se está divirtiendo con sus amigos).

En tercer lugar, los niños, y en menor medida los adolescentes, todavía no han desarrollado plenamente ciertas capacidades morales, como analizar diferentes cursos de acción a la luz de un principio normativo abstracto. (Un chico de siete años es capaz de aplicar reglas concretas como “no mentirás”, pero no conseguirá entender una situación moralmente compleja que su padre enfrenta en el trabajo).

Por último, los niños, y en menor medida los adolescentes, carecen de suficiente información sobre las complejidades de la vida social y moral, así como sobre el funcionamiento del mundo natural<sup>27</sup>.

Importa hacer tres aclaraciones a propósito de este listado.

---

26 Para una visión crítica ver, por ejemplo, MATTHEWS 2009.

27 La bibliografía que da cuenta de estas cuatro generalizaciones es inabarcable. Para un estado de la cuestión al cierre del siglo XX, ver PURDY 1992.

En primer lugar, aceptar que estas insuficiencias son típicas de las primeras etapas de la vida no nos obliga a esperar que todas ellas hayan desaparecido, ni que lo hayan hecho en igual medida, cuando las personas llegan a la vida adulta. Hay muchos adultos que tienen serias carencias en todos estos campos, y todos las tenemos en algún grado. Pero un desarrollo significativo de estas capacidades está dentro de lo que razonablemente esperamos encontrar en un adulto bien constituido, mientras no figura entre lo que razonablemente esperamos encontrar en un chico bien desarrollado para su edad. Precisamente por eso, nos servimos del grado de desarrollo de estas capacidades para identificar o describir patologías.

Una segunda aclaración es que este catálogo no dice nada sobre el modo en que debemos interpretar estas insuficiencias. ¿Se trata de hechos de naturaleza que tenderán a repetirse en cualquier contexto, o se trata de los resultados de un proceso histórico específico? ¿Debemos esperar encontrarlas en los niños y adolescentes del futuro lejano, o puede que algún día desaparezcan? Probablemente nadie tenga respuestas claras para estas preguntas. Pero estas generalizaciones vienen siendo confirmadas por los hechos desde hace mucho tiempo, y nada indica que vayan a dejar de serlo en un futuro razonablemente próximo.

La tercera aclaración es que la superación (relativa) de estas insuficiencias se cumple en forma progresiva. Esto significa que, al menos en condiciones normales, entre la primera infancia y la vida adulta hay una región intermedia en la que los individuos desarrollan de manera gradual sus capacidades, al tiempo que incorporan experiencia e información sobre el mundo. También en este sentido, y no sólo en su aspecto físico, un chico de cuatro años se parece poco a un adolescente de quince.

Suponiendo entonces que tenemos una buena argumentación para justificar nuestro paternalismo hacia los menores de edad, ¿qué conclusiones pueden extraerse a propósito de la organización general de la educación? Esta es una pregunta que no acepta ninguna respuesta breve, porque aun quedan muchos problemas por resolver. Y uno de ellos consiste en identificar la clase de paternalismo que debemos ejercer. Siguiendo algunas distinciones clásicas en la materia: ¿debemos

optar por un paternalismo clásico, por alguna forma de paternalismo autoconsentido o por una modalidad de paternalismo transitorio?

El paternalismo clásico o estándar es aquel que se ejerce sobre una persona con limitaciones cognitivas o psicológicas de carácter grave e irreversible (el caso típico es el de un apoderado o un curador designado por el juez para proteger los intereses de una persona con graves discapacidades intelectuales). El paternalismo autoconsentido es aquel que ejercemos sobre nosotros mismos, previendo momentos de debilidad de nuestra racionalidad o de nuestra voluntad (el ejemplo típico son las normas que nos obligan a usar cinturón de seguridad). El paternalismo transitorio es aquel que se ejerce sobre otros durante cierto período, asumiendo que la persona que es objeto de una restricción de tipo paternalista pasará en una etapa posterior a estar en condiciones de tomar decisiones por sí mismo<sup>28</sup>.

Dado el desarrollo progresivo de las capacidades racionales, psicológicas y morales, existe un consenso amplio en el sentido de que las decisiones que debemos tomar sobre la educación de los miembros de las nuevas generaciones son un caso de paternalismo transitorio (excepto en el caso de aquellos individuos que padecen alguna limitación cognitiva o psicológica severa e irreversible). Pero esto plantea nuevos desafíos al debate. Uno de ellos consiste en saber hasta cuándo es legítimo ejercer ese paternalismo transitorio. Esta cuestión no es sencilla, porque el paso desde la inmadurez a la madurez cognitiva y emocional ocurre a ritmos que varían de un individuo a otro. Otro problema que nos desafía puede formularse de este modo: si bien está claro que no podemos someternos al juicio *actual* de los miembros de las nuevas generaciones acerca de la educación que están recibiendo, sí es posible decidir *hoy* que nos someteremos a su juicio *futuro*. Y eso plantea la pregunta acerca de qué condiciones deben cumplirse para que este juicio *ex-post* pueda ser formulado con niveles aceptables de racionalidad y autonomía.

---

28 La discusión contemporánea sobre paternalismo aparece, entre otros trabajos, en KLEINIG 1984, COHEN 1986, SHAPIRO 1988, BROCK 1988, SCOCCIA 1990, NOGGLE 2002, DE MARNEFFE 2006, COONS & WEBER 2013.

Parte de la respuesta a esta pregunta consiste en decir que debemos excluir cualquier forma de adoctrinamiento o lavado de cerebros como prácticas educativas aceptables. Y esto nos obliga a establecer el límite entre la pretensión legítima de los adultos (ya sean los padres, los educadores o la sociedad en su conjunto) de transmitir valores y definiciones morales a los miembros de las nuevas generaciones, y aquellas prácticas educativas que resultan atentatorias de la autonomía moral futura. ¿Dónde debemos colocar, por ejemplo, a la formación religiosa?<sup>29</sup>

La literatura sobre este punto es muy abundante pero, a simple título de ejemplo, quisiera recordar el modo en que plantea la cuestión un filósofo influyente como Joel Feinberg.

Feinberg ha llamado la atención sobre un conjunto específico de derechos a los que dio el nombre de “derechos anticipatorios”. Se trata de derechos que no pueden ser ejercidos pero sí pueden ser violados hoy, de tal modo que se vuelva imposible ejercerlos en el futuro. Para decirlo de manera simple, son derechos que pueden ser violados “por anticipado”. Feinberg pone un ejemplo brutal para ilustrar su idea. Un niño de dos meses todavía no puede caminar. Sin embargo, todos sabemos que, salvo circunstancias excepcionales, podrá hacerlo en el futuro. Pero, dice Feinberg, “uno podría violar este derecho *ahora*, antes de que pueda ser ejercido, cortando las piernas del niño” (FEINBERG 1980: 125). Un acto semejante no sólo constituiría un atentado contra su integridad física *actual*, sino también contra su derecho *futuro* a andar libremente.

Feinberg se interesó especialmente en un subgrupo a los que llamó “derechos anticipatorios a la autonomía moral”. Se trata de derechos que protegen la capacidad *futura* de elegir el tipo de vida que cada uno querrá vivir<sup>30</sup>. La violación de esos derechos “nos asegura *ahora* que,

---

29 Discutí de manera general este problema en DA SILVEIRA 2012.

30 Detrás de esta caracterización hay una distinción, clásica en la filosofía contemporánea, entre derechos de bienestar y derechos de autonomía. El derecho a ser debidamente alimentado es un derecho de bienestar. El derecho a elegir con quién me voy a casar es un derecho de autonomía. Sobre este punto ver, por ejemplo, BRENNAN 2002.



cuando el niño sea un adulto autónomo, ciertas opciones clave serán imposibles para él” (FEINBERG 1980: 126).

La conclusión de Feinberg es que, a la hora de tomar decisiones sobre los miembros de las nuevas generaciones, debemos verlos como futuros adultos interesados en el ejercicio de su autonomía moral. Si las decisiones que tomamos *hoy* tienen el efecto de anular o limitar severamente esa autonomía *futura*, les estaremos causando un perjuicio. El criterio básico, dice Feinberg, es que los miembros de las nuevas generaciones mantengan “un futuro abierto”, esto es, un abanico de decisiones potenciales que contenga todas aquellas que querrán tomar una vez llegados a la edad adulta, y aún muchas que nunca tomarán debido a la orientación que habrán dado a sus vidas (FEINBERG 1980: 127).

Como todos los criterios normativos, el que acabo de mencionar es tremendamente general y abstracto. Pero es también un buen principio para iniciar una reflexión sobre el modo en que tenemos que organizar, por ejemplo, la educación moral, la educación religiosa o la educación cívica. El enlace entre la reflexión moral y la necesidad política de tomar esta clase de decisiones es otra de las razones que explica la creciente vigencia de la temática educativa en la agenda de los filósofos políticos.

### ***Bibliografía***

- ACKERMAN, B. 1980: *Social Justice in the Liberal State*. New Haven, Conn., Yale University Press.
- ALSTOTT, A. 2004: *No Exit. What Parents Owe Their Children and What Society Owes Parents*. Oxford, Oxford University Press.
- ARCHARD, D. 1993: *Children, Rights and Childhood*. Londres, Routledge.
- ARCHARD, D. y MacLeod, C. (eds.) 2002: *The Moral and Political Status of Children*. Oxford, Oxford University Press.
- ARNESON, R. 1999: “Against Rawlsian Equality of Opportunity”. En *Philosophical Studies* 93/1, 77-112.

- BECKER, G. 1975: *Human Capital* (2<sup>nd</sup>. Edition). Nueva York, Columbia University Press.
- BLAKE, N. et al. (eds.) 2002: *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*. Hoboken (NJ), Willey-Blackwell.
- BRENAN, S. 2002: "Children's Choices or Children's Interests: Which do their Rights Protect?". En D. Archard & C. Macleod (eds.): *The Moral and Political Status of Children*. Oxford, Oxford University Press, pp. 53-69.
- BRIGHOUSE, H. 2006: *On Education*. Londres, Routledge.
- BRIGHOUSE, H. & Swift, A. 2006: "Parent's Rights and the Value of the Family". *Ethics* 117/1, 80-108.
- BROCK, D. 1988: "Paternalism and Autonomy". *Ethics* 98, 550-65.
- COHEN, E. 1986: "Paternalism That Does Not Restrict Individuality: Criteria and Applications". *Social Theory and Practice* 12/3, 309-35.
- CONDORCET, M. 1791: *Cinq memoires sur l'instruction publique*. París, Flammarion, 1994.
- COONS, C. & Weber, M. (eds.) 2013: *Paternalism: Theory and Practice*. Cambridge, Cambridge University Press.
- CURREN, R. 1995: "Justice and the Threshold of Educational Equality", *Philosophy of Education* 50, 239-48.
- , 2005 (ED.): *A Companion to the Philosophy of Education*. Hoboken (NJ), Willey-Blackwell.
- , 2007 (ED.): *Philosophy of Education. An Anthology*. Londres, Blackwell.
- DA Silveira, P. 2009: *Padres, maestros y políticos. El desafío de gobernar la educación*. Buenos Aires, Taurus.
- , 2011: "ESTADO, educación y libertades : un retorno a la tradición olvidada". *Contrastes* (Universidad de Málaga, España) 16, 55-72.
- , 2012: "LIBERTAD de enseñanza, libertad religiosa, secularización y laicidad: límites confusos y falsas asociaciones". *Páginas de Educación* (Montevideo) 5/1, 17-36.
- DE Marneffe, P. 2006: "Avoiding Paternalism". *Philosophy and Public Affairs* 34/1, 68-94.
- DWORKIN, G. 1979: "Paternalism". En Peter Laslett y James Fishkin (eds.): *Philosophy, Politics, and Society* (Fifth Series). Oxford, Basil Blackwell, pp. 78-96.

- DWORKIN, R. 2000: *Sovereign Virtue. The Theory and Practice of Equality*. Cambridge, Mass., Cambridge University Press.
- ELSTER, J. 1982. "The Case for Methodological Individualism," *Theory and Society*, 11: 453-482.
- FRIED, C. 1978: *Right and Wrong*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- GUTMANN, A. 1988a: "Distributing Public Education in a Democracy". En A. Gutmann (ed.): *Democracy and the Welfare State*. Princeton, NJ, Princeton University Press, pp. 107-30.
- , 1988B: "Democratic Theory and the Role of Teachers in Democratic Education". En *Politics of Education Association Yearbook 1988*, Londres, Taylor & Francis, 183-99.
- HABERMAS, J. 1981: *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt, Suhrkamp. (Versión castellana: *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, Tecnos, 1987).
- ILLICH, I. 1970: *Deschooling Society*. Nueva York, Harper and Row. Versión castellana: *La sociedad desescolarizada*. En Iván Illich: *Obras reunidas*, tomo I. México, FCE, 2006, pp. 188-323.
- KANT, I. 1803: *Über Pädagogik*. Edición de la Königlich Preussischen Akademie, Band IX, 437-99.
- KLEINIG, J. 1984: *Paternalism*. Totowa, NJ, Rowman & Allanheld.
- KYMLICKA, W. 1989: *Liberalism, Community, and Culture*. Oxford, Clarendon Press.
- , 1995: *Multicultural Citizenship. A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford, Oxford University Press.
- LOCKE, J. 1693: *Some Thoughts Concerning Education*. En *The Works of John Locke*, reprinted by Scientia Verlag, Aalen, 1963, vol. IX, pp. 1-210.
- MATTHEWS, G. 2009: "Philosophy and Developmental Psychology: Outgrowing the Deficit Conception of Childhood". En Harvey Siegel (ed.) 2009: 162-76.
- MILL, J. S. 1859: *On Liberty*. (Versión castellana: *Sobre la libertad*. Madrid, Alianza, 1970).
- , 1867: "INAUGURAL Address at Saint Andrews". En Steven M. Cahn (ed.): *Classic and Contemporary Readings in the Philosophy of Education*. Nueva York, McGraw-Hill, 224-60.

- , 1868: *The Subjection of Women*. Londres y Nueva York Penguin Classics, 2007.
- NOGGLE, R. 2002: "Special Agents: Children's Autonomy and Parental Authority". En D. Archard y C. MacLeod (eds.): *The Moral and Political Status of Children*. Oxford, Oxford University Press, 97-117.
- PURDY, L 1992: *In their Best Interest? The Case Against Equal Rights for Children*. Ithaca, NY, Cornell University Press.
- RAWLS, J. 1971: *A Theory of Justice*. Cambridge, Mass. Harvard University Press. (Versión castellana: *Teoría de la Justicia*. Fondo de Cultura Económica, México 1978).
- , 2001: *Justice as Fairness. A Restatement*. Cambridge, Mass., Harvard University Press. (Versión castellana: *La justicia como equidad. Una reformulación*. Barcelona, Paidós, 2002).
- RORTY, A. O. (ed.) 1998: *Philosophers on Education: New Historical Perspectives*. Londres, Routledge, 1998.
- SANDEL, M. 1982: *Liberalism and the Limits of Justice*. Cambridge, Cambridge University Press.
- SCHOEMAN, F. 1980: "Rights of Children, Rights of Parents, and the Moral Basis of the Family". *Ethics* 91, 6-19.
- SCOCCIA, D. 1990: "Paternalism and Respect for Autonomy". *Ethics* 100, 318-34.
- SHAPIRO, D. 1988: "Courts, Legislatures, and Paternalism". *Virginia Law Review* 74/3, 519-75.
- SIEGEL, H. (ed.) 2012: *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*. Oxford, Oxford University Press.
- TAYLOR, C. et al. 1992: *Multiculturalism and "The Politics of Recognition"*. Princeton, NJ, Princeton University Press.
- TOOLEY, J. 2003: "Why Harry Brighouse is Nearly Right about the Privatization of Education". *Journal of Philosophy of Education* 37/3, 427-47.
- VALLENTYNE, P. 2002: "Brute Luck, and Equality of Initial Opportunities". *Ethics* 112/3, 529-57.
- WALZER, M. 1983: *Spheres of Justice*. Oxford, Basil Blackwell.