

## LA EDUCACIÓN EN UNA SOCIEDAD LIBRE\*

Alberto Benegas Lynch (h.)

La educación consiste en todo el aprendizaje que lleva a cabo el individuo a través de su vida. Este proceso educativo permite realizar aquellas potencialidades que, en definitiva, selecciona el individuo. "Sentirse realizado" significa, precisamente, que, entre todas sus potencialidades el individuo desarrolla aquellas que considera las más acordes con su personalidad. El propio poder discursivo está en potencia en el recién nacido, y se va desarrollando a medida que progresa su capacidad cognoscitiva a través del contacto con objetos físicos, el establecimiento de relaciones, inferencias, formación de valores, contacto con otras personas, etc. Todo esto incluye, por supuesto, la educación en la familia, el sistema tutorial, las instituciones educativas, los cursos a través de video, por correspondencia, las bibliotecas circulantes, revistas especializadas, capacitación laboral, educación parroquial, etc. Como queda dicho, todos estos canales educativos tienden a desarrollar las potencialidades del individuo, al tiempo que adquiere conocimientos ya expuestos por otros a los efectos de capitalizar su energía y no verse obligado a empezar de cero. Cada ser humano tiene características únicas; en la especie humana es donde más se acentúa la desigualdad. "De la misma manera que los animales son más complejos cuanto más alto se encuentran en la escala biológica, la individualidad está también más desarrollada cuando se asciende en la escala,"<sup>1</sup> "Los seres humanos difieren entre sí incluso en los menores detalles anatómicos, químicos y físicos: impresiones digitales de los dedos de las manos y los pies, textura del pelo, características de las uñas, espesor y características de la piel, distribución del sistema nervioso, canales del oído, caracteres de los impulsos eléctricos del cerebro, músculos, actividad cardíaca, estructura sanguínea, glándulas y así sucesivamente, prácticamente *ad infinitum*."<sup>2</sup> "Las diferencias biológicas resultan máximas en los seres humanos."<sup>3</sup> A pesar de ello, el profesor Williams afirma que tales diferencias biológicas resultan muy reducidas si se las compara con las que aparecen como consecuencia de sus capacidades, gustos, deseos, temperamento, inclinaciones, etcétera.<sup>4</sup>

Dada la desigualdad de los seres humanos, todo lo que se haga para "limar" aquellas desigualdades será antihumano, puesto que es contrario a su naturaleza y necesariamente hará que la nivelación opere hacia abajo buscando el común denominador del reino puramente animal. El único tipo de igualdad compatible con la liberación de energía creadora que requieren los individuos para expresarse humanamente es la igualdad ante la ley.<sup>5</sup> Entonces,

\* Tomado de *Estudios Públicos*, Chile, N° XV, invierno 1984. Derechos cedidos por el Centro de Estudios Públicos.

<sup>1</sup> R. J. Williams, *Free and unequal: the biological basis of individual liberty*, University of Texas Press, p. 15.

<sup>2</sup> *Ibidem*, p. 17.

<sup>3</sup> *Ibidem*, p. 69.

<sup>4</sup> *Ibidem*, esp. caps. V y VI, respectivamente, "Humanly thinking" y "Humanly wanting". También del mismo autor véase *You are extraordinary*, Random House, esp. p. 163 y ss. y C. del Campo, *No hay enfermedades sino enfermos: el caso de la individualidad en la medicina*. (Tesis para optar al grado de Doctor en Medicina, 1899, Universidad de Buenos Aires.)

<sup>5</sup> La igualdad ante la ley quiere decir que todos poseen idénticos derechos. "[...] la igualdad ante la ley no significa que, por ejemplo, a todos los que maten se les aplique la pena capital, ya que es distinto matar en defensa propia que cometer homicidio. Esto nos lleva a que el derecho trata a los individuos envueltos en circunstancias diversas según categorías también diversas. Pero aquí viene el punto central: la igualdad ante la ley es un principio republicano consustanciado con la filosofía republicana. En otras palabras, estas categorías no pueden —sin contradecir el espíritu republicano— convertirse en leyes *ad hoc*, es decir, en leyes discriminatorias\* Por ejemplo, no podrían existir una "ley de inversiones extranjeras" (que discriminase entre extranjeros y nacionales) o un impuesto progresivo (que discriminase entre distintas situaciones económicas), del mismo modo que no podrían existir leyes para los altos, los gordos o los rubios, pues todo ello tetaría en abierta violación con el derecho, la justicia, la libertad, la moral y los más elementales principios económicos que la República genuina prelinde respetar y garantizar" (mi *fundamentos de análisis económico*, EUDEBA, p. 330).

la diversidad, la individualidad del ser humano conduce a que la educación formal<sup>6</sup> que recibe debe impartirse también de modo individual. Nada reemplaza cabalmente la enseñanza que de modo directo y en forma individual imparten los padres o tutores, lo cual no excluye la experiencia educativa que el individuo obtiene en su relación con otras personas.<sup>7</sup> En verdad, la existencia de colegios y universidades se debe a razones pecuniarias puesto que la economía de escala hace más accesible este tipo de educación. La enseñanza individual permite optimizar la flexibilidad de los contenidos de la enseñanza, así como también las formas en que se imparten esos contenidos según sean las peculiares y exclusivas características del alumno. Fundamentalmente, razones de índole económica dan vida a instituciones educativas donde necesariamente deben adoptarse ciertos standards, los cuales en cierta medida tienden a obstaculizar el desarrollo de la individualidad en aras del grupo.<sup>8</sup> Educación es lo contrario de ignorancia, pero si tenemos en cuenta que "todos somos ignorantes, sólo que en temas distintos" debemos comprender que la selección y las prioridades respecto de la materia o las materias en que el individuo se educará dependen de su vocación personal y de su específica capacidad e inclinación. En la medida en que se trate al individuo como un "ser promedio normal" no sólo se está contrariando la naturaleza de la especie humana sino que se está reprimiendo la creatividad individual.

Los elementos genéticos o hereditarios sin duda transmiten ciertos rasgos físicos y de carácter, pero en ambos casos las características de cada persona son únicas y exclusivas. En última instancia, es el individuo quien forja *su carácter*; puede dejarse llevar por sus primeras inclinaciones y apetitos o decidir otra dirección, según lo que considere lo hará, en definitiva, más feliz. Del mismo modo, no cabe discutir la influencia que ejerce el medio ambiente sobre el individuo, pero también resulta claro que *el progreso, en gran medida, consiste en la capacidad del individuo para mejorar el medio ambiente*; de lo contrario la especie humana habría permanecido embrutecida rodeada de un medio altamente agreste. Por ende, tanto los factores hereditarios como el medio ambiente en modo alguno implican fatalismo. El libre albedrío y las decisiones individuales constituyen *causas y explicaciones* de los diversos fenómenos sociales.<sup>9</sup> De qué forma asimila el individuo los hechos que lo rodean y de qué modo encauza y forja su "modo de ser" constituye, precisamente, el aspecto más importante del proceso educativo.

### **Instituciones privadas y públicas: análisis económico**

Para llegar a conclusiones correctas respecto de la financiación de las instituciones públicas de educación es menester percatarse de que toda la comunidad paga impuestos. No es necesario detenerse a señalar que los contribuyentes de derecho pagan impuestos, puesto que no hay tal cosa como traslación fiscal vía mayores precios. El empresario, en última instancia, tratará de cobrar los precios más altos que pueda, dada la cantidad vendida a los efectos de limpiar el mercado.<sup>10</sup> El empresario no espera que se eleven sus costos para llegar a tal situación. A idéntica elasticidad en la demanda, aumentos en los precios provocarán contracciones en el bien demandado. Ahora bien, el contribuyente de derecho se hace cargo del impuesto vía menores ganancias o mayores pérdidas, pero el resto de la comunidad es también afectada por ese impuesto, con lo cual ésta se convierte en una especie de contribuyente de hecho debido a que la asignación de recursos producto del gravamen necesariamente operará en sentidos distintos de lo que

<sup>6</sup> La que imparte la familia, el tutor, el colegio, la universidad de modo metódico y sistemático para distinguirla de las experiencias cotidianas que, en contraposición, llamamos educación informal.

<sup>7</sup> El individualismo en modo alguno implica aislacionismo. Por el contrario, el individualismo se basa en la cooperación social como instrumento fundamentalísimo para el logro del bienestar espiritual y material. El socialismo, en cambio, se opone a la cooperación social —por definición libre y voluntaria— y propugna la autarquía. Los términos individualismo y socialismo se deben a los sansimonianos. Para ver otros aspectos del significado del individualismo véase P. A. Hayek, *Individualismo verdadero y falso*, Centro de Estudios sobre la Libertad, Buenos Aires, tomado de *Individualism and economic order*, Chicago University Press.

<sup>8</sup> Aunque sea un detalle meramente formal, pensamos que el uso de uniforme en los colegios no ayuda al desarrollo de la personalidad. Si se consideraría una afrenta el uso del uniforme o "delantal" en una institución de posgrado, no parece razonable imponerlo a aquellos cuya capacidad de protesta es menor. La abolición del uniforme no implica necesariamente que la casa de estudios deje de establecer normas mínimas de vestimenta.

hubiera sucedido de no haber mediado la intromisión fiscal.<sup>11</sup> Esta reasignación de los siempre escasos factores productivos implica desperdicio de capital, con lo cual, dada la relación capital-trabajo,<sup>12</sup> se afectan negativamente los ingresos y salarios en términos reales. Los impuestos conducen a una merma en la capitalización, cosa que sólo se justifica cuando resulta ser el costo político necesario para que el gobierno cumpla con su misión de salvaguardar los derechos de los gobernados. En otras palabras, *todos nos hacemos cargo de los impuestos a través de las apuntadas mermas en la capitalización* que, a su vez, redundan en precios más elevados (véase nota 10). El contribuyente de derecho siempre es el que absorbe directamente el impuesto, de igual manera que repercute sobre el patrimonio neto del empresario cualquier modificación en la estructura de costos,<sup>13</sup> pero, indirectamente, el impuesto repercute sobre toda la comunidad.

Si todos pagan impuestos, centremos nuestra atención en una familia extremadamente pobre, tan pobre que no puede afrontar el enviar a sus hijos a estudiar fuera de la casa porque necesita del trabajo de sus miembros para subsistir. Si existen instituciones educativas estatales, esta familia, a través de los menores ingresos resultantes del impuesto, estaría sufragando estudios de individuos que provienen de familias más pudientes, lo cual constituye una flagrante injusticia. En segundo lugar, aquella familia que, con gran sacrificio, envía a sus hijos a estudiar, tenderá a colocarlos en instituciones estatales de educación, de lo contrario duplicaría sus costos; de esto último se deduce que las instituciones estatales de educación, en gran medida, resultan discriminatorias respecto de las privadas. Las instituciones educativas de carácter público son empresas estatales que producen los mismos resultados que éstas en cuanto al desperdicio de recursos que implican y a la consiguiente mala administración.<sup>14</sup> Por otra parte, como veremos más adelante, afirmar que debe haber instituciones estatales de educación para que la comunidad financie los estudios de algunos de sus miembros constituye un *non sequitur*.

Hemos dicho al comienzo que la individualidad requiere máxima flexibilidad en la enseñanza y ésta es, precisamente, otra ventaja de la despolitización de las instituciones educativas, es decir, otra razón para sacarlas de la órbita política a los efectos de que funcionen enteramente en el mercado y que, al igual que otras empresas, ofrezcan los más diversos "productos" para los más diversos mercados. De más está decir que esto implica la derogación de todas las normas educacionales que provienen de la órbita política<sup>15</sup> puesto que una estructura férrea impuesta desde el Ministerio de Educación respecto de programas y textos hace que *de facto* todos los colegios sean estatales. La flexibilidad también se aplica a la propia dimensión de las instituciones, lo cual agrega otra razón para operar en el mercado.

En esta sección debemos considerar un último punto que se refiere a la educación compulsiva y a las instituciones estatales. Podemos establecer aquí cuatro posiciones básicas. La primera sostiene que debe existir educación compulsiva para ciertos conocimientos básicos y que el gobierno debe verificar el cumplimiento de esta norma independientemente de dónde se lleve a cabo (en su familia, colegio privado, etc.).<sup>16</sup> Una segunda posición sostiene que debería haber colegios estatales para ofrecer estudios "gratuitos" a quienes voluntariamente deseen realizarlos.<sup>17</sup> En tercer lugar, se sostiene que no deberían existir instituciones estatales de educación y que no debe haber educación compulsiva de ninguna

<sup>9</sup> Véase J. Hospers en *La conducta humana*, Tecnos, Madrid, sec. 24 del cap. X, "Determinismo y libre albedrío".

<sup>10</sup> Es frecuente que, *ceteris paribus*, el aumento de precios debido al incremento en la erogación por unidad de producto que provoca la mayor presión tributaria sea confundido con el fenómeno de traslación. Una explicación más extensa sobre el tema fiscal puede verse en mi "Consideraciones en torno a principios de tributación", *La Ley*, XLVIII, N<sup>o</sup> 185.

<sup>11</sup> Si el gobierno recauda impuestos exclusivamente para cumplir con sus funciones específicas este efecto podría considerarse una externalidad (costos externos). Si, en cambio, recurre a instrumentos extra-fiscales o la recaudación es aplicada a funciones que exceden su misión específica, nos encontraríamos frente a una violación de derechos y, por tanto, no resulta pertinente incluirlos en externalidades.

<sup>12</sup> Los equipos de capital hacen de apoyo logístico al trabajo al potenciar la energía humana, lo cual se traduce en incrementos en la productividad.

<sup>13</sup> Supongamos que en cierto momento los consumidores valoran un bien en \$ 100. Esta valorización no tiene relación alguna con la estructura de costos de quien vende (a los efectos podría operar sin costos). Resulta claro que toda modificación en los costos (incluyendo la disminución o el aumento de impuestos) afectará el patrimonio neto del empresario.

clase<sup>18</sup> y, por último, hay quienes afirman que debe haber instituciones de enseñanza estatales además de las privadas y que la educación debe ser compulsiva.<sup>19</sup> Una quinta posición sería la que sustenta la compulsión en la educación, la cual debe llevarse a cabo *exclusivamente en instituciones estatales*, sistema que es propio de los regímenes totalitarios y, por ende, estaría fuera del contexto de este trabajo.

Respecto de la primera postura, de la obligatoriedad de contar con una educación mínima, se nos presenta el primer problema, el cual consiste en la arbitraria determinación de aquel mínimo. Si la educación es el permanente aprendizaje que el individuo realiza en su paso por la vida, resulta difícil fijar un criterio para establecer cuál "debe ser" el mínimo. Si a alguno de nosotros nos parece evidente que la gente debería educarse en A y B y, efectivamente, acertamos en nuestro juicio respecto de dicha evidencia no habría necesidad alguna de imponerle que aprenda A y B ya que de todas maneras procedería en este sentido. La compulsión resultaría superflua y se incurriría en gastos administrativos inútiles. Por el contrario, si la mayoría no considera evidente la importancia de su instrucción en A y B ¿qué derecho tiene la minoría de imponerla? Más aun, aunque se trate de una minoría, tampoco tendría derecho la mayoría de imponer su criterio respecto de la vida educativa de aquélla. Por otro lado, debe señalarse que en la medida en que la gente es obligada a educarse en A y B, no lo podrán hacer en C, D, E, etc. Asimismo, no tendría sentido obligar a los ineptos para A y B a estudiar estos temas a expensas del nivel académico de los aptos y de los que desean estudiar A y B. Hasta la adolescencia, los padres son responsables de la educación de sus hijos; luego, éstos son los responsables. Los padres son los que mejor los conocen y los que les tienen el mayor afecto.<sup>20</sup> Sí los individuos que circunstancialmente detentan el poder político deciden acerca de los standards, al establecer coactivamente un mínimo de educación, ¿por qué no pueden decidir acerca de un *mínimum* de vitaminas, proteínas e hidratos de carbono? Al fin y al cabo para pensar en educarse el individuo debe estar alimentado. Más aun ¿por qué no establecer normas estatales para el vestido y para conducirse en general en la vida?

La base fundamental de una persona bien educada es que respete al prójimo, lo cual no ocurre si se lesiona el derecho del individuo obligándolo a adquirir cierto tipo de educación que los gobernantes del momento consideran apropiado. No es posible contar con un edificio sólido sobre la base de cimientos mal contruidos. No parece razonable fortalecer la responsabilidad individual obstaculizando el poder de decisión de cada uno respecto de su vida y de sus asuntos personales.

Respecto de la segunda postura, ya hemos comentado las desventajas de las instituciones estatales de educación y hemos anunciado que más adelante explicaremos que si la comunidad desea financiar los estudios de ciertas personas, no se sigue de ello que deban existir instituciones estatales de educación.<sup>21</sup>

La cuarta posición reúne los vicios de las dos anteriores, mientras que la tercera postura

<sup>14</sup> Es interesante el estudio que realiza A. Martino en *Free education or educational freedom*, Mont Pélérin Society, 1981, donde muestra cómo el costo por estudiante es sustancialmente más elevado en las instituciones públicas que en las privadas. Resulta interesante también consultar el trabajo de B. Roggie y P. Goodrich en *Education in a free society*, Liberty Fund., p. 40, donde se muestra cómo en la actualidad muchos colegios públicos de los Estados Unidos están dando en concesión la administración de esas instituciones al sector privado con la intención de evitar el derroche.

<sup>15</sup> Más adelante nos detendremos a considerar la libertad académica como parte indivisible de las libertades individuales que el gobierno debe preservar, así como también las políticas de transición en materia educativa.

<sup>16</sup> Ésta es la posición de J. S. Mill (*On liberty*, Appleton Ed., p. 107).

<sup>17</sup> Ésta es la posición de T. Jefferson en S. K. Padover, *Jefferson*, Brase Ed., p. 169 y ss.)

<sup>18</sup> Ésta es la posición de H. Spencer (*Social statics*, Schalkentach Fund., cap. XXVI.)

<sup>19</sup> Ésta es la posición de M. Lutero (véase Lord Acton, *Essays on freedom and power*, The Free Press, p. 88 y ss.).

<sup>20</sup> Sobre el papel de la familia en la educación véase P. H. Alfort, *Free education en A plea for liberty*, Liberty Press, p. 331 y ss.

es la que consideramos más atractiva. Se suele decir que "la comunidad" debe financiar compulsivamente los estudios de algunos de sus miembros con el argumento de que esto "les conviene" a los que financian, puesto que *el retorno sobre la inversión* compensará con creces el sacrificio. A veces esta argumentación se clasifica también dentro de externalidades (beneficios externos). Se sostiene, por ejemplo, que a través de aumentos en los salarios se compensará el sacrificio a que aludimos, ya que los mejor educados provocarán un aumento en la capitalización. El retorno sobre la inversión — sea psíquico o material— es lo que precisamente condujo a la fundación de colegios e instituciones privadas, entre las que deben incluirse importantes obras filantrópicas y de caridad. No tiene mucho sentido obligar a X a financiar a Z argumentando que "esto le conviene" al primero, ya que si éste lo considerara conveniente financiaría voluntariamente los estudios de Z. Si no procede en este sentido es porque no encuentra que tales ventajas existan dadas las circunstancias imperantes. Aquel modo de razonar abre las puertas a la planificación estatal más generalizada, puesto que algún burócrata podría decidir que, por ejemplo, si se unifican todas las fábricas que venden el producto A podría haber economías de escala, lo cual "le conviene a la comunidad". Este razonamiento desconoce las valorizaciones, deseos y gustos de los sujetos actuantes en el mercado. En resumen, con la intención de obtener estos supuestos beneficios externos, se viola el derecho de cada uno a disponer del fruto de su trabajo. Al respecto, el profesor Ludwig von Mises afirma: "En verdad, hay sólo una solución: el estado, el gobierno, las leyes en modo alguno deben involucrarse en la educación. Los fondos públicos no deben ser utilizados para tales propósitos. La educación de la juventud debe estar totalmente en manos de los padres y de asociaciones e instituciones privadas".<sup>22</sup>

### **Instituciones públicas y privadas: la igualdad de oportunidades**

Si hemos comprendido cabalmente que cada uno de los individuos de la especie humana son seres únicos diferenciados de todos los demás, forzosamente hemos de concluir que en modo alguno son iguales las oportunidades "de hacer cosas" que cada uno tiene. Unos tendrán más oportunidades que otros en algunas cosas y menos en otras según las circunstancias y las características propias de cada sujeto. Más precisamente, debemos señalar que de la naturaleza del ser humano se desprende la desigualdad de oportunidades, según sean las inclinaciones, capacidades, talentos, gustos, preferencias, caracteres, energía física y mental, fortunas, etc. No tiene la misma oportunidad de jugar al tenis el lisiado que el que se encuentra en buen estado físico. No tiene la misma oportunidad de entender álgebra el incapaz que el que no lo es.

Tomemos la desigualdad de oportunidades por motivos económicos. Esto quiere decir que, *en el mercado*, tendrán mayores oportunidades de comprar cosas (incluyendo educación) aquellos que relativamente cuentan con mayores recursos. Si se trata de una sociedad libre, esto implica que, *en el área comercial*, aquellos que poseen mayores patrimonios han sabido atender las necesidades de sus semejantes de la mejor manera posible. Los recursos les son confiados en el plebiscito diario que se realiza en el mercado, en la medida de su aptitud para atender los reclamos del consumidor. Los siempre escasos factores productivos asignados de este modo permiten aumentar las utilidades allí donde la productividad es mayor y, por ende, permiten incrementar el ritmo de capitalización, lo cual, a su turno, se traduce en aumentos de ingresos y salarios en términos reales. *Esto último, a su vez, es lo*

<sup>21</sup> Respecto de la mala calidad de la educación impartida por instituciones estatales véase P. Johnson, *Schools for Atilas en Enemies of society*, Athe-neum Ed., p. 174 y se-, y O. Mc Graw, *Family choice in education*, The Heritage Foundation.

<sup>22</sup> *The free and prosperous Commonwealth*, Ed. Van Nostrand, p. 115.

que facilita mayores oportunidades para los que hasta ese momento no las tenían debido a razones económicas. Así, un mayor número de personas ve incrementadas su capacidad de ahorro y sus condiciones de vida.

Si, por el contrario, en nombre de la igualdad de oportunidades el gobierno aplica la coacción redistribuyendo ingresos, el resultado neto será el haber *disminuido las oportunidades* de todos pero muy especialmente de los relativamente más pobres. La redistribución de ingresos significa que el gobierno vuelve a distribuir coactivamente aquello que el mercado ya había distribuido según la eficiencia de cada cual para atender las necesidades del prójimo. Dicha redistribución tácitamente apunta al igualitarismo. Supongamos que se pretende nivelar ingresos en 500. Esta política producirá dos resultados: a) nadie en su sano juicio producirá más de 500 si sabe que lo expoliarán por la diferencia y b) los que se encuentran bajo la línea de 500 no se esforzarán en llegar a ella puesto que consideran que serán redistribuidos por la diferencia, cosa que no sucederá debido al primer resultado que hemos apuntado.<sup>23</sup>

No es necesario llegar a la total nivelación de ingresos para que estos efectos se pongan de manifiesto. Los resultados que señalamos aparecerán en la medida en que la redistribución tenga lugar. La menor capitalización a que tal política conduce disminuye ingresos y salarios en términos reales, con lo cual, en última instancia, se están *vedando oportunidades* a todos pero, como hemos dicho, esto repercute especialmente sobre los marginales respecto de la satisfacción de requerimientos mínimos. Por este mismo motivo, y en este mismo contexto, técnicamente carece por completo de sentido afirmar que "nadie tiene derecho a lo superfluo mientras alguien carezca de lo necesario".<sup>24</sup> Independientemente de los problemas que plantea la definición de *lo necesario* y *lo superfluo*, aquella afirmación apunta a la nivelación de ingresos y patrimonios con los efectos a que antes aludimos, sin percibir que resulta indispensable que algunos cuenten con "lo superfluo" para que otros cuenten con "lo necesario" debido a que "lo superfluo" son las utilidades que permitirían a otros incrementar sus salarios a través de la capitalización. La implicancia lógica de aquel curioso aforismo referido a la educación sería que nadie puede ir al colegio secundario antes de que todos (?) hayan podido ir al primario y, asimismo, nadie puede ir a la universidad antes de que todos hayan completado el ciclo secundario y así sucesivamente. Por otra parte, resulta frecuente que se haga referencia a las "barreras económicas" como causa de que relativamente <sup>25</sup> algunos cuenten con menores oportunidades. Esta expresión puede interpretarse como que los que cuentan con menores oportunidades están en esa situación debido al "impedimento" que les significa el hecho de que otros hayan creado riquezas. Esta interpretación deriva del Dogma Montaigne<sup>26</sup> en el sentido de que "la riqueza de los ricos es la causa de la pobreza de los pobres", sin percibir la conexión entre la mayor capitalización y la disminución de la pobreza. En parte, por eso también se hace referencia a los relativamente más pudientes como "los privilegiados", cuando este término en realidad significa gracia, favor, prerrogativa, prebenda, lo cual es incompatible con la sociedad libre. Como queda dicho, contrariamente a lo que sucede en regímenes feudales y totalitarios, en el mercado abierto los que progresan económicamente lo han hecho por su capacidad para servir a los demás y no debido a privilegios otorgados por el poder político del momento. Esto nos lleva a otra acepción del concepto de igualdad de oportunidades que, en verdad, se confunde con la *igualdad ante la ley* (por cierto inherente a la sociedad libre, como ya hemos apuntado al comienzo). Si la referencia es a la indispensable igualdad de derechos debe subrayarse que ésta es *conditio sine qua non* para la existencia de una sociedad libre. Pero, como hemos señalado también, una cosa es que a los individuos desiguales se los trate de un mismo modo *ante la ley*<sup>27</sup> y otra cosa bien distinta es que se los haga iguales *mediante* la ley, lo cual significa la peor de las desigualdades. Por ello la igualdad de oportunidades, en la primera acepción que analizamos, en la práctica significa desigualdad ante la ley, lo cual, a su vez, implica que los individuos no tienen iguales derechos. Con justeza se ha dicho que la "igualdad de oportunidades es la oportunidad de ser iguales", cosa que, por las razones señaladas, se traduciría en el sistema más anti-

<sup>23</sup> Véase mi *Fundamentos de análisis económico*, op. cit., p. 265 y ss.

<sup>24</sup> Véase A. Salceda, *Lo necesario y lo superfluo*, Temas Contemporáneos, México, N° 242.

<sup>25</sup> Riqueza y pobreza son términos relativos. No se es rico en términos absolutos a partir de cierto patrimonio neto. El rico lo es en términos de otros cuyos recursos son menores pero también esa misma persona es pobre en relación con otra que dispone de mayor capital.

<sup>26</sup> Véase L. von Mises, *Acción Humana - Tratado de Economía*, Unión Editorial, p. 967 y ss.

*humano Que pueda concebirse.* La igualdad de oportunidades así entendida conduce a que un mayor número de gente tenga *menores oportunidades* como consecuencia de la redistribución de ingresos que esta política necesariamente implica, lo cual, en definitiva, incluye menores posibilidades de educarse.

Un fenómeno parecido se observa cuando se hace referencia al "derecho a la educación", lo cual en verdad implica una lesión al estado de derecho, cuya vigencia resulta tan necesaria para la asignación económica de recursos productivos que, a su vez, hará posible una educación más completa. Como es sabido, a todo derecho corresponde una obligación. Al derecho sobre mi propiedad corresponde la obligación universal de respetarla. Sin embargo, si afirmo que tengo "derecho a la educación, a una vivienda digna, o a un salario adecuado" estoy, en realidad, haciendo referencia a *seudoderechos* puesto que no resulta posible reconocer semejante "derecho" sin lesionar derechos de otros. Si se me reconoce el "derecho a una vivienda digna" esto quiere decir que otro tiene la obligación de proporcionármela, con lo cual se conculca el derecho de este último. En nuestro ejemplo, en la medida en que se debilita la estructura jurídica se obstaculizará la misma construcción de viviendas debido a la mala asignación de recursos que provoca el resquebrajamiento institucional. Robert Nozick resume bien el punto: "La objeción mayor para hablar de que todos tienen un derecho a varias cosas tal como la igualdad de oportunidades [— ] y efectivamente otorgar aquellos derechos, consiste en que éstos requieren ciertas acciones y se refieren a específicos bienes, mientras que otras personas tienen derecho sobre aquéllos. Ninguna persona puede tener derecho sobre cosas cuya efectivización implique usos y disposiciones de bienes y actividades de las que otros son titulares".<sup>28</sup>

El profesor E. G. West<sup>29</sup> sugiere que la educación compulsiva, al socavar la libertad, tiende a producir resentimientos y estados de insatisfacción que en algunos casos se convierten en incentivos para la delincuencia juvenil puesto que, con este procedimiento lesivo de la libertad, se está debilitando uno de los pilares básicos de la educación. Ya hemos puesto de manifiesto que la educación consiste en todo el proceso de aprendizaje que adquiere el individuo. Concretamente en qué áreas debe cada uno educarse depende de los padres y luego del propio interesado. Parecería que se parte del supuesto de la "irresponsabilidad" del interesado o de sus padres pero nunca parece siquiera mencionarse la irresponsabilidad de los sujetos que actúan sobre la base de la coacción en nombre de la educación estatal. No parece percibirse que, por definición, la responsabilidad individual sólo puede florecer en un régimen libre. Por otra parte West<sup>30</sup> muestra que George J. Stigler ha investigado sobre los tipos de educación que se han traducido en ingresos más elevados durante ciertos años y la conclusión es que dos tercios de aquéllos fueron adquiridos por personas sin educación en colegios ni universidades. Es imposible que un extraño determine *a priori* qué tipo de educación debe recibir cada individuo. Respecto de leer y escribir dice I. Paterson<sup>31</sup> que "[. . .] incluso en los Estados Unidos hemos tenido un presidente [Lincoln] que' aprendió a leer y a escribir después de haberse casado y una vez que adquirió los ingresos suficientes como para mantener un buen nivel de vida. La verdad es que en un país libre una persona analfabeta debe también ser respetada [...]. *La educación sólo es posible en un contexto donde el conocimiento es adquirido voluntariamente*".<sup>32</sup>

<sup>27</sup> Véase nota 5 ut supra.

<sup>28</sup> *Anarchy, state and utopia*, Basic Books, p. 238.

<sup>29</sup> *Education and the state*, The Institute for Economic Affairs, p. 33 y ss.

<sup>30</sup> *Ibidem*, p. 90.

<sup>31</sup> *The God of the Machine*, Ed. Putnam, p. 259.

<sup>32</sup> La cursiva es mía. Debido al deseo de conseguir algún standard que ciertos burócratas desean lograr coactivamente, se lesiona un bien mucho mayor como es la libertad de decisión. A. Rand dice en *For the new intellectual*, New American Library, p. 80: "No hay sustituto para la dignidad de la persona. El único standard para la dignidad personal es la libertad del individuo".

## Instituciones públicas y privadas: algunos antecedentes

Tal vez el antecedente más remoto de la educación estatal compulsiva se encuentre en la *República* y en las *Leyes* de Platón.<sup>33</sup> Pero recién puede hablarse de educación estatal como sistema educativo a partir de la Reforma, con Martín Lutero, quien afirmaba en 1524 en una carta a los gobernantes de Alemania: "[...] sostengo que las autoridades civiles deben obligar a la gente a mandar a sus hijos al colegio [ . . . ] si el gobierno puede obligar a los ciudadanos al servicio militar [...] y otras obligaciones durante la guerra, con más razón tiene el derecho de obligar a los chicos a asistir al colegio, ya que estamos frente al demonio que pretende secretamente arrasarse con nuestras ciudades".<sup>34</sup> Debido a la prédica luterana, en 1528 se estableció el primer sistema de educación estatal en Alemania. "El propio Lutero planificó el sistema. La Reforma propugnaba la educación compulsiva como un medio de inculcar sus puntos de vista religiosos"<sup>35</sup> "ya que ningún príncipe puede permitir que sus subditos se dividan debido a la enseñanza de doctrinas opuestas".<sup>36</sup>

En Suiza y en Francia, en 1536 y en 1571 respectivamente, el sistema de la educación estatal se implantó como consecuencia de la decidida influencia de Calvino sobre las mismas bases que la de Lutero, con el agregado de participar de una actitud más agresiva e intolerante con los llamados herejes. "La influencia de Calvino en Occidente fue mayor que la de Lutero debido a que su decidido esfuerzo hizo que Ginebra se convirtiera en un centro europeo de difusión de sus principios. Hombres de toda Europa iban a estudiar a los colegios estatales de Calvino [...] a medida que los discípulos calvinistas adquirían importancia en Europa, se convirtieron en difusores de la idea de colegios estatales compulsivos."<sup>37</sup> Hacia fines del siglo XVIII todas las naciones europeas estaban bajo el régimen de la educación compulsiva (excepto Bélgica, que la implantó en 1920),<sup>38</sup> incluso Gran Bretaña, donde la tradición liberal era más fuerte.<sup>39</sup> Respecto de este último país A. V. Dicey señalaba que "[. . .] significa, en primer lugar, que A, quien educa sus hijos de su peculio o no tiene chicos para educar está obligado a pagar para mantener la educación de B quien, eventualmente, tiene medios para pagarla pero prefiere que el pago provenga de los bolsillos de sus vecinos".<sup>40</sup>

Claro está que esta concepción de la educación estatal se lleva al extremo de eliminar los colegios privados en el sistema comunista y nacional-socialista. Actualmente la mayor parte de los países del llamado mundo libre adoptan una concepción fascista de la educación, en la forma y en el fondo. En la forma debido a que, como ya hemos dicho, los colegios privados son sólo nominalmente tales ya que los programas y la bibliografía son dictados uniformemente por los gobiernos. En el fondo la educación es fascista debido a que en la mayor parte de los casos se ha abandonado el individualismo y se exalta la socialización en diversos aspectos de la educación.<sup>41</sup> Antonio Martino —profesor de la Universidad de Milán— señala que: "El grado de adoctrinamiento en los colegios estatales en Italia es de tal magnitud que muchas son las familias que se esfuerzan en hacer que sus hijos se olviden de lo que han aprendido en el colegio".<sup>42</sup>

<sup>33</sup> Donde aconseja que las tierras se cultiven en común, que el estado se haga cargo de la totalidad de la educación de todos los chicos, que se exterminen los niños enfermizos "por ser inservibles al estado" y se eliminen las artes, porque "pintores, poetas y músicos" sólo sirven para corromper las costumbres al infiltrar el aguijón secreto de la voluptuosidad".

<sup>34</sup> J. W. Perrin, *The history of compulsive education in New England*, citado por M. N. Rothbard, *Education, free and compulsive*, Center for Independent Education, p. 19.

<sup>35</sup> Rothbard, op. cit., p. 20. Esta conclusión es del todo concordante con la de Lord Acton (op. cit.).

<sup>36</sup> Lutero en Perrin, trabajo citado por Rothbard, op. cit., p. 21.

<sup>37</sup> Rothbard, op. cit., p. 23,

<sup>38</sup> Rothbard, ibidem, p. 31.

<sup>39</sup> Véase E. G. West, op. cit., esp. caps. IX y XI, "Literacy: before and after 1870" y "The quality of schooling: before and after 1870", donde el autor concluye que la educación se deterioró notoriamente como consecuencia de In Education Act de 1870 (donde se implantó la educación compulsiva por primera vez en Gran Bretaña). Esta idea se hizo aun más rigurosa con las leyes de 1880 y 1944.



En Estados Unidos, en un comienzo —salvo la colonia de Nueva Inglaterra dominada por el calvinismo—, la educación era privada y exenta de toda compulsión gubernamental. La educación estatal apareció a comienzos del siglo XVIII y la compulsión para atender colegios data de principios de este siglo.<sup>43</sup>

En nuestro país, durante la colonia, era principalmente la Iglesia la que ofrecía educación en instituciones formales de enseñanza. La discusión pública acerca de la educación compulsiva tuvo en Sarmiento y Alberdi a sus representantes más destacados. El primero era partidario de la educación compulsiva *en lo que se refiere a la educación primaria*, mientras que Alberdi sostenía la necesidad de reforzar la libertad también en ese campo. "La confusión sobre el significado de la educación condujo a otro error: el de desalentar la educación que se opera por la acción espontánea [...]. La instrucción primaria dada al pueblo más bien fue perniciosa, ¿de qué sirvió al hombre del pueblo saber leer? De motivo para verse ingerido como instrumento en la gestión de la vida política que no conocía, para instruirse en el veneno de la prensa electoral [...]. ¿Qué han sido nuestros institutos de enseñanza en Sudamérica sino fábricas de charlatanismo, de suciedad, de demagogia y de presunción titulada?"<sup>44</sup> Años más tarde José M. Estrada confirmaba aquella opinión: "En Alemania son raros los individuos que escapan a la acción educadora de las escuelas; y sin embargo, no veo que el carácter de las masas alemanas se pulimente ni se vigorice, lejos de eso []. Estudiando sociedades que son más próximas a nosotros, las unas por la sangre, las otras por la contigüidad del territorio, encontramos pruebas que concurren en el mismo sentido. Todos sabemos que las provincias de Galicia y Asturias, en España, no son las que más arriba se encuentran en cultura y, sin embargo, son las provincias en que hasta hace pocos años, según la estadística lo comprueba y la experiencia diaria de propios y extraños puede acreditarlo, estaba más difundida la instrucción primaria. Cuando comenzó la guerra entre la República Argentina y el Paraguay, era muy escaso el número de individuos paraguayos que no supieran leer y escribir, sin embargo, aquél no era un pueblo libre ni culto. Luego, es menester, para que las sociedades prosperen y se gobiernen bien, una cultura distinta de ésta [. . .] esa cultura no puede ser ni es el derecho exigible a todos los hombres".<sup>45</sup> La Constitución de 1853 se refiere a la educación en sus artículos 5, 14 y 67 inciso 16 46 pero, en la práctica, la educación se hizo compulsiva a partir de la ley 1.420 de 1884. Los debates parlamentarios de la época y los que se suscitan con motivo de la Ley Avellaneda y en el Congreso Pedagógico de 1882 centran más bien su atención en torno a si la educación compulsiva debería ser religiosa o laica.<sup>47</sup> Privó finalmente

<sup>44</sup> *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*, Ed. Francisco Cruz, Buenos Aires, pp. 57 y 58.

<sup>45</sup> *Curso de Derecho Constitucional*. Ed. Científica y Literaria Argentina tomo I, pp. 252-253. A pesar de la postura liberal de Estrada, éste adhiere a la creencia de contar con universidades creadas por el estado "pero absolutamente independientes". En este aspecto, tiene una posición similar al movimiento reformista de 1918.

<sup>46</sup> La palabra "gratuita" se sacó del texto primitivo del artículo 5° de la Constitución de 1853 en la Reforma de 1860 (después de "educación primaria"). Llama la atención que el motivo de dicha supresión haya sido que de otro modo las provincias se hubieran visto obligadas a recurrir a rentas generales y no a un impuesto *ad hoc* para financiar los colegios estatales.

Véase M. A. Montes de Oca, *Lecciones de Derecho Constitucional*, Imprenta y Litografía La Buenos Aires, p. 226 y ss.

<sup>47</sup> Como hemos dicho, éste es otro de los graves inconvenientes de la educación estatal al verse obligados a establecer standards. Cuando la norma coactiva y uniforme establece la enseñanza religiosa los no religiosos se perjudican y viceversa. Un ejemplo grave que ha provocado serios inconvenientes en los colegios estatales en los Estados Unidos es la educación sexual, la cual ha sido reiteradamente objetada por padres de familia que sostienen que "los temas íntimos deben ser tratados en la intimidad"; en este sentido véase P. Courtney, *The sex education racket*, Free Man Speak Pub., esp. cap. VI y los comentarios que se hacen en la última sección respecto del grupo comunista que opera bajo el nombre de "National Council of Churches".

este último criterio pero, prácticamente, no se discutió el tema de la compulsión. La ley 1.420 estipulaba criterios muy generales para la educación, lo que permitió al comienzo un amplio campo para la adaptación y la flexibilidad para atender los requerimientos individuales;<sup>48</sup> esto fue eliminado en la legislación posterior, cada vez más estatizante.

### **Instituciones públicas y privadas: formar un buen ciudadano**

Tal vez uno de los argumentos más difundidos para mantener a los funcionarios gubernamentales en el campo educativo sea el de que "deben formarse buenos ciudadanos para bien de la Nación", que "la sociedad quiere gente educada de tal manera", que "la comunidad reclama. ..", "los intereses superiores del Estado mandan a la población ...", "el pueblo requiere...", etc. Esta marcada tendencia a la hipóstasis al otorgar vida propia a las construcciones mentales, especialmente las vinculadas a la concepción del estado y su representación de la sociedad, la comunidad, el pueblo, etc., deriva de Hegel,<sup>49</sup> quien a su vez ha influido decisivamente en el comunismo, el nacional-socialismo y el fascismo.

En un régimen de libertad la individualidad es respetada a través de la inviolabilidad de los derechos de cada uno. Un conjunto de familias reunidas en lugares geográficos específicos se llaman pueblos, que en su relación recíproca se dicen naciones. El conjunto de las soberanías individuales y en su relación con otras naciones se dicen estados. Para garantizar en forma práctica la soberanía del estado en el todo y en sus partes se requiere la existencia del gobierno que, por tanto, es el aparato de compulsión y coerción para proteger derechos.<sup>50</sup> La sociedad es otra denominación para la cooperación social libre y voluntaria; por ende, es también pertinente hacer referencia a la sociedad como a "los otros" individuos. Ahora bien, aquellas construcciones mentales sirven para representar ideas, lo cual no permite inferir que estos conjuntos reemplacen al individuo o lo releguen a segundo término. Muy por el contrario, debería resultar claro que aquellas construcciones mentales sirven para subrayar su dependencia respecto de la individualidad que deben proteger. Como hemos señalado, esta concepción hegeliana constituye el *corpus* del fascismo. En la primera frase de la Carta di Lavoro se lee que: "[...] la Nación italiana es un organismo con fines, vida y medios de acción superiores a los individuos". Por su parte, dice Mussolini:<sup>51</sup> "Mi espíritu se halla dominado por una verdad re-

<sup>48</sup> En *Evolución histórica de la ciudad de Buenos Aires: 1869-1914* (trabajo inédito, varios autores) L. de Latorre se refiere, entre otra interesante documentación, a la flexibilidad en la ley 1.420 (véase cap. V). Se muestra también en este trabajo el crecimiento de las instituciones privadas de enseñanza en proporciones muy superiores a las estatales en el período analizado. Sostiene, sin embargo, que "[...] la efectividad de la instrucción obligatoria se ve con mayor fuerza analizando el analfabetismo [...]". Aunque la palabra efectividad en este contexto no necesariamente implica un juicio de valor de la autora, sino que puede referirse a la efectividad de la ley para cumplir sus objetivos, creemos pertinente formular algunas observaciones. No cabe duda que si la compulsión estatal obliga a que se demande A, la oferta de A se incrementará. Pero como hemos señalado antes, dado que la educación consiste en todo el aprendizaje que el individuo realiza en el transcurso de su vida, si se lo obliga a educarse en A, dejará de educarse en B, C, D. .. según el tiempo que le demande A. También, como hemos dicho antes, si un grupo de personas considera importante educarse en A y otro en B no hay razón moral o jurídica alguna para que unos impongan la educación que deben tener los otros. El fundamento de la sociedad libre es el respeto al ser humano, lo cual no es posible lograr sobre la base de la falta de respeto que implica el uso de la fuerza agresiva en nombre de "la conveniencia" de la víctima. Por otra parte, en el trabajo a que aludimos no parece considerarse lo que hubiera ocurrido *incluso en la educación de A (en este caso el alfabetismo)* debido al aumento en la población y a las extraordinarias condiciones económicas imperantes. Puede admitirse la posibilidad de que los índices de alfabetismo hubieran sido aun mejores de no haber mediado la mala asignación de recursos que necesariamente implica la coacción estatal en la educación.

<sup>49</sup> "El Estado es la sustancia general de la que los individuos son accidentes" (cita de Hegel en *Selected Writings of Frank Chodorov*, Liberty Press, p. 31). "Debemos honrar al Estado como a lo divino en la tierra", J. F. G. Hegel, *Philosophy of Rights*, Ed. Knox, Oxford, p. 285.

<sup>50</sup> Véase J. M. Estrada, op. cit., p. 1214 y ss. También véase una brillante exposición sobre la importancia de las funciones esenciales del gobierno en J. Hospers, *Libertarianism: a philosophy whose time has come*, Nash Pub., p. 417 y ss.

ligiosa: la verdad de la patria".<sup>52</sup> Siguiendo a Sorel<sup>53</sup> Mussolini se refiere a la necesidad del mito afirmando que: "Nuestro mito es la Nación [. . .] y a este mito [. . .] subordinamos todo lo demás"<sup>54</sup> y "La Nación es un ejército [...] y los individuos pueden ser considerados los cuadros productivos del gran ejército" mientras que "el gobierno es el Estado Mayor de la Nación".<sup>55</sup> Continúa Mussolini afirmando que "al Estado no se le permite sustraer esfera alguna de la vida individual [...] toda esfera entra en el Estado y vive en el Estado con todo lo que es y le pertenece".<sup>56</sup> G. Gentile, el ideólogo más destacado del partido después de Mussolini, resumía su pensamiento al decir que: "El Estado es el mismo hombre en cuanto se realiza universalmente [. . .] el Estado es humanidad plena y perfecta".<sup>57</sup> De igual modo se expresaban Rocco, Sallis y otros intelectuales del fascismo. Este pensamiento respecto de la negación del individuo y la exaltación del aparato estatal, de más está decirlo, se encuentra presente en el nacional-socialismo: "El Estado [...] aspira a crear una comunidad de seres racial y espiritualmente semejantes".<sup>58</sup> El enemigo mortal tanto del comunismo como del nazifascismo es el liberalismo, puesto que aquellos sistemas propugnan la abolición de la propiedad privada, en el primer caso *de jure* y en el segundo *de facto*.<sup>59</sup> Es útil observar que en el manifiesto del partido fascista republicano se propone "la abolición del sistema capitalista".<sup>60</sup>

Debido a la enorme penetración hegeliana parecería que: "La palabra yo ha desaparecido del lenguaje humano y que no hay pronombres singulares; así el hombre se refiere a sí mismo como *nosotros* y a otro hombre como *ellos*".<sup>61</sup> En una sociedad libre el primer punto que debe comprenderse en materia educativa es que hay que respetar la dignidad del hombre, su individualidad, su humanidad, para lo cual resulta vital que se le reconozca la facultad de desarrollar su energía creadora del modo que considera adecuado a su exclusivo y singular "modo de ser". La construcción mental que se traduce en la palabra *gobierno* precisamente significa el monopolio de la fuerza para resguardar los derechos individuales que son anteriores a su propia existencia. En una sociedad libre, el gobierno recurre exclusivamente a la fuerza defensiva con el objeto de reprimir violaciones a los derechos de los gobernados.

Curioso resulta, en verdad, que algunos de los partidarios del sistema social de la libertad propongan que los agentes que circunstancialmente detentan el poder político se ocupen de "educar para la libertad" a través de instituciones estatales de enseñanza, claro está que recurriendo para ello a la violencia. Hemos dicho al comienzo que constituye un *non sequitur* afirmar que de la necesidad de aprender tal o cual cosa se desprende el hecho de que deban existir instituciones oficiales de enseñanza. Más aun, creemos haber demostrado que las instituciones oficiales de enseñanza reducen las posibilidades de educación debido al consumo de recursos que dicha política engendra. También hemos mencionado que es requisito indispensable para el verdadero aprendizaje el deseo de conocer y el gusto por la materia estudiada. No resulta posible educar compulsivamente en el verdadero significado del vocablo. Más aun, no parece posible educar para la libertad sobre la base de la compulsión.<sup>62</sup>

No menos frecuente resulta el invocar la "solidaridad social" para recurrir a la coacción

<sup>51</sup> *Escritos y discursos*, Ed. Bosch, t. III, p. 187.

<sup>52</sup> E. Echeverría afirma que "Los esclavos o los hombres sometidos al poder absoluto no tienen patria, porque la patria no se vincula en la tierra natal sino en el libre ejercicio y pleno goce de los derechos del ciudadano" (*Principios de la Asociación de Mayo*, Abeledo-Perrot, p. 123). Por su parte J. B. Alberdi nos; dice que: "La patria es la libertad, es el orden, la riqueza, la civilización organizada en el suelo nativo bajo su enseña y en su nombre" (op. cit., p. 71).

<sup>53</sup> *Reflexiones sobre la violencia*, Ed. Bosch, cap. IV.

<sup>54</sup> *Ibidem*, tomo II, p. 370.

<sup>55</sup> *Ibidem*, tomo V, pp. 218-219.

<sup>56</sup> *Ibidem*, tomo VII, p. 318.

<sup>57</sup> *Introduzione alla Filosofia*, Univ. de Milán, 1933, p. 116.

<sup>58</sup> *Mein Kampf*, F. Eher, p. 433, traducción de G. R. De Yurre en *Totalitarismo y egolatría*, Aguilar.

<sup>59</sup> Resulta sumamente interesante analizar las raíces marxistas del fascismo en J. A. Gregor, *The ideology of fascism*, Macmillan.

<sup>60</sup> *Octavo punto del Manifiesto*, reproducido por J. A. Gregor, op. cit., p. 388.

estatal, debilitando así la responsabilidad individual y la autoridad de la familia. En este sentido, considero importante citar a Kingsley Davis, uno de los sociólogos más influyentes en temas educativos y uno de los que con mayor énfasis hacen de la "solidaridad social" su tesis central, siguiendo los pasos de Comte. "La persona, en cuanto puede ser un objeto para sí, es esencialmente una estructura social y surge en la experiencia social."<sup>63</sup> "No es posible trazar una clara línea divisoria entre nuestra propia persona y la de los demás" j<sup>64</sup> "[. . .] la educación paternal se torna cada vez menos adecuada hasta que finalmente es preciso confiar en la socialización fuera de la familia";<sup>65</sup> "[...] la sociedad compleja y especializada corre el riesgo de caer en un individualismo incontrolado con la consiguiente pérdida de la cohesión social".<sup>66</sup> "Frente a la motivación individualista y a la crítica científica, los valores centrales y los fines comunes de la sociedad tienden a desmoronarse."<sup>67</sup> Concluye Davis que "de todos los países que han realizado experimentos con la política educativa, Rusia ha sido el más severo y, aparentemente, el que mas éxito ha tenido".<sup>63</sup> "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 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*".<sup>69</sup>

Ortega y Gasset nos muestra con gran precisión la importancia del individualismo: "El terrible impersonal aparece ahora formando parte de nosotros mismos [...] en la medida en que no pensemos 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, la vida colectiva que no le pasa a nadie determinado, de que nadie es responsable".<sup>70</sup> Y así concluye esta idea Ortega: "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*".<sup>71</sup>

Para finalizar este apartado me parece interesante citar el caso de conversión del socialismo al liberalismo de Michael Novak. El siguiente párrafo de su última obra me parece que ilustra muy bien lo que les sucede a no pocos estadistas modernos: "[...] 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 [, . .]".<sup>72</sup>

<sup>61</sup> A. Rand, op. cit., p. 64.

<sup>62</sup> Véase más adelante el apartado sobre libertad académica.

<sup>63</sup> *La sociedad humana*, EUDEBA, tomo I, p. 200.

<sup>64</sup> *Ibidem*, p. 202.

<sup>65</sup> *Ibidem*, p. 209.

<sup>66</sup> *Ibidem*, p. 210. La llamada "cohesión social" —más bien la adecuada evolución del conjunto social en una sociedad civilizada— sólo resulta posible si el gobierno limita sus funciones a proteger la libertad y el derecho de cada uno de sus miembros. Esta sociedad libre será así la más próspera que permitan las circunstancias, espiritual y materialmente hablando.

<sup>67</sup> *Ibidem*, p. 211.

<sup>68</sup> *Ibidem*, p. 219.

<sup>69</sup> La cursiva es mía. *Ibidem*, p. 220.

## Instituciones públicas y privadas: la libertad académica

"Históricamente, en su origen, la libertad académica significaba que los científicos pudieran investigar, inquirir y enseñar sin traba alguna por parte de dogmas religiosos."<sup>73</sup> En la práctica, contemporáneamente, en general, se entiende que la libertad académica significa la posibilidad de enseñar cualquier cosa. Claro que si algún profesor enseña temas de un modo que no parece conveniente a los que lo contratan se le dirá que hay "libertad académica" pero que la ejerza en otra parte y con sus propios recursos.<sup>74</sup> Existe un estrecho paralelismo entre la libertad académica y la libertad política. Tal vez la forma más civilizada para la transferencia del poder de unas manos a otras sea el sistema democrático de gobierno. Ahora bien, en este sistema, el acto electoral constituye su aspecto mecánico y accesorio. Su aspecto esencial consiste en la obligación de los gobernantes de proteger los derechos de los gobernados. En otras palabras, desde Pericles y Aristóteles, el aspecto esencial de la democracia es la libertad, lo cual ha sido confirmado por eminentes juristas, constitucionalistas y filósofos.<sup>75</sup> Contemporáneamente, sin embargo, debido a la prédica de la seudodemocracia de los jacobinos originada en Rousseau y el racionalismo iluminista, se admite tácitamente que democracia y mayoría son sinónimos. Según esta idea los valores, el honor y los bienes quedan a merced de la mayoría o la primera minoría, abriendo la posibilidad de que, a través de actos electorales, lleguen al poder, por ejemplo, los nazis en Alemania, los comunistas en Chile, etc. Como bien señala J. A. González Calderón, debido

que la soberanía del número y la soberanía (o el derecho) de los individuos que componen el pueblo resultan conceptos mutuamente excluyentes, en la seudodemocracia queda, aniquilado el Estado de Derecho.<sup>76</sup> A este problema se refiere F. A. Hayek al afirmar: "Debo sin reservas admitir que si por democracia se entiende dar vía libre a la ilimitada voluntad de la mayoría, en modo alguno estoy dispuesto a declararme demócrata".<sup>77</sup>

Si un genuino régimen democrático implica el reconocimiento de los derechos individuales anteriores a la existencia del gobierno; si un genuino régimen democrático implica la limitación del poder político como fuerza defensiva para preservar aquellos derechos; si un genuino régimen democrático implica un modo de vida basado en el respeto y la tolerancia recíproca, si son correctos estos supuestos, de allí se desprende la necesidad de que el régimen deba contar con las debidas defensas o "límites del disenso", al decir de R. Moss.<sup>78</sup> En otros términos, resulta indispensable que se respeten las reglas del juego para que el "juego" perdure, lo cual, en nuestro caso, significa que las facciones que en la letra o en el espíritu de sus programas propongan la demolición de la sociedad libre, no pueden correr una carrera electoral (por lo menos en nombre de la democracia).

No cabe duda de que, en última instancia, si no se comprenden las ventajas de la sociedad libre ésta no sobrevivirá. De lo que se trata, al intentar la preservación de las reglas del juego o, más precisamente, de las instituciones republicanas, no es de establecer un sistema perfecto sino de minimizar errores gruesos. En este sentido, es sabido que si todos son ladrones en una comunidad la propiedad no estará a salvo, pero de allí no se desprende que deba eliminarse el robo como delito del Código Penal o que no deba castigarse al ladrón. Es importante visualizar que la

<sup>70</sup> *El hombre y la gente*, Alianza Editorial, p. 285, bajo el sugestivo título *La gente es nadie*.

<sup>71</sup> La cursiva es mía. Ibidem, p. 286.

<sup>72</sup> "El espíritu del capitalismo democrático", revista *Estudios Públicos*, N° 11, Chile, p. 142, sección traducida de su libro *The spirit of democratic capitalism*, Simon & Shuster, pp. 19-49.

<sup>73</sup> J. Buchanan, *Public finance and academic freedom* en *What should economists do?*, Liberty Press, p. 253.

<sup>74</sup> A menos que el profesor tenga *tenure* (institución que no debería emanar de la ley). Si el autor de estas líneas tuviera que pronunciarse al respecto en una institución privada no avalaría el *tenure*, puesto que si el profesor no actúa en conformidad con los directivos del centro educativo carece de sentido que estos últimos se obliguen a seguir financiando las actividades de aquél.

<sup>75</sup> Cito extensamente autores en mi "Jacobinos de ayer y de hoy", *La Nación*, marzo 7 de 1983, y también recojo opiniones en mi *Fundamentos...*, p. 324 y ss.

<sup>76</sup> *Curso de Derecho Constitucional*, Kraft, p. 326 y ss.

<sup>77</sup> *Derecho, legislación y libertad*, Unión Editorial, Madrid, tomo III, p. 82.

<sup>78</sup> *El colapso de la democracia*, Éd. Atlántida, p. 19.

pregunta pertinente no es *quién* decide acerca del delito y su castigo correspondiente sino *qué* decide. La respuesta para este interrogante es que determinarán la decisión los resultados emanados de estudios científicos sobre la materia. La investigación supone que la verdad existe, el relativismo o el escepticismo no permiten negar o afirmar nada y, por ende, no habría tal cosa como la necesidad de establecer un sistema social que sea respetuoso y tolerante. En palabras de S. Hook: "Una cosa es mostrarse tolerante con las diversas maneras de jugar el juego [...] y otra, muy diferente, ser tolerante con los que hacen trampas [...]. Un liberal debería ser tolerante con la expresión de cualquier idea al amparo de las libertades fundamentales [...], .sin embargo, no puede demostrarse igualmente tolerante con los que intentan destruir las libertades fundamentales".<sup>79</sup> Más adelante continúa Hook: "Mi interés en este problema en particular se despertó hace muchos años, como resultado de las experiencias con las actividades de liberales ritualistas en el régimen alemán de Weimar. Se argüía que mientras los nazis no violaran abiertamente la ley, sería actuar tan intolerantemente como ellos el dedicarse a limpiar los nidos de nazis infiltrados en las escuelas, el gobierno y las fuerzas militares. Hitler había reclamado que tenía la intención de llegar al poder legalmente. El Partido Nacional Socialista era un partido político legal como cualquier otro y es preciso esperar a que la mano que blande el cuchillo hiera para adoptar medidas preventivas; las palabras no tenían gran valor y la responsabilidad del poder amansaría a Hitler, si su minúsculo grupo llegaba otra vez al poder [—]. Las causas de la caída del régimen de Weimar fueron muchas; una de ellas, indudablemente, fue la existencia del liberalismo ritualista, que creía que la democracia genuina exigía la tolerancia con el intolerante".<sup>80</sup> Escribe K. Lewin,<sup>81</sup> que: "Ha sido una de las tragedias de la República Alemana que las personas de tendencia democrática en el poder, inmediatamente después de la Primera Guerra Mundial, no supieran que *la intolerancia contra los intolerantes* es tan esencial para el mantenimiento, y particularmente para el establecimiento de una democracia, como *la tolerancia con los tolerantes*". Por su parte L. W. Levi y J. P. Roche señalan que: "La sociedad abierta, aquella en la cual no existen límites, es una quimera lógica que sería vacilante en caso de ser posible concebirla. Lo que distingue a una comunidad democrática de su contraparte autoritaria o totalitaria [...] son los criterios y las técnicas mediante las cuales se establecen los límites de la conducta aceptable. Es obvio que una sociedad democrática tiene vital interés en mantener aquellos valores que por sí solos pueden hacer alcanzar la libertad; esto no es —con palabras de Jackson, fallecido miembro de la Corte de Justicia estadounidense— un pacto suicida [...]. Los dirigentes de una sociedad libre no tienen la obligación de dar la bienvenida a sus verdugos".<sup>82</sup>

Ahora bien, en un plano distinto de igual naturaleza, se nos presenta la necesidad de preservar la libertad académica, para lo cual no debe permitirse la apología de aquellas ideas que, llevadas a la práctica, constituyan delito. Nuevamente aquí debe examinarse si existe "peligro manifiesto y presente" —según la célebre expresión del juez Holmes— para ver si, en definitiva, el caso configura o no apología del crimen "[...] del mismo modo que la más severa protección a la libertad de expresión no protegería a aquel que viniera a dar en falso la voz ¡fuego! en un teatro".<sup>83</sup> De más está decir que esto en modo alguno implica que no deban enseñarse las teorías contrarias a la sociedad libre, pero de allí no se desprende que la tarea deba realizarse a través de personas que suscriban sus principios, *es decir, que compartan la idea de abolir la libertad académica*. La Universidad de Harvard —a pesar de la influencia recibida de la Sociedad Fabiana en alguna de sus facultades— publicó oficialmente el 20 de mayo de 1953 respecto del Partido Comunista: "Consideramos que la afiliación actual de un miembro de la facultad al Partido Comunista, con su habitual concomitante de la dominación secreta ejercida por el Partido, va más allá de sus creencias y asociaciones políticas. Afecta la esencia misma de su capacidad para cumplir sus deberes con independencia de pensamiento y de juicio. Por la misma razón, está más allá del alcance de la libertad académica. No concurriendo circunstancias extraordinarias,

<sup>79</sup> *Poder político y libertad personal*, Uthea, México, p. XIV.

<sup>80</sup> *Ibidem*, p. XV.

<sup>81</sup> Citado por S. Hook, *op. cit.*, p. XVI.

<sup>82</sup> *La Constitución y el Federalismo en la Política*, Ed. Veá y Lea, pp. 84-35.

<sup>83</sup> Holmes, citado por S. Hook, *op. cit.*, p. 299.

consideraríamos la actual afiliación de un miembro de nuestra facultad al Partido Comunista como una grave falta de conducta, *que justifica la destitución*"<sup>84</sup>

Hayek nos dice en forma más general que "[. . .] las experiencias recientes parecen sugerir que al hacer una designación de profesores deberá establecerse una cláusula reservándose el derecho a destituir al nombrado si, con pleno conocimiento de causa, se une o colabora en cualquier movimiento contrario a los principios en que tal privilegio descansa. *La tolerancia no presupone que la intolerancia haya de ser amparada*. Éste es el motivo que, en mi opinión, aconseja el no conceder a un comunista un cargo en propiedad".<sup>85</sup>

### **Instituciones públicas y privadas: política de transición**

Como en el resto de las áreas, en el caso de la educación un programa de gobierno debería incluir políticas de transición a los efectos de recorrer con la mayor fluidez posible el camino desde la situación actual apuntando en dirección a los objetivos finales. En este sentido, es necesario formular dos reflexiones previas. La primera desde luego implica la *decisión política* de introducir modificaciones en el área educativa. Para adoptar aquella decisión política resulta indispensable tener sentido de la prioridad respecto de los distintos problemas que deben encararse según sea su peso relativo. Pensamos que, a pesar de la gran importancia que reviste el área educativa, resulta indispensable que la opinión pública previamente acepte la introducción de otras medidas en otros campos.<sup>86</sup> Sin esa previa compensación y ejecución resultaría del todo impolítico el intento de incursionar en la educación.

La segunda reflexión tampoco se circunscribe a las posibilidades de operar en el área educativa sino que se refiere a la ejecución política en cualquier campo. En este sentido, resulta de gran importancia comprender la conexión entre el nivel académico *lato sensu* y el nivel político.<sup>87</sup> El nivel académico o intelectual en sentido amplio está formado en primer término por universidades y centros de estudios que abarcan tanto el pregrado como el posgrado, pero también este nivel es el resultado de las más diversas actividades culturales, incluyendo las meramente periodísticas a través de medios de comunicación social. Cuanto menos específica y más amplia sea la audiencia mayor será la dispersión y más desperdicio habrá en la comprensión respecto de los fundamentos de las ideas clave y viceversa. Este nivel académico es el que directamente, o de una manera indirecta a través del efecto multiplicador que producen los primeros en recibir la idea, forma la llamada opinión pública. La opinión pública, a su turno, determina el plafón intelectual o, dicho de otro modo, el radio de acción que puede explotarse políticamente. Este plafón, margen o franja donde resulta posible la actividad política puede imaginarse entre un punto máximo y un punto mínimo donde resulta factible formular propuestas de mayor o menor libertad, es decir, en el contexto de nuestro análisis, propuestas más o menos compatibles con el liberalismo. Así, los partidos más liberales capitalizarán el apoyo de la opinión pública situando su actividad cerca del límite de máxima y los menos liberales (o no liberales) se ubicarán cerca del límite de mínima y así se irá situando el resto del espectro político. Si los más liberales pretenden presentar programas políticos de una ortodoxia mayor de lo que el límite de máxima permite, comenzarán a perder apoyo, lo cual también es aplicable para los menos liberales en el límite inferior respecto de programas "más izquierdistas". De este modo visualizamos la estrecha conexión entre ambos niveles: el académico y el político. Como se ha dicho, "por más original que se crea un político está repitiendo lo que alguna vez dijo algún profesor". Ahora bien, esta conexión es trecha en modo alguno permite confundir planos. Se destruye el nivel académico si allí se pretende hacer política. En este plano es indispensable apuntar al óptimo y desarrollar la verdad hasta sus últimas consecuencias posibles. En verdad, constituye una afrenta al estudiante inteligente que se trate de disfrazar una idea en la academia.

<sup>84</sup> Citado por S. Hook, op. cit., p. 289. La cursiva es mía.

<sup>85</sup> La cursiva es mía. *Los fundamentos de la libertad*, Ed. Fomento de Cultura, Valencia, tomo II, p. 224, en *La libertad de cátedra*. Véase también G. Roche, *Education in America*, Foundation for Economic Education, p. 109 y ss., en *Academic freedom for what?*

<sup>86</sup> Para el área económica véase mi trabajo *Situación económica actual y un programa para el futuro argentino*, Bolsa de Comercio de Buenos Aires, 1981.

<sup>87</sup> Véase mi *Plafón intelectual*, Pensamiento Económico, N° 427.

Pero también aquí —como estamos hablando de nivel académico en sentido amplio— entra el tema de las prioridades y el lenguaje con que se transmite la idea. En un centro académico propiamente dicho el tema de las prioridades pesa poco puesto que, en principio, se desarrolla toda la materia (lo cual siempre quiere decir que se explicarán los puntos más importantes) pero a medida que aumenta la audiencia y se recurre a otros canales, la prioridad en el tratamiento de temas se hace más evidente y también la necesidad de recurrir al lenguaje más llano.

Del mismo modo, si se actúa como académico en política se resquebraja íntegramente aquel campo. Esto no significa que un político no pueda actuar en la academia o un académico en la política, significa que las actitudes deben ser sustancialmente diferentes. Por ello es que, en este sentido, es realista la definición de que "la política es el arte de lo posible" (más precisamente, el arte de gobernar dentro de lo posible) y deberíamos agregar que *el margen de lo posible está predeterminado por el nivel académico* en el sentido antes descrito.<sup>88</sup> Dicha franja donde es posible actuar políticamente tendrá cierta altura y cierto ancho, lo cual establecerá también la magnitud del espectro político (sentido vertical) y los matices entre cada partido dentro de la misma postura básica (sentido horizontal).

Hemos dicho que la educación no se desprende del hecho de que existan instituciones estatales de enseñanza (más bien debemos presumir lo contrario). Como queda apuntado, para que reciban educación formal en instituciones de enseñanza todos los que deseen hacerlo, no resulta necesario que existan instituciones estatales de enseñanza. Como política de transición deberían tomarse tres medidas de fondo. Primero, la privatización de todas las instituciones públicas de enseñanza a todos los niveles, con la condición — para no afectar derechos adquiridos— de que los compradores reciban en sus aulas por lo menos a aquellos que estaban estudiando en esa casa y deseen continuar allí sus estudios.<sup>89</sup> Segundo, y simultáneamente, el gobierno (léase los contribuyentes) ofrecerá becas (sin cargo directo para el interesado) y créditos educativos (a tasas y/o plazos más atractivos que los de mercado) para aquellos que: a) voluntariamente lo soliciten, b) no cuenten al momento con ingresos suficientes y c) tengan las aptitudes como para estudiar lo que solicitan (esta última condición se verificará a través de los requisitos de ingreso que establezcan las instituciones privadas).

Pueden incluso presentarse casos en ciertas áreas en donde todos los alumnos estén becados o bajo el régimen de créditos educativos, lo cual constituirá la demanda para la instalación de la institución. La beca o el crédito educativo estatal se aplicará a la institución privada que desee el solicitante.<sup>90</sup> La tercera medida sería que el Ministerio de Educación circunscribiera sus tareas a lo que hemos enunciado en este último punto y a lo que hemos sugerido en el apartado referente a la libertad académica. Esto significa eliminar todas las disposiciones y reglamentaciones en cuanto a tipos de programas, bibliografía, etc., abriendo la posibilidad de que se establezcan nuevos tipos de enseñanza con diversos *curricula* en todos los niveles. Un segundo paso dentro de esta tercera medida sería eliminar también del área del Ministerio de Educación el reconocimiento de títulos, tarea que quedaría en manos de academias, asociaciones científicas y consejos profesionales.<sup>91</sup>

<sup>88</sup> Distinta es la cuestión del buen o el mal político. Si la política es el "arte de gobernar" y el gobierno es el aparato de compulsión para proteger los derechos individuales, el buen político es aquel que más eficazmente preserva aquellos derechos.

<sup>89</sup> Seguramente en el precio de compra de las instituciones públicas quedará descontado el valor necesario para ampliar las instalaciones y remunerar a más profesores debido a que las célebres instituciones públicas "nacionales

y populares, abiertas e irrestrictas" aceptan mayor cantidad de alumnos que lo que permiten las posibilidades físicas y humanas de la institución. También quedaría abolido el sistema de gobierno tripartito (o eventualmente cuatripartito, ya que en la actualidad se propone la participación del llamado "personal no docente").

<sup>90</sup> La idea básica de las becas y el crédito educativo se origina en una concepción del profesor M. Friedman,

*Capitalismo y libertad*, ed. Rialp, p.

115 y ss.



La eliminación de instituciones educativas gubernamentales reduce el costo de esta "empresa estatal",<sup>92</sup> lo que permite liberar recursos para que se reasignen por el sector privado o, incluso, para que el gobierno mejore sus servicios en el área educativa circunscripta a las mencionadas tareas. Dichas funciones gubernamentales irán desapareciendo en la medida en que las instituciones privadas otorguen becas y las fundaciones y entidades filantrópicas puedan reforzar su actividad debido al fortalecimiento de la economía a través de otras medidas anteriores adoptadas en otras áreas para sacar lo antes posible la educación de la órbita política, entre otras cosas, teniendo en miras la sentencia de A. Alchian en el sentido de que: "Pensar que los individuos aptos para el estudio deben contar con enseñanza 'sin cargo', es pensar que los individuos más inteligentes deben recibir riqueza a expensas de los menos inteligentes".<sup>93</sup>

<sup>91</sup> De más está decir que en ningún caso estos colegios serán asociaciones coactivas. El reconocimiento por parte de asociaciones científicas de prestigio, en la práctica, otorga mayor valor que el reconocimiento estatal (en realidad, nada significa que, por ejemplo, Idi Amin, entre otros muchos títulos oficiales acumulados, resulte ser médico por la Universidad de Uganda). Respecto del significado de diplomas, títulos oficiales y, en general, del abuso de grados académicos, véase J. Barzun, *The PhD Octopus en Teacher in America*, Liberty Press, p. 275 y ss., y J. Spring, *Sociological and political ruminations en The twelve year sentence: radical views of compulsive schooling*, p. 140 y ss. (especialmente su concepto del "diploma madness"). El profesor Spring concluye, entre otras cosas, que "el otorgamiento oficial de diplomas y grados es uno de los medios más potentes por los cuales la compulsión estatal en materia educativa mantiene su poder" (p. 152).

<sup>92</sup> Véase mi *El ejemplo del absurdo: el caso de las empresas estatales*, Mont Pélérin Society, 1981. Una propuesta idéntica a la educativa hemos realizado para los hospitales (mi *Fundamentos...* p. 341; por ejemplo, en el año 1977, en nuestro país, el costo por día por cama del hospital Rawson —entonces considerado modelo— era ocho veces superior al costo por día por cama del sanatorio Mater Dei, considerado como el mejor de los privados). En esa propuesta, los que tienen problemas de salud y no están cubiertos por mutuales de medicina estarían becados para que elijan el sanatorio que, a su criterio, presta el mejor servicio, lo cual elimina problemas administrativos de la "empresa estatal" que significa el hospital con todo el manejo desaprensivo de equipos, etcétera.

<sup>93</sup> *The economic and social impact of free tuition en Economic forces atwork*, Liberty Press, p. 208.