



RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Álvarez, Carlos Matías

Cuasimercados educativos y equidad : una crítica al modelo neoliberal de justicia educativa friedmaniano



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Reconocimiento - Compartir Igual 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Álvarez, C. M. (2023). *Cuasimercados educativos y equidad: una crítica al modelo neoliberal de justicia educativa friedmaniano. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/4011>*

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

Cuasimercados educativos y equidad: Una crítica al modelo neoliberal de justicia educativa friedmaniano

TESIS DE MAESTRÍA

Carlos Matías Álvarez

carlosmatiasalvarez83@gmail.com

Resumen

Nuestro objetivo principal de investigación consiste en sistematizar, esclarecer y criticar los principios de justicia que guían la propuesta friedmaniana de cuasimercados educativos y elección de escuela (*school choice*) -explicitando sus criterios de prorrato de bienes y servicios educativos y de posiciones sociales, sus concepciones de la libertad y de la igualdad-. A su vez, buscaremos ponderar, siguiendo un criterio de justicia educativa, la consistencia y preferibilidad de esta propuesta.

Tesis

MAESTRÍA EN FILOSOFÍA

CUASIMERCADOS EDUCATIVOS

Y EQUIDAD: Una crítica al modelo

neoliberal de justicia educativa

friedmaniano



Universidad
Nacional
de Quilmes

Maestrando: CARLOS MATÍAS ALVAREZ

DNI: 30297476

Directora de tesis: Dra. JULIANA UDI

Agradecimientos

Hubiese sido imposible para mí haber podido escribir esta tesis sin el estímulo y el aporte desinteresado de mi directora, la Dra. Juliana Udi. De sus clases de la materia Teorías de la justicia salió, no sólo mi tema de investigación, sino también mi particular interés por la Filosofía Política. A su paciencia y crítica le debo muchas de las mejoras de esta versión final.

A mis padres, Ester y Juan Carlos, quienes a pesar de no haber podido concluir sus estudios primarios, inculcaron en mí la pasión por la lectura, la curiosidad y el conocimiento. A mi hermana Carolina, por su ayuda fundamental en aquellos primeros años de universidad. Asimismo, dedico esta investigación a mis sobrinos y a mi familia, en general.

Soy orgullosamente, primera generación de egresados de primaria, secundaria y universidad. Por ende, agradezco a la educación pública argentina y las oportunidades que este sistema otorga. Todo mi tránsito educativo fue bajo ese esquema, al que le debo muchísimo. En sus pasillos y aulas, en sus charlas y discusiones, encontré los mejores incentivos. Nicolás Casullo, Christian Ferrer, Alicia Entel, Santiago Gándara, Carlos Kuz, Rosana Bollini, Germán Serain entre otros, fueron quizá sin saberlo parte sustancial de mi formación académica y profesional. A mis compañeros de debate y praxis política, fundamentales para hacerme crecer, pensar y actuar. A mis compañeros de trabajo, con quienes aprendo y construyo todos los días desde la maravillosa trinchera del aula. A mis amigos, aquellos que están y a quienes ya no están, por ser soporte fundamental para mantener la cordura en tiempos en los que parecía que el trabajo final era una entelequia.

Sin dudas, debo una mención especial a mis alumnos, con quienes tuve la oportunidad de hablar de mis avances y retrocesos, y que siempre representaron una motivación, inspiración y debate sincero. De ellos, aprendo todos los días.

A todo aquel que prestó sus oídos para que les hablara de mi tesis.

Por último, el amor es un motor principal para la vida y para la labor. A todas aquellas personas a quienes amé y me amaron. A Lucía, por su apoyo y cariño. A Bárbara, quien me hizo crecer y con quien empezó mi tránsito por la Maestría y por la búsqueda de una argumentación más precisa. A Julieta, quien fue amor, amiga, pilar, empuje constante y me bancó en buena parte del último tramo de la investigación. A su vez, me ayudó con algunas traducciones y con su reflexión en cada charla y discusión, además de ser importantísima para superar las etapas más duras. Estoy en deuda por su aporte. Así y todo, claro está, ninguna de las personas e instituciones mencionadas es responsable de las omisiones y errores que esta investigación pueda contener.

INTRODUCCIÓN	5
Enfoque y objetivos de la investigación	7
Estado de la cuestión	8
I. ALGUNOS PRECEDENTES DEL IDEARIO Y DEL MODELO EDUCATIVO FRIEDMANIANO	18
El pensamiento liberal	18
Neoliberalismo, neoconservadurismo o Nueva Derecha: la tradición de tinte liberal en el s. XX (o de segunda generación)	19
El neoliberalismo y su propuesta educativa	21
Mises y el pesimismo sobre la educación	22
Hayek y sus ideas en torno a la educación	24
Rothbard en contra de la obligatoriedad de la educación	26
Conclusiones del capítulo	28
II. EL MODELO POLÍTICO-EDUCATIVO FRIEDMANIANO	31
El mito fundacional: el imaginario prepolítico de Friedman	31
Más allá del mito friedmaniano de la educación universal	34
¿Qué justificaría la intervención del Estado en la educación?	36
¿Qué sucede con el rol del Estado como administrador de las escuelas?	38
La idea de cuasimercados educativos	41
Los vales: ¿qué son y cómo funcionan?	42
Los argumentos contra el sistema de <i>vouchers</i> y las respuestas de Friedman	44
Supuestas ventajas del sistema de <i>vouchers</i>	47
Conclusiones del capítulo	51
III. JUSTICIA EDUCATIVA Y EFICIENCIA: ASPECTOS PRÁCTICOS PROBLEMÁTICOS EN EL MODELO FRIEDMANIANO	53
Los principios que estructuran la propuesta de Friedman	53
Problemas de la eficiencia friedmaniana	57
Criterios de eficiencia asignativa en el sistema de <i>vouchers</i>	63
Conclusiones del capítulo	84
IV. EL PRINCIPIO DE LIBERTAD EN FRIEDMAN	85
Friedman y la concepción negativa de la libertad	85
¿Una idea de libertad más robusta en Friedman?	87
Libertad y obstáculos en el sistema de <i>vouchers</i>	91
El sujeto de la libertad friedmaniana y el lugar de padres e hijos en el sistema de <i>vouchers</i>	93
Problemas de la libertad friedmaniana: reducción de la libertad a libertad de mercado	100
La libertad como la capacidad de hacer (o “habilitación social”)	107
Conclusiones del capítulo	108
V. EL PRINCIPIO DE IGUALDAD EN FRIEDMAN	109

“Creados iguales”: ideas en torno a la igualdad en Friedman	109
La igualdad de resultados y sus problemas, según Friedman	111
El modelo de <i>vouchers</i> y la igualdad de oportunidades educativas	113
Igualdad y compensaciones	116
La desigualdad de la carrera abierta de talentos	117
Desigualdad, segmentación y segregación	120
Algunas propuestas igualitaristas	123
Conclusiones del capítulo	127
VI. CONCLUSIONES	128
Alcances y límites de la visión friedmaniana de la justicia educativa	128
BIBLIOGRAFÍA	132

INTRODUCCIÓN

Aunque no lo parezca, la educación formal es un bien primario escaso. O al menos es un bien costoso, por lo que muchas veces el Estado se ve limitado en su capacidad de ofrecerlo con una cobertura universal y de calidad. También existe una pugna distributiva por la heterogeneidad de dicho bien. Es decir, ante la desigualdad y variedad de ofertas educativas se podría generar una disputa que resumimos con el siguiente interrogante: ¿quiénes y por qué motivo deberían acceder a la oferta A y quiénes, y por qué motivo, a la B, C, D, etc.? Otra controversia no menor en el ámbito de la justicia educacional versa sobre quién debe arrogarse la potestad de educar a las mayorías y por qué: ¿el Estado, las iglesias, las familias, la ciudadanía en general? ¿Por un criterio de eficacia, de libertad, de equidad? Entonces, creemos claro que la educación formal, como todo bien costoso, moderadamente escaso y heterogéneo, suscita diferentes problemas de justicia distributiva que sería iluminador abordar desde la filosofía política y moral. Más aún, estamos convencidos de que los bienes y servicios educativos son fácticamente distribuidos bajo criterios normativos de justicia que muchas veces no son explicitados y que, por ello mismo, permanecen al margen del debate público y de la crítica.

A lo largo de la historia del pensamiento político-educativo, diversos teóricos han establecido diferentes principios de justicia educacional. Algunos han hecho sus aportes dentro de análisis más sistemáticos y más específicamente enfocados en la educación (Brighouse, 2000). Otros, en cambio, lo han hecho como extensiones de teorías de la justicia más generales (Walzer, 2001; Satz, 2007; Anderson, 2007). La teorización de Milton y Rose Friedman, objeto de esta investigación, surge como una extensión de su filosofía política liberal.

Los criterios de justicia subyacentes a la propuesta político-educativa friedmaniana parecerían tener un alto grado de aceptación dentro de la sociedad. Ideas como “equidad” (v. g., aquella que dice que ninguna persona pobre merece una educación de mala calidad), “libertad de elección” de las familias, “eficiencia” o “maximización de la calidad”, son constantemente invocadas en el discurso público sobre la educación y parecen informar a gran parte del pensamiento teórico y del sentido común en torno a las reformas necesarias que se deberían llevar a cabo en el sistema educativo.¹

¹ El desarrollo de algunas experiencias que serán retomadas en este trabajo más la aparición del modelo de escuelas *charter* muestran la vigencia e importancia del paradigma educativo neoliberal.

Sin embargo, más allá de su atractivo y popularidad, el ideal educativo friedmaniano alberga profundas injusticias e inconsistencias. En un contexto de resurgimiento y avance del libertarianismo en el país y en el mundo, parece urgente detenerse a señalar cuáles son. Quizá el principal problema es aquel que se da en el punto que más defienden sus ideólogos y promotores: el principio de libertad de elegir. Este principio, en el marco del sistema que propone Friedman, sostenemos, es puramente formal, en tanto y en cuanto, la libertad real de elección de las personas y los grupos sociales con menores recursos, i.e. el poder hacer - y por ende sus verdaderas oportunidades- sigue siendo extremadamente limitada en comparación con la libertad real de quienes tienen mayores ingresos y riquezas.² En última instancia, la propuesta, tal como veremos más adelante, se ciñe casi con exclusividad al ámbito de la libertad de mercado y, al ser este concepto de libertad tan sesgado y reduccionista, no hace más que contribuir a la reproducción de “desigualdades justas” bajo el supuesto amparo de la igual libertad que otorga (Cfr. Dubet, 2009; Bourdieu y Passeron, 1977).

En esta investigación nos proponemos argumentar que no hay buenas razones para ponderar el criterio friedmaniano de justicia educativa como igualitario y valorable.³ Algunos interrogantes más específicos comprendidos en esta indagación serán: ¿Cuáles son las fallas de principio que tiene y cuáles sus efectos prácticos negativos? ¿Qué concepciones de libertad informan la propuesta político-educativa de Friedman y qué grado de consistencia guardan unas con otras? ¿Hasta qué punto su sistema es realmente un intento de igualar las condiciones de base de los sujetos de la educación? ¿Es ponderable aceptar las demandas de las familias por encima de los intereses colectivos de la ciudadanía, respecto a cómo quieren que sea impartida la educación? ¿Es el sistema de bonos escolares el que mayores niveles de autonomía les daría a las familias? ¿Hasta qué punto es aceptable que el Estado no pueda

² Para un mejor análisis de estas posiciones recomendamos revisar las ideas desplegadas al respecto por Gerald Cohen, Phillippe Van Parijs et. al. Podemos hacer un resumen de estas concepciones de la libertad formal y la libertad real, diciendo que la libertad formal es aquella que proclama ciertos derechos, pero que no tiene interés en el cumplimiento efectivo, en cuanto no otorga la posibilidad de detentar los recursos necesarios para que esa libertad se dé. Mientras que la libertad real proclama un derecho y estipula los recursos necesarios para que se cumplan. Es una libertad positiva en cuanto se preocupa porque realmente quien quiera realizar una acción en libertad tenga verdaderas oportunidades de hacerlo. En este sentido es ilustrativo el ejemplo que da Gerald Cohen en “Por una vuelta al socialismo”, que podríamos resumir de la siguiente manera: si nosotros tenemos el derecho de poder movilizarnos por cualquier punto del país (formalidad), pero no tenemos los recursos necesarios para hacerlo, nuestra libertad real estará en sí coaccionada (derecho real). (Cohen, 2017; Van Parijs, 1995)

³ Cuando hablamos de “valorable”, no queremos caer en posiciones subjetivistas, sino que nuestra idea es analizar la ponderabilidad o no de ese criterio a partir de encontrar “las mejores razones”.

“interferir” en la autonomía familiar para paliar las desigualdades? ¿Resulta justo subsumir el principio de igualdad de oportunidades al de libertad? ¿Y qué concepción de la igualdad de oportunidades presupone en el planteo de Friedman? Estas son las principales preguntas que nos guiarán en nuestro abordaje crítico del ideario educativo friedmaniano.

Enfoque y objetivos de la investigación

Tal como refiere Harry Brighouse, muchas veces, en la práctica, los parámetros de justicia educativa no son explicitados y carecen de claridad acerca de lo que, en sus postulados, consideran como justicia social (Brighouse, 2000: 3). Ante este problema, sostiene, es necesario -en pos de producir una evaluación adecuada del conjunto de propuestas en debate- indagar cuáles son los objetivos que persigue cada una de ellas, los principios normativos que las estructuran, los valores que suponen, los fines que postulan y los actores que contemplan y privilegian. Para poder desentrañarlo, se vuelve necesario filosofar.

Como instrumentos de análisis e interpretación, entonces, emplearemos la manera analítica de la filosofía que pone el foco en la reconstrucción racional del argumento, enfatizando “el valor de la investigación empírica”, resguardando la coherencia lógica del análisis propuesto, y poniendo en valor la idea de lo intuitivo y de las intenciones de los sujetos para ponderar la razonabilidad o no de los argumentos (Gargarella, 1999: 102).⁴

Nuestro objetivo principal de investigación consiste en sistematizar, esclarecer y criticar los principios de justicia que guían la propuesta friedmaniana de cuasimercados educativos y elección de escuela (*school choice*) -explicitando sus criterios de prorratio de bienes y servicios educativos y de posiciones sociales, sus concepciones de la libertad y de la igualdad-. A su vez, buscaremos ponderar, siguiendo un criterio de justicia educativa, la consistencia y preferibilidad de esta propuesta.

Entre los objetivos específicos, implicados en el objetivo general, se cuentan:

1. Sistematizar y evaluar la conceptualización que hacen los autores de las ideas de libertad e igualdad. Evaluar hasta qué punto estos valores se definen y combinan de manera consistente en el marco de su teoría.

⁴ Gerald Cohen lo diría del siguiente modo: “El truco consiste en ir desde las premisas ampliamente aceptadas hacia las conclusiones controvertidas. Obviamente no es útil pasar de premisas que son controvertidas en sí mismas a conclusiones controvertidas” (Cohen, 2017: 141).

2. Poner en evidencia la vinculación problemática de los principios de igualdad educativa y libertad de los actores sociales implicados: familias, niños y niñas, docentes, ciudadanía en general.
3. Establecer si un criterio de libertad amplio o una noción negativa de libertad como no intromisión se condice mejor con la idea de justicia en el reparto de bienes y servicios educativos que supone el sistema de *school choice* friedmaniano.
4. Indagar si el sistema friedmaniano es realmente igualitario en algún sentido –y, eventualmente, en cuál sentido.
5. Ponderar hasta qué punto la calidad de la educación puede ser mejorada o desmejorada a partir de la implementación del sistema de bonos propuesto por Friedman.
6. Situar la propuesta político-educativa friedmaniana en el contexto de la tradición liberal para detectar algunos de los elementos de este legado que subsisten en ella.
7. Por último, aunque no de manera exhaustiva, evaluar cómo las posiciones teóricas de Friedman han sido llevadas a la práctica, y mencionar algunas de las problemáticas que se dieron en su aplicación. Si bien esto último excede en mucho nuestro campo de la filosofía política, consideramos que la filosofía despreocupada de la praxis es sólo un ejercicio de pensamiento en el vacío, que olvida contextos, particularidades y acciones concretas (realizadas y a realizar).

Estado de la cuestión

La distribución justa de los bienes y servicios educacionales y la consiguiente justicia en las posiciones sociales que ocupan los individuos es un tema de estudio relativamente novedoso que se desarrolla con fuerza entre finales del siglo XX y comienzo del XXI en diferentes campos de las ciencias sociales y las humanidades: entre ellas, la filosofía política y, más específicamente, el campo temático-problemático que se conoce como “teorías de la justicia”.

Sin duda, una referencia obligada aquí es la *Teoría de la Justicia* (1971) de John Rawls. Como sabemos, Rawls pretendía elaborar una teoría que fuera alternativa viable a las doctrinas utilitaristas que dominaron a la filosofía política en el establecimiento y la explicación racional del prorrateo ecuánime de bienes, servicios y posiciones en una sociedad. A partir de su propuesta, se fueron desplegando varias teorías rivales que procuraron confrontar con las ideas rawlsianas y otras afines que

retomaron algunos de sus conceptos e intentaron aplicarlos a dominios de la justicia social más específicos como el medioambiente, la salud, la justicia internacional o la educación. En particular, y durante varias décadas, el debate post-rawlsiano sobre justicia educacional giró en gran medida en torno de las concepciones filosóficas de la “igualdad de oportunidades”: su significado, su fundamentación, sus implicancias en materia de políticas educativas y sociales, etc.

Dentro de los estudios filosóficos de la justicia social, otro aporte fundamental que deberemos tomar en cuenta para la reconstrucción del debate en torno a la justicia educativa y la propuesta friedmaniana de cuasimercados proviene de un conjunto de filósofos y filósofas que indagan sobre los límites morales de la autoridad del mercado. Entre ellos, se destacan Michael Walzer, Michael Sandel y Debra Satz (Walzer, 2001; Sandel, 2013; Satz, 2015). Estos autores y sus ideas nos serán de ayuda para ver otras formas y establecer críticas a la posición y la propuesta de Friedman.

Walzer parte de la idea de que las comunidades asignan a los bienes diferentes significados y valores que se construyen socialmente, conforme a coordenadas histórico-culturales concretas, y que existen, en derredor de cada uno de ellos, esferas de distribución que deben permanecer diferenciadas y autónomas. Esto es, no debería existir un bien que sea dominante y tenga la posibilidad de influir- y convertirse en un elemento tirano- en todas o varias de las esferas de una sociedad⁵ (Walzer, 2001: 6). La educación, claro está, es un bien central, ya que “las plazas de enseñanza, de estudio, de autoridad de las escuelas, los distintos niveles de conocimiento” (ibid.), distribuyen no sólo el futuro de los individuos, sino también su presente. Que el mercado, con su lógica dineraria, sea el elemento que gobierne la distribución de este tipo de bienes trae el peligro de exponer “a muchos niños a una mezcla de espíritu empresarial despiadado” (ibid.) y a una sobrerrepresentación de los intereses particulares de las familias. Porque, en realidad, es la sociedad entera la que está interesada en la educación de los niños y no sólo los padres y los empresarios. Por ende, Walzer sostiene que para el caso de la educación básica, se debe seguir un esquema de igualdad simple, según el cual la necesidad debe ser considerada como único criterio para la distribución y, por lo tanto, el bien educativo no debe “ponerse a la venta” (Walzer, 2001: 230).

Por su parte, Satz en su libro *Por qué algunas cosas no deberían estar en venta...*, sostiene que hay transacciones que sería necesario prohibir en pos de

⁵ En ese sentido, Walzer, sostiene que diferentes “bienes sociales deben ser distribuidos por razones distintas”, de acuerdo con procedimientos también diferentes, y por agentes diversos/plurales (Walzer, 2001:19).

proteger las condiciones que permitan a los ciudadanos interactuar como iguales (Satz, 2015: 131). Según la autora, cuando algún individuo debe caer en un comportamiento servil, o en interacciones asimétricas y/o humillantes, allí están dadas las condiciones para establecer límites a ciertas lógicas del mercado y proteger la integridad de los sujetos. A partir de ello, Satz aboga por una intervención en ciertos mercados específicos, obstruyendo o regulando las situaciones en las que esa lógica disminuya las posibilidades de las personas. Aunque entre estos “mercados nocivos” que deberían obstruirse no mencione explícitamente a los mercados educativos, creemos que su planteo ofrece un marco interesante para criticar el modelo de justicia educativa que propone Friedman.

Ahora bien, aunque en muchos aspectos las teorías mencionadas, de corte igualitario, se muestren contrapuestas a las del matrimonio Friedman, no resultan del todo discordantes. Recordemos que Milton y Rose Friedman, sostenían que todos merecían una educación de calidad, y que el dinero no debía ser un escollo para esto. Entonces, bajo la lógica friedmaniana, los sectores menos aventajados merecen tener la oportunidad de prosperar y educarse. Por lo cual, el sistema de bonos y de competencia ideado, pondría justicia y haría que los sectores marginados pudieran tener una buena educación, haciendo desaparecer las peores ofertas del mercado y brindando la oportunidad para todos de acceder a las buenas.

Concepciones sobre la educación reñidas con la igualdad fueron tenidas en cuenta por varios estudios críticos. Así entre la década de 1960 y la década del 2000, desde la sociología de la educación, varios autores (Bourdieu y Passeron, 1977, 2013; Bowles y Gintis, 1981; Dubet, 2009), se dieron a la tarea de analizar cómo es que la escuela, lejos de nivelar o borrar las desigualdades sociales de base, más bien las reproduce y profundiza.⁶ Sin embargo, el análisis pormenorizado de una propuesta de justicia educativa como la de Milton y Rose Friedman ha tenido poco tratamiento en el campo de estudio filosófico.⁷

Varios autores han visto en la propuesta política de Friedman una base para reformar el sistema educativo, aunque muchos de estos escritos suelen ser

⁶ En esta perspectiva, uno de los autores que mejor se ha aproximado a la problemática de la justicia educativa ha sido Francois Dubet en sus libros *La escuela de las oportunidades: ¿qué es una escuela justa?* (2009) y *Repensar la justicia social* (2011). Allí el autor sostiene que a partir de la creencia de que la escuela nos iguala, el mismo sistema legitima desigualdades de base y establece, por tanto, un régimen meritocrático, que, aunque es injusto, resulta invisible para la mayoría de las personas.

⁷ La justicia educativa es una perspectiva fundamental desde la cual analizar el planteamiento del matrimonio Friedman, pero no es ese el único aspecto que nos hace falta examinar para poder entender y criticar sus postulados. Otra veta controversial del pensamiento educativo friedmaniano más discutida es aquella que refiere a la “elección de escuela” (*school choice*) a través del sistema de *vouchers* como forma de empoderamiento familiar bajo el supuesto de un derecho parental irrestricto o fuerte.

apropiaciones críticas –igualitaristas– de las ideas de libertad de elección comprendidas en el modelo friedmaniano. En esta línea, Samuel Bowles y Herbert Gintis defendieron el modelo de elección de escuelas en la certeza de que hay posibilidades de realizar, a partir de él, una redistribución eficiente que sea en beneficio de todos. Los autores sostienen, al igual que Friedman, que está ampliamente aceptado que los costos de escolarización deben ser subsidiados y que los programas deben ser regulados bajo estándares mínimos que permitan una oportunidad universal igualitaria, que evite la reproducción de las desigualdades de clase, étnicas, de género y de otro tipo (Bowles y Gintis, 1998: 46). Así, entienden que una estructura de gobierno adecuada para el sistema educativo debe brindar un equilibrio entre los intereses sociales (un umbral común de educación que permita, por ejemplo, la reproducción de los valores democráticos y la formación de un capital humano capacitado para las labores del futuro) y los intereses de los consumidores directos de bienes y servicios educativos (padres y niños).⁸ Desde su perspectiva, la solución pasaría por implementar un sistema de bonos. Las familias recibirían el vale y serían libres de gastarlo en cualquier escuela certificada, que tomaría de este modo su financiación estatal pero por el lado de la demanda. Para los autores, la competencia entre escuelas resultante de esta modalidad de financiamiento actuaría como un incentivo poderoso para su mejora.

Sin embargo, Bowles y Gintis creen que en términos de equidad el modelo friedmaniano tiene una falla grave que debe ser reparada. Esa falla es la posibilidad de cobrar adicionales, la cual redundaría en un esquema desigualitario. La solución, entonces, consistiría en prohibir que las instituciones educativas cobrasen una matrícula adicional y esto, en consecuencia, permitiría una mejor integración de los sectores menos aventajados. Asimismo, bajo la idea de los autores, algunos bonos (los de las familias desaventajadas económicamente) deberían poseer un mayor valor, en pos de que los niños de ese entorno familiar desfavorable pudiesen convertirse en un incentivo en el mercado educativo. Esto es, las escuelas que tomaran a niños en situación de desventaja (por ejemplo, por pertenecer a familias de bajos ingresos) deberían recibir un apoyo económico extra que funcione como incentivo para la inclusión e integración.

Por su parte, Harry Brighouse (2000: 182-188) aboga por un modelo similar que tiene en cuenta tanto algunas de las variables friedmanianas como las derivaciones críticas del igualitarismo de Bowles y Gintis. En resumen, al igual que con

⁸ Bowles y Gintis entienden que parte del diagnóstico friedmaniano es acertado: el sistema educativo ha quedado en manos de unos pocos (maestros, directivos) y no le otorga una voz real a los padres.

los otros autores mencionados, su propuesta se basa en que las familias tengan la posibilidad de elegir las escuelas a las que asisten sus hijos. Pero, a diferencia de Friedman y en consonancia con Bowles y Gintis, estipula que los establecimientos educativos (públicos o privados), no deberían poder cobrar matrículas adicionales o recargos. De esta forma, ninguna escuela quedaría más allá del poder de compra de las familias.⁹ Además, siguiendo los postulados igualitaristas de los autores antes citados, el filósofo británico propone que los estudiantes “indeseables”, aquellos cuya educabilidad resulta o parece más dificultosa y, por ende, también más costosa (ya sea por condiciones económicas, sociales, etc.), se vuelvan “atractivos” para los establecimientos educativos a partir de que sus bonos tengan un valor por encima de la general. Al mismo tiempo, el autor defiende una regulación estatal fuerte, pero lo suficientemente laxa para poder incentivar la diversificación de la oferta y la competencia. Por último, siguiendo una idea de sujeto racional (bajo la premisa de que la información puede ser de vital importancia para la toma de decisiones), Brighouse estipula que se medirá cuantitativamente el desempeño de las escuelas a partir de la información que se tome de ellas. Esa información pública tendrá como ejes la ponderación de la tasa de retención, los niveles de acreditación de los docentes, la relación entre los gastos en burocracia y la enseñanza en el aula, y los puntajes de las pruebas individuales. Toda esta información será recabada y proporcionada por un organismo independiente con poder gubernamental (ibid.).

Por su parte, los profesores John Coons y Stephen Sugarman argumentaron a favor de un sistema de vales para el Estado de California. En su propuesta, los bonos tendrían, además de un objetivo económico (la eficiencia) y un objetivo educativo (mejorar el servicio para las familias), una finalidad de integración y de realización democrática. Es decir, la idea central de los autores consiste en fomentar un acuerdo en torno al orden constitucional, que permita llegar, entre otras cosas, a una integración efectiva en el tema racial.¹⁰ Para lograr esos “propósitos democráticos de la educación” sostienen la necesidad de “dar poder a los padres”. De esta forma, el papel del Estado debería encontrarse limitado a la realización de controles (por ejemplo, de programas y algunos otros estándares mínimos). Coons y Sugarman destacan, ante todo, que los centros educativos no deberían tener criterios discriminatorios en la admisión de estudiantes, ni por motivos de raza ni de religión (nada decían acerca de otras formas de discriminación). En caso de suscitarse un exceso de demanda, agregan, las escuelas debían utilizar un esquema de lotería

⁹ Brighouse sí acepta el cobro suplementario por ciertas actividades extracurriculares limitadas (2000: 184).

¹⁰ Veremos más adelante en esta tesis que el matrimonio Friedman sostiene una postura crítica respecto de la integración “forzada” (Friedman, 1997: 230).

estrictamente imparcial para elegir a los estudiantes. Por último, al igual que en los esquemas anteriores, el Estado podría determinar que ciertos *vouchers* tuviesen mayor valor (para los colectivos con alguna desventaja- discapacitados, racializados, etc.) para fomentar que estos sectores tengan una mayor acogida en las escuelas de buena posición (Coons y Sugarman, 1978).¹¹

Uno de los puntos centrales de la propuesta político-educativa friedmaniana se basa en la idea de libertad y en la ponderación del mercado como máximo garante del orden social. Para esta postura, el mercado es el mejor sistema para el reparto de bienes, servicios y roles en la sociedad. En el sistema de *school choice* de Friedman, estos conceptos aparecen ligados a la elección de los padres/familias y a la mejora del sistema educativo (a través de la competencia que estimula el mercado). Desde ya, este encumbramiento de la libertad de mercado como principio rector de la organización social no es una novedad que introduce Friedman, sino que es parte del andamiaje teórico que sirve como condición de producción del discurso friedmaniano: el libertarismo, el liberalismo clásico y la escuela austríaca de economía. Uno de los autores más prolíficos en torno a los postulados “libertarios” es el economista austríaco Friedrich Hayek. Para el autor, la libertad resulta ser un “estado en virtud del cual un hombre no se halla sujeto a coacción derivada de la voluntad arbitraria de otro u otros” (Hayek, 1978: 32). De esta manera, Hayek rechaza cualquier intervención o planificación que se haga pensando en alguna idea de “bien común” alegando que se trataría un obstáculo para el libre accionar de los sujetos individuales y un paso en un equivocado “camino de servidumbre”. Básicamente, la libertad hayekiana se ve desde un sentido negativo: no deben existir interferencias, obstáculos para la acción. Ahora bien, es necesario remarcar el lugar que ocupa el principio de “voluntad” en la definición de libertad que acabamos de esbozar. Allí lo que subyace es que la coacción, para ser considerada como tal, debe venir de una voluntad, de un “querer hacer”. Esto remarca el carácter negativo del principio hayekiano, ya que deja de lado, explícitamente, la idea de “poder hacer”, de libertad real, de mayores alternativas para la acción, porque el mercado- o más bien, su sistema de precios-, con sus mecanismos, podría llegar a limitar el accionar de las personas, sus alternativas, pero esta limitación no derivaría de su “voluntad”. Esto queda más claro cuando el autor especifica: “no puede decirse que sufra coacción si la amenaza del hambre para mí y

¹¹ Vale aclarar que han existido otras propuestas de bonos (incluso algunos historiadores del voucher plan – Javier Figueroa Morales et al.-sostienen que hubo políticas educativas en el siglo XIX en el estado de Texas bajo esa consigna, mucho antes de las ideas de Friedman), pero nos hemos centrado en aquellas que más han estado en el debate público acerca de la justicia educativa.

mi familia me obliga a aceptar un empleo desagradable o mal pago, o incluso si me encuentro a merced del único hombre que quiera darme trabajo” (ibíd.).

Otra idea interesante para entender los postulados libertarios que informan la propuesta político-educativa friedmaniana, es planteada por Robert Nozick, desde un libertarismo deontológico de corte kantiano, en su libro *Anarquía, Estado y utopía*. Aunque Friedman no explicita un vínculo con las ideas del autor, algunas de ellas pueden contribuir a una comprensión más acabada del marco filosófico que rodea al planteo friedmaniano. Nozick considera que los individuos son fines en sí mismos y que, por consiguiente, no pueden ser utilizados como medios para llegar a un fin social supuestamente superior. Lo que se sostiene con esta idea es el principio de inviolabilidad de las personas y el derecho de los sujetos a modelar su propia vida. Muchas veces, se les pide a las personas que hagan un sacrificio en nombre de un bien común mayor. Pero, desde la lógica nozickeana, los individuos y sus derechos no pueden hacerse cargo de “sacrificios” en pos de otros, ya que esto resultaría moralmente reprochable (Nozick, 1988: 43-5). Esa búsqueda de dar una mejora a otros a partir de la pérdida de la libertad de sí es igual a coaccionar, poner obstáculos, al camino libre del individuo. Al mismo tiempo, al igual que Friedman, Nozick pondera una sociedad libre a partir de los mecanismos del mercado, ya que es esta la única forma de organización que permite una distribución plural, no centralizada, donde diferentes personas tienen el control sobre diferentes recursos. A pesar de compartir ciertas ideas de base con otros autores liberales, lo interesante y novedoso del planteo de Friedman es que, al menos desde su intención, no sólo pondera la idea de libertad negativa. Al establecer un sistema de *vouchers*, intenta avanzar hacia una idea de libertad real. En este sentido, será atractivo ver cómo concilia el autor estas dos perspectivas de libertad y si, finalmente, esto deriva en un planteo realmente justo.

Quizás las propuestas más consistentes y atractivas que nacieron del campo de la filosofía política, y que remiten al problema de la autoridad y el reparto justo de los servicios y bienes educativos, sean las desarrolladas por Amy Gutmann (2001) y Harry Brighouse (2000). En *La educación democrática*, entre otras discusiones candentes de la agenda político-educativa, Gutmann aborda la cuestión de la distribución de la autoridad en la educación como un problema de justicia y en ese contexto critica la propuesta de *vouchers* de Friedman, a quien ubica dentro del modelo que denomina “estado de las familias” que agrupa a aquellas propuestas que postulan a las familias como agentes educativos prioritarios. Para la autora el inconveniente de los cuasimercados educativos “no es que dejen mucho espacio para la elección de los padres, sino que dejan demasiado poco espacio para la deliberación

democrática” (Gutmann, 2001: 94, 95).¹² En una educación que verdaderamente vele por los valores democráticos, piensa, no se debería negar la importancia a los intereses colectivos. En el planteo de Friedman la educación de los ciudadanos es, por el contrario, un “efecto lateral y no un propósito central” (Gutmann, 2001: 92, 93),

Los planteos de Harry Brighouse en *School choice and Social Justice* también resultan primordiales para pensar los criterios de una justicia educativa igualitaria. El autor considera primordial el desarrollo de un modelo democrático y equitativo, y a su vez tiene un acercamiento a las ideas de Friedman, a través de su propuesta de un sistema de *school choice*. Paradójicamente, uno de los aspectos más interesantes del planteo del filósofo inglés está ligado, justamente, al análisis de la tensión entre la igualdad educativa y el derecho/libertad de las familias a elegir lo que consideren mejor para sus hijos. Intuitivamente, podemos determinar que los valores no son absolutos y aunque pensemos que la igualdad educativa es un bien ponderable, hay elementos ligados a la libertad de las familias que no se podrían alterar. Parecería entonces que el criterio de Friedman ha prevalecido. Sin embargo, y a pesar de darle cierta importancia a la autonomía familiar, también resulta primordial la autonomía del individuo (más allá de su entorno familiar) y la centralidad de los intereses colectivos (como podría ser el valor de la democracia). Para Brighouse hay una solución en esta puja de valores, y consiste- a diferencia de lo que plantea el economista neoliberal- en una mayor presencia del Estado, que no por eso se traduce en una pérdida del poder de la familia a la hora de decidir sobre sus hijos.¹³ En su libro escrito junto con Adam Swift *Legitimate Parental Partiality Philosophy*, Brighouse sostiene que los padres, obviamente, tienen un derecho a la crianza cercana y al cuidado de sus hijos, en respeto de su espacio privado. Pero también sostiene que eso no equivale a otorgarles

¹² A pesar de esta afirmación, la autora desarrolla con detalle su mirada crítica en contra del “estado de las familias” en el cap. 1 de su libro. Entre otras cosas, reconoce el derecho (y responsabilidad) de los padres de educar a sus hijos, pero a su vez señala límites, como por ejemplo, que en el ejercicio de ese derecho se sostenga la posibilidad de aislarlos del contacto con formas de pensar o vivir diferentes a las de su familia. Asimismo, la educación por fuera del ámbito familiar es necesaria para garantizar la internalización, por parte de los niños, de normas democráticas básicas relativas a la interacción intercultural, interracial, interreligiosa (respeto mutuo, tolerancia). No se puede contar con que los padres lo harán. Además, el “estado de las familias” confunde el bienestar de los niños con la libertad de los padres. Por último, para Gutmann, el carácter pluralista del Estado de las familias es superficial. La diversidad interna del estado de las familias sólo sirve como un ornamento para los espectadores externos. El pluralismo es un valor político importante cuando enriquece nuestras vidas mediante la expansión de nuestra comprensión de las diferentes formas de vida. (Esta última crítica también aparece en el cap. 8 del libro de Walzer.) (Gutmann, 2001: cap.1; Cfr. Walzer: 2001:cap.8)

¹³ En *School Choice and Social Justice* Brighouse pone énfasis en lo importante que resulta que los niños reciban una educación “facilitadora de autonomía”. Aunque, en ocasiones, este tipo de educación sí puede implicar una limitación de la voluntad de las familias por controlar su educación.

todas las prerrogativas de autoridad sobre los niños en el espacio público. Es decir, la educación formal, piensa Brighouse, es propia del espacio público y, por ello, se debe separar el derecho de las familias de mantener un vínculo de intimidad con sus hijos de la capacidad de controlar su educación. Para el autor inglés, un sistema escolar público preponderante, que iguale oportunidades, no perjudica el espacio privado y la autonomía de las familias (los hijos generalmente vuelven a sus casas día a día, tampoco las escuelas deciden cómo organizar el tiempo entre padres e hijos ni qué conocimientos, creencias y valores estos pueden transmitirles). Por lo cual, establecer ciertos criterios igualitarios de base no sería igual a inmiscuirse en la autonomía de las familias (Carrasco, 2014: 10). Brighouse aboga por la existencia de programas de atención especializada de apoyo psicopedagógico y de salud y alimentario para las familias más desventajadas, en pos de propender a romper la influencia de la herencia social en las oportunidades futuras (ibíd.).

Ahora bien, a pesar de retomar en parte de sus trabajos el ideario de Friedman, Brighouse desarrolla un enfoque propio sobre el tema. Es verdad que en una breve sección de *School Choice and Social Justice* (2000: 25-28; 40-46) se detiene a analizar el sistema de vales friedmaniano en particular. Pero da por válidas varias de las posiciones filosóficas del economista norteamericano. De la misma manera, hemos visto que Bowles y Gintis (1998) ponderan gran parte de la propuesta de bonos educativos, aunque realizan algunos aportes críticos. Es a partir de la validación de ciertos criterios y premisas friedmanianas por parte de sus críticos que creemos fundamental realizar un estudio más profundo que permita desentrañar los criterios de justicia (ligados a la idea de libertad) que tiene el autor neoliberal, para luego llegar al fondo de sus razones y, en última instancia, criticarlos a la luz de sus inconsistencias y sus efectos reales. Junto con Brighouse consideramos que no tiene sentido evaluar principios normativos independientemente de sus efectos prácticos (Brighouse, 2000:2). Por esto mismo nos parece necesario indagar en algunas de las consecuencias que la aplicación institucional de dichos postulados ha tenido. Así, más allá de las investigaciones normativas sobre igualdad y educación que hemos repasado, algunos estudios empíricos sobre la propuesta del *voucher plan* nos ayudarán a ver las derivas prácticas que tuvieron estas ideas y evaluar sus ventajas y desventajas reales para los actores implicados. En este sentido, apelaremos a los análisis de Stephen Ball (1993) respecto de lo sucedido en Inglaterra, así como también a algunos trabajos que abordan la implementación de esquemas de *school choice* en Chile (Verger, Bonal y Zancajo, 2016; Gallego, 2002; Brunner y Cox, 1995; García Huidobro y Cox, 1999; Lemaitre, 1999; Arellano, 2000; Carnoy y Mc Ewan, 1999; Cox, 2005) y en otras partes del mundo (Villarroya Planas, 2000; West, 1992).

Nuestro análisis se estructura en seis capítulos. Los dos primeros son de carácter preliminar. En el capítulo I se presentan algunos antecedentes del modelo friedmaniano como las propuestas educativas esbozadas por la tradición liberal de segunda generación, a fin de ofrecer un mínimo panorama de algunas de las influencias, debates y problemas del ideario en el que abreva el pensamiento político de Friedman. En el capítulo II se reconstruye paso a paso, desde sus justificaciones hasta sus propuestas, el modelo friedmaniano de *vouchers* escolares. Allí hemos preferido desplegar un análisis lo más imparcial posible, esto es, con la presencia primordial de la voz del autor y casi sin adelantar críticas, en pos de clarificar el pensamiento de Friedman en torno a los *vouchers* escolares. La explicitación y el análisis crítico de los diferentes criterios y principios de justicia implicados en el planteo de Friedman se inicia en el capítulo III. En el capítulo IV se analiza y evalúa el principio libertario del esquema de *vouchers* friedmaniano. En primer término, se indaga en las diferentes definiciones de libertad que esboza el autor, para luego examinarlas en el contexto del modelo educativo de los *vouchers*. A continuación, señalamos algunos problemas e insuficiencias del principio libertario del autor y sugerimos algunos criterios y propuestas alternativas. En el capítulo V, analizamos el criterio de igualdad que esgrime Friedman. En un primer momento, repasamos cuáles son sus ideas sobre la igualdad en general y cómo aparece en el ámbito específico de la educación. Más tarde, señalamos algunas inconsistencias y debilidades del argumento friedmaniano en torno a la igualdad. Por último, tal como sucede en el capítulo sobre el principio libertario, esbozamos algunas contrapropuestas para encarar una reforma de la instrucción escolar que resulte realmente igualitaria. Por último, en el capítulo VI, se recogen las principales conclusiones a las que hemos arribado a partir de nuestra investigación.

I. ALGUNOS PRECEDENTES DEL IDEARIO Y DEL MODELO EDUCATIVO FRIEDMANIANO

El pensamiento liberal

La tradición liberal es muy amplia y diversa. Para muchos, surge de la mano del contractualismo anglosajón, con John Locke como uno de sus principales precursores, y llega hasta la actualidad, con la preeminencia de los autores considerados dentro de lo que se ha dado en llamar como la “Nueva Derecha”, el neoliberalismo o el neoconservadurismo. Más allá de su amplitud y diversidad, esta corriente supo siempre interpretar y explotar una tensión básica: entre la necesidad de un Estado mínimo o poder político limitado que sea promotor de la libertad y la seguridad (de las personas y los bienes que éstas detentan), hasta los peligros que conlleva el ejercicio de ese mismo poder sobre los aspectos centrales de los cuales debería ser el garante (Held, 2001). Así, el ideario de tinte liberal, quizá como toda corriente de ideas políticas y sociales, lejos de ser una teoría cerrada, resulta más bien un campo de disputas, coincidencias y disidencias.¹⁴ Aún así, podemos inscribir al pensamiento de Milton Friedman dentro de este cúmulo de teorías más o menos confluyentes, más o menos discordantes, que coinciden en el hecho de privilegiar la libertad como precepto básico de toda organización social y política. Por lo cual, creemos, resultará interesante, antes de realizar un análisis pormenorizado del modelo friedmaniano de educación, reponer, aunque más no sea de manera aproximada e incompleta, algunos de los discursos y desarrollos teóricos precedentes en torno a la educación formal, la niñez y el rol del Estado que sirvieron como base a las premisas del *voucher plan*. Al realizar este recorrido, tenemos en claro que- por cuestiones de extensión y otras limitaciones- es imposible ser exhaustivos en el análisis, como así también no es posible hablar de la existencia de un sólo liberalismo. En última instancia, el objetivo de este capítulo es reconstruir, al menos de forma preliminar, la discursividad que sirve de base a las ideas friedmanianas así como también indagar en qué medida las ideas

¹⁴ Hablamos de “tradición liberal” o “tinte liberal” para poder englobar a amplios sectores de diversas corrientes que estipulan a la libertad como valor central a defender. Esta denominación genérica nos permite hacer referencia tanto a los creadores de las primeras referencias modernas en torno a la libertad y la intromisión del Estado (Locke, Smith), como a escuelas de pensamiento y autores actuales que esgrimen una posición más cercana al minarquismo o el “ultraliberalismo”.

de Friedman podrían apartarse (y hasta entrar en tensión) con otros referentes del paradigma liberal.

Neoliberalismo, neoconservadurismo o Nueva Derecha: la tradición de tinte liberal en el s. XX (o de segunda generación)¹⁵

Llamamos tradición liberal de segunda generación a aquella que aparece a partir de lo que algunos autores han denominado como el “renacimiento del liberalismo” (Cfr. Hartwell, 1995) con la reescritura de algunos postulados clásicos, como la crítica a la idea de iusnaturalismo y de la teoría del valor trabajo (De Buren, 2020).¹⁶ Algunos de

¹⁵ En los últimos años ha surgido un debate acerca de los orígenes y la pertinencia de la denominación “neoliberalismo” de la mano de Enrique Gherzi (2014) en *El mito del neoliberalismo*, para quien el concepto expresa mayormente un tinte ideológico. Incluso, se suele decir de manera equivocada que la propuesta de esa denominación vino por parte de Rougier o Rüstow. Para nosotros no representa un aspecto menor que uno de los directores (de 1992 a 1994) de la Sociedad Mont Pelerin (SMP-el organismo básico de mancomunidad de la tradición “liberal” de segunda generación, en donde estuvieron Hayek, Mises, Friedman, Rothbard, entre otros) Max Hartwell, bajo la edición de la propia SMP (Liberty Fund), publicó un libro en 1995 titulado *A History of Mont Pèlerin Society* (1995), donde reivindica el término “neoliberal”. Recomendamos, a su vez, una interesante investigación de De Büren (2019), donde se puede rastrear que el término neoliberalismo apareció acuñado para nombrar a esta corriente en el “Coloquio Walter Lippmann” de 1938, antecedente de la SMP, por Louis Marlio, miembro del círculo de intelectuales allí presentes (citado de Foucault, 2008, p. 61, n. 15). De esta forma, y aunque en algunos momentos se utilizó este concepto para denominar a otras corrientes, difícilmente se podría decir que el término no tiene una referencia histórica al conjunto de ideas que expresan autores como Friedman, Hayek y demás participantes del SMP. Y aunque es verdad que el concepto tiene vaivenes y ha sufrido cierta “inflación” que lo lleva muchas veces a convertirse en un significativo vacío, también es cierto que estas ambigüedades surgen de las propias contradicciones que atraviesa el ideario “liberal” de segunda generación. Han existido “liberales” que reivindican a su vez a gobiernos de tipo autocrático: se conoce el compromiso político de Friedman con la dictadura chilena de Augusto Pinochet, como así también es famosa la frase de Hayek, en una entrevista, donde brindó su apoyo a este tipo de gobiernos, al decir que “Un dictador puede gobernar de manera liberal, así como es posible que una democracia gobierne sin el menor liberalismo. Mi preferencia personal va a una dictadura liberal y no a un gobierno democrático donde el liberalismo está ausente” (citado en Toussaint, 2010:1). Toussaint, Eric (2010) *Una mirada al retrovisor. El neoliberalismo desde sus orígenes hasta la actualidad*. Barcelona: Icaria. Por su parte, varios autores (entre ellos Hirschman (1987), Canitrot (1983) y Basualdo (2006)) han referenciado cómo las políticas económicas aplicadas por la última dictadura militar en Argentina se emparentan con el enfoque “liberal” o “neoliberal”. De allí que quien encabezó por mayor tiempo la cartera económica en ese período, José Alfredo Martínez de Hoz, ha reconocido la influencia de algunos de los autores liberales de segunda generación en la aplicación de sus políticas (por ejemplo, menciona una charla con el “prestigioso economista Prof. Friedrich von Hayek”, “en ocasión de un viaje a la Argentina” cuando él era funcionario) (Martínez de Hoz, 1991: 38). En resumen, el término neoliberal/neoliberalismo nos parece pertinente para la denominación de la corriente aquí estudiada.

¹⁶ Quizá Mises sea uno de los baluartes contra la idea del derecho natural. El autor especifica que el liberalismo confía en la idea de que “todos los hombres fueron creados iguales” y por ello gozan de determinados derechos que son inalienables. Sin embargo, sostiene, el liberalismo clásico apeló a una idea de ley natural y derechos del hombre, cosa que es una

los autores más renombrados dentro de esta nueva generación son, además de Milton Friedman: Ludwig V. Mises, Friedrich Hayek, Murray Rothbard y Robert Nozick, entre otros.

Ahora bien ¿qué aspectos se pueden destacar del nuevo liberalismo respecto de la tradición primigenia? En primer lugar hay una desmarcación neoliberal de lo que se denominó como manchesterianismo, es decir, la doctrina que se amparaba en el lema *laissez faire*, que para los nuevos liberales ya no tenía posibilidades de dar solución a las problemáticas de ese entonces (Cfr. Rougier, L.: 1938; Dardot y Laval, 2010: 166; Guillen Romo, 2018).

Otro elemento importante resulta de la revolución marginalista, con el distanciamiento de la economía política- propia del primer liberalismo y de las corrientes clásicas-, denominación que va a ser dejada de lado, pensando que se debe dar paso a un verdadero desarrollo científico (De Büren, 2020: 63).¹⁷ “El marginalismo se constituye”, entonces, como “una reacción contra la teoría clásica del valor” (De Büren, 2020: 64).

Las obras marginalistas prescindirán del análisis de las condiciones de producción. Supondrán una oferta de bienes fijos y escasos que los individuos intercambian guiados por la comparación entre la utilidad marginal que le brinda cada bien que adquieren en el intercambio y la utilidad marginal que pierden por cada bien que ceden para la adquisición del bien anterior. Dichas utilidades marginales disminuyen a medida

ficción que debe ser criticada. Es innegable, piensa, que los hombres son “desiguales” (Mises, 1980: 273). “Mientras unos nacen sanos y fuertes, otros son víctimas de deformidades y lacras” (ibid). En cambio Rothbard se muestra proclive a pensar en términos de derechos naturales. Considera que el derecho es, primordialmente, algo que es inherente a la naturaleza del hombre, como la idea de propiedad de sí. Y no debe ser confundido con ideas como la del derecho a trabajar o a tener tres comidas, que, en sí, estima, no pueden garantizarse. Rothbard cree que el derecho a la propiedad de sí requiere que no se coaccione a nadie, cosa que es perfectamente conseguible.

¹⁷ Este distanciamiento de la economía política también lleva a algunos autores a pensar por fuera de la categoría de “clases”. Por ejemplo, Mises es uno de los autores que, por momentos parece desmarcarse completamente de esta conceptualización. El mercado, sostiene Mises, realiza un proceso de selección que se da a partir del “esfuerzo combinado de todos los miembros” (Mises, 1980:473). “Todo el mundo está sometido a la ley del mercado” (Ibid). De esa manera, el mercado, dice el economista austriaco, empobrece a unos y enriquece a otros y “determina quién ha de regentar las grandes empresas y quién ha de fregar los suelos”. Aunque estas determinaciones del mercado no son definitivas, ya que el proceso de selección nunca se detiene (Ibid). “Nadie puede considerar su posición asegurada, ni existe en el mercado derecho preestablecido alguno. Todo el mundo está sometido a la ley del mercado, a la soberanía de los consumidores” (Ibid). Entonces, hay cierta movilidad, para el autor. Todos estamos, entonces, sometidos a “la soberanía de los consumidores” y envueltos en un “proceso de selección”, pero que no forma clases ni castas, ya que todo el mundo puede ser empresario. “*El proceso selectivo del mercado no instauro lo que el marxismo considera órdenes sociales, castas ni estamentos. Promotores y empresarios no forman una específica clase social; todo el mundo puede ser empresario*” (Mises, 1980: 475). (Resaltado nuestro)

que se incrementan las unidades consumidoras. Los precios dependerán, aquí, de las preferencias de los individuos y de la escasez. (De Büren, 2020: 66).

Luego de la “revolución marginalista” de Menger, Bohm Bawerk y Walras, de la mano de los desarrollos teóricos posteriores de Mises, Hayek, Rothbard, Knight, Friedman y otros, el liberalismo de segunda generación va a desmarcarse de algunos postulados del liberalismo clásico más: por ejemplo, cambia el antagonista; mientras el primer liberalismo tenía como “rival” al orden feudal aristocrático, el Antiguo Régimen, todavía imperante en algunos lugares del mundo cuando Smith o Ricardo escribían sus principales textos, la corriente que derivará en la Sociedad de Mont Pelerin tendrá como antagonista al “intervencionismo”, y “el colectivismo”, o lo que Walter Lippman denominara “el mal de la sociedad sobregobernada” (1938), que estaría caracterizada en el marxismo, el keynesianismo y el nazismo (Guillen Romo, 2018).¹⁸

En consonancia con este nuevo enfoque, Friedman afirma que, de alguna manera, el contexto ha hecho que el liberalismo, en la actualidad, cambie en la praxis. Más precisamente enuncia que: “(...)muchos de los primitivos liberales, como Henry Simons, que escribía en una época en que el Estado tenía actividades muy limitadas (...) se mostraban propicios a que” éste “se ocupara de cuestiones que los liberales actuales no aceptan, debido a que el Estado ha crecido ya excesivamente” (Friedman, 1966: 52). De forma sintética, hemos visto que podemos realizar una diferenciación entre el liberalismo de segunda generación (o neoliberalismo) y la tradición primigenia. En el próximo apartado indagaremos cuáles son los aspectos fundantes de su propuesta educativa.

El neoliberalismo y su propuesta educativa

Tomaremos a tres autores dentro del liberalismo de segunda generación para dar cuenta de algunas de las ideas del modelo neoliberal para la educación de niños y adolescentes. Estos tres autores no serán revisados exhaustivamente. Tomaremos sólo algunos pasajes de sus obras más reconocidas en donde se refieren a la educación, la niñez y el modelo educativo liberal.

¹⁸ Aun así, ya mencionamos la reconocida la apuesta de Hayek por “una dictadura liberal” Cfr. Toussaint (2010). *Una mirada al retrovisor. El neoliberalismo desde sus orígenes hasta la actualidad*. Barcelona: Icaria. También resulta paradójico que uno de los fundadores de la corriente, quien incluso convocó al Coloquio Walter Lippmann, Loius Rougier, se vinculó con el régimen de Vichy, durante la ocupación nazi y, luego, se alió con Alain de Benoist, parte de una Nueva Derecha supremacista y racista.

Mises y el pesimismo sobre la educación

Ludwig Von Mises, en su clásico libro *La acción humana* sostiene una posición pesimista acerca de la instrucción escolar, según la cual la educación no tiene el poder que suele endilgársele. De allí que critique al anarquismo por creer que “mediante la educación se podrá hacer comprender a la gente qué líneas de conducta le conviene adoptar en sus propios intereses” (Mises, 1980: 237). El anarquismo, sostiene Mises, olvida “el hecho innegable de que hay quienes son o demasiado cortos de entendimiento o débiles en exceso para adaptarse espontáneamente a las exigencias de la vida social” (ibid). Este pasaje de Mises nos muestra dos cosas: por un lado, que el autor pone en duda la educabilidad de todos los sujetos. En segundo lugar, que se inscribe dentro del grupo liberal que pondera que el orden totalmente espontáneo no sería posible¹⁹.

Como la mayoría de las concepciones liberales Mises considera que los niños necesitan de cuidados, al igual que los “enfermos mentales” o “los viejos” (Mises, 1980: 237, 238).²⁰ Sin embargo, ese lugar de desprotección que reconoce en los niños

¹⁹ Es claro que hay disidencias entre los autores pertenecientes a esta corriente. Murray Rothbard representa, junto con Nozick, una subcorriente anarcoliberal. Entre otras cosas, este autor se opondrá a la intervención del Estado y por ello criticará (como veremos luego) al modelo de *vouchers* friedmaniano. Por otro lado, Mises, Hayek y Friedman, representan una corriente crítica hacia el anarquismo. En ese sentido Friedman enuncia: “Un Estado que mantuviera el orden y la ley, definiera los derechos de propiedad, sirviera como medio por el que se pudieran modificar los derechos de propiedad y otras reglas de la vida económica, hiciera cumplir los contratos, fomentara la competencia (...) semejante gobierno estaría realizando funciones importantes. *El liberal consistente, no es anarquista* (Friedman, 1966: 54) El resaltado es nuestro.

²⁰ Esta posición de incompletitud o vulnerabilidad que permite cierto paternalismo puede verse en otros autores de la tradición, incluso en Friedman, como analizaremos más adelante. En los liberales primigenios, Locke, por ejemplo, se configuran ciertas intuiciones que serán retomadas en los paradigmas educativos liberales posteriores: En su concepción, los niños son sólo potencialmente racionales. Su falta (temporaria) de razón los hace vulnerables y, ante ello, son sus padres quienes tienen todas las prerrogativas- salvo casos extremos- para convertirse en la autoridad legítima y guiarlos hacia el camino de la madurez (Cfr. Locke, 1690:§ 55). Así, la figura de los padres o tutores aparece como forma de suplir esas deficiencias. Por su parte, Adam Smith llega a ver a la niñez como un capital, una especie de mercancía, de la que sus padres pueden sacar algún tipo de provecho o beneficio. Aunque, vale aclarar, esta visión necesita contextualizarse. Así, es interesante clarificar que el economista británico pondera que esta idea de beneficio - i.e. de niño como capital- se daba, hasta ese momento, únicamente en los Estados Unidos. Al mismo tiempo, debemos recordar que estamos hablando de finales del siglo XVIII, donde el concepto de infancia- con sus derechos y cuidados-, tal como lo conocemos, aún no estaba configurado ni mucho menos masificado (Cfr. Ariès). Además, tal como advertimos, otro matiz que se puede agregar es que Smith va a señalar y denunciar muchas de las penurias que pasaban los niños de su época- Por ende, y aunque en cierto sentido naturalice la visión de un niño ligado a una posición pasiva y análoga a la de una mercancía, también parece interesado en denunciar el maltrato y repararlo. Así, al hablar sobre la prosperidad en América del Norte, el autor plantea que uno de los aspectos que indican el buen pasar de las familias numerosas en ese país se debe a que “el trabajo de cada niño (...) es estimado como ganancia neta para los padres” (Smith, 1994:Cap. VIII: p. 116). Y concluye “el valor de los niños es el mayor de todos los estímulos al matrimonio” (ibid.). En consonancia sostiene que la posibilidad de los hijos de realizar labores hace que incluso mujeres que hayan

se ve radicalizado cuando el autor supone que la educación, en sí, a pesar de no tener todo el poder que se cree, es capaz y tiene como interés casi intrínseco adoctrinarlos. Esto se refleja en la obra ya citada (*La acción humana*) en el párrafo titulado “la educación y la economía popular”. Allí el autor propone varias líneas de pensamiento en torno al problema educativo: primero, especifica que en los países en donde no hay una diversidad de lenguas, la enseñanza pública puede llegar a ser positiva y dar “buenos resultados”, cuando se busca únicamente enseñar a escribir y leer y “dominar las cuatro reglas”. Sin embargo, llevarla más allá de eso podría derivar en adoctrinamiento político, sostiene (Mises, 1980: 1263). Principalmente, porque los profesores no están dispuestos a plantear “imparcialmente doctrinas” que les sean contrarias. Al mismo tiempo, el gobierno, estima Mises, también quiere propagar sus ideas. Por todo ello, la educación (sobre todo en los niveles secundarios y también en la universidad) es puro adoctrinamiento y resulta poco útil para las vidas y los proyectos laborales de las personas (Mises, 1980: 1264, 1265).

De esta forma, el economista austríaco tiene una visión no del todo positiva de la educación. Al respecto profundiza:

Suele decirse que, si el hombre de menores recursos en la competencia mercantil fracasa, ello se debe a su falta de ilustración. Sólo si la instrucción, en sus diferentes grados, fuera igualmente accesible para todos, podría en verdad hablarse de una igualdad de oportunidades. Tiéndese a atribuir la disparidad existente entre las gentes a mera diferencia de educación, como si no existieran en los hombres innatas desigualdades por lo que a la inteligencia, la voluntad o el carácter se refiere. Olvídase, por lo general, que la ilustración académica implica aprender tan sólo teorías de ideas anteriormente formuladas. La educación, cualesquiera que sean los beneficios que confiera, supone mera transmisión de tradicionales doctrinas y valoraciones; es de índole conservadora, por necesidad, Aboga por la imitación y la rutina, nunca por el perfeccionamiento y el progreso. Ni el innovador ni el inventor engéndranse en las aulas. Son precisamente creadores y reformadores aquellos que desprecian y superan lo que sus maestros les enseñaron. Para triunfar en el mundo de los negocios no se precisa de título académico alguno. Las escuelas y facultades preparan a gentes subalternas para desempeñar funciones rutinarias. No producen, desde luego,

quedado sin marido-viudas, separadas, etc.- sean codiciadas como casaderas en pos del beneficio económico que supone el trabajo de los infantes.

Sin embargo, como dijimos, Smith también pone el foco en las condiciones de pobreza en la que vive una gran cantidad de niños de todo el mundo y, así muestra que esto que se da en EE.UU. lejos estaría de ser generalidad. Con tono de denuncia dice: “En algunos lugares la mitad de los niños mueren antes de los cuatro años, en muchos, antes de los siete, y en casi todos antes de los diez. Pero esta enorme mortalidad se limita (...) a los hijos del pueblo llano, que no puede dedicarles tantos cuidados como los otorgados a las de las clases superiores” (Smith, 1994: Cap. VIII: p.127).

empresarios; no se puede fabricar empresarios. El hombre deviene empresario sabiendo aprovechar oportunidades y llenando vacíos. El certero juicio, la previsión y la energía que la función empresarial requiere no se consiguen en las aulas. Muchos grandes empresarios, juzgados a la luz de eruditos cánones académicos, son personas incultas. Tal rusticidad, sin embargo, no les impide cumplir puntualmente su específica función social, la de acomodar la producción a la más urgente demanda. Precisamente por eso, encomiéndanos los consumidores el gobierno del mundo de los negocios (Mises, 1980: 477).

En este pasaje se aprecia que para Mises la escuela únicamente serviría para repetir doctrinas y rutinas, mientras que los talentos, inteligencias, esfuerzos se ven de mejor manera y más clara en la competencia lógica que se desarrolla en el mercado. Es allí donde se forjan los empresarios. Es también interesante remarcar que el talento o el esfuerzo no tienen que ver, para el autor, con el mérito. En última instancia, todo se define en el mercado, que se presenta como un proceso azaroso, en donde se termina eligiendo a quienes pueden satisfacer de mejor manera cierta necesidad. Por ello, que el talento natural sea apreciado por los demás en un determinado momento depende, mayormente, de la suerte y no de un mérito personal (Mises, 1980: 475, 476).²¹

Hayek y sus ideas en torno a la educación

Por su parte, Friedrich Von Hayek, en su libro *Los Fundamentos de la libertad*, considera que la educación y el conocimiento básico es un bien supremo que, es lógico pensar, debería darse a cambio de un pago dinerario. Sin embargo, entender que ese servicio tiene un costo no significa que deba ser restrictivo para las mayorías, ya que, estima, aquellos sujetos que no tienen educación se vuelven incapaces de entender su utilidad y, a su vez, no pueden acceder a ese conocimiento básico que, en última instancia, representa el motor para “el funcionamiento de las modernas sociedades” (Hayek, 2014: Cap. XIV). Quizá por ello, el economista austriaco considera que la instrucción escolar debe ser obligatoria y que “incluso aquellos que se muestran poco inclinados a aprender” deben acceder a ella (Hayek, 2014: 830). Los motivos para la obligatoriedad son similares a lo que plantea Friedman: forjar una sociedad con cierto grado de asimilación, ya que los valores comunes permiten unos

²¹ En ese sentido el autor dice lo siguiente: “Es una suerte que las condiciones del mercado sean tales que el tipo de trabajo que un sujeto puede realizar sea espléndidamente retribuido; es una suerte, no un mérito personal el que sus talentos naturales sean altamente apreciados por los demás. Greta Garbo seguramente habría ganado mucho menos dinero si hubiera nacido cien años antes de la era del cinematógrafo” (Mises, 1980: 909).

beneficios comunes; y, a su vez, porque el analfabetismo conlleva graves problemas en el funcionamiento normal de las instituciones de la democracia (ibid.).

Al igual que otros autores de la corriente, Hayek piensa que los niños “no son seres plenamente responsables de sus actos”, aunque entiende que esto no faculta a los padres a desplegar un poder “omnímodo” sobre sus hijos y a tratarlos de la manera que se les antoje (Hayek, 2014: 831).

A pesar de que para el autor la educación resulta un servicio importante, al mismo tiempo estima que los liberales del pasado se han equivocado al confiar demasiado en los logros que podría traer la culturización. De esa manera, considera que no hay razones para pensar que la educación hará desaparecer las diferencias intelectuales entre los sujetos y tampoco sería deseable que eso sucediera (ibid).

Por otro lado, Hayek piensa que el Estado debe hacerse cargo de financiar la instrucción pública mínima, pero que no debe extender su poder más allá. Es así que el autor retoma entonces las ideas de Friedman, a quien menciona, diciendo que se puede pagar el coste de la instrucción sin que las escuelas tengan que tener un carácter estatal. Y especifica, en todo caso, las instituciones educativas públicas podrían seguir existiendo sólo con el fin de ser una alternativa viable para “las comunidades aisladas con pocos niños”, donde el coste medio por alumno es más alto (Hayek, 2014: 839,840).²² De esta manera, “el esfuerzo privado” debería ser el motor del sistema educativo.

Al igual que Friedman, Hayek piensa que debe ser permisible realizar pagos adicionales para sufragar una educación más cara (o más acorde) a lo que desea el consumidor, por cuestiones de eficiencia y también de libertad.

A su vez, establece una consideración interesante respecto a lo planteado por Friedman, ya que explicita que la mayor capacidad de algunos niños y jóvenes puede darse a partir del contexto o medio en que se nace. Pero, justamente por ello, considera que la igualdad de oportunidades- en un sentido equitativo- es un “ideal totalmente inalcanzable”. En primer lugar, porque no resultaría justo dar más oportunidades a los menos aventajados, porque así se reducirían las posibilidades de otros y, a su vez, se estaría impidiendo fomentar un espíritu de superación.²³ En segundo lugar, al darse cuenta de que el clima familiar propicia el desarrollo de ciertas

²² Se podría pensar que este argumento se basa en un sustento realista, en cuanto, estima que en un modelo de cuasimercados, no habría incentivos para que los privados brindaran un servicio en una zona poca redituable. Aun así, no deja de ser sintomático que se naturalice que si no existe negocio, beneficio, recién allí el Estado debe hacerse cargo.

²³ Más allá de eso, Hayek estipula que sí se debe dar la posibilidad a aquellos con pocos recursos pero con capacidades excepcionales para el estudio.

dotes, piensa que las “aspiraciones igualitarias” pueden ser peligrosas, porque limitarían el poder de decisión de los padres (Hayek, 2014: 850).

El autor también hace algunas consideraciones sobre la libertad de cátedra. Estima que este es un derecho fundamental pero que, al mismo tiempo, no supone que el docente tenga la potestad de actuar según su capricho. Para poder llevarse a cabo este principio, lo que debe existir es una diversidad de instituciones en donde se puedan desarrollar ideales también diversos. Asimismo, establece que la libertad de cátedra no debe ser amparada para aquel que participe de movimientos contrarios a este principio. Y que, por esto mismo, no sería aconsejable conceder a un comunista un cargo, pero si ya detentara uno, estima, debería igualmente gozar de la prerrogativa de seguir en la función (ibid.).

Rothbard en contra de la obligatoriedad de la educación

Murray Rothbard, por su parte, dedica varios pasajes de su libro *Por una Nueva Libertad: Manifiesto libertario*, de 1973, al tema educativo.²⁴ En primer lugar, el economista norteamericano observa que la educación pública fue ponderada como un bien incluso por los viejos libertarios, quienes veían en ella un elemento fundamental de la democracia, además de una justa asignación de un derecho, y entendían a la escuela como un verdadero “crisol” de “armonía” entre las clases. Sin embargo, Rothbard se encargará de poner sombras sobre esta visión a su juicio idílica. Así, considera que la escolaridad compulsiva es un atentado contra la libertad de los individuos, ya que, de esta forma, se obliga a los niños a una instrucción de años, a ser influenciados por doctrinas impartidas desde el Estado lo que constituye una “servidumbre involuntaria” (Rothbard, 2012: 160).²⁵ La educación amolda, según el autor, y tiene como objetivo que todos obedezcan al Estado. Incluso la enseñanza de

²⁴ El autor tiene otro libro dedicado íntegramente a la educación, pero para fines de este resumen, y habida cuenta de que no es el tema principal de la tesis, hemos decidido tomar únicamente el capítulo dentro del *Manifiesto*

²⁵ Es interesante que la referencia sea al sintagma “servidumbre involuntaria”, ya que, varios autores dentro del ideal libertario, apoyan la legitimidad de los contratos de esclavitud siempre y cuando se dé de manera voluntaria entre adultos. En palabras del autor: “La pregunta comparable sobre un individuo es si un sistema libre le permitiría venderse a sí mismo como esclavo. Creo que sí. (Otros autores no están de acuerdo.) También le permitiría comprometerse permanentemente a no entrar jamás en una transacción así. Pero algunas cosas que los individuos pueden escoger para sí, nadie puede escogerlas para otro. Mientras se esté consciente de en qué nivel general se encuentra la rigidez y qué diversidad de vidas y comunidades particulares permite, la respuesta es, “Sí, el marco debe ser fijado como voluntario”. Pero recuérdese que cualquiera puede contratar cualquier limitación particular sobre sí mismo y, de esta manera, puede usar el marco voluntario para contratar salirse de él. (Si todos lo hacen, el marco voluntario no funcionará hasta la siguiente generación, cuando otros lleguen a la mayoría de edad (Nozick, 1988: 317). Para ver una crítica a la postura nozickeana sobre la esclavitud (Cfr. Cohen, 2017: 37,38; Satz, 2015: 233).

una lengua es vista por Rothbard como algo negativo, ya que “daña a otras nacionalidades” que usan una lengua distinta de la oficial. A su vez, la educación estatal no considera a la demanda de los consumidores, a quienes priva de la instrucción que realmente desean. Por ende, Rothbard aboga por la existencia de un sistema de instrucción optativo/no obligatorio de tipo privado, donde puedan haber escuelas progresistas y tradicionalistas, algunas menos exigentes y otras sumamente rigurosas y competitivas, laicas o religiosas.²⁶ Así, el ideal para el autor sería un modelo privado y libre (con abolición del sistema público y la compulsividad) (Rothbard, 2012: 170-173).

Ante esa compulsividad que propugna el sistema vigente de educación de monopolio estatal, los propios jóvenes se rebelan, dice el autor. Como resultado, se convierte la escuela en un lugar de “corrupción y crimen”. Se “deforma” la mente de los jóvenes y se deja un margen escaso para una educación genuina (ibid.). Ahora bien, Rothbard se pregunta de dónde surge entonces la idea equivocada de posibilitar la instrucción compulsiva y pública. Todo parte, para él, del ideario de la clase media, que creyó que la instrucción formal es igual a educación, cuando en realidad lo educativo sería parte de toda la vida. Por ello argumenta que lo elemental se puede aprender desde la comodidad del hogar. E incluso establece que un niño estaría mejor “si se le permitiese trabajar a temprana edad”. Así, su conclusión es que se debería dejar que asistan a la escuela sólo aquellos niños que tengan ganas además de una “aptitud y habilidad necesarias”(Rothbard, 2012: 163).²⁷

Al igual que Friedman, Rothbard también considera negativo que exista un monopolio estatal que convalide una estratificación clasista por zona de residencia

²⁶ Rothbard, al igual que Friedman, retoma la palabra de E. G. West, pero en este caso para remarcar que no hay un justificativo para la educación obligatoria y mucho menos para que esta fuera gratuita. La ropa y la comida, piensa West-parafraseado por Rothbard, también son importantes, sin embargo, a nadie se le ocurriría proveer comida y vestimenta de forma gratuita a partir del Estado (Rothbard, 2012:1973).

²⁷ La idea de Rothbard acerca de que algunos niños estarían mejor si se los dejase trabajar, en vez de ser obligados a asistir a las escuelas resulta polémica pero no dista mucho de otras consideraciones del autor acerca de la niñez. Por ejemplo, llegó a considerar que en una sociedad libre sería pertinente la venta de niños alegando que “existe una demanda insatisfecha de niños por parte de los adultos y parejas” a su vez que hay muchos infantes no deseados. En palabras del economista estadounidense; “[s]i se permitiera el mercado libre de niños, se eliminaría este desequilibrio y se llevaría a cabo una transferencia de bebés y de niños desde padres que no los quieren o no los cuidan a padres que desean ardientemente tenerlos. Todos los implicados: los padres biológicos, los niños y los padres adoptivos que los compran saldrían ganando en este tipo de sociedad” (Rothbard, 1995:155). Esta visión de Rothbard se vincula con una concepción de los niños que también suscribe Friedman. Dice el autor: “Expresándolo en otra forma, que puede parecer un poco fuerte, los niños son al mismo tiempo bienes de consumo y miembros responsables de la sociedad en potencia. La libertad de los individuos para usar sus recursos económicos como quieran incluye la de usarlos para tener niños (comprar, por así decirlo, lo (sic) servicios de niños como forma especial de consumo). Pero una vez realizada esta elección, los niños tienen un valor en sí y de por sí (...)” (Friedman, 1966: 53)

(creando zonas ricas y pobres, con mejor y peores niveles educativos) (Rothbard, 2012: 176).²⁸ A pesar de esta coincidencia, el autor libertario asesta una dura crítica al economista de Chicago, ya que, según su visión, al igual que en el sistema de monopolio estatal, el modelo de *vouchers* propuesto por Friedman obliga a los contribuyentes a ser ellos quienes soporten el derecho a la educación- a través del pago de impuestos que permite su financiación-. Así, aunque el sistema de bonos friedmanianos resulte una mejora respecto al modelo de Estado, sigue teniendo inconvenientes para la visión libertaria, estima Rothbard. Primero porque resulta inmoral la idea del subsidio coercitivo del sistema de instrucción. Segundo, porque ese mismo subsidio permite al Estado ser el contralor y quien regule los servicios educativos (Rothbard, 2012:181). Para el economista libertario, los padres deberían tener el poder de instruir a sus hijos, ya que, en sí, piensa, están en su mayoría capacitados para hacerlo de buena manera.

Conclusiones del capítulo

Una vez que hemos dado un repaso sobre el ideario educativo neoliberal, estamos en condiciones de realizar un breve punteo que sintetice algunos de sus elementos más destacables en función del análisis que nos proponemos:

- 1) Predomina dentro del liberalismo de segunda generación una visión algo pesimista sobre la utilidad y el valor de la educación. Por lo general, la instrucción escolar es presentada como impotente para poder revertir los grandes problemas de la sociedad (como la desigualdad o la pobreza) y es identificada como puro adoctrinamiento .
- 2) Los niños, al igual que en el ideario liberal clásico, son seres dependientes que necesitan cuidados y que no pueden ser vistos como responsables; son sus padres quienes deben velar por su suerte. En el caso de Rothbard, similar a lo que llega a plantear Friedman en *Capitalismo y libertad*, los niños pueden llegar a convertirse en una especie de mercancía (Cfr. Friedman, 1966: 53; Rothbard, 1995:155).
- 3) El neoliberalismo educativo se para en una idea de talentos y virtudes, que tiende a pensar en la existencia de dos tipos de sujetos: unos aptos y otros, directamente, ineducables (Mises). Ante la existencia de este tipo de individuos existen dos soluciones: la libertaria (Rothbard) que determina que lo mejor

²⁸ Parecería que entre Rothbard y Friedman existe un diálogo, con algunas disidencias. Aunque ambos autores mantienen la idea de lo injusto que resulta para algunos padres, que envían sus hijos a escuelas privadas, pagar dos veces por el mismo servicio

es dejar al sujeto en plena libertad, sin la existencia de un sistema compulsivo que lo obligue a realizar algo que no quiere. Y, por otro lado, la solución de Hayek, quien cree que debe existir un sistema de obligatoriedad incluso para aquellos que no quieran aprender. Aún así, esta idea de talentos no los lleva a defender un criterio meritocrático. Mises determina que antes que el mérito, lo que funciona es un sistema de azar y suerte. Sin embargo, al instituir como modelo ideal el de competencia, facultan la existencia de un “self made man, que se abre camino” en la contienda (Tenti Fanfani y Grimson, 2014: 16).

- 4) A pesar de ciertas discrepancias internas, tanto Hayek como Mises consideran que hay un mínimo básico que debe ser ponderado. Leer, escribir y recibir las cuatro reglas (lo mismo pensará Friedman). Ese sería el horizonte a seguir. Por su parte, Rothbard, quedaría fuera de este planteo debido a su oposición a todo tipo de obligatoriedad.
- 5) El paradigma se muestra contrario a la idea de igualdad de oportunidades, por no considerarlo un principio valorable y porque, incluso si lo fuera, la escuela no podría arribar a esos resultados igualitarios (quizá Hayek es quien más aportes hace en favor de este argumento)
- 6) A pesar de determinar que la escuela no es tan poderosa como máquina de cultura, el paradigma neoliberal sostiene que existe un fuerte peligro de adoctrinamiento. Aunque, al mismo tiempo, son capaces de defender el amparo del principio de libertad de cátedra (Hayek). En el caso de Rothbard, la idea de adoctrinamiento se acentúa ya que entiende que la educación escolar sirve casi en exclusividad para amoldar a los individuos a los designios del Estado.
- 7) Existen dos posiciones ante el Estado educador: Por un lado, para un primer grupo, el Estado debe a través de impuestos financiar la existencia de un sistema -gestionado, mayormente, por actores privados- que garantice un mínimo de educación para todos (Hayek, quien retoma Friedman). Para otros (Rothbard) se debe ponderar un sistema totalmente privado, pero a su vez de libre asistencia, sin ningún tipo de intervención estatal.

Hemos visto a lo largo del capítulo cómo la tradición liberal (de segunda generación) tiene algunos elementos básicos en común pero también se pueden vislumbrar importantes disidencias internas. Dentro de las cuestiones en común, sin dudas, aparece el predominio de una idea de una libertad negativa; una libertad que es producto de la no intromisión, de la no existencia de obstáculos. Dentro del

esquema de segunda generación hay un mayor celo teórico ante el accionar del Estado respecto a lo que ocurría con el paradigma de primera generación.²⁹

Por último, los autores enrolados en la segunda generación del liberalismo, tienen una visión pesimista sobre la escuela y sus funciones. Y más que en un modelo escolar que faculte a la habilitación social están pensando en los beneficios utilitarios de la asimilación.

²⁹ Respecto al poder del Estado, es verdad también que, en su papel de lobbistas e intelectuales de *think tank*, han bendecido la existencia de cierto poder estatal para aplicar las políticas de “desregulación” que desde su ideario pregonan (Cfr. De Büren, 2019 y 2020). Por otro lado, es destacable, a su vez, que dentro de los esquemas de pensamiento de algunos autores clásicos hay cierto margen para pensar modelos donde los individuos tengan cierto grado de autonomía, más allá de las elecciones de mercado. Es interesante, tanto la ponderación de John Stuart Mill del modelo ateniense de demos- aunque lo piense como impracticable- así como también la idea de Smith en torno a la habilitación y capacitación que otorga la instrucción escolar. Mill plantea que, a pesar de tener ciertos problemas, como la “tiranía de las mayorías”, la democracia representativa es la más deseable entre todas las formas de gobierno y, al mismo tiempo, lo más cercano a lo que se daba en el ágora ateniense. Aunque considera que en las sociedades complejas, el modelo del foro de Pnyx es imposible, y la participación política tenga que ser acotada “por desgracia” (Cfr. Held, 2001). En este punto, Mill nos recuerda que los asuntos e instituciones terminan siendo creados y manejados por los hombres en base a ciertas condiciones. Muchas veces, ese manejo se da por la acción de “hombres ordinarios”. Por ello se necesita de una “participación activa, y debe ajustarse a las capacidades y moralidad de los hombres tal como los encuentre, lo que implica tres condiciones”(Mill, 1861: Cap. 1):

a) “El pueblo, al cual se destina la forma de gobierno, debe consentir en aceptarla, o al menos, no debe rehusarla(...) b) Debe poseer la voluntad y la capacidad de hacer todo lo que sea necesario para mantener su existencia c) Debe poseer la voluntad y la capacidad de hacer lo que dicha forma de gobierno exija de él (...) (Esto es) ese pueblo debe ser capaz de llenar las condiciones de acción y las condiciones de coacción moral necesarias, sea para sostener la existencia del gobierno establecido, sea para suministrarle los medios de cumplir sus fines” (Mill, 1861: cap.1).

Por su parte, Smith, denuncia que las condiciones de vida que se dan en la época a partir del modelo económico estaban generando consecuencias altamente negativas:

(...)“Con el desarrollo de la división del trabajo, el empleo de la mayor parte de quienes viven de su trabajo, es decir, de la mayoría del pueblo, llega a estar limitado a un puñado de operaciones muy simples, con frecuencia sólo a una o dos. Ahora bien, la inteligencia de la mayoría del pueblo se conforma necesariamente a través de sus actividades habituales. Un hombre que se dedica toda su vida a ejecutar unas pocas operaciones sencillas, cuyos efectos son (...) siempre (...) los mismos, no tiene ocasión de ejercitar su inteligencia o movilizar su inventiva. (...) en general se vuelve tan estúpido e ignorante como pueda volverse una criatura humana. La torpeza de su mente lo torna no sólo incapaz de disfrutar o soportar una fracción de cualquier conversación racional, sino también de abrigar cualquier sentimiento generoso, noble o tierno, y en consecuencia de formarse un criterio justo sobre muchos de los deberes normales de la vida privada. No puede emitir juicio alguno acerca de los grandes intereses de su país; y salvo que se tomen medidas muy concretas para evitarlo, es igualmente incapaz de defender a su país en la guerra” (Smith, 1994: 717).

II. EL MODELO POLÍTICO-EDUCATIVO FRIEDMANIANO

Hasta aquí, con la intención de dar cierto contexto a nuestro posterior análisis, hemos ensayado una aproximación, inevitablemente simplificadora e incompleta, a una tradición de pensamiento en la que inscribir el modelo político-educativo de Milton Friedman que es objeto de esta tesis. En este capítulo nos enfocaremos en analizar dicho modelo. Nuestro análisis comenzará por el diagnóstico a partir del cual Friedman introduce su propuesta. Allí nos encontraremos con una especie de mito fundacional del sistema educativo estadounidense que le sirve al autor para sostener su planteo. Este punto de partida de Friedman será criticado por nosotros, aunque aceptamos que, de todos modos, podrían existir buenas razones para proponer un cambio en el paradigma educativo. En segundo término, intentaremos dar cuenta de todos los aspectos que le dan forma a su plan de *vouchers*. Las críticas a su propuesta quedarán mayormente reservadas a los capítulos subsiguientes.

Milton Friedman se acercó al problema educativo a partir de dos escritos fundamentales: “La función del Estado en la educación”, un ensayo de 1955 incorporado luego como capítulo en su libro de 1962, *Capitalismo y libertad*, y el capítulo 6 de su libro *Libertad de elegir* (1980), titulado “¿Qué falla en nuestras escuelas?”. Este último fue escrito en colaboración con su esposa, Rose Friedman, y luego inspiraría una serie televisiva emitida por el canal Public Broadcasting Service. Estas dos fuentes constituirán el centro de nuestro análisis, aunque en ocasiones también recurriremos a otros escritos de Friedman que exceden la cuestión estrictamente educativa pero sirven para comprenderla como parte de un programa político más amplio.

El mito fundacional: el imaginario prepolítico de Friedman

Friedman comienza el capítulo 6 de *Libertad de elegir*, enteramente dedicado a la cuestión educativa, con un supuesto relato de la evolución del sistema educativo estadounidense y la descripción de una suerte de “edad de oro” perdida, que le sirve para presentar su propuesta como una restauración del momento originario y supuestamente perfecto en el que el Estado se mantenía al margen de la educación. Podríamos decir que allí Friedman traza una especie de mito educativo, “un relato compartido por un número significativo de personas que explica una dimensión del mundo” (Grimson y Tenti Fanfani, 2014: 20). La estrategia es útil para generar

adhesión: a los mitos se los asume como reales, no se los discute. “Son eficaces porque proveen explicaciones casi automáticas y naturales, por ejemplo, acerca de las funciones y problemas de la escuela, así como de las soluciones (...) (ibid). Sin embargo, en contra de lo sugerido por el relato mítico de Friedman, si se mira la escuela actual como un punto de trayectoria, pueden observarse progresos, dificultades y retrocesos. Entre los avances se encuentran “la expansión de las coberturas, la ampliación de la educación obligatoria, el aumento del financiamiento educativo, la mayor diversidad de la oferta, incluidas las modalidades para adultos y especial, intercultural, bilingüe”. Mientras que “entre las dificultades hay desigualdades en el aprendizaje, problemas en la formación docente, cierta confusión en cuanto al sentido de la experiencia escolar”. Así, “la opinión categórica ‘la escuela es un desastre’ puede tener más prensa pero sólo es una mitología”. O, como también la llaman los autores: una mitomanía de la decadencia, que “tiende a idealizar la educación del pasado” (ibid.).³⁰ El autor, entonces, mitifica un tiempo anterior y delinea una especie de imaginario prepolítico al que habría que atender en pos de construir un nuevo paradigma³¹. Con ello realiza un diagnóstico y establece la posible solución.

Según el relato de Friedman, ya “en la Nueva Inglaterra” los colegios fueron establecidos y normalizados, primero como “anexos de la iglesia y más tarde a cargo de autoridades seculares” (Friedman, 1997: 211). “Al principio -afirma-, las escuelas eran privadas y la asistencia, estrictamente voluntaria”. Sin embargo, muy pronto “[e]l estado empezó a desempeñar un papel cada vez mayor, primero contribuyendo al mantenimiento financiero y más tarde creando y administrando centros públicos” (ibid). Desde la sanción de “la primera ley de asistencia obligatoria” (1852, en

³⁰ Por lo cual, “podríamos decir que se trata de un proyecto utópico en el peor de los sentidos. La ilusión de volver al pasado no tiene ninguna posibilidad de hacerse realidad” (Grimson y Tenti Fanfani, 2014: 30).

³¹ Friedman establece así su situación idílica: “En los primeros años de la República no sólo los grandes centros urbanos, sino casi todos los pueblos y ciudades y gran parte de los distritos rurales, tuvieron escuelas. En muchos estados o localidades la ley exigía el mantenimiento de una escuela pública. Pero en la mayoría de los casos los centros eran financiados particularmente mediante las cuotas pagadas por los padres” (Friedman, 1997: 214).

Este panorama, nos muestra cuál es la posición del autor respecto a la educación pública, con la existencia de un tiempo pasado, con primacía del emprendimiento privado, donde la instrucción llegaba de buena manera a la población. Y si bien reconoce que existían algunas subvenciones de ayuda, que partían de las autoridades locales, éstas servían para ampliar el universo de los destinatarios. Y agrega: “Aunque la enseñanza no fuera obligatoria ni gratuita, era prácticamente universal (excepción hecha, naturalmente, de los esclavos)” (Friedman, 1997: 214).

De esta manera, reconoce el autor una “honrosa excepción” que, de alguna manera, derriba la imagen de sistema ideal que esboza previo a la intromisión estatal. Esto es, por un lado, el régimen sería “prácticamente universal” pero, por otro, dejaría afuera a una minoría importante, entre ellos, a los niños afroamericanos. Ya con este solo reconocimiento, el argumento de que, bajo el esquema privado y sin intervención estatal, la educación llegaba a casi todos, termina siendo al menos cuestionable.

Massachusetts, aunque, estima que esto se generalizó a otros Estados recién en 1918), Friedman sostiene que el sistema se convirtió en parte del aparato estatal (Friedman, 1997: 211). En 1930 se consolidaría la centralización por parte del Estado (Friedman, 1997: 212).

Friedman aclara: “Siempre nos hemos enorgullecido, y con buenos motivos, del amplio acceso a la enseñanza para todos y del papel que ha tenido esta instrucción pública en el fomento de la asimilación de los recién llegados a nuestra sociedad (Friedman, 1997: 212). Sin embargo, el autor cree que la educación formal perdió ese brillo y se convirtió en una fuente generadora de un ambiente peligroso. Al mismo tiempo, denuncia, que la calidad es dispar: buena en los “barrios ricos” “y mala en los núcleos urbanos” (Friedman, 1997: 212). La conclusión de Friedman es que una “sociedad sobregobernada” es la causante de la crisis educativa (Friedman, 1997: 213).

Para el autor el cambio de sistema (de uno con centralidad privada - y por ende, con el poder de decisión en las familias- a otro en donde el Estado toma intervención) se debió al apoyo, por propio interés, que tenían tanto los funcionarios como los profesores.³² Así, a partir de 1840, estima, se dio una “campaña para reemplazar el sistema dispar y en su mayor parte privado por otro denominado de escuelas gratuitas” (Friedman, 1997: 214). Estas políticas, considera, se vieron refrendadas por el apoyo de algunos intelectuales que le concedieron una importancia crucial a la “igualdad de oportunidades” (Friedman, 1997: 216). En este contexto, el autor realiza una advertencia hacia cómo el sistema público, tanto en Prusia como en la Francia napoleónica, derivó en un esquema autoritario. A partir de este desarrollo estatal, cree, se “redujo la calidad y variedad de la instrucción” (Friedman, 1997: 216)”. Concluye que, a nivel local, “el sistema escolar” se convirtió en “una isla de socialismo en el mar del mercado libre” (ibid).³³

³² Ese interés, concluye Friedman, se traduce en que el modelo estatal le garantizaba a estos un empleo seguro y un pago de salarios de forma regular (Friedman, 1997: 215). Al igual que Rothbard (2012:173-176), Friedman cita un estudio de E. G. West, en donde se dice que el cambio de sistema, el pasaje del poder de los padres a los profesores, fue dado no por la insatisfacción de las familias sino por la política directa de funcionarios y profesores (Friedman, 1997:215).

³³ Por otro lado, un interesante contrapunto se da en torno a la obligatoriedad. En *Capitalismo y Libertad*, Friedman considera que la “educación general para la ciudadanía” debe ser obligatoria ya que es necesaria para lograr la asimilación que sería fundamental para el buen funcionamiento del sistema social democrático. Sin embargo, a principios de los ochenta, estima, que las leyes de asistencia y obligatoriedad no serían del todo correctas. Y justifica esto de la siguiente manera:

“con el tiempo, nuestras propias opiniones al respecto han cambiado. Cuando hace un cuarto de siglo, nos referimos extensamente a este tema, aceptamos la necesidad de tales leyes aduciendo que ‘una sociedad democrática estable es imposible sin un nivel mínimo de alfabetización y conocimientos por parte de la mayoría de los ciudadanos’. Continuamos

Más allá del mito friedmaniano de la educación universal

En contra de lo afirmado por Friedman, los datos oficiales de la agencia de gobierno National Center Education Statistics reunidos en el libro “120 years of American Education A Statistical Portrait” de 1993, muestran que en la época que referencia el autor, la educación estadounidense no llegaba a la universalidad que proclama Friedman y que también suele ser señalada por otros autores.³⁴ En el informe de 1870 del Departamento Federal de Educación norteamericano (creado en 1867) se estipula que en el país existían 7 millones de matriculados en la escuela primaria y 80 mil en la escuela secundaria. La proporción de jóvenes matriculados, indica el informe, permaneció relativamente baja en la última mitad del S. XIX. En dicha fuente, se estima que la mitad de los jóvenes de entre 5 y 19 años estaban matriculados. Este dato contrasta con la afirmación friedmaniana de la cuasi universalidad.³⁵ A su vez, es destacable, aunque esto sí es reconocido por Friedman, que la población negra tuvo una tasa de matriculación menor en proporción con la de los niños blancos. De esta forma, se afirma que anteriormente a la Guerra Civil, los niños negros estaban excluidos de la educación (sólo un pequeño número asistía en algunos Estados del norte). Luego de la contienda interna, la inscripción pasó de un 10 % a un 34 % (1870-1880). Sin embargo, a la década siguiente no hubo movimientos e incluso la tasa de niños blancos decreció. Todos estos elementos nos muestran que las estimaciones friedmanianas son, al menos, polémicas. Ya que el autor estipula que antes de la intromisión del Estado la universalidad era casi un hecho.

Por otro lado, Friedman considera que el declive de la educación se acentuó a partir del s. XX, y en especial, con las reformas de tinte estatalista que siguieron a la crisis del 29 (Friedman, 1997: 211,212, 217). Sin embargo, en los datos brindados por la agencia gubernamental, esa intervención permitió, en el ámbito educativo, que el número de jóvenes matriculados pasara de un 51 por ciento en 1900 a un 75 por

creyéndolo, pero las investigaciones efectuadas en el ínterin y relativas a la historia de la enseñanza en los Estados Unidos, Gran Bretaña y otros países nos han convencido de que la asistencia obligatoria a las escuelas no es necesaria para lograr ese nivel mínimo de alfabetización y conocimientos. Como ya hemos señalado, dichas investigaciones han mostrado que la escolarización era poco menos que universal en los Estados Unidos antes de su obligatoriedad (Friedman, 1997: 226, 227).

³⁴ Por ejemplo, Susan Berglund menciona que para fines de siglo, el 95 por ciento de los niños y jóvenes de hasta 13 años asistían de forma regular a la institución escolar (Cfr. Berglund, 2002) Berglund, Susan. “El deterioro de la educación pública en Estados Unidos y el papel del gobierno federal”. CDC [online]. 2002, vol.19, n.50 [citado 2021-01-04], pp. 129-151.

³⁵ Friedman se arriesga a estipular que veinte años antes de que existieran estos primeros números oficiales, los niños asistían- en un modelo pre estatal-cuasi universalmente. Es válido preguntarse, entonces, ¿cuál habría sido el motivo por el que 20 años después de la llegada a un modelo cuasi universal la mitad de los niños no estuviesen matriculados?

ciento en 1940 (Cfr. U.S. Department of Commerce Bureau of the census historical statistics of the United States Colonial times to 1970). Esos mismos datos nos dicen que en 1880 se registró un 17 por ciento de analfabetismo. Mientras que en 1890 éste bajó al 13 por ciento. Y aún así, con la asistencia estatal, es importante remarcar que para 1870 existía entre la población negra un 79 % que no sabía leer ni escribir, número que se redujo al 56 % en 1890. Por su parte, en 1920, el analfabetismo total declinó al 6 % (Snyeder et. al, 1993). Todos estos números avalan la hipótesis de que la intervención del Estado, al menos en lo que refiere a matriculación y alfabetización, coadyuvó a implantar un modelo de universalidad, a diferencia de lo que estima el mito friedmaniano.

Otro dato interesante para desarmar la mitología del autor viene de la mano de la queja por la suba de los gastos estatales que conlleva el pasaje del sistema (Friedman, 1997: 217, 218). Friedman no repara en el hecho de que esa suba se da también con un aumento significativo de la matrícula (y de la permanencia) de sectores que hasta ese momento no habían accedido a la escolarización. La estrategia discursiva friedmaniana en la parte del diagnóstico, tiende a la descontextualización. Así también, el autor denuncia que la calidad de la educación ha bajado, sin tener en cuenta que al ampliar el acceso es altamente probable que, hasta que no exista en esos sectores una cultura escolar, los resultados, efectivamente, empeoren.

Ahora bien, aunque el relato friedmaniano sobre los orígenes y la evolución del sistema educativo estadounidense se funda en algunas premisas ampliamente discutibles y rebatibles, es necesario remarcar que eso no hace que su propuesta de *vouchers* sea desechable *per se*. Por lo tanto, aunque el diagnóstico puede tener errores importantes, no se debería desdeñar su propuesta sin antes realizar un pormenorizado análisis de la misma. Por eso, en los próximos pasajes nos daremos a esa tarea.

Antes, debemos tener en cuenta que el punto de partida en el abordaje friedmaniano de la educación es, según su visión, que el sistema escolar en manos del Estado tiene serias deficiencias (falta de equidad entre los diversos actores sociales que transitan los diferentes formatos escolares, una escalada de violencia inmanejable, falta de libertad de elección para las familias y falta de eficiencia a la hora de gestionar los recursos económicos destinados a la educación) (Friedman, 1997: Cap. 6). Estos problemas, estima, pueden ser tranquilamente subsanados a partir de modificar el modo de financiación de las escuelas. Su propuesta consiste, entonces, en desarrollar un sistema de bonos escolares, que, en manos de los demandantes del bien/servicio educativo, les otorgue libertad para ser canjeados en los establecimientos educativos autorizados que ellos elijan. Estas instituciones, bajo el paradigma de

cuasimercados, entrarán en competencia con el objetivo de obtener más vales y, de ese modo, ser sustentables y mejorar la calidad educativa (Friedman, 1966; 1997).³⁶

¿Qué justificaría la intervención del Estado en la educación?

Como vimos, Friedman comienza a pensar su modelo de cuasimercados educativos y *vouchers* como consecuencia de entender que la educación está envuelta en una grave crisis cuyas causas atribuye a un exceso de control estatal. En línea con ello, su primer paso argumentativo consiste en establecer qué justificaría la intervención del Estado en educación o, por lo contrario, qué elementos lo desacreditarían. En principio el autor nos dice que está naturalizada la idea de que la enseñanza formal debe estar financiada y administrada, en forma directa, por los órganos de gobierno, pero que, sin embargo, esto debería ponerse a prueba.³⁷

El autor estima que la intervención del Estado podría estar justificada únicamente sobre la base de dos argumentos. En primer lugar, se puede considerar que la instrucción escolar genera un significativo “efecto para terceros” (*neighborhood effect*), es decir, lo que en economía suele conocerse como “externalidades positivas”. La sociedad en su conjunto se ve beneficiada por la producción de estos servicios de educación y, al ir esos beneficios en múltiples direcciones, sin la intervención del Estado sería imposible que todos los actores beneficiados otorguen algún tipo de compensación por ese resultado positivo.

Por otro lado, una segunda justificación podría darse a partir de una “preocupación paternalista por los niños y demás irresponsables” (Friedman, 1966: 116). Aunque el autor no ahonda mucho sobre este tema en el capítulo concreto “El estado en educación”, sí lo hace anteriormente, en la misma obra *Capitalismo y Libertad*, específicamente en el apartado que reza: “El estado en una sociedad libre”. Allí plantea que “la libertad es un objetivo que se puede alcanzar solamente entre individuos responsables”. Y ahonda: “No creemos en la libertad para locos ni para niños” (sin embargo) “los niños son al mismo tiempo bienes de consumo y miembros responsables de la sociedad en potencia” (Friedman, 1966: 52-3).

³⁶ En párrafos posteriores de este capítulo realizaremos un análisis pormenorizado de lo que hasta aquí es sólo un esbozo introductorio.

³⁷ Dice Friedman que gran parte de nuestra historia nos hemos visto sometidos a la idea de que alguien (monarca, dictador, mayoría) ejerza la fuerza sobre la libertad de los individuos (Friedman, 1966: 31). Asimismo, en 1980 profundiza esto diciendo “La enseñanza no tiene por qué ser como es ni siquiera en los núcleos urbanos. No era así cuando los padres tenían un control mayor. Tampoco lo es en los lugares en que los padres conservan todavía ese control” (Friedman, 1980: 222)

Esto significa que, según contempla Friedman, menores y discapacitados tienen intereses que no pueden ser tutelados por ellos mismos: a causa de un déficit temporario o permanente de autonomía no pueden valerse por sus propios medios. Es en este sentido que Friedman los equipara a elementos de consumo, es decir, los padres, como hemos visto, tienen entre otras prerrogativas que les da la libertad, la potestad de “usar sus recursos económicos como quieran” e “incluye la de usarlos para tener niños (para comprar, por así decirlo, los servicios de niños como forma especial de consumo)” (Friedman, *ibíd.*). Sin embargo, especifica: “una vez que se ha realizado esta elección, los niños tienen un valor en sí y de por sí y tienen una libertad propia que no es simplemente una extensión de la libertad de los padres” (Friedman, 1966: 53). Esto nos lleva al siguiente problema, para el autor: los padres (la familia) son, en parte, “dueños” de ese bien de consumo que son los niños, pero, a su vez, estos gozan de una libertad y responsabilidad en potencia.

De allí que sea razonable, debido a su falta de autonomía (por eso los cataloga como “irresponsables”) que exista una preocupación acerca de su futuro.³⁸ Estos niños serán mañana actores centrales de la vida social, pero sobre todo, serán individuos que deberían velar por las ideas e instituciones que permiten la reproducción de esta sociedad libre. Es por ello que, a pesar de que los niños no puedan pagar por el servicio educativo, y aunque en parte se podría reclamar el pago a la familia, es necesario brindarles las herramientas educativas para poder así realizar su contribución a la reproducción social. De esta forma, Friedman cree que para que exista “una sociedad democrática y estable” la mayoría de los ciudadanos debe alcanzar un “nivel mínimo de alfabetismo”, que permita el establecimiento y aceptación de un conjunto de “valores comunes” (Friedman, 1966: 116). Esos valores serán los que sustenten una cohesión para el bien de la comunidad.³⁹ En condiciones ideales de superabundancia, el mínimo de instrucción requerida bien se podría exigir a los padres “sin necesidad de acción estatal” alguna, especula el autor (Friedman, 1966: 116). Sin embargo, en sociedades no opulentas siempre existirían padres imposibilitados de solventar los gastos educativos por sí solos y no por ello sería justo dejar a sus niños sin educación ni tampoco quitarles la tenencia y otorgar la responsabilidad de educarlos a otros sujetos. Allí es cuando el autor recurre a la comparación de los niños con los objetos y propiedades: los poseedores de cualquier tipo de bien que, sin los

³⁸ Hacemos una aclaración que nos parece pertinente: el autor se refiere a “niños y demás irresponsables”. El lector podrá darse cuenta, fácilmente, que al introducir la palabra “demás” está calificando a los niños como “irresponsables” a los que se les debería añadir otros irresponsables (ese “demás”).

³⁹ Por ejemplo, aunque no lo tengamos muy en cuenta, los acuerdos de mercado, las transacciones, están garantizados por ese grado último de conformidad, posible por la asimilación de significados más o menos similares en todos los agentes.

debidos cuidados, puede tener un impacto negativos sobre terceros (cómo, análogamente, podría tenerlo un niño que no recibe una educación básica), un auto, un edificio, por ejemplo, pueden deshacerse de ellos si es que se les hace imposible mantenerlos. En cambio, “separar a un niño de sus padres porque no puedan pagar la instrucción mínima exigida es claramente una inconsistencia con el hecho de que dependemos de la familia como unidad social básica, y con nuestra creencia en la libertad del individuo” (Friedman, 1966: 117).⁴⁰ Por ende, la intromisión del Estado estaría justificada en esos casos, para poder ayudar a los padres menos aventajados (bajo la premisa de que si el Estado establece la obligatoriedad de cierto mínimo de educación, debe proveer los medios necesarios para que las familias puedan cumplir con dicha exigencia sin tener que renunciar, para ello, a la custodia de sus hijos). Así, el subsidio a familias pobres sería el único caso de injerencia estatal realmente admisible (Friedman, 1966: 117). De esta forma, la función más obvia del Estado es la de “exigir que todos los niños reciban un mínimo de instrucción” (Friedman, 1966: 116)

Igualmente, para Friedman, únicamente se pueden justificar estos subsidios estatales a la enseñanza de una instrucción mínima y que él llama “educación general del ciudadano” (Friedman: 1966. 116,119). Es decir, el financiamiento estatal de la educación a través de los *vouchers* no debería vincularse con la formación vocacional especializada que tiene lugar en el espacio escolar ni tampoco con la educación superior (preponderantemente vocacional y especializada), porque, al decir de Friedman, este tipo de instrucción genera beneficios mayormente privados (Friedman, 1966: 119). Para el autor existe algo así como una relación inversamente proporcional entre el impacto social positivo de la educación y su grado de especialización: cuánto más especializada/vocacional, menos beneficio social (y más privado).

¿Qué sucede con el rol del Estado como administrador de las escuelas?

Una vez que ha verificado que, efectivamente, “la imposición de un mínimo obligatorio de enseñanza” para todos y su financiación por parte del Estado están justificados, el

⁴⁰ Así en el modelo friedmaniano son los padres (o las familias) quienes tienen el máximo poder (y moralmente están facultados) para determinar qué educación debe brindárseles a sus hijos. Con esto, y siguiendo a Gutmann, podemos decir que el planteo que establece Friedman puede ser considerado parte del denominado “Estado de las familias”. Un esquema donde la autoridad educativa queda en manos de los padres, para que, a partir de su arbitrio, se realice una “vida coherente con el bagaje familiar”. En conclusión, el Estado de las familias considera que hay un derecho de los padres y tutores a “formar los valores y el plan de vida de los hijos, porque” son ellos quienes pueden velar de mejor manera por los intereses de su progenie (Gutmann, 2001: 48).

autor pasa a cuestionar que sea este quien deba administrar las escuelas. Friedman considera que el argumento de las externalidades positivas con el que fundamenta el financiamiento estatal de lo que llama la “educación general para la ciudadanía”, no alcanza para justificar que todos los establecimientos educativos también deban estar gestionados por el Estado. A su entender, la obligación del Estado de exigir y financiar un mínimo de instrucción puede separarse perfectamente de su responsabilidad de gestionar los colegios. De hecho, para Friedman disociar la administración de las escuelas del poder gubernamental resolvería varios problemas que conlleva el monopolio público, que pueden resumirse de la siguiente forma:

1) El peligro del adoctrinamiento

El autor considera que, si bien los colegios públicos sirven para la “difusión de valores sociales comunes”, esta idea no dista mucho del “adoctrinamiento”, “que impide la libertad de pensamiento y creencia”. Para Friedman hay un difuso límite entre transmitir valores ciudadanos no controversiales y otros que vayan más allá de ese núcleo básico. Un sistema de escuelas privadas o un sistema mixto -de escuelas públicas y privadas- incentivaría, según el autor, la diversidad de ideas, elemento clave para una sociedad libre y democrática (Friedman, 1966: 122).⁴¹

2) La imposibilidad de elegir por parte de los padres

Para Friedman, el monopolio estatal de la gestión de escuelas implica que muchos padres que querrían buscar mayores niveles de calidad o instituciones ligadas a su perfil religioso o cultural no puedan ver satisfechas sus preferencias educativas. Esto sucede tanto entre los padres con mayores recursos como entre los que menos dinero tienen. Pero se presenta de forma más grave en estos últimos, ya que, por definición, los padres ricos pueden darse el beneficio de gastar más en sus hijos o, incluso, de poder viajar o cambiar de casa en búsqueda de otras zonas con mejores escuelas. Mientras que los sectores pauperizados no tienen esa oportunidad (Friedman, 1966: 122; Friedman, 1997: 220, 221). Asimismo, la inexistencia del pago de matrícula en el sector público hace que las escuelas estatales tengan una ventaja sobre el sistema privado (que, sin embargo, se mostraría más eficiente a la hora de elevar los estándares de calidad).

3) “Pago doble” por un solo servicio

Ese “coste más” que algunos padres pueden estar dispuestos a pagar resulta injusto o “discriminatorio”, ya que esas familias se ven obligadas a invertir dos veces por un mismo servicio de educación: una, a través de impuestos, cuyos fondos resultantes se

⁴¹ Como vimos en el capítulo anterior, dentro del pensamiento liberal Friedman no es el único que estima que la escuela se muestra como un escenario proclive al adoctrinamiento.

destinan a las escuelas públicas; dos, a través de la cuota mensual que abonan para que sus hijos puedan asistir a escuelas privadas.

4) La falta de diversidad en la oferta educativa

Desde la perspectiva de Friedman, el Estado es ineficiente, al menos, en la generación de alternativas para los padres. Una manera de resolver este problema, sería, en palabras del autor, “desnacionalizar” las escuelas, cerrar la posibilidad de que el Estado sea el único gestor y dejar los fondos públicos a disposición de los padres para que estos puedan elegir, dentro de un sistema de cuasimercados, el colegio (sin importar de qué tipo) donde quieren que asistan sus hijos. Según el autor, “lo probable es que si hay empresas en competencia se cubran con más eficiencia las demandas del consumidor” (Friedman, 1966: 123). Esto diversificaría la propuesta educativa, ampliaría el abanico de ideas y servicios disponibles (Friedman, 1997: 227).⁴²

5) Gasto público irracional destinado a fines educativos

Sacándole la primacía al Estado, se obtendría un mayor rendimiento del dinero que gastamos. Esto se debe a que, atados a las fuerzas del mercado, los salarios de los docentes no serían un problema grave. “Las autoridades públicas tendrían un rasero con el que medir los sueldos y conseguir un rápido ajuste” en relación a los juegos de la oferta y la demanda (Friedman, 1966: 125). Al mismo tiempo, el sistema público conlleva un gasto importante en infraestructura (edificios, campos de deportes, etc.) (Friedman, 1966:126) y quizá, muchos padres no querrían ver que sus impuestos son destinados a lo que Friedman cree como “finezas” (ibíd.). Desnacionalizando las escuelas, los padres podrían elegir cuánta importancia le dan a un colegio con grandes gastos en infraestructura.

6) Esquema de salarios “rígido y uniforme” (Friedman, 1966: 127)

Según Friedman, “en una organización burocrática”, estatal, resulta muy difícil salir de “la escala de sueldos fijos” y estimular la competencia con grandes diferencias de sueldo según “el mérito” (Friedman, 1966: 127, 128).⁴³ De esta manera, “los maestros mismos, son los que llegan a ejercer el control principal”. Así, se obtura la competencia necesaria para dejar atrás la supuesta anomia que traería saber que se trabaje “bien o mal” nada cambiará. Según el autor:

si fuéramos a buscar(...) un sistema para reclutar y remunerar a los maestros, de tal forma que quedaran excluidos los que tienen ideas nuevas y originales, y que atrajera

⁴² El autor menciona particularmente a esos sectores o grupos: cristianos, vegetarianos, boy scouts, familias, profesores, etc. (Friedman, 1997: 227).

⁴³ “La escala de sueldos tiende a ser uniforme y a estar determinada por la antigüedad, los títulos recibidos y los certificados profesionales, más bien que por mérito” (Friedman, 1966: 127-128).

a los aburridos y mediocres, lo mejor que podríamos hacer es imitar el sistema de exigir certificados profesionales y escalas rígidas de sueldos. (Friedman, 1966:128)

La idea de cuasimercados educativos

En este apartado comenzaremos por consignar qué es un cuasimercado y cómo se establece este tipo de mecanismos. Al mismo tiempo estaremos dando cuenta de por qué consideramos que esa es la denominación precisa que debería asignársele al sistema de *school choice* friedmaniano, qué papel tienen los vales dentro de este esquema, cuáles son sus objetivos y demás elementos importantes de la teoría de la elección. A grandes rasgos, las teorías liberales sostienen que, mayormente, a lo largo de la historia, las resoluciones acerca de la asignación de bienes (bienes, servicios, derechos, posiciones, etc.) se dieron a partir de “un sistema de tipo burocrático o jerárquico” (Calero, 1998:7). Este modelo de asignación, dicen, presenta graves problemas. Por un lado, estipulan, hay al menos una excesiva carga moral, en cuanto una asignación desde una agencia central como puede ser el Estado, obstaculiza la libertad de los agentes, y trata a estos de manera paternalista. Al mismo tiempo, consideran, tiene grandes costos y enmascara fallos e ineficiencias que, tarde o temprano, deberían ser subsanados a través de los mecanismos del mercado.

Sin embargo, no son pocas las veces que el sistema de libre transacción presenta también grandes inconvenientes a la hora del reparto. Sobre todo, esto se da cuando las significaciones del bien a repartir están ligadas a la idea de derecho.⁴⁴ Es allí, y en el contexto de la caída del Estado de Bienestar, que se comenzó a hablar de los cuasimercados como mecanismos superadores de ambos fallos (los del mercado y los del Estado). Podemos definir un cuasimercado como “el resultado de una emulación del mecanismo de asignación de mercado en aquellos entornos en los que éste, bien sea por las características del producto (...) por el tipo de agentes” que participan del intercambio, “genera fallos insuperables en el terreno de la eficiencia y/o equidad” (Calero, 1998: 11). Es decir, se utiliza el mecanismo mixto (pero con preponderancia del mercado) cuando, por determinados problemas que genera el libre

⁴⁴ Se suele hablar, en este caso, de derechos de segunda generación. Los de primera generación, serían aquellos que fueron estipulados en la mayoría de las Constituciones liberales y, suele pensarse, que para garantizarlos no se requieren de grandes desembolsos. Tan sólo, se cumplen con la no intromisión del Estado. Son estos los clásicos derechos civiles y políticos. En cambio, los derechos de segunda generación son aquellos que comenzaron a gestarse a partir del s. XX, con la idea de que el Estado es el agente facultado para garantizar cierta universalidad en su provisión. En esta versión suele verse la preeminencia de derechos de tipo económico, social y cultural. Para ampliar un poco la mirada sobre estos temas, puede verse el libro de Holmes y C. Sunstein, que sirve también para criticar el argumento que dice que los derechos de primera generación no requieren del desembolso de una importante suma de dinero por parte del Estado (Holmes y Sunstein, 2011).

juego de la demanda y oferta, no es posible garantizar el reparto equilibrado o justo de los bienes o servicios que deberían recibir los agentes.

¿Por qué decimos que el modelo friedmaniano es un sistema de cuasimercados? Básicamente, porque el autor, aunque no lo nombre, está proponiendo este sistema al plantear una financiación que surge de la carga impositiva, tomada por el Estado, que es quien garantiza la posibilidad de que todos los sujetos sean educados (derecho) pero que, por cuestiones de eficiencia y calidad, delega, mayormente, en el mercado la primacía en dicho sistema.

Friedman tiene una visión por demás positiva del mercado. Aunque reconoce fallos y considera que estos deben solucionarse con más mecanismos intrínsecos, con más libertad de acción, y no con intervenciones estatales. De esa manera, y aunque entiende que el sistema educativo no puede estar en manos únicamente privadas (por los problemas que traería para su “reparto” y sus consecuencias negativas sobre la cohesión social), estipula la posibilidad de un modelo mixto con centralidad en los actores de mercado.

Los vales: ¿qué son y cómo funcionan?

Veamos ahora cuál es, concretamente, su propuesta para escindir el vínculo entre la financiación y la administración pública de escuelas: su idea es la de crear y entregar a todas las familias con niños en edad de ser escolarizados unos vales o *vouchers*, cuyo valor estaría calculado en una cantidad equivalente al costo de “educar a un niño en la escuela pública” bajo el sistema dominado por el Estado (Friedman, 1966: 125). De esta manera, el Estado deja de tener injerencia directa en las escuelas- sólo financia a la demanda y toma el rol de contralor- y, al mismo tiempo, los padres quedan libres de gastar ese *voucher* “y cualquier cantidad que deseen añadir” (Friedman, 1966: 120; Friedman, 1997: 226) en la adquisición de instrucción escolar para sus hijos, en escuelas de gestión pública o privada aprobadas por el Estado.⁴⁵

Así se evitaría el ya mencionado mal de “la sociedad sobregobernada” (Friedman, 1997: 213) y todas las consecuencias negativas del monopolio estatal que Friedman marca y que ya hemos enumerado. El mercado, a través de “empresas privadas”, se haría cargo de la administración de los colegios y el Estado sólo se ocuparía de “asegurarse de que las escuelas mantengan un nivel determinado de

⁴⁵ En la versión de 1980, el autor especifica que el deseo de los padres de gastar más en la educación de sus hijos “fácilmente puede revestir la forma de suplementos a las cantidades proporcionadas por los vales” (Friedman, 1980: 226)

calidad, como, por ejemplo, la inclusión de un mínimo común de asignaturas y programas” (Friedman, 1966: 120).⁴⁶

Para que el cambio de sistema no genere muchos costes o ineficiencias, se podrían vender a las empresas privadas que entren en la actividad “las instalaciones y materiales ya existentes”. Además, en algunas zonas, “los organismos estatales (...) continuarían administrando las escuelas”, por ende, “la transición sería gradual y fácil” (Friedman, 1966: 130).

El vale es un “trozo de papel amortizable por una suma fija” (Friedman, 1997: 224). En sí, representa un instrumento de financiación que equivale a una cierta cantidad de dinero y que, en realidad, podría administrarse de diferentes formas. Tal como lo enuncia Calero, puede darse como única forma de subvencionar la educación o también existe la posibilidad de que ese bono sea suplementable (Calero, 1998; 34). Obviamente, seguir un camino u otro tiene consecuencias diferentes. Si bien Friedman acepta que sean suplementables no deja de ser interesante ver ambos caminos: por un lado, siguiendo el esquema primero, si se decide que no haya un extra permitido, se obtura la elección privada, “en tanto que no es posible seleccionar centros cuyos costes excedan los financiados mediante el vale, pero eleva los niveles de equidad al menos en la faceta de acceso a servicios de calidad semejante” (ibid) . Ya que de esa manera se bloquea la posibilidad de que los padres más adinerados corran con ventaja respecto de los padres con recursos escasos. Por otro lado, está la versión de vale que permite un extra. En este segundo caso, se establece una mayor libertad individual, porque alienta la elección directa, pudiendo las familias administrar un plus de dinero para alcanzar los servicios que crean convenientes. Pero, al mismo tiempo, posibilita mayores grados de desigualdad (ibid).

Como vimos, Friedman está de acuerdo con un tipo de *voucher* que permita el cobro de un plus. Para él, cualquier padre tiene el derecho de añadir el monto dinerario que crea para la educación de sus hijos. E incluso, los padres menos aventajados podrían verse incentivados a esforzarse para alcanzar un nivel educativo mejor para su progenie. Por lo cual, para el autor, esto no daría de por sí un resultado poco equitativo.

⁴⁶ La frase continúa de la siguiente manera: “de la misma forma en que inspecciona los restaurantes para asegurarse que mantienen un nivel sanitario mínimo” (Friedman, 1966: 120)

Los argumentos contra el sistema de *vouchers* y las respuestas de Friedman

Para justificar el sistema de *vouchers* que propone, Friedman, en primer lugar, critica al sistema rival de monopolio estatal de la educación. En segundo lugar, defiende su enfoque a partir de dos estrategias que resultan complementarias: 1) responde a las objeciones sobre la privatización (estrategia defensiva); 2) Señala las virtudes y fortalezas de su propuesta (estrategia propositiva).

Empezaremos con la estrategia defensiva. En su primer desarrollo sobre el tema (1966), el autor esboza las problemáticas planteadas por las teorías o argumentos “rivales” a la teoría de la elección y procura mostrar sus problemas. En principio, sostiene, una argumentación en favor de la administración de las escuelas en manos del Estado podría darse, en buena medida, a partir del razonamiento de que los colegios privados “tenderían a exacerbar las distinciones de clase”. Sin embargo, opina que en el marco de un sistema puramente estatal ya existe una estratificación clasista por zona de residencia: las escuelas públicas de zonas más acomodadas suelen ser mejores que las escuelas públicas de barrios populares. Bajo el sistema de monopolio del Estado, los niños de barriadas pobres que tienen talento, son obligados a desperdiciarlo, en escuelas cercanas, con escasa calidad de enseñanza, y con una conformación de gueto, mientras que los que residen en barrios ricos y pueden acudir a una buena escuela pública o pueden directamente pagar por una educación privada de calidad, están habilitados a usufructuar sus talentos. “Nuestro sistema escolar actual, lejos de igualar las oportunidades, consigue probablemente el efecto contrario. Hace que al reducido número de niños excepcionales (...) les sea más difícil elevarse sobre su estado inicial de pobreza (Friedman, 1966: 124).

Otro argumento en contra de la privatización que Friedman se ocupa de desestimar es el que apela a la eventualidad del “monopolio técnico” privado, una situación indeseable frente a la cual el monopolio estatal podría resultar preferible. Esto podría darse en zonas rurales, poco pobladas, donde la cantidad de niños en edad escolar no es suficiente para justificar la existencia de más de una escuela. Sin embargo, dice Friedman: “Ese argumento, aunque es válido y significativo, ha quedado muy debilitado en las últimas décadas a causa de las mejoras en el transporte, y de la mayor concentración de población en las zonas urbanas” (Friedman, 1966: 125).

Años más tarde (1980), en *Libertad de elegir*, a partir de la implementación de ciertos regímenes de vales educativos en algunas zonas, el autor repasa nuevas refutaciones y propone otra serie de contraargumentos. Uno de los primeros que

menciona es el problema de la relación Iglesia-Estado: Básicamente, reza la objeción, se podría dar el caso de que una gran cantidad de padres utilizaran esos vales para llevar a sus hijos a escuelas parroquiales y así fortalecer y financiar -a través del Estado- a las instituciones religiosas. Según la objeción, esto sería especialmente grave en la medida en que podría entenderse como una violación a lo prescrito por la primera enmienda de la Constitución estadounidense. Según Friedman, una manera de salvar este problema, se daría a partir de la posibilidad de que las escuelas relacionadas con iglesias, se dividieran “en dos partes”: “una secular, reorganizada a modo de escuela independiente”. “Y una religiosa, que funcionaría tras las horas lectivas” o, directamente, los fines de semana (Friedman, 1997: 228). A su vez, el autor enfatiza que los vales van “a los padres, no a las escuelas”, y que las familias estarían en todo derecho de poder gastarlos en donde ellos quisieran (siempre y cuando sean institutos autorizados).

Otra crítica recurrente viene de la mano del coste financiero. Algunos oponentes del modelo friedmaniano alegan que podría darse un aumento del coste financiero total de la enseñanza. Esto se debería a que, en el sistema de monopolio estatal, la financiación es a cierto número de niños, que no son el total de la población infantil, ya que algunos padres deciden no mandar a sus hijos a escuelas públicas. Para derribar ese argumento, Friedman utiliza algunos datos. Aproximadamente, dice, hay un diez por ciento de niños que acuden, en los Estados Unidos, a centros privados. Ese número es bastante bajo como para pensar que el coste puede ser un problema. Y, sobre todo, el argumento de oposición a los *vouchers* olvida que los padres de esos chicos de colegios privados, actualmente, están siendo discriminados, al pagar dos veces por la educación de sus hijos. De esta manera, “la extensión generalizada de los vales acabaría con la falta de equidad que supone usar los impuestos para la enseñanza de unos niños pero no de otros”. Asimismo, existiría una solución que satisfaga la búsqueda de menores costos: hacer que el vale tenga un coste ‘bastante menor’ que al actual “por niño en las escuelas públicas” (Friedman, 1997: 229).

En tercer lugar, otra objeción se centra en la posibilidad de fraude, esto es, en el peligro de que los padres que reciben los *vouchers* pudieran terminar utilizándolos para otros fines que no estuviesen relacionados a la educación. Friedman desestima esta objeción con facilidad: los bonos propuestos por él únicamente serán posibles de utilizarse en escuelas autorizadas (Friedman, 1997: 230).

Otra crítica refiere a la cuestión racial y la violencia: previendo que los bonos pueden hacer que, a partir de la elección de los padres, se dé una tendencia social a la jerarquización y segregación de ciertos grupos (sobre todo, a una separación racial

más marcada que la que existe en la actualidad), estima necesario pensar la alternativa de que los vales puedan ser canjeados únicamente en escuelas “no discriminatorias” (Friedman, 1997: 230). Además, para contraatacar a quienes critican el *voucher plan*, remarca que la violencia y el racismo ya están presentes en las escuelas públicas, y que esto fue posible porque los niños se ven obligados a asistir a instituciones deficientes, en donde se producen estos actos, y con nulas chances de escape. Dar libertad de elección a los alumnos (“de cualquier clase y color”) establecerá la oportunidad de abandonar las escuelas en donde el orden no puede mantenerse, eliminando de esta forma la integración forzosa y apelando a un interés común (Friedman, 1997: 231).

Otro ataque a la propuesta de bonos toma la idea de la posible desintegración del “crisol”: Muchos oponentes del sistema de vales consideran que la escuela pública tuvo, durante largo tiempo, la función de “crisol”, en donde “ricos, pobres, nativos y foráneos” aprendían a convivir juntos (Friedman, 1997: 232). Según el autor, esto es más un mito que una realidad. Hace mucho tiempo, los barrios se han ido diferenciando, y la segregación se hizo más visible. Aun así, en aquellos lugares donde aún pueda existir cierta convivencia, pero que se ve agrietada debido a los diferentes establecimientos (y tipos de educación) que existen; el sistema que él propone hará que la mayoría de los niños acudan a la escuela vecina, la más cercana. Muchas de ellas, nuevas escuelas de administración privada. Eso terminará con el traslado forzoso. Aunque no especifica el por qué, uno podría vislumbrar la respuesta: la competencia es un incentivo lo suficientemente bueno como para que las escuelas que surgieran tengan una buena calidad y alienten a que tanto pobres como ricos, de un mismo barrio vayan al mismo lugar, evitando así traslados y llevando a una convivencia pacífica de varios sectores sociales.

En sexto lugar, algunas voces críticas hacen foco en los efectos negativos de permitir a las familias que añadan dinero extra a los bonos que reciben del Estado. Eso, advierten, podría llevar a un “aumento de la diferencia de oportunidades educativas”, ya que los ricos tendrían un incentivo de agregar dinero para mejorar la propuesta educativa que recibirán sus hijos, mientras que los pobres, aun queriéndolo, se verían impedidos de realizar este desembolso. A partir de esto, no sólo los críticos de los planes de *vouchers* sino incluso algunos de sus partidarios (Bowles y Gintis, 1998; Brighthouse, 2000) plantean que sería necesario prohibir los suplementos. Frente a estas críticas, el autor responde que, con un sistema con posibilidades de añadir un extra, los que mayormente se verían beneficiados serán los más pobres. Aunque, al mismo tiempo, reconoce que: “no podemos presentar ahora todas las bases en que se apoya nuestra creencia” (Friedman, 1997: 232, 233).

En conexión con lo anterior, otro argumento en contra de su sistema es aquel que refiere a lo injusto que resultaría un esquema en el cual se le estuviese pagando la educación de élite al grupo de los más aventajados de la sociedad (Friedman, 1997: 235). Su defensa consiste en señalar que el sistema estándar, de financiamiento por el lado de la oferta, ya es injusto al exigir que las familias que deciden enviar a sus hijos a escuelas privadas paguen dos veces por ese servicio (que también se podría plantear como una financiación de un servicio educativo que no van a tomar).

También se han planteado dudas acerca de lo bueno que puede ser el modelo de competencia y garantía de beneficios, en cuanto puede atraer a grupos lucrativos que no estén interesados en la calidad educativa. El autor dice que no hay maneras de saber a ciencia cierta cuál será la composición de las empresas que se acercarán a brindar servicios de educación. Lo que sí puede predecirse es que la composición de la industria educacional estará determinada por la competencia. Por lo tanto, sobrevivirán aquellas escuelas que sean capaces de satisfacer a sus clientes (Friedman, 1997: 236).

Por último, otra frecuentada línea de crítica advierte sobre las consecuencias negativas que podrían darse sobre las escuelas públicas: muchos defensores del régimen estatal, varias asociaciones de educación y de profesores, argumentan en contra del proyecto de *vouchers* porque consideran que un sistema así destruiría a las escuelas públicas, que fueron el pilar fundamental de la democracia. Friedman, en contraposición, sostiene que no dan ninguna prueba de cómo sería que ocurriría algo así. Y que, además, en última instancia, si se sienten amenazados es porque reconocen los defectos que puede tener el modelo público. Nuevamente, el autor sostiene que es difícil hacer predicciones valederas, pero lo que sí se puede decir es que las escuelas públicas continuarán existiendo, quizá mejoradas, a partir de la amenaza de una competencia potencial. Y, concluye, si existe algún impedimento para llevar una empresa tal como la de los vales educativos, ese es el de los propios intereses creados por la burocracia de educadores (Friedman: 1997: 238).

Supuestas ventajas del sistema de *vouchers*

Una vez que hemos visto la defensa negativa que hace Friedman del modelo de *vouchers*, es preciso repasar las ventajas que Friedman le atribuye.

Control en manos de los padres y maximización de su libertad de elección. Para Friedman, uno de los aspectos positivos de la *school choice*, consiste en el hecho de que le devuelve a los padres el poder de elección sobre la educación de sus hijos.

Recordemos que los bonos sirven para que la demanda (las familias) pueda utilizarlos en cualquier escuela habilitada, lo que conlleva la idea de que son los padres quienes eligen. Y eso, resultaría beneficioso porque, aunque no lo dice explícitamente, parecería que Friedman considera que la libertad de elegir escuela es algo intrínsecamente valioso; acrecienta el bienestar de las familias que envían a sus hijos a la escuela de su preferencia.

Neutralización de los elementos burocratizantes del sistema de monopolio estatal. Mayor flexibilidad de la gestión.

El autor explica que hay un efecto de desplazamiento en el orden burocrático, que se traduce en un aumento de gastos “contrarrestado por una disminución de la producción”, Así, esta idea :

se aplica plenamente al efecto de la burocratización y centralización creciente del sistema de escuelas públicas en los Estados Unidos. En los cinco años comprendidos entre el año escolar 1971 -1972 y el 1976-1977, el personal profesional de todas las escuelas norteamericanas aumentó en un ocho por ciento y el coste por alumno en un 58 por ciento en dólares. (...) Está claro el aumento de los medios empleados. (Friedman, 1980: 218)

Y continúa: “El número de estudiantes *ha descendido* en un cuatro por ciento; el número de escuelas *ha disminuido* en un cuatro por ciento... la calidad de instrucción *ha bajado* todavía más que su cantidad (...) Es claro el descenso de los resultados obtenidos”. (Friedman, 1980:218) Y se pregunta: “¿Se debe el descenso de los resultados por unidad de recursos empleados a la organización cada vez más burocrática y centralizada?” Y responde que en los datos que van del 1968 a 1974 “el número de estudiantes aumentaba en un uno por ciento, el personal profesional total crecía en un quince (...) y los profesores en un catorce por ciento, pero el número de los supervisores se elevaba” 44 veces (Friedman, 1997: 218, 219).

Mayor sensibilidad de la oferta escolar a las preferencias de los demandantes.

Según Friedman, en el marco del sistema de cuasimercados educativos que propone las preferencias de la demanda tenderían a verse mejor atendidas. Se logra, así, un mayor grado de satisfacción de las preferencias educativas de las familias. Esto se debe a que la misma competencia estimula el supuesto básico de la lógica del mercado: “el cliente siempre tiene la razón”. Todos los productores del servicio intentarán seducir a las familias para que se queden en el colegio, o bien, deseen

anotar a sus hijos en él. Una manera eficaz de seducción consiste en complacer las exigencias de dichos agentes⁴⁷.

Mayor facilidad para la expresión de las preferencias educativas. Friedman destaca también cómo las decisiones a través de la política requiere de consensos trabajosos y lentos, muchas veces, incluso imposibles de lograr:

El amplio uso del mercado reduce la sobrecarga que sufre el entramado social, ya que en todas las actividades que abarca hace innecesaria la conformidad. Cuanto más amplio sea el número de actividades cubiertas por el mercado, menor será el número de cuestiones en las que se requieren decisiones expresamente políticas y, por tanto, en las que es necesario alcanzar un acuerdo. (Friedman, 1966: 41)

Con los *vouchers*, los padres pueden expresar sus preferencias (eligiendo determinado tipo de colegios, saliendo de otros y, directamente, desechando cualquier posibilidad de asistir a algunos). Así, el mercado soluciona lo que sería un engorroso trámite, encuentros con funcionarios, elevación de reclamos, etc.

Promoción de la equidad. El sistema de *vouchers*, piensa el autor, posibilita un trato más equitativo para las familias. Los padres con menores recursos tienen amplias posibilidades de elección (en una realidad similar a la de los más aventajados). Al mismo tiempo, es una solución para la queja de los padres que, con el esquema estatal, pagan dos veces por la educación de sus hijos (Friedman, 1966: 124). De esta

⁴⁷ Por un lado, podríamos pensar que los vales tienden a generar una situación de “eficiencia asignativa”. Esto se logra cuando los consumidores acceden a la posibilidad de una mayor oferta y, a su vez, los proveedores tienen un buen nivel de dependencia de sus consumidores. Es decir, su “continuidad depende de ellos en un entorno de competencia” (Calero, 1998: 13). La implementación de los *vouchers*, efectivamente, llevaría a que todos los niños que estuviesen en edad escolar (o lo que es casi lo mismo para la visión friedmaniana, sus padres), se convirtieran en consumidores de los servicios de instrucción educativa. En ese sentido, tendríamos una ampliación del universo de “compradores”. Esto podría atentar contra la idea de que los proveedores se vean, de alguna manera, atados a la elección. Ya que, al existir casi tantos consumidores como familias, uno podría pensar que el mercado tiene demasiado margen para imponer algunas lógicas más predatorias. Aún así, en principio, no existirían problemas en decir que, en términos generales, y en el marco de una competencia leal- ni siquiera perfecta, pero seguramente no monopolística- efectivamente las empresas proveedoras del bien educacional dependerían de que un buen número de familias los eligieran, para poder seguir subsistiendo y siendo rentables. De esta forma, el vendedor de los bienes en este cuasimercado debe adaptarse a los deseos, necesidades y fines de la sociedad (Cfr. Calero, 1998). Cosa que se traduciría en mayor predisponibilidad para ser responsables en la búsqueda de calidad, porque, de lo contrario, podrían verse afectados sus intereses. Al mismo tiempo, la puesta en marcha de este sistema haría que varias empresas con fines de lucro, se vieran tentadas a ofertar bienes educativos. De esta manera, las familias tendrían mayores posibilidades de elección, dentro del marco del mercado.

forma, tanto los más pobres, como los más ricos, equiparan sus posiciones, volviendo al modelo de elección realmente justo.

Ampliación del espectro de elegibilidad. Para Friedman, el sistema estatal se caracteriza por un alto grado de homogeneidad. En este sentido, considera que la rotación a un sistema con una mayor participación privada podría ampliar el grado de variabilidad a partir de entender, bajo la lógica comercial, que existen, entre padres e hijos, varios nichos de mercado no explorados. Al mismo tiempo, la lógica de competencia haría que los propios establecimientos públicos se vieran incentivados a variar.

Las organizaciones libres- desde los vegetarianos a los boy scouts pasando por la YMCA (Young Men's Christian Association: Asociación de Jóvenes Cristianos)- podrían montar escuelas e intentar atraer a los padres. Y, lo más importante, aparecerían nuevos tipos de escuelas privadas para cubrir este enorme mercado (Friedman, 1997: 227-228).

Minimización de costes. La eficiencia que Friedman atribuye a su modelo se relaciona con la reducción de los costos. Según plantea, la propia lógica de mercado (búsqueda de maximizar ganancias) haría que cada escuela intentara sacar el mejor provecho de sus instalaciones y recursos al menor coste posible. Sin embargo, esto podría llevarnos al resultado del ofrecimiento de un mal servicio. Pero, en ese caso, prevé el autor, la competencia funciona como un incentivo para mejorar la calidad. El punto de equilibrio, entonces, será el de brindar un buen servicio a partir de costos razonablemente bajos.

Incremento de la competencia.

Las mejoras en los niveles de eficiencia, capacidad de elección y responsabilidad son dependientes de una estructura de mercado en la que compitan una cantidad suficiente de centros proveedores. Los mecanismos de entrada y salida de estos proveedores del mercado son, por este motivo, relevantes para el buen funcionamiento de los cuasimercados (Calero, 1998: 14).

Ante esta premisa básica de cualquier cuasimercado Friedman sostiene que, en su modelo, la competencia está garantizada. Dice el autor:

(...) se desarrollaría un mercado donde hoy no lo hay. Hoy día las ciudades, los estados y la Administración federal gastan cerca de cien mil millones de dólares

anuales en las escuelas primarias y secundarias. Esta suma supera en un tercio la cantidad total gastada anualmente en restaurantes y bares en comidas y licores. Esta cantidad menor, sin dudas, proporciona una enorme variedad de restaurantes y bares para personas de todas clases y lugares. La cantidad mayor, o incluso una fracción de la misma, proporcionaría una amplia variedad de escuelas.

Se crearía un enorme mercado (...) Muchas de las nuevas escuelas serían iniciativas de grupos no lucrativos. Otras serían montadas para conseguir beneficios. No hay modo de predecir la composición definitiva de la industria educativa: la determinaría la competencia. La única predicción que puede hacerse es que sólo sobrevivirían las escuelas que satisficieran a sus clientes. (Friedman, 1997: 235-6).

Conclusiones del capítulo

A lo largo del capítulo vimos cómo Friedman fundamenta la superioridad del modelo de *school choice* que propone. Según su análisis, la provisión estatal es sinónimo de mala calidad, de escasos niveles de libertad, de poca adecuación a los intereses de los consumidores y de resultados altamente desiguales, entre otras problemáticas. Como hemos visto también, el autor refuerza esta interpretación con la presentación de una especie de mito de los orígenes del sistema educativo, donde la llegada del sistema público habría puesto coto a una educación de calidad y casi universal provista por sectores privados. Aún con este panorama negativo, vimos, el autor considera que existe una justificación para la intervención estatal, en la idea de que la instrucción escolar genera externalidades positivas, que difícilmente se podrían compensar en su totalidad en un sistema enteramente privado. A su vez, la intervención mínima del Estado sería necesaria para la reproducción de una sociedad estable y democrática, ya que a partir de los mecanismos estatales, necesarios sobre todo para los sectores con menos recursos, puede alcanzarse un nivel general de alfabetismo. Sin embargo, queda claro en su postura, que la administración de las escuelas debería estar, mayormente, en manos privadas.

A partir de allí el autor propone un sistema de cuasimercados, donde las escuelas privadas ocupan un rol central. Con la implementación de *vouchers* financiados por el Estado, entregados directamente a la demanda e intercambiables en un mercado educativo, se incentivaría una mejora de la calidad educacional para ricos y pobres. A su vez, con la centralidad de la competencia, se favorecería los beneficios de una administración flexible y eficiente, la libertad de elección y la neutralización de los elementos burocratizantes (con el consiguiente mayor poder en manos de las familias). Hemos analizado también la estrategia defensiva del autor donde prevé cuáles serían las principales críticas que recibirá su modelo. Quizá una

de las críticas más certeras a la propuesta friedmaniana ha sido aquella que señala los resultados desigualitarios que traería la posibilidad de suplementar los pagos. El autor considera, sin embargo, que no hay razones para desestimar la propuesta. Por último, hemos enumerado cuáles son las ventajas que Friedman pondera en su propuesta de vales educativos.

En los próximos capítulos, desarrollaremos un análisis crítico de los postulados del *school choice* friedmaniano. Evaluaremos si el esquema de elección es compatible con una mirada de justicia educativa. Buscaremos clarificar el significado de su idea de libertad (atada a la elección de mercado) y sus consecuencias en padres, niños, maestros y la sociedad en general y, a su vez, ver los alcances de su principio de igualdad. A partir de este análisis, intentaremos poner en evidencia las inconsistencias y los efectos negativos que conlleva el modelo de *vouchers*.

III. JUSTICIA EDUCATIVA Y EFICIENCIA: ASPECTOS PRÁCTICOS PROBLEMÁTICOS EN EL MODELO FRIEDMANIANO

Los principios que estructuran la propuesta de Friedman

El plan de *vouchers* se ha convertido en una propuesta influyente en el campo de discusión sobre la política educativa: varios distritos e incluso países enteros lo han tomado como modelo. Otros, aún sin retomar en la práctica sus ideas centrales, han ponderado aspectos puntuales de la propuesta y varios políticos y partidos lo han puesto en la mesa de discusión.⁴⁸ Asimismo, muchos autores desde la tradición progresista se han visto en la necesidad de retomar o entablar algún tipo de diálogo con el esquema friedmaniano (Cfr. Bowles y Gintis, 1998; Coons y Sugarman, 1978; Le Grand, 1991; Brighthouse, 2000). A continuación, explicitaremos los criterios de justicia que subyacen en dicho modelo y, a partir de la evidencia, expondremos sus aspectos prácticos problemáticos.

Eficiencia

Uno de los principios que más evidentemente informan el sistema de *school choice* que propone Friedman es el de la eficiencia. Decimos que tiene el estatus de un criterio de justicia porque el modelo estima como valorable que el dinero- que se recauda a través de impuestos- y se expresa en forma de *vouchers* sea bien utilizado (esto es, que exista un reparto justo entre la paga y los bienes y servicios educativos que se brindan). A grandes rasgos, la idea es que cada quien sustente la “porción” de educación que prefiere sin pagar dos veces por el servicio elegido ni derrochar fondos en el sostenimiento de la –a juicio de Friedman– innecesaria burocracia estatal que sostiene el sistema escolar.

Vale aclarar que en economía existen varias ideas sobre lo que sería algo eficiente, pero quizá las más reconocidas son 1) el criterio Kaldor Hicks o 2) la eficiencia Pareto.

- 1) Eficiencia Kaldor Hicks: Se refiere al análisis de los costos y beneficios que se obtienen al intercambiarse o distribuir algo. Por ejemplo, si yo soy el padre usuario del servicio educativo y quiero obtener una mejora en él, analizaré en términos de costos-beneficio a partir del precio (o coste) que debo pagar.

⁴⁸ Su jerga y algunas de sus fórmulas han llegado incluso a aparecer con asiduidad en las propuestas tecnocráticas de los organismos multilaterales de crédito (Banco Mundial), como guía o solución a la problemática educacional a nivel mundial (Cfr. Avelar, 2016)

- 2) la eficiencia Pareto, por su parte, estima que “un estado social es óptimo si y sólo si resulta imposible mejorar la posición de los participantes sin hacer que empeore la de otro” (Satz, 2015:19). Es decir, la repartición de recursos beneficia a las partes que entablan un intercambio. La eficiencia se da en cuanto se conecta a un comprador y un vendedor y ambos salen beneficiados. La lógica es que el intercambio se seguirá dando mientras ambas partes resulten beneficiadas. Cuando cesa el intercambio es porque el beneficio cesó.

En Friedman, podemos afirmar, se pueden ver los dos criterios de eficiencia: el de Pareto aparece de manera cuasi velada, cuando el sistema friedmaniano estima que no deben existir perdedores, incluso si estos fueran pertenecientes a los sectores más aventajados (de allí que se proponga terminar con el “doble pago” por un mismo servicio que hacen, mayormente, las familias pudientes al mandar a sus hijos a escuelas privadas).⁴⁹ La eficiencia de Kaldor Hicks se ve en la lógica de costos y beneficios que guían el pensamiento de Friedman (Cfr. Friedman, 1966: 126).⁵⁰

Por otro lado, la idea de eficiencia también puede pensarse en otras dos direcciones: la eficiencia asignativa y la productiva. La primera se da cuando los consumidores tienen acceso a una mayor oferta y cuando los proveedores dependen en buena manera de los consumidores. Esto se da con la generación de un entorno competitivo (Calero: 1998). En el modelo friedmaniano, las familias, que están dentro del universo de compradores, tienen un vale (semejante al dinero), mientras que las escuelas, para poder atraer a estos vales y “compradores” deben adaptarse a los deseos/necesidades que estos muestran. Eso promueve la competencia y la mejora en pos de atraer a más “compradores”. A su vez, el sistema estimula a otras empresas que, en el afán de tener un lucro, estarían tentadas a entrar al negocio. Así, la oferta se extendería y diversificaría. O como dice Friedman, con el sistema de vales

se desarrollaría un mercado donde hoy no lo hay. (...) Nuevas escuelas serían iniciativa de grupos no lucrativos. Otras serían montadas para conseguir beneficios. No hay modo de predecir la composición de la industria educativa; la determinará la

⁴⁹ “En lo que a la educación se refiere, aquellos de entre nosotros que pertenecemos a las clases de ingresos más elevados conservamos nuestra libertad para elegir. Podemos enviar a nuestros hijos a escuelas privadas pagando de hecho dos veces por su instrucción: en impuestos para mantener el régimen de escuelas públicas y otra en cuotas escolares” (Friedman, 1997: 220, 221) “La extensión generalizada de los vales acabaría con la falta de equidad que supone usar los impuestos para la enseñanza de unos niños pero no de otros” (Friedman, 1997: 229)

⁵⁰ “La cantidad de dinero gastada en la enseñanza ha venido aumentando a un ritmo elevadísimo, mucho más que nuestra renta total. (...) el problema básico no es que gastemos demasiado poco dinero (aunque puede que eso sea cierto), sino que obtengamos poco rendimiento con el dinero que gastamos” (Friedman, 1966: 126)

competencia. La única predicción (...) sólo sobrevivirían las escuelas que satisfagan a sus clientes (Friedman, 1997: 235, 236).

Por el lado de la eficiencia productiva, esta se da cuando “el incremento de la competencia” establece como resultado una reducción en los costos y un incremento en la cantidad/calidad de los servicios (Calero, 1998: 13). Como ya hemos relatado, el modelo friedmaniano va hacia ese objetivo. Además, el propio sistema de cuasimercados produciría una minimización en los costos: a diferencia de lo que sucede en el sistema público, se pondera una búsqueda de maximización de ganancias, haciendo provecho de las instalaciones y recursos a un menor coste pero con un punto de equilibrio (el del juego de la competencia) que haría que esa búsqueda de reducción de gastos no redunde en un aminoramiento de la calidad del servicio (Friedman, 1997: 218, 219).

Libertad e igualdad

Lo trágico e irónico es que un sistema destinado a capacitar a todos los niños para la adquisición de una lengua común y de los valores de la ciudadanía norteamericana, a dar a todos ellos iguales oportunidades educativas, en la práctica acentúa la estratificación de la sociedad y proporciona oportunidades educativas sumamente desiguales. Los gastos escolares por alumnos son con frecuencia tan elevados en los núcleos urbanos como en los barrios ricos, pero la calidad de la enseñanza es enormemente inferior (Friedman, 1997: 221).

Como puede apreciarse en la cita, Friedman justifica su modelo de *vouchers* en la idea de que éste no sólo será beneficioso en cuanto a eficiencia, sino en términos de equidad, puesto que supondría también la mejora de la instrucción escolar de los sectores menos aventajados, los cuales, en definitiva, sufren con mayor asiduidad una mala calidad en educación de la mano del monopolio estatal (Friedman, 1997: 212, 213, 218, 219).⁵¹ El autor denuncia lo injusto que resulta el sistema tradicional de financiamiento estatal por el lado de la oferta, sobre todo con las familias pobres, ya que, en última instancia, las adineradas tienen la posibilidad de gastar más o rezonificarse en pos de adquirir un buen servicio educativo (Friedman, 1966: 122; Friedman, 1997: 220, 221). Así, la solución que plantea consiste en pasar de un modelo injusto con los pobres a uno supuestamente más justo con ellos (sin que en ese pasaje se perjudique a los sectores más aventajados). Esta igualdad a la que dice aspirar el modelo friedmaniano está ligada a la libertad de elección de las familias, que se vería facilitada por el modelo de *vouchers* y financiación a la demanda.

⁵¹ Se traduce, entre otras cosas, en una escasa posibilidad de elegir y mayores índices de violencia

A su vez, la tendencia del sistema planteado sería hacia la privatización, ya que, según la premisa fundante del modelo, el sector privado brinda mejores servicios; al entrar en competencia por los bonos, y al establecer un sistema de rankings, las escuelas con mejor calidad y más competitivas, darán el pulso al conjunto. De esta manera, los colegios que no den la talla, se verán cada vez más afectados, ya que “sólo sobrevivirían las escuelas que satisfagan a sus clientes” (Friedman: 1997: 235, 236). Por ende, el sistema escolar en su conjunto tendería a un constante perfeccionamiento. Y, así, los sectores menos pudientes tendrían a su alcance mejores opciones educativas.

A su vez, Friedman pretende que el sistema que propone no sólo resulte más equitativo para con los sectores menos aventajados sino que, además, destaca que su propuesta le hace justicia a los sectores de más altos ingresos. Esto queda claro cuando el autor se hace eco de la aversión a pagar más impuestos -o tener un costo extra- que se da en los sectores de la sociedad que optan por el subsistema de gestión privada y que se quejan de tener que financiar la escuela pública que no usan (Friedman, 1966: 123). Con el sistema de bonos este doble pago se terminaría (op.cit.: 124).

Como dijimos, esto pone a Friedman en la búsqueda de un mecanismo similar al del óptimo Pareto, en tanto que el objetivo sería mejorar la vida escolar de los sectores más pobres, pero, al mismo tiempo, no dañar los niveles de calidad, seguridad y poder de elección de los más aventajados. Así, presumiblemente, se garantiza que todos sean tratados como un fin en sí mismo, que no pueden ser perjudicados en pos de una mejora de una mayoría (al contrario de lo que propone el utilitarismo).

Esta idea de evitar lo que supone un perjuicio a los sectores más aventajados -sacándoles una carga extra- se complementa con un mecanismo para que no pierdan su poder de elección. Para ello establece que el sistema permita el agregado de un plus. Esto es, si el Estado reparte los *vouchers* y todos valieran lo mismo, las posibilidades de elección, en principio, estarían totalmente equiparadas- es más, serían igualitarias-. Pero para el autor esto no sería positivo, porque establecería un cerco a la libertad de acción de aquellos que “pueden y quieren ‘suplementar’” el aporte estatal (Friedman, 1997: 232). Así, en su propuesta, las familias tienen el derecho de añadir el dinero que crean necesario para llegar a la oferta que crean más conveniente.⁵²

⁵² Dicen los autores: “Una característica del sistema de vales que ha despertado especial interés es la posibilidad de que los padres puedan y quieran ‘suplementar’ los vales. Si el vale fuera, digamos, de 1500 dólares, un padre podría añadir otros 500 y enviar a su hijo a una

Al mismo tiempo, los autores ponderan como beneficioso el recorte de gastos que significa el sistema de *vouchers* para las familias religiosas, argumentando que “las actuales disposiciones recortan la libertad” en materia de religión “de los padres” que no ven con buenos ojos que el Estado inculque en sus hijos otras ideas contrarias a las suyas. Porque así las familias “se ven obligadas a pagar para que adoctrinen a sus hijos y a pagar todavía más para lograr que éstos eviten tal adoctrinamiento” (Friedman, 1997: 229).

Problemas de la eficiencia friedmaniana

Visto el lugar central que toma la eficiencia en Friedman podemos analizar qué problemas trae incorporar este criterio como parámetro de justicia.

En principio, es claro que un sistema debe preocuparse por ser eficiente. En condiciones de escasez relativa, sería injusto malgastar recursos finitos, que podrían utilizarse para otras necesidades, cuando se puede gastar menos con el mismo o similar grado de éxito. Pero podría darse igualmente que siendo eficiente, un mercado fuera nocivo, tal como lo define Satz. Como observa la autora: “resulta evidente que la eficiencia no es el único valor a la hora de examinar los mercados; también debemos tener en cuenta los efectos de estos sobre la justicia social, sobre nuestro modo de ser (...) y sobre el tipo de sociedad” (Satz, 2015: 19). Como vimos, en el planteo de Friedman se vislumbran dos criterios de eficiencia: el de Pareto y el de Kaldor Hicks. Estos modelos de eficiencia “constituyen modos muy limitados- desde lo normativo- de evaluar los logros”, porque, exactamente, surgen en la idea de separar lo económico de cuestiones que tengan que ver con lo valorativo. Separación que es, en sí, inconveniente de hacer (Satz, 2015: 36).

El óptimo Pareto, por ejemplo, se mide en términos de preferencias individuales: sólo habrá una mejora cuando más se logren satisfacer las preferencias personales de cada individuo. Pero existe un problema central: “no todas las preferencias son igualmente merecedoras de satisfacción”, existen algunas de ellas

escuela que cobrara 2000 por la enseñanza” (Friedman, 1997: 232). El matrimonio Friedman no está nada de acuerdo con los argumentos contrarios a la “libertad de realizar pagos suplementarios a los vouchers” y estiman, sin ahondar mucho en una contraargumentación, que estos surgen debido a la generalización de un credo o “religión” igualitaria de moda. Al mismo tiempo, consideran que no hay posibilidades de que con la autorización de un plus se dé una “segregación económica”. E incluso desestiman las críticas diciendo que sólo se basan en una subestimación a los sectores pobres. Porque, “los intelectuales” suelen creer que estos no podrán “rebuscar”(se) y conseguir algún extra para poder mejorar la educación de sus hijos. Concluyen su defensa a esta idea, enunciando que, según su opinión: “un sistema de vales no restringido sería el modo más eficaz de reforma” del sistema educativo. Aunque, aclaran, “no podemos presentar ahora todas las bases en que se apoya nuestra creencia” (Friedman, 1997: 234).

que son frívolas en términos comparativos o menos urgentes (Satz, 2015: 36). Amartya Sen lo dice muy claramente cuando expone que las necesidades de los miserables son más prioritarias que la necesidad de no sobrecargar los costos de las personas que viven rodeadas de lujo (Cfr. Satz: 2015: 37). Así, entonces, la idea de aminorar la carga de los sectores más pudientes que tiene el sistema friedmaniano puede ser objetada.

A su vez, para llegar a una eficiencia Kaldor Hicks deberíamos tener en cuenta “distintas concepciones del bienestar humano”. Resulta, por ende, difícil medir las ganancias y las pérdidas, únicamente, en términos individuales. Si el único principio a seguir es el de restar costos, esto nos puede llevar a un esquema distributivo injusto, si aquello que no brinda el Estado como derecho (real, efectivo) termina pudiéndose conseguir en el mercado por una suma dineraria (por ejemplo, una mejor calidad educativa a partir de la habilitación de co-pagos que algunos no pueden realizar). Es verdad que el criterio eficientista de Friedman tiene un enfoque agregativo, en el sentido de que, en principio, parece aplicarse a la sociedad en su conjunto, pero luego, al poner énfasis en lo que gastan las familias pudientes y al permitir un cobro de un plus, termina midiendo la eficiencia en términos cuasi individuales: el que puede pagar más por un mejor servicio. Claramente, no es lo mismo fijarse en costos y beneficios desde la posición aventajada que desde la posición más baja de la escala social. Así, el criterio de justicia como eficiencia reduce su atractivo (Cfr. Satz, 2015: 37).

¿Realmente el modelo lleva a una minimización de costos?

Al examinar criterios de justicia creemos que es necesario tomar en cuenta cierta evidencia empírica, ya que no deberían interpretarse valores independientemente de sus efectos prácticos (Brighouse, 2000: 2). Por lo tanto, a continuación, este análisis de la eficiencia que conllevaría una minimización de costos será interpretado con algunas bases empíricas.

En *Capitalismo y Libertad*, Friedman indicaba que “la cantidad de dinero” gastado en educación “ha venido aumentando a un ritmo elevadísimo (...), más que la renta total”. Y también que los salarios de los profesores han subido significativamente.⁵³ Ante estas tendencias, diagnosticaba un problema de eficiencia en términos de costos: “El problema básico no es que gastemos demasiado poco dinero (...) sino que obtenemos poco rendimiento con el dinero que gastamos” (Friedman, 1966: 126).

⁵³ El autor no especifica si es en términos nominales, relativos, etc.

La idea básica es que los costes no reditúan al mismo nivel de ganancias sociales e individuales. Es más, el autor considera que muchos de los gastos se destinan a instalaciones y “lujos” supuestamente prescindibles (“cursos en construcción de cestos, bailes de salón y muchas otras asignaturas que tanto dicen del ingenio de los educadores”, ironiza) (Friedman, 1966: 126). Este gasto “superfluo” no existiría en el modelo de *vouchers* (o no sería financiado por el Estado). O, al menos, en el sistema de cuasimercados, en términos individuales, no podrían alzarse quejas ya que “los padres” gastarían “su propio dinero en las finezas” que quisieran (ibid). La objeción al coste elevado, entonces, se puede dar cuando “eso se financia con los impuestos que pagan los padres, y los que no son padres” (Friedman, 1966: 126). Así llega Friedman a la conclusión de que: “la adopción del sistema indicado podría significar un menor gasto estatal en educación, pero mayores gastos totales. Les permitiría a los padres adquirir con más eficiencia lo que desean”. (Y) “Se impedirá (así) la frustración de los padres que quieren gastar más en la enseñanza” (Friedman, 1966: 127).

Examinemos esto en detalle. Friedman parte de una premisa un tanto engañosa si no se la pone en contexto. Los costos de la educación en EEUU y a nivel mundial fueron ascendiendo con los años, es cierto. Pero esto se debe, en parte, al fenómeno de la universalización. Por ejemplo, según datos oficiales del país, para la década de 1940, aproximadamente un 15 % de la población masculina (blancos y negros) que estudiaba se quedaba entre el primer y cuarto año de la “Elementary School”; un 19 % seguía un recorrido de 5 a 7 años, y un poco menos del 30 % de la población alcanzaba los 8 años que correspondían a los estudios primarios. A su vez, la media de años de estudios completados era de 8,6, o sea que en promedio completaban la primaria y no continuaban (AA.VV. Snyder et. Al, 1993).⁵⁴ Y esto, enfocándonos únicamente en los varones (blancos y negros). A partir de allí, progresivamente, ese número se irá achicando en la escuela primaria, mientras que en los dos tramos diferenciados de la secundaria los números de deserción siguen siendo llamativamente altos. Esto sugiere que los Estados Unidos, recién a partir de la

⁵⁴ Datos oficiales de la agencia de gobierno *National Center Education Statistics*, en el libro “120 years of American Education A Statistical Portrait” de 1993 (Tabla 4). Algunos autores, sin embargo, llegan a decir que ya para 1895 “el 95 por ciento de los niños entre las edades de cinco a trece años asistía a la escuela aunque fuese de manera irregular” (Berglund, BERGLUND, Susan. El deterioro de la educación pública en Estados Unidos y el papel del gobierno federal. *CDC* [online]. 2002, vol.19, n.50 [citado 2021-01-04], pp. 129-151 . Disponible en: <http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-25082002000200007&lng=es&nrm=iso>. ISSN 2443-468X.) . Aun aceptando esos datos como fidedignos, tenemos la propia afirmación de que esto se daba, aunque sea “de manera irregular”. Por lo cual, difícilmente alguien podría negar que para la década del 50 y 60 (donde todavía existía una fuerte lucha por los derechos de la población negra) la escolaridad estuviese extendida a tal punto de no necesitar incluir a sectores antes excluidos.

década de 1960 irá hacia un modelo de universalización de la escuela secundaria y que incluso la terminalidad de la primaria, en esos tiempos, aún era baja (los datos de 1940 lo comprueban). Es evidente que con la universalización no sólo se da un gasto mayor total (Friedman podría estar hablando en términos individuales y podría objetar este análisis), sino que pueden existir otros elementos a ponderar. Por ejemplo, hacer que la cultura escolar que no estaba afincada comience a desarrollarse para así poder incluir y llegar a la terminalidad de estudios de amplios sectores de la población requiere de mayores recursos, mayor gasto por individuo.

Es decir que: 1) para lograr que los sectores sin una cultura escolar arraigada se adapten y puedan progresar en el sistema, es necesario aumentar la asistencia tanto pedagógica como extra pedagógica. Por lo tanto, el incremento de los costes, en el recorte hipotético de los años de los cuales habla Friedman -antes de la década de 1980- es algo normal y hasta racional si lo que se quiere hacer es incluir y universalizar un servicio que - hasta allí- no estaba garantizado para todos. Otro elemento que debe ser analizado es que 2) los mayores gastos no se verán correspondidos por “resultados” en los primeros años, incluso en las primeras décadas, por este mismo proceso de adaptación.⁵⁵ Es decir, si validáramos el mecanismo de pruebas estandarizadas, es obvio que los resultados, en términos porcentuales, de aprobación o de “niveles aceptables de conocimiento”, serían peores que los precedentes. Básicamente, porque incluir a esos sectores que no tenían escolarización, o ésta era de baja intensidad, conlleva un periodo de adaptación y no tendrán, obviamente, el mismo desempeño que los sectores ya acostumbrados a una escolaridad plena.⁵⁶ Cuando grandes contingentes de alumnos desertaban o quedaban afuera, la sensación de un “mejor nivel” en promedio se daba, naturalmente, porque no se contabilizaba a los “perdedores del sistema”. Por lo cual, es lógico pensar que las estadísticas de “resultados” serán negativas en comparación con periodos de menor inclusión social.⁵⁷

Entonces, ¿realmente el incremento del costo por alumno significa menores niveles de eficiencia o, en realidad, en parte, es muestra de un proceso de inclusión

⁵⁵ Cuando hablamos de “resultados” lo estamos evaluando en los términos en los que lo podría pensar Friedman, es decir, pruebas estandarizadas que muestren el progreso en ciertos aspectos determinados, ya que si pensáramos los resultados relacionados a la terminalidad, estos sí tendrían una mejora importante.

⁵⁶ En el apartado sobre el tema de la evaluación, las pruebas estandarizadas, profundizaremos en las problemáticas que resultan de querer medir el grado de conocimiento con este tipo de tests.

⁵⁷ La violencia, otro problema que señala Friedman, podría ser, en parte, también un producto del proceso de adaptación.

progresivo?⁵⁸ Creemos, y hemos argumentado en ese sentido, que hay buenas razones para pensar lo segundo. Incluso la terminalidad de los estudios primarios y secundarios ha sido uno de los elementos a destacar- en cuanto a su mejora- a medida que el gasto (o la inversión) por alumnos ha ido subiendo. Anteriormente, vimos, el sistema era discriminatorio y expulsivo para amplios sectores de la población. De esta manera, queda claro, la eficiencia por minimización de costes no puede medirse pensando como modélicos los magros resultados que tenía el sistema educativo hasta la primera mitad del siglo XX. Para tomar como referencia un marco de eficiencia en el gasto, debería pensarse en términos de los resultados más positivos, i.e., de la mejor llegada del servicio a amplios sectores. De otro modo, siempre es fácil ser eficiente sin ser eficaz (es decir, sin intentar llegar al grueso de la población).⁵⁹

Ahora bien, más allá de lo equivocado o engañoso que pueda ser el uso friedmaniano de los datos, sin una contextualización, la hipótesis de que el plan de vales sea más eficiente en cuanto a costos que el modelo estatal podría seguir en pie. Lo cierto es que los datos disponibles pueden admitir múltiples interpretaciones y resulta difícil, a partir de ellos, sacar una conclusión unívoca. En términos generales, los gastos fueron aumentando a nivel mundial desde la “denuncia” de Friedman para acá, e incluso esta suba se dio ya finalizado el proceso de universalización masiva en los países centrales (Cfr. Villarroya, 2000). Pero este incremento en los costes fue homogéneo, es decir, que se pudo ver tanto a nivel privado como en el estrato público. Y cuando hablamos de privados, no decimos que, en última instancia, el erario público no se vio involucrado en ese gasto. Todo lo contrario, ya que tomamos como máxima referencia la implementación de sistemas de elección (con o sin *vouchers*) que fueron dándose desde la década del 80 hasta la actualidad en Reino Unido, País de Gales, Países Bajos y España. De esta manera, Ana Villarroya (2000) muestra en su estudio sobre *La financiación de los centros concertados* cómo los costes fueron ascendiendo no sólo en la educación pública, sino también en los centros privados, financiados y no

⁵⁸ Decimos en parte, porque es claro que igualmente hay un incremento de los costes, ya traspasado el periodo que estima Friedman y también el de universalización (al menos en los países centrales, no así en América Latina, que en algunos casos continúa buscando llegar a la universalización). Aun así, hay que mirar que esa elevación de los costes también se dio en la educación privada concertada (bajo el paradigma de la teoría de la elección - sea o no a través de *vouchers*-). Para un análisis pormenorizado de los costes en Europa- para tomarlo como muestra- recomendamos el muy buen trabajo y recopilación de datos de Ana Villarroya (2000).

⁵⁹ Esta eficacia o mejor llegada a la población puede verse reflejada en los datos oficiales de la agencia oficial del estado, anteriormente citada (Snyder et. al, 1993). En efecto, en dichos registros se puede ver un gasto mayor por alumnos, pero también los resultados respecto a la terminalidad son ampliamente mejores. Incluso, el texto menciona esta suba considerable de la matrícula y lo ve como un aspecto de mayor justicia, ya que deja de pensarse a la educación únicamente en vínculo con ciertas élites.

financiados por el Estado.⁶⁰ Con estos datos, como dijimos, las conclusiones a sacar no pueden ser contundentes, contrario a lo que presenta Friedman, quien está muy convencido de que el incremento del costo de la educación se debe únicamente a la mala administración del Estado.⁶¹

Incluso, algunos estudios de fines de la década del noventa muestran evidencia y son contundentes al decir que no hay una relación directa entre vales y minimización de costes. En ese sentido: “llama la atención la elevada magnitud de los costes de administración del sistema británico de vales, que asciende al 22,6 % del coste total del programa. La cuantía de los costes de la administración había sido ya señalada tradicionalmente como uno de los problemas de los sistemas de vales” (Calero, 1998: 36; Villarroya, 1996).⁶² Para colmo estos gastos elevados para el erario público no redundan siquiera en una garantía de “gratuidad” para los estudiantes, ya que, por encima de los costes (pagados con impuestos) se les suele cobrar a los agentes otros importes que encarecen el producto y además aparecen costos de cambio que suelen dejarse afuera de los cálculos de los teóricos de la elección (Gallego Mardones et. al., 2017; Villarroya, 2000). A esto debe sumarse el coste social que implicaría el cierre de un establecimiento educativo ante la imposibilidad de solventarse y seguir administrando el colegio por baja de matrículas.⁶³ Hay que recordar que en el modelo de competencia “la capacidad de salida” de los alumnos implica que los centros poco eficientes deberán interrumpir su actividad (Calero, 1998: 31; Glennester, 1991).⁶⁴

⁶⁰ Esto se ha dado incluso en aquellos países en los que se verificó una importante baja en los índices de natalidad, que podría haber derivado en un menor gasto (España).

⁶¹ Igualmente, se debe señalar algo importante respecto a los datos que suelen presentarse desde las usinas de pensamiento de los teóricos de la elección: los estudios realizados acostumbra no tener un carácter generalizado. Son, muchas veces, análisis de experiencias a pequeña escala, focalizadas y, por la propia naturaleza de la experiencia, no tienen un seguimiento a lo largo del tiempo. Por ende, las conclusiones generales extraídas en base a esos datos deben ser matizadas y relativizadas.

⁶² Para más precisiones sobre los problemas de eficiencia del modelo de vales británico véase Pérez Esparrells y Salinas Jiménez (1999).

⁶³ En Chile, por ejemplo, cerraron 82 centros municipales a lo largo de la década del 80, pasando de 6.370 a 6.288 (Beyer, Eyzaguirre, Fontaine, 2000).

⁶⁴ El trabajo de Villarroya (2000) desglosa la composición de esos costes, al menos, en el ámbito español: en el estado, el gasto por el personal es determinante; el 83% del gasto se va en retribuciones al personal, mientras que en el sistema privado concertado (similar al esquema de vouchers) se ocupa el 74%. La diferencia, dice Villarroya, se da por los mayores salarios que perciben los docentes que se desempeñan en el ámbito estatal. Por su parte, los gastos de los privados suben en los costes de consumo de bienes y servicios en una diferencia considerable (6% en lo público y 20% en los centros privados). Por último, el sector público supera levemente al privado en los gastos de capital (10 % vs. 6 %). (Villarroya, 2000: 261). Resulta interesante hacer el seguimiento de algunos datos. La revista “Consumer” (1999, citada por Villarroya, 2000: 128) pone de relieve que en España se da una “elevada superioridad de los precios en centros concertados comparados con la de los centros públicos (...) el precio medio a pagar por los padres en concepto de escolaridad, comedor y transporte en los centros

Habiendo argumentado ya que la minimización de costes no es un atributo directo de los sistemas privados y/o de los sistemas de elección -entre ellos, en los de *vouchers*- podemos pasar a abordar la problemática de la eficiencia asignativa.

Criterios de eficiencia asignativa en el sistema de *vouchers*

Dijimos en el apartado anterior que se suele justificar el sistema de vales, entre otras cosas, en la idea de que permitiría a las familias adquirir con más eficiencia lo que desean. La idealización del esquema friedmaniano hace pensar que la competencia del cuasimercado educativo proveerá una mayor cantidad de establecimientos, diversificados, con calidad, y que estos, por la propia lógica competitiva, se adaptarán a las preferencias del consumidor. Veamos qué se puede decir acerca de estas afirmaciones, tomando en consideración no sólo aspectos teóricos sino también la evidencia empírica al respecto.

Vale aclarar, una mayor eficiencia asignativa implica que 1) los consumidores vean ampliada su capacidad de elección, 2) cuenten con información adecuada y 3) obtengan resultados (en calidad y en libertad de elegir) positivos no sólo inmediatos sino a largo plazo. A su vez, “los consumidores deberían poder comunicar sus preferencias a los centros educativos y estos deberían ser capaces de adaptarse” (Pérez Esparrells y Salinas, 1999). Atendiendo a estos elementos involucrados en la eficiencia asignativa estaremos indagando, al mismo tiempo, qué sucede con la eficiencia en producción.

Ampliación de la capacidad de elección (libertad de elegir)

El poder de elección en los estudiantes y sus familias en el sistema de cuasimercados se ve vehiculado por la competencia que se genera por la lógica de mercado: nuevos oferentes del bien educativo, que creen que pueden ofrecer un servicio se presentan en pos de obtener beneficios económicos, diversifican y, al mismo tiempo, aumentan la oferta. A su vez, los mejores oferentes marcan el pulso de la competencia, imponiendo estándares de calidad. De esta manera, la calidad educativa llegará, por emulación, a todos los sectores (familias ricas y pobres). En resumen, los consumidores del bien educativo se ven favorecidos por tener una ampliación- en número, variedad y calidad- en su capacidad de elegir. Este relato de lo que sería el “círculo virtuoso de la competencia”, sin embargo, parte de una premisa un tanto idealizada o voluntarista e ignora las graves problemáticas que enfrenta el modelo de

públicos y concertados asciende en primaria, a las 96.500 pesetas y a 214.300 por alumno, respectivamente”. Esto que se ve en la primaria se replica en secundaria, aunque con precios más elevados 124 mil contra 220 mil pesetas.

mercado. Como especifica Stephen Ball en *Education Markets, Choice and Social Class*, muchas veces, entre los seguidores de la teoría de la elección, se cae en una visión utópica de mercado perfecto, como si éste estuviese constituido por una buena cantidad de pequeños proveedores con un fin altruista detrás de su objetivo de ganancias, formando una especie de paraíso para el consumidor (Ball, 1993: 5). En la práctica se ha visto que el derecho a elegir muchas veces aparece limitado cuando en los mismos establecimientos educativos surgen reticencias “a la expansión una vez que los centros alcanzan su capacidad plena” (Villarroya, 2000: 41). Esto es, muchas veces la competencia tiene un impacto benéfico menor al esperado -por ejemplo, cuando las escuelas se topan con límites físicos y operativos que minimizan o eliminan las supuestas ventajas que conllevaría-.

Incluso, pensando en la lógica y en el funcionamiento de los mercados reales, podríamos sostener, con buenas razones, una hipótesis contraria a la de Friedman, es decir, que los mercados competitivos, en realidad, tienden a una estabilización negativa. Esto es, las escuelas con escasa demanda (por supuesta falta de calidad) cierran, produciendo que la oferta –y, en el mediano a largo plazo también la competencia– se reduzca. Esto, a su vez, refuerza otro problema no menor que se registra en los cuasimercados educativos: el de la “selección adversa”, a saber: las escuelas que tienen éxito en el reclutamiento de estudiantes suelen verse compelidas a establecer mayores criterios de selección cuando su capacidad para admitir alumnos está cercana a su tope (Villarroya, 2000: 42; Cfr. Bowe y Ball, 1992; Gewirtz et. al; 1993, 1995 y Batlett, 1994).⁶⁵ Friedman confía en que estos problemas se verían menguados por la entrada constante de nuevos competidores, aunque, como también repasamos, incluso en esa simplificación, poco se habla de los costes de salida/cierre. La práctica no ha mostrado estos efectos positivos supuestos por Friedman.

Contrariamente a lo pronosticado por el autor, la apertura de nuevas escuelas no ha sido un fenómeno recurrente ni mucho menos (Cfr. Villarroya, 2000: 128), y los colegios “exitosos” tienden a implantar mecanismos de selección o, directamente, de exclusión. Los estudios empíricos que abonan esta crítica a los sistemas de *vouchers* son abundantes. En Gran Bretaña, Ball investigó los criterios que utilizan las escuelas “exitosas” para excluir a estudiantes considerados “difíciles” y de esa manera potenciar

⁶⁵ Villarroya sostiene que “la evidencia empírica ha puesto de relieve cómo las políticas de elección de centro han conducido a un sistema educativo en el que las escuelas seleccionan al alumnado en función de los atributos que mejor determinan su rendimiento. En concreto, estudios sobre las reformas introducidas en Inglaterra y el País de Gales a finales de la década del ochenta ponen de relieve entre otros aspectos los siguientes: El nuevo sistema ha incrementado la competencia entre los centros, suministrándoles incentivos para atraer a los alumnos más hábiles, procedentes de entornos más acomodados, con mayores niveles socioculturales y con padres más acomodados, capaces de asegurar buenos rendimientos académicos” (Villarroya, 2000: 223).

el discurso publicitario sobre la disciplina y la seguridad, que atrae a más familias y estudiantes afines al ideario del colegio (ibíd. Ball).⁶⁶ Moore y Davenport, por su parte, realizaron una investigación en cuatro ciudades de Norteamérica, en donde constataron la discrecionalidad en la admisión de los estudiantes (exclusión de los “problemáticos”, y admisión casi instantánea de los estudiantes con “buenos” expedientes académicos, “buena” asistencia, “buen comportamiento” y dominio fluido del idioma - lo que pone el ojo en el origen étnico de los alumnos-) (Moore y Davenport, 1990).

De esta forma, los estudiantes “problemáticos” quedan fuera del modelo de elección y se ven limitados en sus posibilidades. Es necesario remarcar que este tipo de selecciones en el contexto de sistemas de *vouchers* en Reino Unido o en los EEUU, no sólo excluyen por “comportamiento”. Este tipo de criterios, en apariencia “neutrales”, con demasiada frecuencia terminan afectando diferencialmente a las minorías étnicas y otros grupos sociales subalternizados y/o que tienen necesidades educativas especiales y que, por ello resultan “más costosos” y menos deseables para la lógica lucrativa de las escuelas privadas (Para el caso británico véase Bryant, 1991). Jóvenes con algún tipo de discapacidad, con problemas de aprendizaje, y demás, suelen entrar en un blanco de discriminación o caen en lo que en inglés se ha dado en llamar “cream skimming” (desnatar la nata) (Calero, 1998: 16). “Desnatar la nata”, supone sacar las “imperfecciones”, excluir a los que, por su sola presencia, encarecen el servicio educativo o dificultan ciertas ventajas comparativas del establecimiento en cuestión. Y esto, claramente, es un efecto negativo de la lógica de mercado y su búsqueda de mayores réditos económicos.

Si a estas cuestiones le sumamos la elaboración y difusión de rankings de escuelas que supone el sistema de *vouchers*, el problema de la selección adversa se agrava. Porque los establecimientos tendrán aún más incentivos para buscar únicamente a los alumnos que les garanticen buenos resultados (Cfr. Ball, 1993: 7). Como muestran Verger, Bonal y Zancajo (2016), en su investigación sobre el modelo chileno de *vouchers*, la competencia tiene una intensidad “en términos muy diferentes a los que predice la TEP” (Teoría de la elección pública), ya que la pugna se da por atraer cierto tipo específico de estudiante (“los más capaces, o los que tienen mejor actitud hacia el aprendizaje”, los “más disciplinados”) en pos de mejorar sus puntuaciones en el ranking (Verger et. al, 2016: 14; Cfr. Gewirtz et. al, 1995; Van

⁶⁶ Ball (1993) muestra que esto no es sólo una percepción o una interpretación de algunos teóricos, al recabar titulares de diversos diarios británicos que muestran “alarma” por el “fuerte aumento de la exclusión” (TES, TIMES, son algunos de los medios retratados). Más adelante el autor también trae varios títulos de diarios y noticias donde se puede ver que a miles de padres se les niega la primera opción de escuela para sus hijos (*The Independent*, 24 de Julio 1991).

Zanten, 2009). De esta forma, “la selección de estudiantes” se convierte en “una vía rápida a la calidad para muchos centros, ya que permite mejorar sus resultados sin tener que mejorar sus servicios materiales o educativos” (Bellei, 2005: 44). Además, todos estos procesos de selección se utilizan muchas veces como forma de publicidad, posicionándose como un elemento de distinción.⁶⁷ Vale aclarar que incluso en los países donde no se han establecido rankings, la selección adversa se ha convertido en un elemento central del sistema, ya que igualmente se suelen buscar familias “afines con el proyecto educativo” del colegio (Cfr. Villarroya, 2000: 235).

Con esto se muestra un proceso paradójico: Friedman alienta un modelo de elección para los “consumidores” y los que terminan escogiendo y seleccionando, a los estudiantes, son los propios productores, es decir, las escuelas (Verger et. Al, 2016: 15).⁶⁸

Muchas veces, dentro de las argumentaciones de los teóricos de la elección, se han propuesto compensaciones para salvar este problema, como implementar un modelo de discriminación positiva en donde los *vouchers* de los estudiantes que podrían ser afectados por la selección adversa valgan más, y de esa forma, incentivar a las escuelas a que los tomen/admitan con mayor facilidad (Por ejemplo, Cfr. Le Grand, Bowles y Gintis, desde posturas igualitaristas). O, incluso, hay quienes pueden ver como positivo el establecimiento de alguna reglamentación de cupos para minorías. Pero Friedman, cuando habló de este tema no se mostró conforme con esas propuestas, ya que eso iría en contra del principio de libre albedrío del individuo.⁶⁹

Otro elemento relacionado y muy poco explorado respecto a la elección es aquel que muestra la diversidad de oferta. En Friedman, se da por descontado que el sector privado genera eficientemente mayores posibilidades de diversidad (Friedman, 1997: 127, 128). Sin embargo, hay razonamientos que nos podrían llevar a establecer lo contrario. Es decir, que la diversidad y, por lo tanto, el poder de elección son escasos bajo modelos privados. Así, Verger et. al. nos muestran que el mercado promueve, de cierta forma, “la estandarización educativa”. Ya que lo que se busca es

⁶⁷ Verger, Bonal y Zancajo mostraron que incluso algunos directores admiten utilizar las pruebas de admisión no por necesidad (ya que tienen “infra-demanda”) “sino como estrategia de marketing” (Verger et. al, 2016: 16).

⁶⁸ Ball agrega que en el modelo de cuasi mercados el poder está del lado del productor, ya que hay escasos incentivos para innovar y/o para atender las necesidades del medio ambiente de aprendizaje (sobre todo, a partir de la lógica de la selección). Y concluye que los intercambios en los mercados de bienes de consumo no suelen ser “recíprocos” (entre productores y consumidores). Y esto se debe a que el consumidor individual difícilmente pueda afectar el comportamiento de los productores. Mientras que los productores tienen un alto nivel de autonomía, con baja capacidad de respuesta a los reclamos (Ball, 1993).

⁶⁹ Véase por ejemplo lo que opina sobre la “integración forzosa”, que buscaba la convivencia de blancos y negros (Friedman, 1997: 230, 231) o las críticas que le hace a las consideraciones de Coons y Sugarman para evitar la “segregación económica” (Friedman, 1997: 232, 233).

emular al exitoso. De esta forma, se tiende a “ofrecer un plan de estudios tradicional y academicista” (Verger, et. al, 2016: 18; Cfr. Adnett y Davis, 2000). De esta manera se produce una situación paradójica, según la cual, si no hay emulación, la calidad se ve diversificada (o mejor dicho, repartida de manera injusta), atentando contra los postulados del sistema; y si lo hace, es decir, si la lógica competitiva lleva a la emulación, habrá una tendencia a que todas o muchas de las escuelas ofrezcan el mismo servicio. Por lo cual, el esquema de *vouchers* también fallaría. De esta forma, dice Ball, la teoría abstracta de los mercados educativos, han dejado de lado varios aspectos y se han basado en una representación sesgada e inadecuada de los efectos y procesos que dispara (Ball, 1993, 12). Por ello, para un verdadero análisis del proyecto de vales, deberán plantearse todas las posibilidades y no sólo aquellas que favorezcan al sistema de mercado. Por último, el autor señala también que, aunque es poco probable que se dé una igualdad total (como también sucede lo mismo en el modelo “burocrático”, dominado por el Estado, donde difícilmente toda la oferta sea igual), lo que no suelen ver varios de los trabajos defensores del modelo de *vouchers* es que la desigualdad estará vigente siempre que exista, en algunos actores, el valor de la “exclusividad”, que hace que para estos la nivelación de estándares no sea atractiva a sus deseos e intereses.

A su vez, otra lógica que atenta contra la diversidad puede verse asiduamente en la práctica: los centros católicos o religiosos son los que suelen prosperar bajo la lógica mercantil. Villarroya muestra este sesgo en su estudio ya citado. Así, en Francia y España, hay una hegemonía de las escuelas católicas; mientras que en los Países Bajos-donde existe un modelo de cheques escolares y no sólo concertación de escuelas- “la mayoría de los centros privados (...) son católicos o protestantes, si bien en los últimos años se han creado algunos centros hindúes e islámicos” (Villarroya, 2000: 68, 76, 78).

Con ello, creemos que la libertad de elegir no tiene un impacto tan positivo como lo piensa Friedman. Incluso, en los últimos años - y ya con el correr de la experiencia- el modelo estatal ha demostrado cierta diversificación, con orientaciones y propuestas exclusivas para el “público” al que se aboca. Estos problemas en el modelo de cuasimercados deriva en que, en sí, la propuesta de *vouchers* aparezca como menos atractiva, sobre todo porque, evaluando varios aspectos de su eficiencia proclamada, en realidad demuestra tener serias falencias (en producción y en elegibilidad).

Contar con información adecuada

Otro desafío que debe enfrentar el modelo friedmaniano en la práctica es el de la información. Ya que para poder hablar de un modelo de eficiencia se deberían cumplir, al menos, dos condiciones indispensables:

- a) La información disponible para los electores (las familias) debería ser completa y veraz (información perfecta o que debería tender a la perfección). Es decir, el consumidor, para desarrollar su poder de elección eficientemente, debería tener a disposición sistemas de información que le brinden todos los elementos necesarios para elegir. Además, esa información debería ser de bajo coste (para oferentes y demandantes). Aunque, para el ámbito de la elección lo que nos importa, finalmente, es lo que pasa con los consumidores (Cfr. Calero, 1998: 15; Villarroya: 2000: 33)

- b) Los electores deberían comportarse de manera racional y elegir siguiendo la premisa que expone Friedman, es decir, que razonablemente, primaría la elección de escuelas por su calidad y otros estándares que permitieran el supuesto efecto positivo de emulación de los mejores, dado por el régimen de competencia. De esta forma, los padres tendrían que desechar - o minimizar- criterios de elección no estrictamente educativos (como la cercanía respecto del hogar o la elección del grupo de pares por su pertenencia de clase, étnica, etc.).

Estas dificultades involucradas en la implementación práctica del modelo friedmaniano no bastan, desde ya, para impugnar todo el andamiaje sobre el que se monta. Pero, aun así, su teoría pierde enorme fuerza en términos de justicia.

Es necesario aclarar que esta encerrona se ve refrendada por la evidencia y no resulta puramente especulativa. En la investigación de Villarroya (2000) se ve claramente que los centros concertados españoles se dedican muchas veces a esconder información, como por ejemplo, la voluntariedad de las actividades complementarias - y, por ende de los pagos correspondientes-, o el “aporte” para las fundaciones. “Esta ocultación les permite obtener ingresos, normalmente con carácter mensual, de casi todas las familias que asisten al centro”.⁷⁰ También, es una práctica muy recurrente de los agentes el no informar el número de vacantes (lo que les permite realizar, como ya vimos, un proceso de selección adversa) (Villarroya, 2000:

⁷⁰ Así, suelen presentar “cifras globales, sin que sea posible el desglose” (Villarroya, 2000: 292)

292). De esta forma, “la revelación parcial o distorsionada de la información” “o la realización de promesas falsas forman parte de los posibles comportamientos oportunistas”. Es necesario entender que “el enfoque contractual considera estos comportamientos más como una regla que como una excepción” (Calero, 1998: 18). Es decir, no estamos hablando de fallos nimios, sino de una lógica del sistema.⁷¹

De esta manera, podemos concluir que la propuesta friedmaniana, en el mejor de los casos, peca de voluntarista. Los seres humanos solemos tomar decisiones irracionales, incluso si existe una apertura en la capacidad de elección (para esto pueden verse los muy buenos estudios de Kahneman, Tversky et. al.). Y en el caso de los *vouchers* educativos esta irracionalidad está presente cuando la elección de escuelas está orientada no por las “consideraciones educativas”, sino por “el origen social o racial del resto del alumnado del centro” (Calero, 1998: 15).

⁷¹ Friedman, por su parte, sostiene una visión por demás contradictoria e ingenua respecto a este tema: por un lado, establece una confianza plena en el modelo de competencia (y, por ende, en la información y en la capacidad del individuo al elegir) y, al mismo tiempo, a nivel general, tiene una mirada realista sobre la imperfectibilidad de los actos de los agentes. Más allá de señalar esta contradicción, lo que queremos hacer notar es que Friedman parte de una premisa por demás optimista y llega a conclusiones que se apartan de lo que en realidad ocurre. Nos parece necesario remarcar que no criticamos que se piense como positiva la posibilidad de ampliar los márgenes de elección, pero sí las conclusiones eficientistas y los supuestos poco atados a la realidad de los que parte el autor. Decimos que Friedman tiene una mirada realista porque considera que, desde una concepción liberal- la que él pregona-, se “concibe” al hombre “como ser imperfecto” (Friedman, 1966: 27). Es necesario aclarar que esta idea de imperfección en el sujeto, igualmente, no lo lleva a desconfiar de sus facultades y relegarlo de las decisiones. Es decir, en el liberalismo friedmaniano se tiene el precepto de que incluso equivocándose será mejor que sea el sujeto quien elija por sí mismo, en este caso, por la intermediación del mercado, por la “cooperación voluntaria de los individuos”, y no que exista otro tipo de arreglo social que determine la forma de interacción, por ejemplo, entre escuelas y personas (Friedman, 1966: 28). Esta racionalidad limitada puede ser comparada, en parte, con la premisa de sus colegas austriacos (sobre todo von Mises), quien plantea la existencia de un *homo agens*, que actúa siguiendo propósitos, por encima del *homo economicus* de la maximización. De esta forma se entiende que llegue a decir: “La pena es que las masas no son culturalmente capaces de elegir los medios que conducen a los fines que persiguen (von Mises, 2001 (1978)). Sin embargo, en términos prácticos el *homo agens*, de la “acción humana” y la praxeología es bastante similar al maximizador, ya que, al tener como requisito para la acción la causalidad, actúa también conscientemente en busca de fines. “La acción humana es siempre y necesariamente racional. Hablar de ‘acción racional’ es un evidente pleonismo y, por tanto (debe) rechazarse tal expresión. (...) la razón humana, desde luego, no es infalible y, con frecuencia, el hombre se equivoca, tanto en la elección de medios como en su utilización (...) pero no por ello dejará de ser racional, pues se trata de un método originado en una deliberación razonada (si bien ineficaz) por cierto objetivo” (von Mises, 2007 (1949): 24, 25). “Conviene, sin embargo, evitar errores bastante extendidos. En definitiva, la acción humana pretende invariablemente dar satisfacción al anhelo sentido por el actor. (óp. cit. 19). Como dice De Buren, en su trabajo sobre el ideario neoliberal, “Con esto von Mises responde a las críticas a la economía clásica provenientes, entre otros, de la Escuela Histórica Alemana. Reemplaza el binomio costos económicos- beneficios económicos, por el binomio malestar-satisfacción, estableciéndolos como principios formales universales que guían a la acción humana cuyas especializaciones dependen de las valoraciones individuales cambiantes en tiempo y en espacio y no se reducen al ámbito materialista. Así el egoísmo no será necesariamente el que guíe la acción humana en toda sociedad ; podría serlo el altruismo, en caso de que su consecuencia brinde satisfacción (De Buren, 2020: 144).

Tal como dice Villarroya que “consideraciones como, por ejemplo, los resultados académicos del centro, la especialización del currículum o la atención a necesidades educativas especiales no suelen ser decisivas” en “los procesos de elección” que hacen los padres (Villarroya, 2000: 276).⁷² Lejos de apuntar a la calidad, la elección pasa por otros parámetros decisorios.⁷³ Esto no significa que deba tenderse a un sistema de nula elección (el sistema público en varios países tampoco lo es), sino que ésta no necesariamente se relaciona con la búsqueda de calidad, como lo piensa Friedman.

Hay entonces buenas razones para creer que, puesto en práctica, el modelo friedmaniano falla respecto a sus predicciones de eficiencia. Y, al mismo tiempo, la premisa de la racionalidad limitada es congruente con lo que se da en lo fáctico.

Alguien podría creer que estos estudios, al estar, algunos de ellos, enmarcados en sistemas de elección focalizados no pueden considerarse evidencia suficiente. En realidad, es la evidencia que existe. En todo caso, para poder derribar la premisa de la racionalidad limitada debería argumentarse más profundamente. Pero aún si se dieran por válidas las objeciones, tenemos resultados similares en el caso chileno, que lleva décadas de vigencia y que aplican un modelo de *vouchers* similar al propuesto por Friedman.

En ese sentido la investigación de Verger et. al, realizada en un barrio de Valparaíso, resulta de gran importancia para corroborar los datos vistos. Y agregar un

⁷²Mientras “los ‘defensores de los mercados’ tienden a pensar en las familias como maximizadores de beneficios”, bajo una lógica de “racionalidad instrumental” (Verger et. al. 2016), varios autores han señalado lógicas de elección muy disímiles y alejadas de esa premisa (Ball, 2003; Hasting et al, 2006; Waslander et al, 2010). Esta advertencia se ve refrendada por los estudios empíricos. Hunter (1991) muestra que los padres esgrimen como motivo de elección de centro cuestiones como la disciplina, los resultados en exámenes y la proximidad al domicilio.- Por su parte, en la investigación de Edwards et. al (1989), aparecen -nuevamente- la cercanía al domicilio, los amigos que asisten al colegio y el ambiente. En su estudio, Edwards y Whity (1992) muestran que los padres difícilmente pueden distinguir entre centros con demanda amplia de plazas y sus buenos o malos resultados.

⁷³ Un estudio de la OCDE (1994) refleja que el criterio central de los padres a la hora de elegir centro (en contextos de exceso de demanda) suele ser la residencia. Villarroya señala que “ello ha desembocado en una polarización de los centros según la población que puede acudir a los mismos; en este sentido las familias de clase media en Londres suelen escoger aquellos centros a los que acuden familias de la misma clase social” (Villarroya, 2000). En los Países Bajos, donde existe un sistema de *vouchers*, Louis y van Velzen (Louis, K; Van Velzen, B. A. M (1997): “A look at choice in the Netherlands” en Cohn, E. (ed.)Market approaches to education *vouchers* and school Choice Pergamon, pp. 499-509.) muestran que “la imagen” y la reputación de una escuela tienen un lugar preponderante en los procesos de elección. “Los padres suelen fijarse más en el tipo de centro o en el estatus social de los asistentes al mismo que en los criterios académicos o en la eficacia del proceso educativo” (Villarroya, 2000: 279). En la investigación de Villarroya se dice que los padres eligen por cuestiones “de carácter situacional” (proximidad respecto al domicilio, asistencia de hermanos, amigos o conocidos). En los institutos concertados la elección se suele dar más por “factores ambientales”, que van desde lo disciplinar, el horario de permanencia, la personalización en el trato, “la diferencia social o religiosa”, la tradición de la familia, o el prestigio que conlleva pagar determinado monto, entre otras (Villarroya: 2000: 288).

elemento más que es el de la diferenciación a partir de la pertenencia de clase a la hora de expresar las preferencias. En los niveles sociales más acomodados existe una tendencia a buscar “más las características académicas y las pruebas estandarizadas”; mientras que “las familias de menor nivel socioeconómico (...) son menos sensibles a los cambios de rendimiento (...) académico de los centros” (Verger, et al 2016: 11). La proximidad o la distancia resulta un elemento determinante en los sectores más humildes, mientras que esta se considera “una restricción más débil” para los aventajados (Verger et. al, 2016: 12).⁷⁴

Karsten et. al. (2001) y Schneider et. al. (2001) lo denominan como “problema de información asimétrica”, ya que existe una “falta de información o incapacidad para interpretar correctamente los datos” en ciertos sectores de ingresos bajos en pos de la toma de decisión (Verger et. al: 2016: 12). En consonancia, la investigación de Verger et. al. cita una llamativa declaración que hace un director escolar, que abona a esta problemática, al corroborar que incluso en los años en donde los resultados de las pruebas SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad Educativa,) del centro que dirige fueron no tan buenos, “aumentó significativamente la demanda”.⁷⁵ En definitiva, la elección de escuela se da por una multiplicidad de criterios y “no es la calidad el factor central” (Verger et. al, ibid).

Otro aspecto interesante que señalan tanto en la investigación sobre Chile como en el análisis sobre los mercados y sus límites de Debra Satz es que “la materialización de las preferencias puede estar limitada por la oferta educativa local” (Verger. et. al ibid. Cfr. Thieme y Treviño, 2013). “El encuadre de normas legales y organizaciones sociales, influyen sobre las elecciones. Las decisiones no se toman de la nada, por ello podría haber consideraciones paternalistas-i.e. sería justificable- para la elección” (Satz, 2015: 110). Así, los padres de sectores menos aventajados ajustan sus preferencias a partir de su situación geográfica (proximidades, lejanías) y las propias limitaciones del mercado educativo de su localidad (Elacqua et. al., 2012). Verger, Bonal y Zancajo concluyen que, en su mayoría, los alumnos que tienen un bajo desempeño, no disponen de alternativas más potables en la cercanía de sus casas (y además ostentan problemas económicos que limitan su movilidad). Obviamente, allí las zonas relegadas por cuestiones geográficas tienen menos posibilidades de elegir (también los incentivos de las empresas son menores, al no tener un reaseguro de ganancia en localidades con pocos habitantes).

⁷⁴ 7,1 de incidencia, en el primer quintil; 24, 1 en el último quintil.

⁷⁵ Declaración hecha por un director de escuela privada subvencionada de coste medio, Valparaíso.

Esta disparidad de clase⁷⁶ en la elección se vincula también con el concepto bourdieuano de capital cultural (Bourdieu, Passeron, 2013).⁷⁷ Ya lo expresa Ball, quien toma a Bourdieu y aclara que, en un sentido lógico, la elección tiene como base la capacidad de descifrar y manipular un código cultural. Para poder decodificarlo, necesitamos poseer ese lenguaje. Para el autor, la ideología de mercado termina funcionando como un mecanismo de reproducción de las desigualdades de clases (tomando a Dubet podríamos decir que reproduce desigualdades “justas”) en varios sentidos, pero, sobre todo, al asumir que las habilidades y predisposiciones a adquirir ese código son generales, sin importar los condicionamientos sociales, económicos, culturales.⁷⁸ Según esta ficción que plantea la ideología de mercado, todos seríamos “libres e iguales” y las diferencias se darían a partir de nuestra capacidad para calcular nuestro propio interés. Estas diferencias legitiman etiquetas de “malos padres” o “malos electores” que desligan del problema a las políticas y los procedimientos del sistema (Ball, 1993: 13).⁷⁹

Así, el modelo friedmaniano de justicia se enfrenta ante varios problemas relacionados con la información que le asestan un importante golpe a su esquema argumentativo.⁸⁰

⁷⁶ Vale remarcar que el capital cultural no está determinado únicamente por las cuestiones de clase. Sin embargo, difícilmente se pueda negar la limitante económica que existe.

⁷⁷ “los éxitos o los fracasos (...) que los estudiantes y los profesores (...) tienden a imputar al pasado inmediato, cuando no a las aptitudes o a las personas, dependen en realidad de orientaciones precoces que son, por definición, resultado del medio familiar. Así la acción directa de los hábitos culturales y de las disposiciones heredadas del medio de origen es redoblada por el efecto multiplicador de las orientaciones iniciales (...) (Bourdieu, Passeron: 2013: 29, 30).

⁷⁸ Recordemos que esta justicia de la que habla Dubet no se debe a que realmente sea meritatoria, justa, sino a que el propio sistema las cataloga como tales, crea la ficción de la justicia al extender la idea de que con la simple igualdad formal de poder asistir a una institución y desempeñarse en ella, ya todos partimos en condiciones de igualdad de oportunidades. Como todos tendríamos esa chance, las posiciones sociales, culturales y económicas que se van decantando a partir de allí serían, para esta ficción, resultado natural de una carrera abiertamente justa (Dubet, 2009).

⁷⁹ Como dice Ball, ser un buen elector conlleva realizar múltiples aplicaciones a diversos colegios, solicitar becas, tener la capacidad de participar en las actividades de los colegios y realizar un seguimiento de la selección que estos hacen. Ese código y ese tiempo (y dinero) necesario para realizar estas acciones no son de fácil acceso para los sectores menos aventajados. Estos privilegios de algunos sobre otros, bajo el modelo friedmaniano de cuasimercados, se ven reforzados por el privilegio que supone, a partir de la naturalización de estos mecanismos, no verse (y que los demás no los vean) como privilegiados, ya que los *vouchers*- supuestamente- ponen a todos en igualdad.

⁸⁰ Es necesario aclarar que no desdeñamos la información en sí. Siguiendo a Brighthouse podemos decir que la información puede ser de relevancia; evaluaciones, antecedentes socioeconómicos, tasas de repetición o encuestas a padres sobre la satisfacción de los servicios educativos, no son cuestiones a descartar. Pero no existe la necesidad de que esa recopilación de información se dé bajo un esquema privatizador y, sobre todo, de competencia individual, que absuelve de todo cargo al sistema y a la política aplicada.

Consecución de buenos resultados (en cuanto a calidad) sostenidos en el tiempo

Antes de analizar cómo la justicia, en el esquema de *vouchers*, supone la consecución de resultados de una calidad sostenida en el tiempo, debemos resumir a qué se refiere Friedman con la idea de calidad. Recordemos que no existe un criterio ni parámetros de medición que sean universales.⁸¹ En principio, el sistema friedmaniano establece que la calidad depende de la competencia y el efecto de imitación que ésta traería.⁸² A su vez, Friedman habla de la calidad en un juego comparativo: “en los últimos años nuestro historial educativo ha perdido lustre. Los padres se quejan de la calidad descendente de la instrucción que reciben sus hijos”(Friedman, 1997: 212). Asimismo, estima que: “Difícilmente mantendrá nadie que nuestras escuelas estén proporcionando a los niños las herramientas que precisan para enfrentarse a los problemas de la vida” (ibid.). Así, Friedman parte de la premisa de que la calidad se ha ido deteriorando con el tiempo. A su vez, el autor especifica que:

(L)a calidad de la enseñanza varía en proporciones enormes: excepcional en algunos barrios ricos de las principales metrópolis, muy buena o satisfactoria en muchas ciudades pequeñas y zonas rurales e increíblemente mala en los núcleos urbanos de las principales metrópolis” (ibid.). Donde más se notaría esa “deseducación” (así la llama) sería en las familias de “ingresos bajos (ibid.).⁸³

⁸¹ Grimson y Tenti Fanfani lo dicen mejor al enunciar que: “la calidad remite a una valoración” y se constituye como “un terreno en el que siempre hay conflictos y criterios en disputa. De esta manera, lo que para vos es bueno (por ejemplo, la concientización política de los adolescentes en los colegios secundarios) para otros es muy malo. Lo que para unos es imprescindible (por ejemplo, una sólida educación sexual) para otros es peligroso” (Grimson y Tenti Fanfani, 2014: 44). Por lo tanto, detrás de la idea de calidad siempre hay una lucha cuya resolución no es “puramente objetiva”, “científica”, “sino política” (óp. cit.: 45).

⁸² El cuasimercado, para el autor, alienta a que los consumidores expresen su descontento con los oferentes de bajo nivel y, por la propia lógica del sistema, las mejores escuelas serán las más buscadas. Esto hará que las demás competidoras las imiten e implementen aquellos aspectos que las escuelas exitosas tienen, dando como resultado una mejora de la calidad educativa general (Cfr. infra). Sin embargo se puede realizar una crítica importante a esta premisa: la competencia en los sistemas de elección es menor a la que se cree. Entre otras cosas, por la capacidad plena a la que pueden llegar los colegios (Cfr. infra). Vimos, con Villarroya, que no se produce fuertemente una apertura de nuevas escuelas en los sistemas de elección. La oferta se adapta, en número, a la demanda que ya existe. No es razonable que nuevos competidores aparezcan para nichos de mercado demasiado escasos, que ya están cubiertos.

⁸³ Menciona especialmente a los negros, a partir de una cita de Loenard Billet (*The Free Market approach to educational reform*, Rand Paper, Santa Mónica California, 1978).

Entonces, los que realmente no reciben una educación de calidad son los sectores más desaventajados.⁸⁴

Por otro lado, el autor cree que la calidad puede medirse a partir de las herramientas para la vida con las que la escuela dota a los estudiantes. Pero, como vimos, piensa que:

la función atribuida a la escuela ha cambiado. Todavía se espera de ella que se enseñen las cuatro reglas y se transmitan los valores de la comunidad. Pero además las escuelas son consideradas hoy día medios de fomentar la movilidad social, la integración racial y otros objetivos que sólo están relacionados de lejos con su labor fundamental. (Friedman, 1997: 218)

Así, tenemos un nuevo elemento. La calidad se relacionaría, por ejemplo, con la enseñanza de las operaciones básicas de aritmética, como modelo. Es decir, ampliándolo un poco, sería razonable que para el autor, una escuela de calidad brindara un pantallazo por todos los conocimientos fundamentales de cada una de las asignaturas. Y, a su vez, su segundo deber sería enfocarse en la transmisión de los valores comunitarios. Estos dos aspectos, según podemos entender, marcaría Friedman como baluartes de la “vieja escuela”. Mientras que hoy, el sistema, pauperizado, tiende a fomentar otros aspectos, que para él, poco tienen de educativos (integración y progreso social, entre otros).

Por último, Friedman vuelve a hacer referencia al tema y dice que “la calidad de instrucción” bajó y también “las calificaciones” “registradas” son “cada vez más bajas” “en los exámenes normalizados”. *Es claro el descenso en los resultados obtenidos* (Friedman, 1997: 218).⁸⁵ Esto nos da la pauta de que, además de lo que expusimos, la calidad puede medirse a través de las pruebas y las notas que obtienen los estudiantes: hay resultados numéricos que muestran la calidad o no de la instrucción (de la escuela, del estudiante, etc.). Ahora bien, a esto habría que agregarle algunas otras premisas acerca de la calidad. Una de ellas es que el Estado, en el sistema de *vouchers*, tiene un rol de garante de la calidad. En ese rol debe:

⁸⁴ Ahora bien, si este sector de ingresos bajos (y no los otros) son los que están en carestía respecto de los servicios educativos, habría que ver hasta qué punto se puede sostener que “antes” la educación fuese de calidad y ahora no. En todo caso, podría decirse que los sectores de bajos ingresos estaban mejor educados antes y no ahora. Sin embargo, ya vimos que esto no es así (en nuestro análisis sobre el mito de los albores de la educación estadounidense).

⁸⁵ La cursiva es del texto original.

asegurarse de que las escuelas mantengan un determinado nivel (...), como, por ejemplo, la inclusión de un mínimo común de asignaturas y programas, de la misma forma en que inspecciona los restaurantes para asegurarse que mantienen un nivel sanitario mínimo. (Friedman, 1966: 120)

Una segunda premisa es que los padres deberían- en su modelo- poder chequear los estándares de calidad de las escuelas y una forma de hacerlo, en consonancia con lo que ya vimos, sería a través de un sistema que reúna información precisa, evaluaciones y rankings. Una tercera y última premisa, es que la calidad, para Friedman, está ligada al esquema privado.

En resumen, para el autor: a) La calidad ha bajado últimamente. El parámetro positivo está en los albores del sistema. b) Quienes se ven claramente perjudicados por la baja de calidad son los sectores menos aventajados. c) La calidad estaría dada a partir de la enseñanza de los elementos básicos fundamentales de cada materia y de los valores comunitarios (“herramientas para enfrentar la vida”, que, seguramente, podrían ser más). Otros aspectos, por ejemplo, la integración, no serían, en principio, necesarios para la llegada a buenos estándares. d) Los resultados de las pruebas resultan fundamentales a la hora de medir la calidad e) Por último, el sistema privado, con la competencia como centro, es garantía de calidad (mientras que el Estado sólo debería tener un rol subsidiario, de contralor).

Una crítica a la idea utilitaria de calidad

Junto con Harry Brighouse, sostenemos que muchas veces los defensores de la *school choice* dan por sentado que la medición a partir de pruebas estandarizadas y rankings es la única forma de establecer y arribar a criterios de calidad válidos. Al mismo tiempo, Friedman sostiene que las escuelas privadas, en competencia, representan una garantía para lograr ese objetivo. Pero, ¿realmente se puede afirmar eso? ¿Es la competencia el incentivo mayor para el progreso de la comunidad educativa?

Grimson y Tenti Fanfani advierten sobre el problema de comenzar un debate acerca de la calidad educativa sin precisar su noción y más aún cuando se termina concentrando en “los instrumentos” evaluativos (Grimson y Tenti Fanfani, 2014: 241). Porque, básicamente, la medición en sí no es para nada objetiva, conlleva recortes, formatos. Y sobre todo, bajo la lógica descontextualizada - a la que Friedman parece adscribir- olvida los determinantes socioeconómicos que atentan contra la propia medición. Los autores sostienen, con buen tino, que el sistema de ranking, que suelen propugnar los defensores del modelo de *vouchers* y de elección, resulta un enfoque

limitado, ya que “muchas veces se utilizan” las posiciones de países o escuelas “para alabar o condenar la calidad de un sistema escolar”, sin tener en cuenta de dónde se parte. Esto “desencadena una especie de ‘comparativismo salvaje’ que ignora las particularidades socioeconómicas, históricas y culturales”, “así como los objetivos múltiples” que se persiguen (Grimson y Tenti Fanfani, 2014: 35).

A su vez, los sistemas de medición tienen un inconveniente primordial, al basarse, mayormente, en pruebas estandarizadas. La evidencia muestra que “el origen socioeconómico o sociocultural de los estudiantes es un factor que incide en los puntajes” de manera casi determinante (Grimson y Tenti Fanfani, 2014: 36). Por lo cual, es claro que para medir, debemos usar una misma “vara”, pero, a su vez, ese baremo olvida los condicionamientos de base de los sujetos e instituciones. Partimos de una ficción de igualdad, que terminará decantando en una legitimación de las posiciones, o como lo llama Dubet, la imposición de “desigualdades justas”. Otra problemática ligada a la medición con pruebas estandarizadas es que la enseñanza tienda a reducirse “a un entrenamiento para aprobar exámenes de opción múltiple, objetivo que directamente sustituirá muchos otros” (óp. cit.: 36). La prueba se convierte, así, en el fin último y la enseñanza y el currículum se desvirtúan; con lo cual difícilmente se pueda decir que prime la calidad.

Además, estas lógicas no dejan de ponderar incentivos negativos, elementos no deseados. A nadie le parecerá extraño que, por citar un caso, en México, en 2013, el Secretario de Educación Pública, Emilio Chuayffet Chemor, puso en duda la continuidad de los exámenes nacionales ENLACE, al denunciar irregularidades ligadas a las pruebas de medición de calidad, como “robo de cuestionarios”, prácticas en donde los profesores respondían las consignas por sus alumnos, ausentismo de estudiantes con problemas de aprendizaje, etc. (Grimson y Tenti Fanfani, 2014: 91).⁸⁶

Al mismo tiempo, este tipo de evaluaciones se utiliza no sólo para medir a los alumnos, la calidad de la institución, sino también al docente. E incluso, en el ideal friedmaniano, serviría para implementar un sistema de “salario al mérito”. De esta forma, se piensa que “producir aprendizaje sería entonces como fabricar manteca, clavos o sillas. El que produce sillas emplea madera (insumo), la modifica con su trabajo (proceso) y ofrece luego el resultado. Cuanto más y mejores sillas se produzcan, mayor será la recompensa”. Pero, como bien indican los autores, el docente no es “no es el único agente pedagógico que interviene en el proceso”. Así, esta premisa “olvida que ese aprendizaje es el resultado de un esfuerzo colectivo: tanto de los maestros y profesores de los diversos contenidos curriculares, como de la

⁸⁶ Existen otras denuncias como la “venta de copias de la prueba ENLACE”, que pueden verse en diversos medios mexicanos: <https://www.excelsior.com.mx/nacional/2013/06/03/902102>

institución, el alumno y su familia” (ibid). Así como también, lo reiteramos, está condicionado por el marco socioeconómico y cultural.

Otro inconveniente que señalan Grimson y Tenti Fanfani es que, finalmente, hay que ver cuál es el criterio con el que se va a medir la calidad del desempeño. Porque, incluso si estuviésemos de acuerdo con el instrumental, nos queda por resolver si se va a pensar desde “la ejecución” y “la actuación” o nos vamos a enfocar en el “producto”. Otra batería de preguntas importantes a desvelar sería: ¿qué es lo que “distingue a los ejecutantes virtuosos?” “¿Cómo se hace para medir y evaluar la pasión, la curiosidad, la creatividad, el sentido crítico en relación con el conocimiento y la cultura que es capaz de producir -por ej.- un maestro y sus estudiantes?”. En última instancia, sostienen los autores, el único que estaría capacitado para “formular un juicio de valor” sería “el público de la escuela (alumnos y padres)” (Grimson y Tenti Fanfani, 2014: 86).

A su vez, los autores señalan algo que suele dejarse fuera de las argumentaciones como las de Friedman, y es que el “ranking tiene su origen en el deporte” y éste “es, por definición, una competencia con reglas idénticas, uniformes. Las preguntas elementales para construir rankings justos y transparentes son sencillas” (“¿Quién corre cien metros en menos tiempo? ¿Quién gana más partidos?”) (Grimson y Tenti Fanfani, 2014: 228). En cambio, las particularidades socioeconómicas, los objetivos diferenciados, hacen que, difícilmente las escuelas tengan los mismos objetivos. Sería un error tratar a todos de la misma forma sabiendo que son “públicos diferentes”. Obviamente, plantear una universalidad puede ser, en última instancia, un objetivo último, un paso importante a futuro. Pero siempre que no se olvide que se trabaja con desigualdades que deben ir cesando. De otra forma, se vuelve a producir esta ficción de competencia que mencionaba Dubet, con ganadores-antes legitimados- y perdedores estigmatizados desde el punto de partida. Recordemos que es el propio Friedman quien reconoce que en las escuelas hay desigualdades (que vienen, en parte, desde las desiguales formas socioeconómicas que adquieren la vida de los jóvenes en esta sociedad). Y estas desiguales formas no dejarán de existir por el solo hecho de ponerlas en competencia.

Como sostienen Cecilia Veeda, Axel Rivas y Florencia Mezzadra (2011:15) en su trabajo sobre la construcción de una justicia educativa, para llegar a estándares de calidad educativa “no basta con lograr aprendizajes medidos por las pruebas, es necesario generar desde el sistema educativo oportunidades reales para que los sujetos puedan expresar y usar sus saberes, que sólo de esta manera serán

verdaderamente valiosos”.⁸⁷ Además los autores realizan una importante crítica a “los enfoques centrados en la calidad”, como parte de “teorías utilitarias de la justicia”. Ya que, en esos esquemas:

basta con que los alumnos obtengan o interioricen ciertos contenidos para lograr los fines del sistema educativo. Esto supone que los resultados de aprendizaje son un fin en sí mismo, sin importar de qué contenidos se trate, para qué sirve, o si pueden ser utilizados y valorados en la vida real (ibíd.: 65).

Los autores citan la investigación de los especialistas Andy Hargreaves y Dennis Shirley para mostrar que los cambios introducidos a partir de las reformas en el ámbito impulsadas por la Nueva Derecha (Thatcher y Reagan; luego recomendadas por el Banco Mundial para los países en desarrollo), y que “se basó en la presión externa a través de las evaluaciones estandarizadas y de la competencia” “debilitaron la motivación y la creatividad docente y no produjeron las mejoras esperadas” (Veleda, Rivas, Mezzadra, 2011: 108). De esta forma, la calidad, parecería, no se soluciona per se con sistema de competencia. En este sentido, Hargreaves y Shirley proponen una nueva vía, en donde tengan un rol central los docentes de alta calidad, pero “involucrados” en “una cultura de confianza, colaboración y responsabilidad, donde las relaciones importan más que los resultados” (Veleda, Rivas, Mezzadra, 2011: ibid). Allí, como dijimos anteriormente, la información será valedera, pero “como insumo para la reflexión colectiva sobre cómo mejorar” y no desde el punto de vista individual de la elección” (Ibid.).⁸⁸

⁸⁷ Veleda, Cecilia, Rivas, Axel, Mezzadra, Florencia: La construcción de la justicia educativa: criterios, redistribución y reconocimiento para la educación argentina, CIPPEC UNICEF Embajada de Finlandia. Buenos Aires, 2011.

⁸⁸ El caso chileno (por duración y escala) resulta de gran importancia para el análisis. Previo a las reformas que se dieron a partir de la década del '90, el modelo chileno permitía el copago (abono extra) y la selección adversa. Uno de los baluartes del modelo es el SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), que implementa una evaluación a nivel nacional y mide el rendimiento académico de los alumnos de tres cursos de primaria y tres de secundaria en 8 áreas o materias. “Los resultados son publicados anualmente y permiten a las familias consultar las puntuaciones de las escuelas” (Verger et. al, 2016: 6). “La publicación y difusión de los resultados de SIMCE es el principal artefacto” que “pretende democratizar y hacer visible la información sobre la ‘calidad’ de las escuelas” (Verger et. al, 2016: 10). Las opiniones en cuanto a objetivos logrados se encuentran divididas. Una buena cantidad de investigaciones sostiene que el sistema de vales no produjo grandes mejoras de calidad a lo largo de su implementación e incluso, en algunos casos, se han dado retrocesos (Brunner, Cox, 1995; García Huidobro, Cox, 1999; Lemaitre, 1999; Arellano, 2000; Carnoy Mc Ewan, 1999; Hsieh y Urquiola). Otro grupo sostiene que sí hubo una mejora en los resultados o bien argumentan que hubo diferentes fallos que impidieron contar con números fiables, pero que incluso con ese problema, la libertad de elección es ponderable (Gallego, 2002; Barro, 1999; Sapelli- Vial, 2002, Mizala y Romaguera, 1997, Cox, 2005, entre otros). Un último grupo, menos numeroso, engloba a quienes también desde una postura pro-competencia, alegan que el modelo nunca terminó de ser aplicado, porque las familias no pudieron acceder a informes certeros de

En resumen, la idea de calidad en Friedman es ampliamente debatible. El sistema de ranking que establece como principal herramienta resulta limitado a la hora de poder reivindicar o desdeñar el nivel de calidad de una escuela: entre otras cosas, las pruebas estandarizadas nos llevan a la problemática de reducir la enseñanza a la búsqueda de habilidades de “examen”. Al mismo tiempo, existe un olvido de los autores de las ventajas dadas por el origen socioeconómico, que terminan viendo al proceso de desigualdad que se genera como si fuera justo. Estos graves inconvenientes que vemos en el ámbito de la calidad de la educación se trasladan a la “medición docente”.

Con esto no queremos decir que la búsqueda de resultados sea desdeñable en sí, pero debería estar orientada a solucionar y resolver preguntas que las teorías utilitarias de la justicia (como la de Friedman) no se han hecho.

A su vez, los estudios no son terminantes respecto a los resultados de calidad demostrados por el modelo friedmaniano. Estos son: o bien negativos y/o con escasas variaciones positivas o bien demasiado poco contundentes en cuanto a una ganancia de calidad (Cfr. nota al pie caso chileno). De esta forma, los datos existentes nos

rendimiento y, por lo tanto, el incentivo de la competencia no se realizó plenamente como para ver sus frutos (Beyer, Eyzaguirre, Fontaine, 2000).

Más allá de las controversias, lo cierto es que con el tiempo los datos desfavorables y las críticas forzaron algunas modificaciones en el sistema, dando mayores incentivos por atraer a los alumnos de sectores menos aventajados, al mismo tiempo que ya no se permite el copago (plus) ni se es tan tolerante con la selección de alumnos. En cuanto a la discusión sobre los malos resultados (particularmente lo ocurrido entre 1982 y 1988), estos demuestran que, incluso si fueran motivados por la “sobrerrepresentación” de las escuelas rurales municipales, el sistema de cuasi mercados no es la panacea absoluta. Se suponía que las escuelas públicas se verían impelidas a mejorar, entonces: o bien el esquema no genera los incentivos suficientes o bien no produce la competencia que dice producir. Vale mencionar que si bien se vio un cierto crecimiento de la oferta de colegios privados con subvención, en las áreas urbanas con gran densidad de población; las zonas rurales o de densidad media no tuvieron las mismas oportunidades de crecimiento de la matrícula. Así, el fenómeno dado en las ciudades está ligado también al nivel educativo y de ingresos de las familias (Carnoy, Mc. Ewan, 1997; Hsieh, Urquiola, 2001).

Al mismo tiempo, la implementación del sistema de vales al estilo friedmaniano llevó a una marcada estratificación. Según Carnoy, para 1990, el 72 % de los hijos de las familias de ingresos más pobres accedían a las escuelas municipales (públicas). Mientras que dentro de las familias de rentas de “clase media”, únicamente un 51% de sus hijos iban a colegios públicos; mientras que el otro 43 y el 6 siguiente se repartían, respectivamente, entre escuelas privadas subvencionadas y de élite. (Carnoy, 1997). Al mismo tiempo, hubo un traslado de los “mejores” alumnos de las escuelas públicas hacia escuelas privadas (subvencionadas o de élite). De esta forma se dio un efecto de “clasificación”. Así, resulta muy difícil corroborar la hipótesis de que una educación de cuasimercados pueda, a partir del factor competencia, mejorar sensiblemente los resultados de la calidad. Al mismo tiempo, aquellas escuelas con poca demanda y que deberían estar más dispuestas – o que tienen mayor necesidad - de innovar, no cuentan con las mejores condiciones para hacerlo: no tienen los recursos necesarios para invertir en determinadas iniciativas innovadoras, no tienen un perfil de alumno destacable y sus profesores más capacitados tienden a dejar estas escuelas en busca de otras más prestigiosas (Adnett y Davies, 2000). En el caso de Chile, la posibilidad legal para las escuelas más exitosas de cobrar cuotas más altas a los estudiantes amplifica este efecto fragmentación” (Verger et. al, 17, 18).

hacen ser pesimistas a la hora de evaluar este ítem (el de calidad) como un criterio de justicia que se pueda dar bajo el modelo educativo de Friedman. Este pesimismo se acrecienta si se tiene en cuenta el trauma que supondría un cambio de sistema como el que se propone, que además conlleva problemáticas graves en torno a la selección, la segmentación, la desigualdad, y demás inconvenientes que hemos ido detallando a lo largo del capítulo.

Aun así, algunos de estos problemas del sistema de *vouchers* podrían tener una solución intermedia, a partir de la implementación de cambios tendientes a establecer ciertos controles estatales (Cfr. Bowles y Gintis, 1998; Cox, 2005). Chile mismo fue realizando este tipo de ajustes, con algunas mejoras leves. Sin embargo, al mismo tiempo, la implementación de las políticas de lógica de mercado a nivel educativo, y en otros ámbitos, han generado un desgaste que derivó en una pesada sensación de desigualdad. Como consecuencia de esto, varias protestas masivas salieron a la luz, que llevaron a las autoridades políticas a conceder la promesa de nuevas reformas, que fueran, de a poco, saliendo del modelo privatizador de la educación.⁸⁹

En ese sentido, los bonos escolares friedmanianos, en su versión original, la que analizamos, han demostrado tener grandes fallas a la hora de aportar una ganancia de calidad similar para los diferentes grupos sociales a lo largo del tiempo. De esta forma, creemos que la propuesta friedmaniana puede ser catalogada como escasamente valorable en cuanto al papel que ocupa la calidad en su modelo de justicia.

Consumidores que comunican sus preferencias y escuelas que se adaptan

Un punto importante para evaluar el sistema de *vouchers* y su grado de eficiencia sería el referido a la posibilidad de que los consumidores puedan comunicar sus preferencias con mayor facilidad a los centros educativos y que estos sean efectivamente capaces de adaptarse a los gustos y pedidos del usuario. Ciertos elementos ya los hemos repasado en puntos anteriores, por lo tanto trataremos de realizar aquí un breve resumen.

Hemos visto que el sistema de competencia es bastante más cerrado de lo que suele enunciarse en el modelo teórico friedmaniano. La entrada de nuevos actores oferentes no es generalizada y hay cierta tendencia a mantener un número estable de

⁸⁹ Asimismo, es necesario aclarar que incluso los primeros ajustes realizados en la implementación chilena del modelo se apartan del esquema friedmaniano (sumamente refractario a incorporar elementos que hagan del sistema de *vouchers* algo más “igualitario”).

consumidores del bien educativo, cosa que lleva a que las plazas también se mantengan iguales.⁹⁰ A esto deben sumarse los incentivos de sostener una determinada fracción o público (que garantice resultados positivos para la medición en el ranking). De esta manera, y tal como vimos con Ball, el productor - sobre todo, si sus plazas están cubiertas- tiene escaso interés en modificar su propuesta en pos del pedido de los consumidores individuales. Y, cuando una escuela estaría interesada en “mejorar” y satisfacer de buena manera a las familias demandantes, desde una posición en “baja”, el propio sistema de “ganadores y perdedores” que establecen los *vouchers*, hace que cuente con escasos recursos como para afrontar una transformación en tal sentido (Adnett y Davies, 2000).

Ahora bien, ¿cuáles serían los medios por los cuales las familias, los estudiantes, comuniquen sus preferencias? No se trata de un modelo de puertas abiertas o diálogo. De acuerdo con Friedman, el camino ideal consiste en adoptar un mecanismo de mercado. “Mientras más actividades cubra el mercado, menos serán las cuestiones que requieran decisiones políticas”, que “sobrecarga(n)” al “entramado social” estima el autor (Friedman, 1966: 40). Friedman ilustra el punto mediante el ejemplo de los locales de comida.⁹¹ En estos negocios, las preferencias se manifiestan de manera sencilla: se elige yendo al lugar y- en segunda instancia-escogiendo dentro de un catálogo dado por el propio restaurante. Lo que define la supervivencia o no de éste es la afluencia de un número importante de comensales. De la misma manera, en las escuelas lo que importa, es que los padres, en un número amplio, pueden comunicar sus preferencias- por ejemplo, su descontento-, yéndose. En la lógica de la competencia la pérdida de clientes se convierte en punitivos que atentan contra la rentabilidad. Entonces, esa preferencia expresada que, como dijimos, podría ser una salida en busca de otra escuela, repercutirá en la información suministrada a los demás padres (y también en la rentabilidad). Las familias verían los incrementos y las bajas de alumnos en determinados colegios, lo que les daría, junto con los otros datos otorgados, un panorama para cambiar o quedarse. Poco importa cuál sea su acto individual por fuera del mercado (mandarle a la compañía productora una carta con una queja o ir a manifestarse a la planta donde se produce o intentar hablar con el gerente en pos de favorecer a una política de “puertas abiertas” para el consumidor). Es en el mercado donde los sujetos eligen con mayor facilidad. Y sería, de la misma

⁹⁰ En algunos países, las tasas de natalidad incluso han llevado a tener una menor cantidad de “clientes” con el paso del tiempo (Villarroya, 2000). Lo que repercute en la estabilidad de la oferta.

⁹¹ “No hay modo de predecir la composición definitiva de la industria educativa: la determinaría la competencia. La única predicción que puede hacerse es que sólo sobrevivirían las escuelas que satisficieran a sus clientes; del mismo modo que sólo continúan los restaurantes y bares que agradan a sus clientes. La competencia se ocuparía de ello” (Friedman, 1997: 235, 236).

manera, en la elección (y en los cambios) de escuela donde el sujeto manifiesta sus preferencias y no en la accesibilidad a los gestores educativos. Las puertas abiertas o cerradas no son una cuestión intrínseca de tal o cual modelo, sino una forma de gestionar que trasciende esos aspectos⁹².

Ahora bien, en un sentido más amplio, que excede a esa lógica, podríamos decir que esa preferibilidad, vista desde la óptica reducida del mercado, es demasiado endeble. Yo puedo elegir un producto -o como vimos también, una escuela-, desconociendo ciertos elementos básicos. Por ejemplo, en lo que hace a la elección de productos del cotidiano, terminamos, muchas veces optando entre una “multitud de productores” que no es tal. Desconocemos de dónde vienen los productos, las externalidades que esconden y que recaen en costes para la salud y el medio ambiente de los individuos y la sociedad. E incluso, muchas veces, la propia idea de opción está claramente sesgada. En ese sentido, es interesante ver lo que pasa en relación a los productos no educativos a partir de la extensión de las cadenas de comercialización y distribución (grandes supermercados) en el mundo occidental. Como dice Nazaret Castro en su más que interesante ensayo sobre el modelo de grandes distribuidoras:

seguimos creyendo que los coloridos estantes de supermercados, cuyas estanterías puede una perderse horas para elegir un simple champú, reflejan una diversidad y una libertad que son, en última instancia, la esencia del capitalismo”. Pero “detrás de esa multiplicidad de coloridas etiquetas se esconde un empobrecimiento de la variedad, consecuencia ineludible del monopolio (Castro, 2019, 11,12).⁹³

En el modelo educativo, no existiría monopolio tal como el que especifica Castro, sin embargo, como vimos, las opciones religiosas del mismo tipo abundan.⁹⁴

⁹² Incluso si la lógica comercial diera un incentivo mayor al sector privado, habría que analizar hasta qué punto eso repercutiría en la decisión del gestor de modificar ciertas cuestiones en pos de no perder “clientes”.

⁹³ Recomendamos la lectura de *La dictadura de los supermercados: cómo los grandes distribuidores deciden lo que consumimos*, Nazaret Castro. Allí se dan incontables ejemplos de lo que sucede a diario en términos de elección de productos. A ello se le suma el interesante trabajo de “Convergencia Alimentaria” (2012), donde, a partir de una infografía se muestra la concentración que existe en el mercado de alimentos y productos de higiene.

⁹⁴ Aunque la oferta religiosa sigue siendo preponderante en el ámbito privado, no deja de ser llamativo que en los últimos tiempos se ha experimentado un crecimiento de lo que se denomina “redes de escuelas” privadas. La Bridge International Academies, por ejemplo, en 2009 “se convirtió en la principal cadena de escuelas privadas de África, y en 2015 era la mayor del mundo. Se abre una escuela Bridge cada sesenta horas y el plan maestro es muy ambicioso: llegar a diez millones de alumnos en 12 países para el año 2025, una meta que implica abrir una escuela por día” (Rivas, 2019: 73-4).

Entonces, el sujeto elige, es verdad. Pero todo termina reducido a un simple número que determina que la familia eligió x escuela o se fue de tal establecimiento. En este proceso, parecería que lo único que importa es que, efectivamente, el sujeto elige algo. Incluso los propios gestores del colegio pueden no saber cuál sea el motivo de la ida de tal o cual alumno hacia otros horizontes, o cuáles son los reclamos verdaderos que los “clientes” tienen y de esa manera, tampoco podrían hacer mucho para realizar modificaciones, mejoras. Asimismo, si todo termina en una lógica- la de *vouchers*- según la cual entendemos que la escuela es “un producto más” dentro del mercado, es muy probable que nos intereseamos realmente muy poco en lo que pasa dentro de los establecimientos, así como también nos importa muy poco qué sucede puertas para adentro de las fábricas productoras de alimentos.⁹⁵

Este esquema de mercado, vale decir, puede resultar práctico pero, claramente, no es del todo atractivo, por lo menos, en pos de ponderar y profundizar en los criterios de elección (y de descarte) y así también establecer los cambios o modificaciones que pudieran hacerse. Por más que Friedman se manifieste contra él, no hay otra forma más genuina de determinar preferencias complejas, ideas, quejas, propuestas que el diálogo democrático, que el recurso a los canales políticos que habilite socialmente a los electores a poder tener voz (y no que ésta sea sólo una simple metáfora puesta en juego a partir de la elección). Esto es, para poder desagregar y complejizar la información, no podemos quedarnos únicamente con el número de bajas o altas. Necesitamos de un sistema que le dé verdadera voz a los padres, a los alumnos y también a los docentes.⁹⁶ Con darle voz no estamos refiriéndonos únicamente a un sistema basado en el voto. Hablamos de un verdadero intercambio enriquecedor o, a lo que Friedman ve con malos ojos y llama como modelo de “argüir, debatir, votar” (ibid.). Pensamos, en ese sentido, que para que exista realmente una escuela democrática y justa es necesario realizar un proceso de deliberación real. Con esto no queremos decir que desdeñamos un modelo en donde los actores puedan elegir de manera sencilla (como sucede tanto en el mercado, aunque también en muchos de los sistemas mundiales de orden público -donde,

⁹⁵ Algunos podrían argumentar que la educación de los hijos tiene un estatus mayor en la ponderación de los padres en comparación con lo que consumimos en un supermercado. Y, por ende, estarán más pendientes de lo que en la escuela pase. Sin embargo, la alimentación también representa una problemática de suma importancia que, muchas veces, tomamos a la ligera. ¿Qué puede garantizar que, asumiendo como válidas la lógica de mercado- y su supuesta calidad cuasi natural a la que tendería-, no se estimara cada vez menos necesario un seguimiento de lo que en el colegio sucediera?

⁹⁶ Aunque Friedman no considera que esto sea esencial, la voz, en última instancia, como vimos, está puesta en la elección de mercado y poco más. Al mismo tiempo, para el autor, alumnos y docentes quedan en un último plano. La opinión de estos últimos, parecería no importarle, ya que ve en ellos a los causantes de muchos de los problemas que le endilga a la educación pública.

efectivamente, los padres e hijos eligen la escuela pública que desean-), sino que nos parece necesario que para que se tengan en cuenta las elecciones de los sujetos además debe existir un ida y vuelta, por el cual los institutos puedan modificar acciones a partir del intercambio con la diversidad de actores.

Al mismo tiempo es posible preguntarse: ¿realmente las escuelas tienen tantos incentivos para adaptarse a la demanda? Ya vimos que son, finalmente, en el modelo friedmaniano, las que tienen el poder de decidir qué alumnos entran y cuáles no (el proceso de selección adversa que incentiva el modelo competitivo). Incluso, los colegios apenas pueden saber por qué algunos estudiantes se van a otra institución y cuáles son sus falencias (según el “reclamo clientelar”). De esa forma, difícilmente puedan modificar aspectos que vayan más allá de lo superficial. Y, cuando se modifican, lo hacen pensando en un supuesto ideal, marcado por las tendencias del mercado escolar en general, llevando este modelo imitativo a un panorama de homogeneización. Así, la propuesta de Friedman lejos está de brindar una verdadera eficiencia asignativa y productiva.

Conclusiones del capítulo

A lo largo de este capítulo hemos visto cómo el modelo educativo propuesto por Friedman se sustenta en ciertos principios, mecanismos y expectativas que, como intentamos mostrar, no siempre funcionan o se satisfacen –al menos no plenamente-. La expectativa de eficiencia, un factor clave en la propuesta de Friedman, resulta fácilmente desmontable. La idea de que a partir de un modelo de mercado se dará una clara minimización de costos es ampliamente objetable por los datos empíricos recogidos. Al mismo tiempo, no se da una eficiencia asignativa (sobre todo a partir de la problemática recurrente del incentivo que tienen las escuelas de realizar un proceso de selección adversa). A su vez, la eficiencia productiva (en la generación de diversidad y calidad) puede verse afectada, entre otras cosas, por la propia lógica de la competencia. Si la idea es “emular” a los “ganadores”, las diferenciaciones tenderán a ser nulas. De esta manera, vimos, el modelo friedmaniano de bonos escolares es menos promisorio de lo que pretende y abre numerosas incógnitas y problemas prácticos. En los próximos capítulos intentaremos ver cuáles son los principios normativos de libertad e igualdad que sustentan la posición de Friedman y, en consonancia, buscaremos ver si estos principios pueden aún hacer atractiva la propuesta de *vouchers* del pensador estadounidense.

IV. EL PRINCIPIO DE LIBERTAD EN FRIEDMAN

En el presente capítulo, indagaremos en el concepto de libertad que subyace al *voucher plan*. Veremos si Friedman adhiere únicamente a una concepción negativa, como lo hace gran parte de la tradición liberal, o si contempla también una concepción algo más robusta (en la línea de la “libertad real” de Philippe Van Parijs). Analizaremos, además, si en la propuesta educativa de Friedman algunos actores obtienen mayores libertades que otros. ¿Alcanzan los sectores menos aventajados la misma libertad que los más aventajados? ¿Y qué sucede con la libertad de otros actores de la comunidad educativa -por ejemplo, la de los docentes-? Con el abordaje de estas cuestiones, tras haber repasado en el capítulo anterior algunos problemas de carácter fáctico, estaremos adentrándonos en las problemáticas de índole normativa que conlleva la propuesta del economista de Chicago en relación al ideal de libertad, sus inconsistencias y limitaciones.

Friedman y la concepción negativa de la libertad

Para analizar el concepto de libertad de Friedman, retomaremos las nociones que despliega el autor sobre este principio en *Capitalismo y Libertad* y en *Libertad de elegir*, las dos obras en las que se concentra esta tesis.

Al comienzo de *Capitalismo y Libertad*, Milton y Rose Friedman examinan las ideas de libertad política y libertad económica. Allí estiman que la libertad económica se encuentra por encima de la política, que es “un fin en sí misma” y “una parte importantísima de la libertad total” (Friedman, 1966: 22-23). Con todo, es en el libro de 1980 (1997: 98-101), *Libertad de elegir* donde el concepto aparece mejor caracterizado. Allí, al referirse a la libertad económica, Friedman traza una diferenciación y jerarquización mayor entre ésta y la libertad política. A la primera, no deja lugar a dudas, la pondera como prioritaria. Así, el autor dice que:

cuando votamos cada día en el supermercado, conseguimos exactamente lo que hemos votado. (De esta forma, mientras) la urna de las votaciones da lugar a un sometimiento sin unanimidad; el supermercado, por el contrario, (nos lleva) a una unanimidad sin sometimiento (Friedman, 1997: 99).

Es decir, el mercado y su lógica permiten, para Friedman, una libertad maximizada.

Mientras que la elección democrática tendría el inconveniente de que no puede satisfacer las preferencias de todos los sujetos. Por eso, para el autor, sólo deben someterse a la voluntad política aquellas decisiones que establezcamos como realmente necesarias de alcanzar por esa vía (ibid). En otras palabras, en *Libertad de elegir* Friedman parece minimizar la importancia de los mecanismos democráticos y, en contraste, destaca la libertad que nos cabe “como consumidores”, a saber, la “libertad de elegir”. En línea con ello, cuestiona el poder del gobierno para establecer límites que perjudiquen esa libertad que postula como prioritaria. Es así que se lamenta de que:

no somos libres de comprar ciclamatos o laetril, y pronto, quizá, sacarina (...) Carecemos de libertad para comprar un coche sin cinturones de seguridad, no somos libres para ofrecer nuestros servicios como abogados, médicos, dentistas (...) o (...) muchas otras ocupaciones, sin antes conseguir un permiso o una autorización de un funcionario gubernamental (Friedman, ibid.).

Es claro que para el autor, “las restricciones a la libertad económica afectan inevitablemente a la libertad en general” (Friedman, 1997: 101). Y es también visible el lugar de sospecha que ocupa el Estado en su planteo teórico. Aun así, concede que, en la medida en que vivimos en sociedad, “la libertad no puede ser absoluta”. En ese sentido, aclara que “algunas limitaciones a nuestra libertad son necesarias para evitar otras restricciones todavía peores” (Friedman, 1997: 104).

A su vez, el autor establece que la libertad y la igualdad no pueden ser contradictorias: la igualdad supone el poder actuar- como cualquier persona debería- sin que nadie interpusiera algún obstáculo en el trazado que se ha decidido (Friedman, 1997: 185-6). Con esto, Friedman vuelve a refrendar una concepción negativa de libertad y, al mismo tiempo, subordina la idea igualdad- veremos más adelante cómo repercute esto en su incorporación del principio igualitario al plan de *vouchers* que propone-. En última instancia, la igualdad se convertiría sólo en un recordatorio de que el principio libertario- el de “modelar la propia vida”- debe ser pasible de ser usufructuado por todos.

También podemos buscar indicios de lo que Friedman entiende por “libertad” en su crítica a la famosa pauta distributiva de Marx “de cada uno según sus posibilidades, a cada uno según sus necesidades”. En ese contexto, Friedman destaca que “las medidas estatales que pretenden lograr ‘partes equitativas para todos’ reducen la libertad”. Y agrega, “si las personas han de estar determinadas por la ‘equidad’, ¿a quién toca decidir qué es lo ‘equitativo?’”. Serán justamente esas

personas las que “deben ser capaces de imponer sus decisiones a los demás quitando a los que tienen más que lo equitativo, dando a los que tienen menos” (Friedman, 1997: 193). Queda claro que detrás de la justificación de su concepto de libertad (y de igualdad) aparecen, entonces, consideraciones éticas y pragmáticas, al decir que “si lo que las personas tienen está determinado por la ‘equidad’ y no por lo que producen, ¿de dónde vendrán las recompensas? ¿Qué incentivo hay para trabajar y producir?” (Friedman, 1997: 193).⁹⁷

Esto también apoya la idea de que, para el autor, la libertad económica está por encima -o es esencial y sirve para el nacimiento- de la libertad política. Cualquiera que intente realizar algún tipo de distribución diferente al que se da a partir de la lógica de mercado (sea el Estado, un principio social votado por mayorías, un grupo de intelectuales, etc.), estará obstaculizando injustamente la “carrera abierta de talentos”.⁹⁸

Por último, la posición friedmaniana en torno a la prioridad del principio de libertad por sobre la igualdad también se confirma cuando dice que: (...) “la amenaza más grande a la libertad humana reside en la concentración de poder, sea en manos del estado o de cualquier persona o entidad” (Friedman, 1997: 427). Así, en los escritos de Friedman, es frecuente encontrar críticas al “abuso de poder” que podría surgir de manos del Estado. En contraste con ello, al autor no parece preocuparle cómo limitar el poder de las empresas, algo que descarta de plano como problema: “Al poder económico –dice– se le puede dispersar ampliamente” (Friedman, 1966: 31). Y aunque vuelve al tema, luego de hacer algunos aportes sobre “el poder político”, sólo lo hace para refrendar la positividad del mercado (y no para realizar una crítica al poder que sea capaz de adquirir alguna entidad dentro de él).⁹⁹ Con esto, queda claro, Friedman suscribe una idea de libertad negativa, antiestatista y pro mercado.

¿Una idea de libertad más robusta en Friedman?

En *Capitalismo y libertad* encontramos otro elemento importante para reconstruir el concepto de libertad presupuesto en la propuesta de *vouchers* de Friedman, la idea de una libertad diferente a la negativa, más robusta. Esta otra concepción de libertad puede advertirse en el ejemplo que da el autor sobre cómo Friedrich Engels, Frederick

⁹⁷ La frase continúa: “¿Cómo se decidirá quién ha de ser médico, abogado, basurero o barrendero?” (Friedman, 1997: 193-4).

⁹⁸ El autor hace mención de este principio al hablar sobre la igualdad, en el cap. “Creados Iguales” de *Libertad de Elegir*. En nuestro análisis sobre la igualdad del modelo de *vouchers* indagaremos un poco más sobre este tema.

⁹⁹ “(...) si mantenemos el poder económico en otras manos, separadas del poder político, puede servir para contener y contrarrestar al poder político” (Friedman, 1966: 31).

Vanderbilt Field, entre otros hombres y mujeres adinerados, tuvieron la posibilidad de financiar actividades de militancia por una transformación radical. En ese contexto, Friedman remarca que para ejercer libremente el derecho a esparcir ideas se debe tener, entre otras cosas, dinero, financiamiento, una materialidad más allá de la mera falta de obstáculos. En una sociedad socialista, dice Friedman, no sólo debería haber posibilidades políticas de militar por el capitalismo (cosa que, de todas formas, considera improbable), sino que, “para que la defensa del capitalismo tenga algún significado, sus proponentes [también] deben poder financiar su causa (para celebrar reuniones públicas, editar folletos (...) publicar periódicos y revistas, etc.” (Friedman, 1966: 32). Con todo esto, el autor deja entrever que el accionar libre de las personas no sólo depende de la falta de obstáculos sino de la posibilidad de financiar esa “libre acción”. Y esto es importante porque una buena parte de la bibliografía de la tradición liberal suele posicionarse en contra de ver al dinero (o lo que ello representa en nuestras sociedades) como un elemento de libertad. En todo caso, estiman, se trata de un medio. Digamos que esa es una manera sencilla que tienen los “liberales” de poder seguir defendiendo la libertad sin tener razones para hablar de un cambio en la distribución o tener que emplear tiempo en defender una teoría de la justicia distributiva diferente a la que suelen sostener. Es decir, si la libertad liberal deja de concebirse en términos puramente formales para pasar a tomar en cuenta aspectos materiales (lo que para Van Parijs sería equivalente a una “libertad real”), gran parte de los postulados liberales deberían modificarse, reestructurarse y, por lo tanto, ser reevaluados en su coherencia interna (Van Parijs, 1995).

En conclusión, y siguiendo a Gerald Cohen en *Propiedad de sí, libertad e igualdad* (2017), podemos decir que los defensores de la sociedad capitalista suelen adherir a la idea de que este régimen brinda igual libertad para todos los sujetos, en cuanto no existen- bajo su órbita legal- mayores interferencias al trazado de la vida de cada uno. Mientras que, quienes son parte de la idea de un cambio radical desde la izquierda, sostienen que la libertad en el capitalismo es escasa o nula para un número amplio de la población, básicamente, quienes están en la pobreza. En última instancia sería una libertad meramente formal (yo puedo realizar acciones, porque el derecho así lo permite, pero no tengo los recursos). Cohen lo resume así:

Tu eres libre de hacer lo que quieras y nadie interferirá con tu hacer’, dice la Derecha. ‘Si tu no puedes permitirte realizarlo, no significa que alguien interferirá en hacerlo. Lo que les falta a los pobres es habilidad, no libertad’. La izquierda entonces podría decir que la habilidad debería contar tanto como la libertad. La Derecha respondería para tal

efecto político significativo: 'tú puedes pensar así, pero nuestra prioridad es la libertad'.
(Cohen, 2017: 79)

En contra de lo que sería esperable, no obstante, Friedman, en su definición de la libertad no explicitada (en donde para que seamos libres dependería no sólo de la no interferencia, si no de la posibilidad de tener dinero o financiamiento del curso de acción) y al pensar en los *vouchers* como un elemento que hace a una mayor libertad (en este caso, de las familias) está pensando que el dinero es importante para poder desarrollar nuestras acciones libremente. Es decir, el autor parecería apartarse del precepto liberal de ver al dinero únicamente como un objeto.

En resumen, nuestra tesis es que a partir de esta unión entre la concepción negativa y una más robusta Friedman se muestra como un liberal un tanto heterodoxo. Por momentos, apela a la concepción clásica, negativa, aquella que estipula a la libertad como "falta de obstáculos". Y, en otros, reconoce que la libertad depende de la materialidad, del dinero. Además, muchas veces al hablar de libertad económica confunde los significados. De hecho, en algunas oportunidades, la equipara con el dinero, a tener la posibilidad de financiar diferentes cursos de acción y, otras veces, se refiere, con esa denominación, al sistema económico capitalista (de mercado) (Friedman, 1966: 21-23).

Paradójicamente, el autor defiende la posibilidad de una "esclavitud parcial" (el trabajo asalariado) y al mismo tiempo desarrolla y aboga por un concepto de libertad más sustantivo que el de la mayoría de los liberales. Así, en "El estado en la educación", Friedman sostiene la visión liberal de la no interferencia, en donde, si a partir de un contrato, dos personas se ponen de acuerdo en que una de ellas, de alguna forma, le pertenezca, al menos parcialmente, esto no debería tener ningún tipo de sanción ni de condena.¹⁰⁰ En palabras de Friedman:

No parece haber ningún obstáculo legal a esta clase de contratos privados, aun cuando económicamente *equivalen a la compra de una participación en la capacidad remunerativa de un individuo, lo cual es una esclavitud parcial*¹⁰¹. La razón de que estos contratos no sean corrientes, a pesar del gran beneficio que podrían acarrear tanto al prestamista como al prestatario, es quizá el alto costo de administrarlos, dada la libertad de los individuos para ir de un lugar a otro, la necesidad de obtener informes

¹⁰⁰ Vale aclarar que Friedman expone esto en el marco de sus disquisiciones sobre el financiamiento de la educación superior de las personas que no tienen ingresos suficientes como para sustentarla.

¹⁰¹ El resaltado es nuestro.

precisos sobre los ingresos de la persona, y la longitud del plazo a que habría que realizar el prestamos (sic) (Friedman, 1966: 137).¹⁰²

Queda claro, entonces, que a Friedman, en muchas oportunidades, le interesa un tipo de libertad formal, basada en el derecho, que a su vez está emparentada con lo que Cohen ha denominado “propiedad de sí”. Y en otras ocasiones, de manera velada, la libertad se emparenta con el dinero como posibilidad para seguir diferentes cursos de acción.

Varios autores dentro de la tradición liberal suelen sugerir que “el compromiso principal de su filosofía” es con la libertad. Sin embargo, en realidad, piensa Cohen, el compromiso de la filosofía “liberal” suele estar atado a la “tesis de la propiedad de sí”, aquella que estipula que “cada individuo es legítimo propietario de sí mismo y, consecuentemente, que cada uno es libre (moralmente hablando) de usar esas potencialidades como mejor le parezca, siempre y cuando no las utilice en perjuicio de otro” (Cohen, 2017: 89). Si Friedman se presentara bajo el velo de la libertad negativa y la propiedad de sí, seguramente no cosecharía tantas adhesiones.¹⁰³ Es, por ende, sintomático y sugestivo que en otras oportunidades, el autor considere legítimo ampliar la base de la libertad, aunque siempre sin explicitar esa concepción positiva. Lo interesante de esto es que, a pesar de volverlo contradictorio y ambiguo, al mismo tiempo, su pensamiento se torna más complejo. De allí que, muchas veces, resulte difícil atacar sus posiciones. O, incluso, se dé que algunos intelectuales, desde cierto igualitarismo, puedan ver a sus postulados como atractivos (Cfr. Bowles y Gintis, 1998).

¹⁰² El autor prosigue con la defensa de esta idea en el siguiente pasaje:(existe) (...) aversión a pensar que la inversión en seres humanos es exactamente comparable a la inversión en activos físicos, la posibilidad de que el público condene irracionalmente dichos contratos, aunque sean firmados voluntariamente, y las limitaciones legales y convencionales a los tipos de inversiones que se permite hacer a los intermediarios que estarían mejor equipados para este tipo de operación, es decir: las compañías de seguros de vida. Los beneficios en potencia, sobre todo para los que empezaran de jóvenes, son tan grandes que valdría la pena incurrir en costes de administración elevados” (Friedman, óp. cit: 137, 138)

¹⁰³ Con Cohen, podemos coincidir en que el gran problema de este tipo de teorizaciones es que al rescatar la idea de propiedad de sí (en este caso, bajo la lógica de libertad de elegir escuela a través de los *vouchers*) y al permitir como premisa necesaria para la libertad la existencia de desigualdades, se termina defendiendo una distribución no equitativa de los recursos, que “nos encamina de forma inevitable a una desigualdad permanente y significativa” (de la propiedad privada y de todo tipo de bienes materiales) (Cohen, 2017: 91), más allá del funcionamiento de los bonos educativos. De esta forma, las desigualdades que surgen, inevitablemente bajo este esquema- al no actuar sobre las reales causas de falta de libertad (mejorar los recursos “no educativos” de los sectores menos aventajados)- se verán como legítimas, aceptables o, como lo llama Dubet: “desigualdades justas”. Esa desigualdad justa, supone también una “justa” falta de libertad para algunos, ya que, como vimos, los recursos también hacen a las posibilidades de acción de las personas (Dubet, 2009).

Libertad y obstáculos en el sistema de *vouchers*

Para el ideario de Friedman, la libertad de las familias (los consumidores de educación) estaría coartada a partir del monopolio estatal de la educación. Según plantea el autor, entre la ineficiencia del Estado y la fuerza de presión que tienen los sindicatos docentes y los burócratas, quienes demandan educación se ven injustamente sometidos por reglas que impiden una satisfacción plena de sus necesidades, preferencias y libertades (Friedman, 1997). Es por ello que el autor cree necesario implementar un sistema de *vouchers* que le devuelva el poder - y la libertad- sobre la educación a todas las familias, sin importar su clase social, en un modelo en donde los gestores de los institutos de enseñanza sean, mayormente, privados (Friedman, 1966: 117-122).¹⁰⁴

Quizá el elemento que vuelve más atractivo el sistema friedmaniano es su idea de expandir la libertad “real” de elegir de los menos aventajados. El autor estima que con su modelo se extiende la libertad de elegir, sobre todo a las familias pobres (las adineradas tienen la posibilidad de elegir en cualquier sistema, con o sin *vouchers*). Así, Friedman, nuevamente, tiene un acercamiento a la idea de que poseer dinero es igual a tener mayores libertades (Friedman, 1966: 122; Friedman, 1997: 220-1).

A su vez, el Estado, que es menos eficiente a la hora de brindar alternativas de elección, debe dejar su lugar al accionar del mercado, que permitiría diferentes tipos de educación (no sólo vinculados a las diversas religiones, sino también orientada a nuevos nichos, como podrían ser asociaciones de vegetarianos, *boy scouts*, e incluso docentes) (Friedman, 1997: 227). En resumen, esto significa que con el sistema de vales, se da un doble juego de libertades para el autor. Por un lado, el Estado deja de tener una injerencia directa sobre las escuelas- y, así también deja de poner obstáculos al libre desenvolvimiento de los agentes- y, al mismo tiempo, las familias quedan liberadas en su accionar para gastar en la educación de sus hijos el dinero que representa el vale (y todo lo que deseen añadir) (Friedman, 1997: 226; Friedman, 1966: 120). Por ende, el control de las acciones queda en manos de los padres y se establece un sistema de mejores libertades (se minimizan los elementos burocratizantes y de centralización) (Friedman, 1997: 221).

¹⁰⁴ Igualmente, vale aclarar, esa justificación sería para un umbral mínimo (“la educación general del ciudadano”) y no para los niveles vinculados a la formación profesional “vocacional” (Friedman, 1966: 116, 119).

¿Es el mercado garantía de solución para los problemas de la libertad?

Ahora bien, aunque hemos determinado que la propuesta de Friedman contempla, de algún modo no explícito, un concepto de libertad “real” que trasciende la mera libertad negativa, todavía es necesario evaluar críticamente el verdadero alcance de esta supuesta ampliación de la idea de libertad. Hasta ahora sabemos que el autor pondera que tener cierto margen de financiación para aquello que queremos realizar estaría vinculado a ser más libres. Pero, el problema de la no explicitación de este criterio es que Friedman sigue sosteniendo, finalmente, que el *quid* de la cuestión no es tanto esa falta de financiación, sino el acceso o no al modelo de mercado.

Su conclusión es clara: lo que le falta al modelo estatal, para honrar un verdadero principio de libertad, es la generación de un mercado en el que se pueda elegir. En otras palabras, desde su perspectiva, en última instancia, lo que “produce libertad” es “el capitalismo competitivo” *per se*, el libre mercado (Friedman, 1966: 23). Para corroborar esto que decimos, proponemos el siguiente análisis: En la comparación entre socialismo y capitalismo, en las formas en que se darían estos movimientos radicales que buscan cambiar el orden, Friedman resalta que en las sociedades donde rige el modelo del capital, “lo único que hace falta es convencer a unas cuantas personas adineradas para que den fondos para lanzar una idea, por extraña que esta sea”. Y concluye diciendo: “De esta forma, *el mercado rompe el círculo vicioso y, finalmente, posibilita la financiación* de tales proyectos con pequeñas cantidades procedentes de mucha gente, sin tener que persuadirles de antemano” (Friedman, 1966: 33-4).¹⁰⁵ Es decir, lo que produce esta libertad positiva no es la forma de sustentarla (el dinero), sino, la institucionalidad del sistema vigente, el “capitalismo competitivo”; i.e., el mercado y sus leyes. De esta manera, el salto de interpretación sobre una libertad real que pudo haber dado en su momento- casi sin indagar en sus consecuencias-, lo retrotrae para anclarse, en última instancia, en la idea institucional del mercado.

La misma resolución puede verse en su mirada sobre los *vouchers* educativos. Si bien los vales vendrían a representar dinero, y la sola posibilidad de tenerlos podría “igualar” niveles de libertad, la verdad es que, para él, el elemento central que está detrás de todo es la idea de que a partir del dinero se puede acceder a una propuesta de mercado. Para el autor, es el mercado el verdadero garante de la libertad y el bienestar educativo. Por algo, su propuesta no consiste en brindar mayores oportunidades de libertad a través de lo material (por ejemplo, garantizar una canasta

¹⁰⁵ El resaltado es nuestro.

de bienes, mejor alimentación, un mejor cuidado, mejores oportunidades de acceder a la cultura desde sus hogares para los niños menos aventajados) sino que la libertad consiste en que puedan acceder a una oferta de mercado.

Esta adhesión de Friedman a la idea del mercado como garante último de la libertad queda bien ilustrada en un ejemplo que el autor despliega en un pasaje del capítulo “La relación entre la libertad económica y libertad política” del libro *Capitalismo y libertad*, el ejemplo de la corbata. Allí el autor plantea que “el gobierno es necesario” para “determinar ‘las reglas de juego’” y “en su función de árbitro”. Pero el papel central es el del mercado, que logra “reducir muchísimo el número de cuestiones que hay que decidir por medios políticos” (Friedman, 1966: 30). Medios que, como vimos, para el autor son ineficientes y éticamente reprochables. Esto es, según Friedman, (...) “sólo hay dos maneras de coordinar las actividades económicas (...) Una es la dirección central”, que conlleva el “uso de la fuerza”; “la otra es la cooperación voluntaria de los individuos (la técnica del mercado)” (Friedman, 1966: 28). De esta manera, “la cooperación voluntaria del mercado” se presentaría como más eficiente, ya que “ambas partes se benefician” (vendedores y compradores) y, al mismo tiempo, es una solución ética a los problemas de coordinación porque supone un “intercambio voluntario”, donde la decisión la lleva adelante el propio individuo involucrado (Friedman, *ibid.*). Así, determina que “la gran ventaja del mercado es que permite una amplia diversidad. Y lo enuncia de la siguiente manera: “Todo hombre puede (por así decirlo) votar por el color de corbata que le guste, y obtenerla; no tiene que ver qué color le gusta a la mayoría y someterse a ella, si es que él está en minoría” (Friedman, 1966: 30). De esta forma, la libertad, en última instancia, consiste en la posibilidad de elegir.

El sujeto de la libertad friedmaniana y el lugar de padres e hijos en el sistema de *vouchers*

Hasta ahora hemos puesto nuestra atención sobre la idea de libertad que presupone el sistema de *vouchers* de Friedman. En adelante, nos concentraremos en indagar quién es el sujeto de esa libertad. De la mano de este objetivo surgen algunas preguntas: ¿Es la idea de libertad que propone realmente amplia –en el sentido de alcanzar a todos o a una porción considerable de individuos– o se centra en ciertos actores específicos? Y si esto es así, ¿cuál es la justificación que da Friedman para esta distribución diferencial de la libertad? De la misma manera, otra pregunta central en pos de analizar la propuesta friedmaniana es sin dudas la de qué lugar ocupan padres e hijos en el sistema de *vouchers* de Friedman y en el esquema de libertades que

supone. Como ya hemos señalado, en principio, padres e hijos, conjuntamente, ocupan un lugar central como consumidores de los servicios de educación formal. En palabras del autor: “En la educación, los padres y los hijos son los consumidores y el profesor y el administrador de la escuela, los productores” (Friedman, 1997: 220). Sin embargo, es necesario introducir otros elementos para poder complejizar el análisis y entender el rol que cada uno ocupa

El rol de los niños en la sociedad y las libertades que les corresponden suele ser un tema controversial –más aún, para el liberalismo-. Esto se debe a que existe una tensión entre el principio de libertad y la idea de que los niños, por su condición dependiente, son individuos temporariamente incompletos en lo que respecta a racionalidad y autonomía (“embriones de individuos responsables”) (Friedman, 1997: 55). Esta problemática se ve en Friedman cuando considera la idea de que uno de los deberes máximos del gobierno, más allá de los tres que plantea Adam Smith (defensa ante el ataque externo, justicia y constituir instituciones y financiar obras que sean ventajosas para la sociedad), consistiría en proteger a aquellos sujetos “miembros de la comunidad que no se pueden considerar como individuos ‘responsables’” (Friedman, 1997: 54). Y prosigue:

La libertad sólo es un objetivo defendible para los individuos responsables. No creemos en la libertad total para locos o niños (...) así introducimos un elemento de ambigüedad (...) en nuestro proyecto final de libertad. No podemos rechazar categóricamente el paternalismo para con los que consideramos como irresponsables. (Friedman, 1997: 54-5)

A partir de esta dependencia natural de los niños, los padres tienen el estatus de “responsables” de velar por los intereses de sus hijos:

En el caso de los niños hacemos responsables en primer lugar a los padres. La familia, en mayor grado que el individuo, ha sido y sigue siendo hoy en día la célula básica de nuestra sociedad, aunque es innegable que su influencia se ha debilitado (...). A pesar de todo, la atribución de la responsabilidad para cuidar de sus hijos a los padres es más bien una cuestión de conveniencia que de principio. Creemos, y con razón, que los padres se interesan más que nadie por sus hijos, y se puede confiar en ellos para protegerles y para asegurar su desarrollo hasta convertirse en adultos responsables. No obstante, no creemos que los padres tengan ningún derecho a hacer lo que les plazca con sus hijos: golpearlos, matarlos o venderlos como esclavos. Los niños son embriones de individuos responsables. Como tales, tienen derechos fundamentales y no son simplemente los juguetes de los padres. (Friedman, 1997: 55)

En el pasaje citado se evidencian algunas consideraciones importantes en relación a las posiciones que ocupan ambos polos de la familia: 1) los niños, al ser irresponsables, no tienen una libertad total; 2) quienes ostentan la responsabilidad delegada por la comunidad para velar por los intereses de sus hijos son los padres; y 3) estos no tienen una libertad absoluta sobre sus hijos; existe un límite que tiene que ver con el cuidado de la integridad física de los niños y la imposibilidad de quitarles su libertad en potencia (ya que, con el paso del tiempo, sus hijos serán adultos libres como todos los demás).

Es interesante ver cómo esta libertad (y responsabilidad) que tienen los padres aparece en el centro del sistema de *vouchers* ya que el autor parte de la premisa de que cuando éstos tienen el control de la educación, se generan beneficios mayores que cuando la educación queda en manos de otros adultos, funcionarios o docentes (Friedman, 1997: 222). Esta justificación del poder de los padres (y de sus posibilidades de mayores niveles de libertad) para realizar acciones, en el marco de la relación con sus hijos, tiene además de una justificación eficientista una ética:

Por lo general los padres tienen un interés mayor en la educación de sus hijos y un conocimiento más cercano de sus posibilidades y necesidades que cualquier otro. Los reformadores sociales, y especialmente los educativos, con frecuencia dan por supuesto estúpidamente que los padres, en especial los que son pobres y carecen a su vez de educación, están poco interesados en la educación de sus hijos y no pueden elegir por ellos. Esto es un insulto injustificado. Tales padres frecuentemente han tenido pocas oportunidades de escoger. (Friedman, 1997: 224)

A partir de esto especifica que: “Un modo sencillo y eficaz de garantizar a los padres una mayor libertad de elección, conservando a la vez las actuales fuentes de financiación, es un proyecto a base de vales” (Friedman, 1997: 224). Los vales con posibilidad de ser usados en escuelas públicas o privadas le darán “a cada padre una oportunidad mayor para elegir” (Friedman, 1997: 225).

Ahora bien, es necesario señalar que Friedman no sólo ponía en el lugar de irresponsables a los niños y, por ende, bajo la órbita de la falta de libertad total, sino que también interpretaba de manera bastante más cruda que:

los niños son al mismo tiempo bienes de consumo y miembros responsables de la sociedad en potencia. La libertad de los individuos para usar sus recursos económicos como quieran incluye la de usarlos para tener niños (para comprar, por así decirlo, lo (sic) servicios de niños como forma especial de consumo). Pero una vez que se ha

realizado esta elección, los niños tienen un valor en sí y de por sí y tienen una libertad propia que no es simplemente una extensión de la libertad de los padres. (Friedman, 1966: 53)

De este modo podemos entender por qué Friedman se centre tan poco en el niño, o mejor dicho, en el estudiante en general, en sus libertades.¹⁰⁶ El lugar de “irresponsabilidad” deja a adolescentes e infantes bajo una órbita paternalista, que podría ser criticada por sectores liberales progresistas. Si bien el autor establece que los niños tienen una “libertad propia”, esto no se ve refrendado en su modelo de *vouchers*, donde la centralidad está puesta en los padres como electores y responsables

Es aquí donde nos podemos preguntar: ¿Qué tipo de sujetos libres construirá una propuesta que supone que niños y adolescentes no pueden tener criterios propios, voz propia, más allá de lo que determinen sus padres? Visto esto, podemos concordar con la mirada de Amy Gutmann en su libro *Educación democrática*. Allí, la autora cataloga a Friedman como un representante de la idea que estima que la autoridad para definir la educación de los ciudadanos es únicamente la familia (pero sobre todo, centrada en la figura adulta, en los padres). Se da así lo que la filósofa llama “El estado de las familias”. Estado que suele confundir el bienestar de los niños con la libertad de los padres. Muchas veces ambos elementos pueden entrar en tensión, señala Gutmann, aunque Friedman apenas si menciona esa posibilidad.

Por otra parte, es necesario precisar que si bien este Estado de las familias parece seguir una definición plural, ya que se busca respetar la libertad de los padres y permitir así diferentes formas de vida, sin imponer ninguna como mejor, muchas veces se puede ver comprometido cuando las propias familias no son capaces de seguir esa pluralidad y establecen guetos, nichos, diferenciaciones que se sostienen bajo la idea de que están ejerciendo su libertad de elegir la vida que desean (Gutmann, 2001: 48, 52).

Es evidente que existe un problema con la idea de libertad de elegir cuando termina siendo acotada al mercado. Un ideal más amplio debería tener en cuenta los aspectos ligados a la autonomía (Cfr. Brighouse, 2000). Vale remarcar que este ideal de autonomía de alguna manera se hace presente en la propuesta friedmaniana, pero únicamente relacionado con la familia, y no con el sujeto o individuo (y mucho menos con la comunidad). Así, Friedman sigue el principio liberal de autonomía familiar que supone que “los padres deberían poder influir sustancialmente en el desarrollo de sus

¹⁰⁶ No podemos olvidar que su propuesta va más allá de la educación primaria y atañe también a la secundaria, por lo cual, ya no estaríamos hablando únicamente de niños.

hijos” (Fishkin, 1983). Esto se daría a partir de restarle poder a los aparatos institucionales del Estado.

Para alcanzar un principio de libertad más robusto, la autonomía no puede limitarse únicamente al sujeto familiar. En ese sentido, la propuesta friedmaniana resulta insatisfactoria, ya que deja a estudiantes y a otros actores del ámbito educativo sin posibilidades de ejercer su autonomía.

¿Qué lugar ocupan los docentes en el modelo de Friedman?

¿Cuáles son sus libertades?

Algo interesante de ver en el esquema de libertades friedmanianas es el rol que ocupa el docente y las consideraciones que tiene el autor acerca de su trabajo. Ya que, si como lo enuncia Friedman, profesores y funcionarios expresan la cara humana de la intromisión estatal y la libertad se ciñe a la falta de obstáculos (sobre todo, provenientes del Estado), estaríamos ante uno de los actores más problemáticos en el esquema de libertades que presenta el autor.

En principio, y siguiendo los postulados de E. G. West, Friedman piensa que el papel monopólico que llegó a tener el Estado como educador se debió al accionar de “profesores y funcionarios públicos”, antes que a “una campaña de padres insatisfechos” (Friedman, 1997: 215). A partir de la caracterización negativa del modelo estatal, Friedman sostiene que Horace Mann “padre de la educación” estableció un proyecto educativo “controlado por educadores profesionales” (ibid). Y que, a pesar de las buenas intenciones de Mann, este control terminó siendo perjudicial, ya que derivó en la persecución del interés propio de los profesores y funcionarios, quienes “esperaban disfrutar de mayor seguridad en el empleo y pago de sus salarios, así como de un mayor nivel de control” (ibid).¹⁰⁷

Ahora bien, si los padres, en la propuesta de Friedman, al tener el control, ganan libertades que antes no tenían, también adquirirán el poder de obstaculizar ciertos niveles de libertad que anteriormente detentaban docentes y funcionarios. Sin embargo, el autor sostiene que esto no sería perjudicial ya que el control de la educación dejaría de estar en pocas manos (profesores y burócratas) y pasaría a una multiplicidad (los consumidores), que a partir de su elección digitarán el formato y camino a seguir sin imponer a los demás un único trayecto.

¹⁰⁷ Esta visión sobre los docentes es muy similar a la que tienen Smith y Rothbard. En sí la tradición liberal suele sostener una visión negativa del trabajo de los educadores profesionales. Friedman, empero, hace la salvedad de que, se podría pensar tranquilamente, que profesores, administradores o funcionarios “pueden ser padres” y tener sinceros deseos de “un buen sistema escolar”. Sin embargo, concluye, sus intereses particulares, de su rol, terminaron poniéndose por encima de ese objetivo (Friedman, 1997: 220).

A su vez, Friedman propone un ideal respecto al rol docente y a sus potestades. Según el autor, algunas experiencias cortas de modelos de vales (en Alum Rock, California y en New Hampshire) mostraron efectos “positivos” sobre el plantel docente. Y a partir de una frase de Don Ayers, quien estuvo a cargo del experimento del modelo, destaca:

lo más significativo que ocurrió fue que por primera vez *los profesores tuvieron cierto poder y pudieron disponer del plan de estudios que cubriera las necesidades de los niños tal como ellos las veían*.¹⁰⁸ Los departamentos escolares del estado y de la localidad no impusieron un tipo de plan de estudios a la escuela Mc Collam. (Friedman, 1980: 239, 240)

Curiosamente, aquí Friedman se muestra contradictorio con lo que venía sosteniendo, ya que saca a los docentes de ese rol de poder en el que antes los había encasillado, para ponerlos ahora en un lugar en el que, bajo el sistema estatal que él propone dejar atrás, no tienen las posibilidades de llevar a cabo estructuraciones propias, como sería la de realizar un plan de estudios particularizado, a medida de las necesidades de los alumnos. Aun así, y más allá de la contradicción, es interesante ver que para Friedman, el poder de los docentes, con su propuesta, se ciñe a la oportunidad de modificar planes de estudios.¹⁰⁹

Otro elemento no menor a la hora de analizar el modelo friedmaniano en relación a las libertades y al rol de los docentes es lo que en la literatura sobre el tema se ha denominado como *accountability*, que podríamos traducir como el valor de hacerse responsable de sus tareas y funciones. El modelo friedmaniano, siguiendo la conceptualización de Carrasco (2014), plantea un sistema de rendición de cuentas basado, por un lado, en el desempeño y, por otro, en mecanismos de mercado (o cuasimercados). Para Friedman, el modelo estatal impone una escala salarial demasiado rígida y uniforme: “A los malos maestros se les paga demasiado y a los buenos maestros demasiado poco”, se lamenta. Las retribuciones están determinadas “por la antigüedad, los títulos recibidos y los certificados profesionales más bien que por el mérito” (Friedman, 1966: 127). De esta forma Friedman aboga por un abandono

¹⁰⁸ el resaltado es nuestro.

¹⁰⁹ En ese sentido, las reformas educativas que se dieron a nivel mundial, como la de Argentina de los 90 (la Ley Federal de Educación) son ejemplo palpable de esto. El caso argentino, sin embargo, mostró que medidas como las que esgrime Friedman, derivaron en una pérdida de contenidos propios, ya que, el rol de acción sobre los planes de estudio fue, mayormente, tomado por las editoriales de libros educativos (Cfr. Feldfeber et.al. 2012. *Las políticas educativas después de los '90: regulaciones, actores y procesos* / Myriam Feldfeber ... [et.al.] ; coordinado por Myriam Feldfeber y Nora Gluz. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras - UBA, 2012).

de esa “rígida” escala salarial en favor de un sistema basado en recompensas (incentivos) y, a su vez, alienta el reclutamiento de docentes no profesionales. El sistema de incentivos a los mejores, piensa, seguramente atraerá a “muchos concurrentes provenientes de las escuelas públicas como de otras ocupaciones” (Friedman, 1997: 235):

Nos ha impresionado el elevado número de personas que vienen a decir lo siguiente: ‘siempre he querido enseñar (o dirigir una escuela) pero no he podido hacerlo por la burocracia educativa, los papeleos y la esclerosis general de las escuelas públicas. Con su proyecto (nota de aclaración: el plan de *vouchers*) me gustaría intentar poner en marcha una escuela’ (Friedman, 1997: 235).

Sin embargo, este modelo de recompensas, supone algunos problemas o tensiones con el principio de libertad de los docentes. Por ejemplo, la rendición de cuentas por desempeño requiere de cierta “estandarización curricular”, que es la que permitiría una examinación a gran escala y, también, una jerarquización, un ranking de las habilidades de alumnos y de sus docentes (Carrasco, 2014: 13).¹¹⁰ Como dijimos, el modelo de *accountability* requiere de “políticas curriculares únicas que deben implementarse por igual en cada contexto educacional” (ibid). Si bien el argumento friedmaniano podría decir que esta estandarización sólo vendría a representar cuestiones mínimas del programa, aun así, debería verse en concreto qué topes a la libertad representa. Recordemos que el autor sostenía que, con el modelo de *vouchers*, los docentes tendrían la libertad y podrían “disponer del plan de estudios” como ellos creyeran conveniente en pos de “las (particulares) necesidades de los niños” (Friedman, 1997: 239-240). Además, esto sumado al efecto propio de los cuasimercados (el de la búsqueda de los diferentes actores-escuelas- de, al menos, cierta “imitación” a aquellos que obtienen buenos resultados) encerraría en sí una contradicción con la idea de libertad general (en este caso, de elegir entre la variedad) que el autor nos propone.

A su vez, el modelo en sí “desconfía de las motivaciones intrínsecas” de los docentes para con el sistema educativo (Carrasco, 2014:13). Esto podría convertirse en un problema práctico para las ideas friedmanianas, ya que para poder llevar a cabo una “nueva política educativa” es necesario “comprender y respetar las subjetividades del sistema, las historias, los rituales” y “las reglas no escritas de la gramática escolar y a los actores que encarnan esas particularidades” (Rivas, 2019:184). Pero aún más

¹¹⁰ Ver también: Hargreaves y Shirley, 2009; Sahlberg, 2010; Hargreaves y Fullan, 2012; Ravitch, 2010, 2013

importante, los docentes podrían vislumbrar estos cambios que propone Friedman como una pérdida de su capacidad de hacer (esto es, de su propia libertad). Esto, además, se complementa con algunas consideraciones del economista más generales sobre el trabajo, como lo es, por ejemplo, su prédica contraria al salario mínimo y los sindicatos (Friedman, 1966: 55). Esto último, nuevamente, limitaría la libertad de los profesores, por ejemplo, a asociarse para proteger sus intereses y derechos. Por supuesto, la pérdida de lo que Friedman denominaría como “poder” de los profesores se traduce en una mayor libertad y poder para los nuevos gestores de los colegios, quienes en la implementación de los modelos de *accountability* tienen vía libre “para fijar las condiciones contractuales solo según el código de trabajo como con cualquier trabajador” (Carrasco, 2011: 15). Esto genera una merma en “la capacidad de negociación y presión al cuerpo docente bajo la hipótesis (de) que ello mejorará la gestión de las escuelas y la eficiencia del sistema” (Carrasco, 2011: 15). Y si bien el autor podría argumentar que esto sería en beneficio de una mayoría (los consumidores del bien educativo), no dejaría de ser contradictorio con la premisa liberal que sostiene que los individuos no pueden ser utilizados como medios para llegar a un fin social supuestamente superior.

En última instancia, lo central de la libertad de los docentes bajo la propuesta de Friedman se reduce -casi de manera análoga a lo que pasa con las familias- a la posibilidad de “elegir” -en este caso- dónde trabajar. Es decir, es el modelo de mercado el que permite a los docentes optar por aquellas escuelas con las que tienen más afinidades o les prometen mejores salarios según su rendimiento. De nuevo, la libertad se ciñe al mercado, a la elección en el marco institucional del capitalismo de competencia. Esta libertad acotada al mercado en los docentes contrasta con el mayor grado de libertad que tienen las empresas que gestionarán las escuelas en el sistema de *vouchers*.

Problemas de la libertad friedmaniana: reducción de la libertad a libertad de mercado

“la gran ventaja del mercado es que permite una amplia diversidad. (...) “Todo hombre puede (por así decirlo) votar por el color de corbata que le guste, y obtenerla; no tiene que ver qué color le gusta a la mayoría y someterse a ella, si es que él está en minoría” (Friedman, 1966: 30)

Desde este ejemplo de la corbata- en el que, para Friedman, nuestra libertad se reactualiza cada vez que tenemos la posibilidad de manifestar nuestras preferencias- hasta el énfasis puesto en la idea de que lo que importa del modelo de *vouchers*, finalmente, es el principio de cuasimercados, que permite mayores y

mejores niveles de elección, es claro que para el autor la libertad puede reducirse, en última instancia, a los mecanismos de mercado. El fin de este apartado será, entonces, realizar una crítica a esta idea de libertad acotada.

En principio, la visión friedmaniana de las libertades termina siendo extremadamente reduccionista. Más aún si pensamos que el ejemplo de la corbata representaría, para él, un modelo ideal para la toma de decisiones de los individuos. Bajo un sistema de libre mercado, argumenta, las decisiones quedan en manos de los individuos y no necesitan ser cotejadas por otros ni someterse al principio de las mayorías. El individuo queda satisfecho y, ello es extrapolable a la generalidad de consumidores. Sin embargo, al estipular que la lógica de este modelo sería un ideal, el autor desmerece la profundidad de las decisiones y, sobre todo, olvida que en la sociedad actual, en muchos de los asuntos en los que terminamos eligiendo, se encuentran amplias redes de interrelación. Es decir, la libertad pensada desde el mercado puede ser efectiva, en algún sentido, como una lógica meramente circunscripta, pero no si se la estima como modelo para todas nuestras decisiones. Recordemos que Friedman estipula esa lógica de mercado como superadora de los mecanismos democráticos (de “los canales políticos” de “argüir, debatir, votar”) (Friedman, 1966: 40). La premisa de la que parte es la existencia de un individuo que debe tener la capacidad de calcular el valor de los distintos objetivos y contar con información. A partir de allí, el sujeto pondera valores y preferencias y, finalmente, decide. Sin embargo, como dijimos, en múltiples ocasiones este esquema se muestra reduccionista.

Debra Satz apela a varios argumentos interesantes, contrarios a pensar a ciertos mercados específicos como mecanismos de resolución y toma de decisiones en lo social. A partir del pensamiento de Amartya Sen, dice que:

En vez de evaluar un mercado sólo en términos de su capacidad de satisfacer las preferencias subjetivas de una persona, Sen nos conmina a examinar sus efectos sobre las capacidades reales de esa persona, es decir, sus capacidades de acción y logro. Para Sen, entre las capacidades importantes se cuentan la de alimentarse, de recibir alfabetización y-retomando una formulación de Smith- de ‘presentarse en público sin vergüenza’. Para ver de qué manera los mercados inciden sobre estas capacidades, es preciso prestar atención no sólo al momento en que el individuo realiza determinadas elecciones de mercado, sino también al modo en que las instituciones del mercado potencian o limitan la gama de elecciones posibles de esa persona (...). (Satz, 2015: 73-4)

Por el contrario, Friedman supone que la sola presencia de los mecanismos de mercado garantiza la libertad como principio. Pero, tal como dice Satz, el mercado puede “promover la libertad individual e independencia”, pero, al mismo tiempo, es capaz de coexistir “con regímenes políticos que niegan la libertad”. Así, habitualmente se piensa que los mecanismos que defiende el autor suelen permitir mayores grados de autonomía porque, al contrario de un sistema de Estado, brinda gran número de alternativas. Pero no hay nada *per se* en el mercado que garantice una libertad más robusta. Esto, por ejemplo, nos muestra Satz, cuando observa que los sectores menos aventajados, aquellos a quienes “les va muy mal en el sistema de mercado (...) podrían reclamar con razón que gozan de una forma mínima y degenerada de libertad” (Satz, 2015: 44), tal como vimos que pasa en los regímenes de *vouchers* (Cfr. cap. III) que permiten mecanismos de selección de alumnos sobre las familias menos aventajadas.¹¹¹

Siguiendo con la crítica a la idea del mercado como garante infalible de la libertad, Satz dice:

Tampoco es cierto que los mercados sean el único camino que conduce a la independencia y la libertad de los individuos. Una persona puede experimentar importantes formas de libertad dentro de un contexto apartado del mercado, por ejemplo al participar del esfuerzo político colectivo o al compartir un proyecto con sus familiares y amigos. Muchas de las libertades colectivas e individuales más importantes no dependen de manera directa, y en algunos casos ni siquiera indirecta, de la participación de un mercado. De hecho, algunas de estas libertades, como la de participar en una comunidad fuertemente homogénea o de tener la posibilidad de escapar de un modelo de interacción competitiva con los demás, pueden verse efectivamente socavadas por la existencia de un mercado (Satz, *ibid*).

De esta forma, podríamos preguntarnos: ¿qué ventaja constituye elegir entre una diversidad de colegios que, incluso por la propia lógica del sistema (el llamado “*mimicking effect*”), intentarán replicar lo que son los “modelos exitosos”? Menos aún si en un futuro, a raíz de las ventajas que tienen las economías de escala, el sistema educativo privado de *vouchers* se convierte en un mercado oligopólico o cada vez más concentrado.¹¹² En sí, aunque se suele pasar por alto, la escasa diversidad que exhibe

¹¹¹ “Es decir, que subsisten en empleos poco satisfactorios y mal pagos, no tienen ninguna alternativa viable que les permita sustentarse, carecen de información y demás” (Satz, 2015: 44)

¹¹² Esto que parece una distopía, se ha producido en algunos rubros de mercado que parecían, anteriormente, inmunes a estas lógicas. Incluso a partir de la importancia que van ganando las Nuevas tecnologías de la información y la comunicación, no resultaría muy descabellado que

el subsistema privado por excelencia - es decir, el de los colegios religiosos- demuestra que muchas veces, el sistema de mercado, nos lleva a elegir entre “diferentes colores de corbata” y poco más (para peor, a veces, sólo matices dentro de una monocromía).

Por otra parte, además de ver cuán maximizadores de libertad resultan los mecanismos de mercado, también es necesario preguntarse sobre su nocividad. ¿Cuán nociva puede ser una mercantilización de la educación como la que defiende Friedman? ¿Está bien premiar, como ocurre bajo un esquema de competencia, la agresividad y “penalizar” la compasión y la solidaridad? (Castro, 2019: 202) De alguna manera esto es denunciado por Gerald Cohen, al decir que la lógica del mercado termina estableciendo como móvil de acción “la codicia y el temor”.¹¹³ De esta forma, los participantes se ven entre sí como “fuentes posibles para el propio enriquecimiento y como amenazas al propio éxito” (Cohen, 2011: 33-4). Esto es especialmente perturbador si lo pensamos para el ámbito educativo. Si se impone la lógica de mercado, ¿se tendrá la libertad de “escapar de un modelo de interacción competitiva con los demás”? (Satz, 2015: 44)

De acuerdo con Satz, existen cuatro elementos que hacen a los mercados tener un grado de nocividad que los convierten en indeseables. Primero, un mercado es nocivo cuando promueve parámetros débiles de capacidad de acción. Esto es así, por ejemplo, cuando la información resulta inadecuada acerca de las consecuencias que tiene ese mercado o cuando quienes lo usufructúan lo hacen en nombre del afectado. Aquí ya tenemos un doble inconveniente para el esquema friedmaniano, porque, como hemos visto, los mercados educativos tienen problemas de información bastante importantes (Cfr. Cap. III) y a su vez, la elección queda, mayormente, en manos de los padres (Satz, 2015: 136). Al mismo tiempo, la capacidad de acción (en

empresas como Google (u otras, muchas veces editoriales que crean plataformas-) tengan cada vez más incidencia en programas, formatos y maneras de impartir la educación (Cfr. Rivas, 2019: Cap.2). Por otro lado, el predominio de las ofertas educativas de las grandes religiones, se muestran, a menor escala, como ejemplo. Esta lógica del mercado se da en otros rubros de manera habitual, como lo demuestra Nazaret Castro en su libro *La dictadura de los supermercados*. De alguna forma, hay una esencia de “la concentración en cada vez menos manos”, que representa “lo opuesto a la diversidad”. “El oligopolio reduce nuestra capacidad de elección a un pequeño puñado de empresas. Sin embargo, seguimos creyendo que los coloridos estantes de supermercados (...) reflejan una diversidad y una libertad que son, en última instancia, la esencia del capitalismo” (Castro, 2019:11). Al mismo tiempo, se intuye, “la falta de transparencia es total. No sabemos lo que comemos ni, por ejemplo, las consecuencias para la salud de los cosméticos que utilizamos diariamente” (Castro, 2019: 13).

¹¹³ Algunos podrán pensar que esto no se da de esta manera en el ámbito educativo. Sin embargo, S. Ball nos muestra a partir del trabajo de Jonathan (1990, 19) que los cuasimercados educativos producen el resultado donde los padres se ven empujados a una educación de mercado y sólo tienen la oportunidad de intentar asegurar una participación ventajosa para sus hijos. Por ello adoptan una actitud conservadora y prudente (Ball, 1993: 4)

sí, la libertad) de los sujetos directamente involucrados, los estudiantes, está omitida por el *voucher plan*.

En segundo lugar, un mercado es nocivo cuando da como resultado un perjuicio extremo para las personas. Por ejemplo, si daña las condiciones básicas de bienestar de estas. Esto sucede- retomando a Smith y Satz -, cuando el sujeto aparece como carente de llevar a cabo planes de acción propios - participar de charlas, interesarse por ellas, involucrarse en elecciones-. Veremos - en el párrafo “La libertad como capacidad de hacer” que este también es un elemento negativo que está presente en el esquema de mercado friedmaniano.

En tercer lugar, se puede dar un mercado nocivo cuando se establecen ciertas vulnerabilidades. Por ejemplo, un mercado con pocos proveedores o cuando los participantes de ese mercado “tienen una necesidad muy desigual de los bienes que son objeto de intercambio” (Satz, 2015: 136). Quizá, en este punto, el modelo de Friedman tiene algún elemento a favor. Aunque, también hemos visto que el beneficio de las economías de escala y la presencia cada vez mayor de las nuevas tecnologías (con el grado de concentración que tienen ese tipo de mercados) podrían desequilibrar a futuro este elemento favorable. A su vez, la recurrencia del sector privado a representar (o sobre representar) opciones religiosas y los incentivos que da el modelo de Friedman a “imitar” a los exitosos, también serían elementos a tener en cuenta para un análisis más pormenorizado.

Por último, un mercado es nocivo cuando produce perjuicios extremos para la sociedad. Promueve la servidumbre o la dependencia; socava la gobernanza democrática (Satz, 2015:136). En el próximo apartado nos explayaremos sobre estos problemas.

La libertad friedmaniana, ¿una libertad real?

Dado que los *vouchers* tienen como objetivo ser medios para realizar un determinado curso de acción, se podría pensar que la propuesta educativa de Friedman habilita a una libertad real al estilo de lo que propone Van Parijs (1995). Sin embargo, este objetivo de brindar una libertad mayor, en una concepción fuerte del derecho, no se cumple satisfactoriamente al establecer una lógica anti equitativa en donde todos, a partir del *voucher*, tienen la misma capacidad de “compra” - no hay diferencia positiva para los menos aventajados-. Y, a su vez, la posibilidad de suplementación permite que algunos (los que efectivamente tengan los medios económicos) accedan a otras ofertas diferenciadas. Así, en última instancia, el objetivo del *voucher* es permitir el acceso a un servicio educativo bajo la lógica de mercado. Pero, en términos

comparativos, a partir del “poder de compra” diferencial que supone permitir los pagos suplementarios, el accionar de ciertos sujetos y grupos (los menos aventajados) sigue quedando limitado. En el análisis de la evidencia de los sistemas de *vouchers* (Cfr. Cap. III), vimos que los sectores menos aventajados acceden a ofertas de menor calidad. En última instancia, estos sectores empobrecidos tienen la posibilidad (formal) de acceder a otras ofertas, pero lo material, aún con la “ayuda” que representa el *voucher* sigue determinando sus escasas posibilidades de acción. Al mismo tiempo, Friedman termina justificando un modelo de libertades, donde, como vimos, los centros educativos privados son capaces-tienen la libertad- de hacer una selección sobre los alumnos. Como resultado de ello, la elección de algunos actores -los menos aventajados- sigue viéndose limitada en los hechos.

Así, las concepciones de Van Parijs y Friedman no son tan semejantes como podía parecer a primera vista. Para el filósofo y economista belga la libertad que más nos debe preocupar no se refiere únicamente a “la libertad de comprar y consumir”. Es la libertad de vivir como a uno le pueda gustar vivir”, lo que importa (Van Parijs, 1995: 51). Y para sustentar ello, no sólo está dispuesto a subsidiar ciertas actividades y bienes (para todos, pero con una progresividad- más ingresos para quienes menos tienen-) sino que también pretende establecer impuestos (sobre los más ricos) que “incrementen sustancialmente el nivel legítimo del ingreso básico” (Van Parijs, 1995: 118). Como vemos, esta propuesta se aleja de la idea friedmaniana, contraria a la equidad y favorable a evitar cargar - de manera extra- los servicios educativos a los ciudadanos de más altos ingresos. Así, bajo su criterio de ordenación leximin, Van Parijs piensa que “nuestro ideal nos exige elevar los ingresos más bajos tanto como sea compatible con una prohibición del trabajo forzado” (Van Parijs, 1995: 53).¹¹⁴ En última instancia, la libertad real del autor es análoga a la idea de autorrealización (Van Parijs, 1995: 54).

En la propuesta de Van Parijs, llegar a una sociedad realmente libre (o a un liberalismo auténtico) implica, entonces, ser “tan auténticamente libres como sea posible”, lo cual, a su vez, supone la satisfacción de tres condiciones: 1) existe alguna estructura de derechos bien defendida (seguridad); 2) en esta estructura cada persona es propietaria de sí misma (propiedad de sí); y 3) cada persona tiene la mayor oportunidad posible para hacer cualquier cosa que pudiera querer hacer (Van Parijs, 1996: 45). Por lo tanto, una teoría verdaderamente liberal (no en el sentido únicamente formal) debe ponderar la posibilidad de una libertad real. La libertad real es aquella

¹¹⁴ Incluso, al pensar que todo trabajo no deseado es un trabajo forzado, se para en una vereda opuesta a la de Friedman y demás liberales, que suelen ponderar incluso relaciones de trabajo semi esclavas, siempre y cuando haya mediado la legitimidad de un contrato (Cfr. Nozick, 1988; Friedman, 1966: 137).

que incorpora esos “tres componentes- seguridad, propiedad de sí y oportunidad- en contraste con la noción de libertad formal, que solamente incorpora los dos primeros” (Van Parijs, 1995: 42).¹¹⁵

Friedman, hemos visto, piensa que la educación puede ser tratada de manera circunscrita, como si fuese una isla, en donde los problemas de desigualdad educativa o falta de libertad pueden resolverse dentro del propio esquema. Esto es, en el sistema de *vouchers*, la desigualdad educativa y los problemas de libertad se resuelven a partir de estructurar una lógica de cuasimercados a la que acceden las familias por medio de los vales. Pero eso no representa (como supone el concepto de libertad real) por sí mismo una ampliación de todos los campos de posibilidad. Los problemas y restricciones de la libertad necesitan de un enfoque más amplio que la mera resolución de mercado. Un niño que no tiene lo suficiente para comer y cuya familia, por su pobreza material, cuenta también con un escaso capital cultural, por más que acceda a una oferta de cuasimercados educativos, seguirá teniendo escasos márgenes de acción que a su vez repercutirán en su instrucción. Así, una propuesta educativa que se proponga como superadora deberá velar, por el acceso de todos los niños y jóvenes no sólo a una oferta educativa de calidad sino a una materialidad, a unas condiciones de vida mínimas, que se conviertan en la base para la acción. Esto se podría dar, por ejemplo, con la creación de una canasta de bienes socioeconómicos, que todos deberían tener resuelta (sea esto de forma “individual” o a partir de ayudas del Estado). Al mejorar las perspectivas de vida, se amplían los horizontes de acción y, por ende, de libertad. Nadie con las necesidades básicas insatisfechas (incluidas las culturales) podrá abrirse camino por más que pueda acceder a una oferta educativa de mercado y, en lo formal, no existan obstáculos.

¹¹⁵ Es clásica la queja de los liberales sobre la supuesta confusión entre la libertad “como poder” y “en su significado original” (Van Parijs, 1995: 41-2). Hayek, por ejemplo, dice que cuando se identifica la libertad con la riqueza existe un problema, porque “si soy o no mi propio maestro y puedo seguir mis propias elecciones, y si las posibilidades de entre las que puedo elegir son muchas o pocas, son dos cuestiones completamente diferentes” “Incluso si la amenaza de inanición para mí y quizá para mi familia me fuerza a aceptar un trabajo desagradable a un salario muy bajo, incluso si estoy ‘a merced’ del único hombre que quiere emplearme, no estoy coaccionado por él ni por ningún otro” (Hayek, 1960: 137, citado por Van Parijs, 1995: 42). De la misma manera James Buchanan considera que “si un individuo tiene o no tiene la capacidad (o el poder) de asumir una actividad que tiene libertad para asumir, es un asunto diferente, y, solamente puede producir confusión tanto igualar la libertad con la capacidad o el poder, como extender su significado hasta incluir estas cualidades”. Así, para gran parte de la tradición liberal, la libertad es “libertad negativa” (Buchanan, 1985: 9, 10, citado por Van Parijs, 1995: 42).

La libertad como la capacidad de hacer (o “habilitación social”)

Con vistas a profundizar aún más la crítica a la concepción friedmaniana de la libertad que venimos desarrollando, recurriremos a algunos postulados del teórico del marxismo analítico Erik Olin Wright. Como bien dice Wright en su libro *Construyendo utopías reales* (2014), el principio de libertad no debería limitarse únicamente a la idea de libertad de elección sino que se debe ver extendida a las ideas de autonomía, autodirección individual y “capacidad efectiva de actuar sobre sus planes vitales”, esto es “tomar decisiones”, más allá de las cuestiones de mercado (Olin Wright, 2014: 66-7). Esto que dice el autor podría ser entendido como “habilitación social”. O como lo denominan Veleda, Rivas y Mezzadra: “Habilitar las capacidades para actuar”, en “libertad y en diversas esferas” (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011: 65). Esta habilitación de las capacidades requiere de una potencia de hacer (lo formal, la falta de obstáculos), pero también de una libertad efectiva (lo real, lo material). Al mismo tiempo, estar habilitado socialmente significa también poder participar de las decisiones, por lo tanto, estar envuelto en una concientización de las políticas que sirven para definir los modos de intervención que son parte de las libertades que un sujeto debe tener (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011: 65).

A la luz de estas ideas, el esquema friedmaniano revela nuevas debilidades: se ve insuficiente, en cuanto pondera un principio de libertad limitado y desdeña todo lo que refiere a las decisiones tomadas desde “canales políticos” que implican “argüir, debatir, votar”. Su idea liberal, si bien tiene cierta robustez aparente- con la posibilidad que dan los *vouchers*- no sólo se desploma ante, como hemos visto, la escasa libertad real que permite a ciertos sectores sino que tampoco está pensada en la premisa de habilitar socialmente - o habilitar la capacidad- a los sujetos, darles un poder de decisión que supere con creces la mera elección de mercado. El modelo friedmaniano nos pone a elegir un colegio, o su sustituto, pero nos deja afuera de todo otro tipo de elecciones que robustecen nuestras libertades y autonomía, al sistema educativo y a la participación. Como señala Satz, “para que funcione el sistema democrático, es necesario educar a la masa del pueblo con el objetivo de que pueda participar en el debate público. No hay motivo alguno para suponer que los mercados brindarán a todos el nivel de educación adecuado” (Satz, 2015: 72).

La habilitación social o habilitación de las capacidades de los sujetos supone varios elementos que son vislumbrados en el pensamiento de Amartya Sen. Por ejemplo, la capacidad real de acción y logro de la persona. Y, aún más importante, los aspectos materiales que permiten esa acción, esto es, el poder alimentarse y recibir

alfabetización, pero también la posibilidad de “presentarse en público sin vergüenza” (Satz, 2015: 73).

Conclusiones del capítulo

Al analizar la propuesta de Friedman con el foco puesto en su concepción de la libertad, nos encontramos con que el autor se ampara en una noción negativa típica del liberalismo clásico -es decir, como no interferencia o ausencia de obstáculos- en detrimento de ciertas potestades del Estado y en consonancia con una mirada que privilegia al libre mercado. Si bien, por momentos, en el marco de su propuesta de *vouchers*, Friedman parece estar defendiendo un principio de libertad algo más robusto (cercano a la “libertad real” de Van Parijs) que vincula a la libertad con la disponibilidad de recursos materiales este posicionamiento termina siendo insuficiente y reduccionista, en la medida en que sólo se promueve una libertad de elegir en el mercado y deja con menores márgenes de elección a los sectores más postergados. A su vez, la libertad de elección que proclama el autor se ciñe a un momento, dos o poco más en la vida de padres y estudiantes. En cambio, una verdadera libertad robusta, sostenemos, debe velar por otorgar los medios para la acción (incluyendo ayudas más allá de lo escolar) de manera equitativa (es decir, otorgándole prioridad en algunos asuntos a los menos aventajados) y capacitando a los sujetos para la toma de decisiones.

V. EL PRINCIPIO DE IGUALDAD EN FRIEDMAN

Aunque muchas veces se pase por alto, las palabras finales del capítulo “¿Qué falla en nuestras escuelas?” sugieren que la propuesta político-educativa friedmaniana está tras la búsqueda de un criterio de justicia igualitario. Friedman asegura una y otra vez que, en la medida en que pueda avanzarse hacia el modelo de *vouchers* que propone, no sólo se fortalecerán “los cimientos de nuestra libertad”, sino que también se dará “un sentido más pleno a la igualdad de oportunidades educativas (Friedman, 1997: 259). Por otra parte, ya hemos visto que Friedman argumenta reiteradamente que el plan de *vouchers* permitiría extender la libertad de elegir escuela a aquellas familias que, bajo el sistema tradicional de financiamiento por el lado de la oferta, sólo pueden optar por las escuelas públicas. De alguna manera, esto también habla de una pretensión igualitaria, a saber, la de equiparar la libertad real de elegir escuela de todas las familias. En este sentido, no sería erróneo juzgar el *voucher plan* de Friedman bajo criterios de justicia igualitaria ya que él mismo estipula a la igualdad como un horizonte a conseguir. La idea de este capítulo es, entonces, analizar y explicitar cómo se desarrollan esas ideas igualitarias en el autor y, al mismo tiempo, establecer hasta qué punto estos criterios igualitarios son lo suficientemente fuertes.

“Creados iguales”: ideas en torno a la igualdad en Friedman

En el capítulo 5 de *Libertad de elegir*, titulado “Creados iguales”, Friedman se dispone a responder qué pasó con el ideal de igualdad en el marco histórico de la Independencia de los Estados Unidos y cómo se transformó con el tiempo:

En las primeras décadas de la República, igualdad quería decir igualdad ante Dios; libertad significaba libertad para modelar la propia vida. La evidente contradicción existente entre la Declaración de Independencia y la institución de la esclavitud ocupó el centro del escenario. La Guerra Civil finalmente resolvió este absurdo. El debate pasó entonces a un nivel distinto. La igualdad empezó a ser interpretada cada vez más como ‘igualdad de oportunidades’ en el sentido de que a nadie debían impedirle obstáculos arbitrarios el uso de sus capacidades para conseguir sus propios objetivos. Tal es todavía su sentido dominante para la mayor parte de los ciudadanos estadounidenses (Friedman, *ibid.*).

Esta primigenia idea de igualdad que rescata Friedman armoniza con el concepto negativo de libertad que atraviesa su obra. Tanto es así que el propio autor considera que: “Ni la igualdad ante Dios ni la de oportunidades” representaban contradicción alguna “con la libertad de modelar la propia vida”. “Todo lo contrario. Igualdad y libertad eran dos aspectos de un mismo valor básico: que cada individuo debe ser considerado como un fin en sí mismo” (Friedman, 1997: 186).

Como podemos advertir para el autor el concepto de igualdad fue deformándose con el tiempo. Al respecto dice:

Cuando la Guerra Civil hubo abolido la esclavitud y el concepto de igualdad personal- ante Dios y ante la ley se hubo acercado más a su realización, el acento se desplazó en la polémica intelectual y en la política estatal y privada hacia un concepto realmente diferente: la igualdad de oportunidades. En sentido estricto, la igualdad de oportunidades- en el sentido de ‘identidades’- es imposible. Un niño nace ciego, otro con vista. Uno tiene padres profundamente preocupados por su bienestar y que le dotan de un buen ambiente cultural y le rodean de comprensión, mientras que otros padres se muestran disolutos e imprevisores. Un niño nace en los Estados Unidos y otro en la India, China o Rusia. Está claro que al nacer no tienen ante sí oportunidades idénticas, y no hay modo de igualarlas. (Friedman, 1997: 189, 190)

De esta forma, el autor nos muestra que el concepto de igualdad, finalmente, adquirió un significado erróneo, vinculado a las oportunidades idénticas. Y no desde el precepto de la falta de obstáculos para todos, sino en una versión más radical que exige compensar a las personas por aquellas circunstancias más allá de su control que, sin embargo, afectan diferencialmente sus oportunidades futuras.

Al mismo tiempo, el autor señala lo que considera inconsistencias internas de las posiciones igualitaristas que proponen compensar por las desventajas sociales pero no así por las “naturales” o “genéticas”:

Gran parte del fervor moral que hay tras el impulso en pro de la igualdad de resultados, proviene de la difundida creencia de que no es equitativo que ciertos niños tengan una gran ventaja sobre otros sencillamente porque sus progenitores eran más ricos. Desde luego, no es equitativo. Sea como sea, la falta de equidad puede adoptar muchas formas: herencia de los bienes- títulos y acciones, casas y fábricas- o herencia del talento- capacidad musical, fuerza, genio matemático-. La herencia de los bienes se puede interferir más fácilmente que la del talento. Pero desde un punto de vista ético, ¿hay alguna diferencia entre ambas? Con todo, muchas personas protestan contra la herencia de bienes pero no contra la del talento. (Friedman, 1997: 194, 195)

Por último, Friedman trae a la discusión el caso hipotético de un padre que quiere “asegurar a sus hijos unos ingresos elevados” para su vida futura. Una de las formas de hacer esto, razona, sería pagándole “una educación que le proporcione más ingresos que los que obtendría como asalariado” o, también, legándole bienes en gran cantidad que le otorguen una buena calidad de vida. Según la visión del autor, ambas alternativas son igualmente legítimas en cuanto ninguna violaría principios éticos. En cambio, sí lo haría reducir las libertades de las personas para que, en este caso, este padre en particular no pueda otorgarle a sus hijos lo que considera un futuro mejor (Friedman, 1997: 195).

Sobre el final, Friedman nos dice que:

si nos tomamos esto en serio, habrá que dar a los mozalbetes con menos destreza musical una mayor preparación musical a fin de compensar su desventaja heredada, y a los que tienen grandes aptitudes musicales habrá que impedirles el acceso a una buena educación musical (Friedman, *ibid.*).

Para Friedman, entonces, el verdadero sentido de la igualdad de oportunidades debería no “ser interpretad(o) literalmente”, sino en concordancia con el lema de la Revolución francesa: “*Une carrière ouverte aux talents*, una carrera abierta a los talentos” (Friedman, 1997: 190). Y estima que dicha idea puede ser traducida como la falta de “obstáculos arbitrarios” para que “las personas” puedan “obtener las posiciones acordes con sus talentos” y valores (*ibid.*). “Ni el nacimiento ni la nacionalidad, color, religión o sexo, ni cualquier otra característica irrelevante deben determinar las oportunidades que se abren ante una persona; sólo debe hacerlo su capacidad” (Friedman, *ibid.*). Y continúa el autor: “Si a ciertas personas se les niega el acceso a posiciones concretas en la vida, para las cuales están capacitadas”, tan sólo por su origen, religión o color, “se interfiere con su derecho a ‘la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad’. Se niega la igualdad de oportunidades y, del mismo modo, se sacrifica la libertad de algunos en beneficio de otros” (Friedman, 1997: 198)

La igualdad de resultados y sus problemas, según Friedman

Además de rechazar cualquier concepción sustantiva o compensatoria de la igualdad de oportunidades, como vimos, Friedman crítica a otra concepción igualitaria que considera errónea: la “igualdad de resultados”. Para el autor, en los EEUU este tipo de

igualdad llegó a convertirse en un “artículo de fe”, según el cual “todos deben acabar la carrera a la vez” o, “como dice el Dodo en Alicia en el país... ‘han ganado *todos* y *todos* han de tener premio” (Friedman, 1997: 192-3). Para Friedman es claro que “igual” no debe entenderse como “idéntico”, “el objetivo - de este principio- es más bien la ‘equidad’”, que es una “noción mucho más vaga, difícil, si no imposible, de definir con precisión” (Friedman, 1997: 193).

La crítica friedmaniana a la igualdad de resultados se concentra en mostrar que conlleva “medidas estatales” que “reducen la libertad”. El conflicto, para Friedman, se da, sobre todo, en qué grupo de personas decide “qué partes son equitativas”. Ese grupo con potestad de definir, de esta manera, estaría imponiendo “sus decisiones a los demás quitando a los que tienen más que lo equitativo, dando a los que tienen menos”. Y, por ello, se pregunta: “Los que toman e imponen tales decisiones, ¿son iguales a aquellos para quienes deciden?” (Friedman, *ibid.*).

Por otra parte, también observa que este tipo de igualitarismo afectaría el sistema de recompensas e incentivos: “¿Cómo se decidirá quién ha de ser médico, abogado, basurero, barrendero? ¿Qué garantiza que las personas aceptarán los papeles que se les asigne y los desempeñarán de acuerdo con sus capacidades?” (Friedman, *ibid.*).

Como vimos, Friedman no rechaza cualquier concepto de igualdad pero sí todos aquellos que implican una redistribución forzada de recursos. Para el autor, “no hay contradicción entre un sistema de mercado libre y la búsqueda de notables objetivos sociales y culturales”, tampoco, en esta sociedad, se priva a las personas de sentir compasión por “los menos afortunados, siempre que esa compasión adopte, como sucedió en el siglo XIX, formas de actividad benéfica particular” (Friedman, 1997: 199).¹¹⁶

Por último, Friedman deja en claro la preeminencia del principio libertario por sobre el ideal de igualdad cuando estipula que: “Una sociedad que anteponga” la igualdad de resultados a la libertad, “acabará sin una ni otra”. “El uso de la fuerza para lograr la igualdad destruirá la libertad” (Friedman, 1997, 209). En cambio, “una sociedad que ponga en primer lugar la libertad acabará teniendo, como afortunados subproductos, mayor libertad y mayor igualdad” (Friedman, *ibid.*).¹¹⁷

¹¹⁶ El autor continúa diciendo, precisamente: “o, como ha sucedido cada vez más en el siglo XX, de asistencia a través del estado, a condición de que en ambos casos se trate de un deseo de ayudar a los demás”. Sin embargo, Friedman descarta esta segunda forma porque “contempla la igualdad de resultados y es totalmente antitético respecto de la libertad” (Friedman, 1997: 199, 200).

¹¹⁷ Y aunque es claro que esto “no evita que algunas (personas) obtengan posiciones privilegiadas, pero mientras perdure la libertad, ésta impide que tales posiciones privilegiadas se institucionalicen” (Friedman, 1997: 209).

El modelo de *vouchers* y la igualdad de oportunidades educativas

Hasta aquí hemos visto qué concepción sobre la igualdad general tiene el autor. A continuación, es necesario que indagemos hasta qué punto estas ideas se ven reflejadas también en su modelo educativo de *vouchers*. Para ello debemos empezar por recordar el rol central que ocupa la idea de competencia en la propuesta friedmaniana de *school choice*. Como vimos, para Friedman la competencia resulta ser un motor para la mejora de escuelas, profesores y el desempeño escolar de los alumnos. Pero para que el sistema y la competencia sean realmente justos, el autor estima que *ganadores* y *perdedores* deberían partir de una misma base mínima en una “carrera abierta de talentos”. Esta base mínima no se traduciría, empero, en políticas compensatorias sino, simplemente, en garantizar que todos cuenten con las mismas posibilidades de elegir escuela.

Su propuesta “igualitaria”, por ende, se limitaría a facilitar que los sectores más desaventajados- que en el sistema tradicional de financiamiento por el lado de la oferta no pueden elegir- puedan igualar la suerte de las familias adineradas o de aquellas que están en ciertos centros urbanos- que sí pueden hacerlo-. De esta forma, la “igualdad de oportunidades educativas” que el autor fomenta (en rigor, una simple igualdad de oportunidades de elección de escuela) es fruto del esquema de *vouchers*, que- con su sistema de competencia y opciones de mercado- permitiría un incremento del número de alternativas (Friedman, 1997: 259). Para el autor, este sistema llevaría a que cese “la deseducación de los niños negros de familias de ingresos bajos” así como también la de todos los “pobres y oprimidos” (Friedman, 1997: 212-3).¹¹⁸

Algunas consideraciones sobre la desigualdad y el talento en Friedman

Por último, antes de terminar con la reseña de las ideas del autor sobre la igualdad, nos parece interesante remarcar cuál es su visión sobre su contrario, es decir, la desigualdad, ya que, su mirada sobre este fenómeno también podría indicarnos algunos aspectos centrales de su principio igualitario. Por ejemplo, ¿hasta qué punto

¹¹⁸ El autor menciona particularmente a estos tres sectores en las primeras páginas del capítulo, es decir, cuando se dedica a retratar los problemas del sistema educativo vigente. Recordemos que esos problemas, según Friedman, se solucionarían con su propuesta de bonos.

puede permitirse cierta desigualdad? ¿Cuál es el límite que debería tener el principio igualitario?

Por un lado, Friedman reconoce que las oportunidades desiguales en el ámbito educativo son un problema a resolver y dice que:

Lo trágico e irónico es que un sistema destinado a capacitar a todos los niños para la adquisición de una lengua común y de los valores de ciudadanía norteamericana, a dar a todos ellos iguales oportunidades educativas, en la práctica acentúa la estratificación de la sociedad y proporciona oportunidades educativas sumamente desiguales. Los gastos escolares por alumno son con frecuencia tan elevados en los núcleos urbanos como en los barrios ricos, pero la calidad de enseñanza es enormemente inferior. (Friedman, 1997: 221)

Así, según el autor, las oportunidades educativas desiguales (y la estratificación social resultante) serían parte de una “tragedia” que el sistema de *vouchers* vendría a resolver. Pero, por otro lado, Friedman considera a la desigualdad (ya no de oportunidades de elegir escuela, sino a la desigualdad en sí, de renta, de recursos, a esa estratificación que hace poco le parecía trágica) casi como un trasfondo natural de la vida en sociedad y hasta favorecedor de nuestras libertades (Friedman, 1966: 33).

Como ya vimos, para Friedman, lo que se debe cuidar es la igualdad de oportunidades de elegir escuela y no la igualdad en un sentido compensatorio. Por ende, el principio igualitario que esgrime tiene límites muy estrechos. Más aún: la legitimidad de la desigualdad de riquezas - y la estratificación resultante- tendrían, para él, una justificación que estaría ligada a la preservación de la libertad. De esta forma, Friedman considera que la desigualdad es un componente ineludible, y hasta necesario, de la vida social en libertad.¹¹⁹ Por lo tanto, lo máximo que se debe establecer es un marco igualitario de oportunidades, pero luego, en la competencia, los talentos naturales saldrán a la luz y determinarán ganadores y perdedores (o, para decirlo en otros términos, roles y posiciones diferenciados).

Recordemos que para Friedman las erróneas ideas de igualdad “proviene(n) de la difundida creencia de que no es equitativo que ciertos niños tengan una gran ventaja sobre otros sencillamente porque sus progenitores eran más ricos”. Y que, si bien, efectivamente esto no resulta equitativo, no sería, según su visión, ético trastocar ese orden como así tampoco limitar a los talentosos en beneficios de los mediocres

¹¹⁹ Estas ideas se contradicen con lo que el autor expresa en ese mismo libro, unas páginas más adelante. Básicamente, piensa que resulta un mito que el librecambismo capitalista acreciente desigualdades ya que “Dondequiera que se ha dejado funcionar al mercado libre, en todos los lugares donde ha existido cierta igualdad de oportunidades, el hombre de la calle ha sido capaz de llegar a niveles de vida antes impensables” (Friedman, 1997: 206, 207).

(Friedman, 1997: 194, 195). Para cerrar esta idea Friedman estipula que “si nos tomamos esto en serio, habrá que dar a los mozalbetes con menos destreza musical una mayor preparación musical a fin de compensar su desventaja heredada”, mientras que a los que “tienen grandes aptitudes musicales habrá que impedirles el acceso a una buena educación musical” (Friedman, 1997: 195).

Aquí queda claro que la destreza musical - o cualquier tipo de destreza- resultaría de una aptitud casi natural. En la lotería de la vida, algunos nacerían dotados de ciertas virtudes y otros de otras.¹²⁰ Pero, además, sería erróneo intentar equilibrar (en este caso, dotándoles de mayores recursos- tiempo, dinero, etc.-) a los menos talentosos. En última instancia, es pertinente el argumento que da Friedman sobre lo erróneo que resultaría limitar- en cuanto a posibilidades de enseñanza- a los más dotados. Lo que no se entiende es por qué sería virtuoso, según su visión, no brindarles más herramientas a aquellos que tengan mayores problemas para el aprendizaje de la música - o de cualquier otra área-. Así, resulta lógico que la escuela, para el autor, deba limitarse a brindar un mínimo, a dar oportunidades igualitarias en

¹²⁰ De alguna manera, esta idea friedmaniana se emparenta con algunos elementos presentes en la tradición liberal, en este caso, de la mano de Ludwig V. Mises en *La acción humana*. Allí el autor dice que: “Tanto la cantidad como la calidad del trabajo que cada individuo puede ofrecer dependen de sus cualidades innatas y adquiridas. Las innatas no podemos variarlas. Son herencia que al nacer recibimos de nuestros antepasados. Podemos cultivar nuestros talentos individuales, perfeccionarlos y evitar que se malogren prematuramente. Pero nadie puede sobrepasar los límites que la naturaleza impone a su fuerza y capacidad. Unos son más habilidosos que otros para vender en el mercado su propia capacidad laboral, logrando así los más listos, por el trabajo específicamente ofertado, el mayor precio posible dadas las circunstancias concurrentes; pero nadie puede transmutar su condición natural acomodándola a todas las cambiantes facetas que el mercado puede presentar. Es una suerte que las condiciones del mercado sean tales que el tipo de trabajo que un sujeto puede realizar sea espléndidamente retribuido; es una suerte, no un mérito personal el que sus talentos naturales sean altamente apreciados por los demás. Greta Garbo seguramente habría ganado mucho menos dinero si hubiera nacido cien años antes de la era del cinematógrafo (Mises, 1980). Y continúa: “Suele decirse que el fracaso del pobre en la competencia del mercado se debe a su falta de educación. Se afirma que la igualdad de oportunidades sólo puede lograrse haciendo que la educación sea accesible a todos y en todos los niveles. Hoy se tiende a reducir todas las diferencias entre la gente a su educación y a negar la existencia de cualidades innatas en lo que respecta a la inteligencia, la voluntad o el carácter. Se olvida por lo general que la educación académica se limita casi siempre a aprender teorías e ideas ya formuladas con anterioridad. La educación, sean cuales fueren los beneficios que confiere, es una mera transmisión de doctrinas y valoraciones tradicionales; es necesariamente conservadora. Aboga por la imitación y la rutina, nunca por el perfeccionamiento y el progreso. Los innovadores y los genios creadores no se forman en las aulas. Son precisamente los que desafían lo que han aprendido en la escuela” (Mises, óp. cit.). Como vemos, Mises tiene una visión sobre las capacidades y sus límites, que se emparenta con la idea de Friedman. De allí que ambos sigan la idea de una igualdad formal (porque se estaría incapacitado para modificar esas aptitudes naturales). Lo siguiente será producto de la competencia libre. Al hablar de “la existencia de cualidades innatas”, y al sacarle importancia a las adquiridas- ya que vienen con una especie de límite de “fábrica” y de una propia limitación del aparato escolar, por caracterizarse por ser mera transmisión de “doctrinas” “tradicionales” -el autor desestima la idea de educación para ciertos sujetos e incluso ve a la instrucción formal como mero trámite institucional ligado a procesos de memorización.

un aspecto formal, y poco más, ya que no sería justo ni estaría mayormente capacitada a modificar esas aptitudes naturales.

Igualdad y compensaciones

John Roemer (1999) distingue entre dos concepciones de la igualdad de oportunidades. Una de ellas aspira a “nivelar el campo de juego”, lo que exige hacer lo que sea posible- mediante acciones y recursos compensadores- para que todos estén inicialmente en las mismas condiciones (Bolívar, 2015). La otra, en cambio, se limita a exigir la “no discriminación de ninguna persona por sus condiciones personales” (Bolívar, 2005).

Como hemos visto, Friedman rechaza de plano interpretaciones compensatorias de la igualdad de oportunidades como la “nivelación del campo de juego” de Roemer. Salvo el financiamiento de *vouchers* por parte del Estado (lo cual no califica como política compensatoria porque estos son financiados para todas las familias por igual), no propone otras estrategias para que las familias pobres puedan tener condiciones de partida similares a las de las familias adineradas (dotación de recursos culturales, canasta de bienes, etc.). El sistema de *vouchers* que propone tampoco propicia por completo la igualdad de acceso a todas las escuelas, ya que no prevé la fijación de precios máximos, lo cual implica un tope material a los menos aventajados en pos de acceder a determinada oferta, aunque formalmente estén habilitados a hacerlo.

En lo que respecta al principio de “no discriminación”, este sí es aceptado por Friedman bajo la fórmula de “carrera abierta de talentos”. Friedman, vimos, aboga por una idea formal de igualdad, en donde nadie tendría obstáculos a causa de la discriminación, pero aceptando y dejando intactas las desigualdades “naturales”, de condiciones y de talento. De esta manera, la igualdad friedmaniana-que equipara a los sujetos en cuanto a “derechos negativos, falta de obstáculos”- se presenta como un ideal poco atractivo para un esquema de justicia educativa igualitaria. Ya que según la lógica del autor no sería adecuado, por ejemplo, brindarles mejores herramientas a quienes no tienen un determinado nivel de talento o cuyas capacidades son menores que el promedio. Obviamente, bajo ese esquema se producen situaciones injustas, como podría ser la de un niño sordo quien, siguiendo la lógica formal, no podría contar con un intérprete para sí mismo en pos de mejorar su aprendizaje y desarrollo porque eso supondría una superación de la línea de largada “igualitaria”. Ante esto, Brighouse nos advierte que sin una provisión de un extra no estaríamos ante una verdadera igualdad educativa (Brighouse, 2000: 113). Para Brighouse, la justicia educacional

implica compensar a los más desfavorecidos con atención y recursos, los suficientes como para igualar ciertas perspectivas. Vale decir que, de todos modos, el autor estima que la igualdad de recursos tampoco soluciona el problema del todo, ya que muchas veces habilitar a alumnos con escasas condiciones a recursos que no pueden aprovechar resulta ineficiente. De allí que se sirva del ejemplo que esgrime Wilson sobre lo inútil que sería dar a un ciego un diccionario serbocroata en pos de brindarle las mismas herramientas que a sus compañeros. Sin embargo, de esta imagen que nos da Wilson, sostiene Brighthouse, la conclusión podría ser distinta: esto es, el principio debe ser complementado y no rechazado. Así, aunque el sujeto no pueda hacer lo mismo que los demás con ese recurso provisto, si algo puede hacer, eso ya sería valorable y equivalente a habilitarlo a una nueva oportunidad. Y aunque dos niños puedan tocar un mismo instrumento de forma disímil (uno, excelentemente; y el otro, de modo mediocre) no por ello el segundo debería quedarse sin posibilidades de educarse en música (Brighthouse, 2001: 144). De esta forma, el argumento de Friedman sobre “los mozalbetes” que reciben educación musical aún sin tener la capacidad o el talento, queda minimizado por la lógica de una búsqueda de una igualdad superadora (como la que plantea Brighthouse).¹²¹

La desigualdad de la carrera abierta de talentos

Vimos anteriormente que Friedman valora el ideal de “carrera abierta de talentos”, como un modo de igualar las condiciones de base de los sujetos, que no deben estar sometidos a discriminación alguna para obtener las posiciones que sus habilidades les depara. Este principio general es aplicado también en el modelo de *vouchers*, cuando la igualación consiste en que todas las familias puedan acceder a las amplias opciones del mercado educativo (a la que antes accedían únicamente las familias más aventajadas). Esta idea de carrera “igualitaria”, implícitamente, termina justificando los logros y posiciones obtenidos - en un esquema de ganadores y perdedores-. Esta decisión normativa del autor deja lugar a varias críticas por los resultados que conlleva. En principio, el criterio friedmaniano de “carrera abierta de talentos” crea un ficcional punto de largada igualitario, cuando en realidad permite que aquellos que tienen mejores disposiciones materiales las utilicen en pos de sacar las primeras ventajas en esa competición- a partir de la posibilidad de añadir dinero extra a los vales-. A su vez, bajo el ideal de los talentos, aparece la problemática en torno la lógica del esfuerzo (individual y familiar): aquellos niños en condiciones desfavorables

¹²¹ Al mismo tiempo, es interesante ver que el filósofo británico está en contra de dar un mínimo adecuado, porque de esa manera se podría plantear que el financiamiento sería solo necesario para los marginados del sistema (Brighthouse, 2001: 147).

que logren buenos resultados, serán vistos como meritorios, mientras que aquellos que, en similares o peores condiciones, no logren “buenos resultados”, serán vistos como culpables de su propia mala suerte.¹²² Esto le saca responsabilidad a los factores desiguales que el punto de largada friedmaniano no toma en cuenta (bagaje cultural, recursos materiales, dotaciones psicofísicas diferentes, etc.).¹²³ Por ello, Tenti Fanfani y Grimson, dicen que “es una mitomanía creer que todos aquellos dispuestos a esforzarse tendrán posibilidades de alcanzar las mismas metas” (Tenti y Grimson, 2014: 174). Se crea así la narrativa de que las desigualdades son justas, ya que cada individuo obtiene, supuestamente, lo que merece luego de haber partido todos desde una misma imaginaria línea de largada- que en este caso, vendría a representar, la escolaridad y los *vouchers* “igualadores”. Es decir, se crea la idea de “la escuela de las oportunidades” igualitarias, en lo formal, para todos, que así justifica

¹²² Vale aclarar la posición crítica que tiene Friedman respecto de la meritocracia. En una conferencia en Stanford (1978) (disponible en varias plataformas de vídeo online, p. ej. Youtube :<https://www.youtube.com/watch?v=X2G7LNDbMOY>) el autor dice, respondiéndole a una estudiante: “Para empezar creo que el mérito es algo imposible de decidir. ¿Quién merece qué? Nadie merece nada. Gracias a Dios no recibimos lo que merecemos. (...) si las habilidades de las mujeres son superiores a las de los hombres, en un trabajo particular, y están reconocidas como superiores, entonces la ley no ayuda, porque entonces no podrán competir y solo podrán cobrar el mismo salario” (que los hombres). Según Friedman, si las mujeres, por el motivo que fuera, son menos talentosas que un varón para determinado trabajo, si se impusiera una ley de “a mismo trabajo, mismo salario”, esto daría incentivos para que los patrones machistas vean corroborada su discriminación hacia las mujeres. En cambio, si ellas estuviesen dispuestas a cobrar menos por el mismo trabajo (y la ley así lo dispusiera), esto podría explotarse como una ventaja comparativa.

¹²³ Esta crítica al principio de los resultados justos del sistema friedmaniano puede extenderse también a su ya comentada propuesta del salario al mérito o al “rendimiento”, en el ámbito de la docencia. Como dicen Tenti y Grimson, ideas como las de Friedman nos hacen vivir no en una “economía de mercado”, sino en una “sociedad de mercado”, cosa que es muy diferente (Grimson, Tenti Fanfani, 214: 90). Ya hemos visto que se tiende a creer que la escuela y los profesores se convierten en proveedores, mientras que las familias, son los clientes. De esta manera se instituye la “visión productivista”, donde “el salario docente es el principal costo de la educación, y para determinarlo, nada mejor que pagar a los docentes según su rendimiento” (ibid.)

De esta forma, y siguiendo a Tenti y Grimson: “Producir aprendizaje sería entonces como fabricar manteca, clavos o sillas. El que produce sillas emplea madera (insumos), la modificación de su trabajo (proceso) y ofrece luego el resultado. Cuanto más y mejores sillas se produzcan, mayor deberá ser la recompensa del carpintero que las fabrica. En el campo de la educación, los alumnos son la materia prima, el trabajo del maestro es el proceso, y el aprendizaje logrado por los alumnos (medidos por las famosas pruebas de rendimiento escolar) sería el producto. Los maestros que producen mejores aprendizajes (mejores promedios en matemáticas, lenguaje, ciencias, etc.) deberían ganar más que los otros. El único problema es que esta lógica no funciona con los servicios personales” (Grimson y Tenti Fanfani, 2014: 90). “El pago por resultados se basa en una concepción individualista de la pedagogía; como si fuera el único agente pedagógico que interviene en el proceso, cada maestro es responsable de los logros de aprendizaje de sus alumnos, medidos al finalizar el año escolar(...)se olvida (así) que ese aprendizaje es el resultado de un esfuerzo colectivo: tanto de los maestros y profesores de los diversos contenidos curriculares, como de la institución, el alumno y su familia (...)el pago por rendimiento sólo es un mecanismo para disciplinar al colectivo docente estableciendo relaciones de “competencia” entre sus integrantes y debilitando de este modo su potencial político de acción”(91) .

la posición de los “perdedores” (Dubet 2005). Con esto no queremos decir que la valoración del esfuerzo y el talento en el aprendizaje sea desechable de por sí, de lo que se trata es de transparentar cómo muchas veces estos mitos crean formatos de “segregación” suaves y amables, “pero segregación al fin”, que terminan justificándose (Grimson Tenti Fanfani, 2014: 74). La descontextualización de los resultados académicos y de la escuela en sí (como islas separadas de la desigual sociedad), nos lleva a una visión ingenua y peligrosa, en donde parecería posible y lógico lograr buenos resultados “sin intervenir sobre la pobreza y la exclusión” (Grimson, Tenti Fanfani, 2014: 175).¹²⁴ Como diría Dubet, “el contrato social se limita a (actuar sobre) la desigualdad inicial (...) (pero) luego nos topamos con “contratos individuales”, “cuya suma se considera armoniosa” (Dubet, 2011: 63). Con esto, la escuela se convierte en una “máquina de distribución de alumnos en función de sus resultados y su mérito” y pierde así el “papel integrador de la sociedad” (Dubet, 2011: 64). Sin dudas, una brecha se abre “entre el modelo y la realidad”, donde “la distribución de los rendimientos escolares y la formación de las élites siguen estando pesadamente determinados por el medio social de los alumnos” (ibíd.).

Esa desigualdad no sólo sería objetable por la ficción de competencia justa que se crea. Al mismo tiempo, el esquema desigualitario nos lleva a un problema de cohesión social, al que el economista tilda de trágico bajo el actual esquema educativo. Sin embargo, este es un “coste” en el que Friedman poco profundiza para su plan de *vouchers*, aunque especifique ampliamente que le interesa finiquitarlo para lograr estabilidad y orden.¹²⁵ Las políticas desigualitarias del *voucher plan* y la justificación de las desigualdades como resultado de una competencia justa, generan todo lo contrario a un sistema estable. Podemos considerar junto con Holmes y Sunstein que los sectores menos aventajados pueden sentirse poco considerados y,

¹²⁴ Quizá alguno pueda interpretar que esta visión sobre el peligro de una teoría resulta una exageración de nuestra parte. Sin embargo, no debemos olvidar que a fines de la década del 60, un famoso artículo del profesor en Pedagogía y Psicología Jensen de Berkeley se convertía en paradigma al dictaminar que las diferencias en los resultados de pruebas de inteligencia entre blancos y negros (a favor de los blancos) era debido cuestiones ligadas al origen genético. Incluso, estudios más recientes como los de Murray y Hernstein sostienen algo similar. Como bien especifica David Le Breton: “Jensen (y Murray y Hernstein) no se preguntaba ni un solo instante si las condiciones de existencia de una misma categoría económica son comparables”. Se dejaban de lado, así, las diferencias de calidad de las escuelas frecuentadas por ambos grupos (...) “el racismo cotidiano” al que están expuestos los niños negros y un gran etcétera (Le Breton, 2007: 105, 107).

¹²⁵ Tan importante, parecería, ser este objetivo, que Harry Brighouse, a la hora de analizar el modelo friedmaniano, precisa que la pregunta del autor no es acerca de si la educación resulta un bien público, sino que la inquisitoria correcta, para el economista de Chicago trata sobre si la educación proporciona un bien para toda la sociedad. A esa pregunta, Friedman contesta que sí, que la estabilidad social es el marco que nace como consecuencia del sistema educativo (Brighouse, 2000: 40). Es ese marco el que permite planificar, perseguir fines y tener cierto grado de confianza y seguridad.

por ende, más proclives a romper el pacto social cuando ven que el trato es injusto, que no todos ponen y reciben en proporción a sus beneficios y necesidades (Holmes y Sunstein, 2011: 214).¹²⁶

A su vez, desde la visión de la filosofía moral se pueden agregar otras críticas. Quizá una de las más importantes venga desde el marxismo analítico de Gerald Cohen.¹²⁷ La competencia perpetua a la que nos somete la escuela como institución, y más bajo un criterio de carrera ligado al mercado, genera que el móvil de nuestro accionar sea la codicia y el temor. De esta forma, los demás individuos son vistos como fuentes posibles para el enriquecimiento y, a su vez, “como amenazas al propio éxito”. “Estas son formas horribles de considerar al otro, más allá de lo acostumbrados que estemos”. Si bien “el capitalismo no inventó el temor y la codicia”, sí es su lógica de mercado la que termina celebrando y entronizando estos principios (Cohen, 2011: 33, 34). En consonancia con la idea de Cohen, Dubet afirma que: “El avance de los alumnos en los cursos es considerado como el de competidores antes que como el de aliados: deben distinguirse de la masa en función de un solo mérito (...) ‘que gane el mejor’ (Dubet, 2000: 64). Pero el mejor corre con ventaja y además bajo un sistema que borra discursivamente ese adelantamiento. Todo esto concluye con un sentimiento de injusticia fuertemente arraigado en los sectores menos aventajados. Así, siguiendo a Ball, podemos decir que la falta de atención sobre las dificultades de los “perdedores”, bajo el sistema de mercado, sugiere que las teorías de la elección son, principalmente sustentadas por los valores e intereses de una clase social o fracción en particular (Ball, 1993: 10).

Desigualdad, segmentación y segregación

La segmentación y la segregación aparecen también como elementos discordantes en torno a un criterio igualitario. Como dicen Grimson y Tenti Fanfani, “el mayor peligro que acecha al sistema educativo no (es) esa tensión entre lo público y lo privado, sino lo que algunos sociólogos han denominado ‘segregación’ y ‘segmentación’” (Grimson y Tenti Fanfani, 2014: 69). Estos fenómenos se dan cuando “las clases sociales se concentran cerradamente en algunas escuelas, para pobres o para ricos” (segregación) y cuando, los circuitos escolares, ofrecen diferentes niveles de calidad

¹²⁶ Si a esto agregamos la justificación de otras políticas (más allá del ámbito educativo) con iguales consecuencias de jerarquización a las que propende Friedman, todo el marco de cohesión termina pendiendo de un hilo. Delitos y protestas violentas han sido muchas veces las maneras de canalización a las que llegan las masas. Para profundizar en algunos aspectos se puede tomar en cuenta el caso de Chile (2019-2020): <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-50115798>

¹²⁷ El autor habla sobre este tema en varias de sus obras, pero quizá en donde de manera más clara y concisa puede verse es en el clásico *¿Por qué no el socialismo?*

(segmentación) (ibid). Según Friedman, estos problemas ya estarían presentes en el sistema tradicional de financiamiento estatal por el lado de la oferta y se terminarían con su propuesta de *vouchers*.

Para el economista estadounidense, el sistema de vales puede evitar los problemas de segregación por clase o raza prohibiendo que los vales sean canjeados en escuelas discriminatorias (Friedman, 1997: 230). Más aún: según Friedman “el sistema de vales tendría precisamente un efecto contrario: moderaría el conflicto racial y fomentaría una sociedad en que blancos y negros cooperarían en los objetivos comunes” (Friedman, 1997: 230).¹²⁸ Al mismo tiempo, “eliminaría la integración forzosa, rechazada por una amplia mayoría de negros y blancos” (Friedman, 1997: 231).¹²⁹ Aunque el autor no niega que las propias familias hacen una “autoselección”, en donde el “elemento de clase en la composición del cuerpo estudiantil” es algo fundamental, considera que esta problemática será menos significativa que con el sistema educativo estatal, aunque no da mayores razones (ibid.).

Sin embargo, en contra de lo que espera Friedman, las investigaciones empíricas sobre sistemas de cuasimercados, presentadas en el trabajo ya citado de Verger, Bonal y Zancajo (2016) muestran que la selección de estudiantes, en pos de mejorar o reproducir las ventajas comparativas de ciertas escuelas, termina creando zonas de segregación (Verger et. al, 2016; Cfr. Gewirtz et. al., 1995). La posibilidad de añadir sumas de dinero a los *vouchers*, permite que las familias más aventajadas en términos de recursos puedan congregarse y separarse en escuelas más caras y exclusivas más allá del poder de compra de los *vouchers* provistos por el Estado.

Ante esta problemática, autores como Brighthouse consideran que cobrar extras termina siendo perjudicial y debe ser limitado, porque dificulta la buena convivencia y el apoyo mutuo de niños con diversidad de experiencias. Una manera de lograr esa convivencia y hacer más “deseables” a los estudiantes que suelen ser vistos como “indeseables”-bajo un esquema similar al de Friedman- consistiría en otorgar, en última instancia, *vouchers* diferenciados, tal como especifican Bowles y Gintis (1998). Más allá de esta posible solución, nos parece interesante la reflexión del filósofo inglés que lo lleva a decir que los niños menos capacitados se benefician educativamente de los entornos de habilidades mixtas, es decir, donde conviven con estudiantes de varias procedencias diferentes y capital cultural diverso (Brighthouse, 2000: 185). El modelo

¹²⁸ Para el autor la no cooperación y la violencia en las escuelas surgen “porque sus víctimas se ven obligadas a asistir a las escuelas en que aquella se produce” (Friedman, 1997: 231).

¹²⁹ Friedman reconoce, en parte, que la escuela pública tuvo en el pasado un rol fundamental para formar un “crisol en que ricos y pobres, nativos y foráneos, blancos y negros han aprendido a vivir juntos”, pero estima que eso se dio sólo en pequeñas comunidades, no en las grandes ciudades, donde existe una “estratificación residencial” (Friedman, 1997: 231, 232).

friedmaniano, en cambio, y como vimos, propone una nivelación de habilidad homogénea, en donde la “mezcla” es vista como algo negativo por ser generada de manera “forzosa”.

Junto con Brighthouse podemos decir que las escuelas como crisol de comunidades, no sólo permiten que los niños se mezclen con otros de diferentes estratos sociales, capacidades, religiones, perspectivas filosóficas e intereses. Sino que a partir de esa mezcla los niños se benefician de las exposiciones con otros y la comunidad gana en estabilidad desde la idea de entendimiento mutuo que se va logrando (Brighthouse, 2001: 190).

El esquema de Friedman, no sólo se muestra contrario al crisol de comunidad sino que, a partir de su modelo de mercado, fomenta la libre circulación de información para la toma de decisiones. Esto que podría ser bueno en parte también podría permitir que dentro de la información que suministren los centros educativos se encuentren aspectos vinculados al nivel socioeconómico y cultural de los asistentes y que eso genere mayores prácticas de segregación. Si bien el economista estadounidense dice que no debería existir discriminación, es también cierto que sus principios establecen el derecho de los padres a recibir información y a elegir sin que nadie se interponga en las concepciones propias de “buena vida” que tengan. De esta forma, la “buena vida” de una familia podría estar emparentada con la idea de “esquivar” a sectores a los que consideren indeseables.¹³⁰ Al mismo tiempo, estas políticas tienden a inflar los precios del servicio educativo, que se elevan por encima del *voucher* y, de esta manera, afectan la idea del derecho a la educación y de gratuidad. Con esa pérdida, nuevamente, los sectores menos aventajados se ven perjudicados. O como bien especifica Ball, el mercado termina perjudicando doblemente al elector pobre, ya que vincula la distribución de recursos a la de opciones más elegidas. Se crea, de esta forma, un sistema de exclusión y diferenciación que reafirma las ventajas relativas de las clases altas (Ball: 1993). En pocas palabras, la igualdad friedmaniana aparece como ampliamente deficitaria respecto a los problemas de segregación y segmentación. No sólo no soluciona estos inconvenientes sino que los acrecienta.

¹³⁰ En la muy buena investigación de Villarroya Planas, ya citada en este trabajo, se muestra cómo en algunos países, como España, fue necesaria la introducción de una ley que evitara que la información brindada a los padres fuese pasible de ser utilizada para realizar cierta segregación por niveles socioeconómicos y culturales (Cfr. Villarroya, 2000: 117). Al mismo tiempo, esa segregación que Friedman dice que se evitaría con su sistema de *vouchers*, es uno de los elementos centrales de la lógica de los sistemas de elección: “La diversidad proclamada en las reformas para satisfacer necesidades de diversa índole ha desembocado en la creación de diferentes tipos de centros que responden a las necesidades de determinadas comunidades y grupos de intereses. Esta especialización ha contribuido a la segregación de la población por razones religiosas, geográficas y culturales. En esta línea destacan los trabajos de Walford (1996) y Whitty (1997)” (óp.cit. 223).

Algunas propuestas igualitaristas

La conclusión hasta aquí es que el principio igualitario de Friedman resulta insuficiente. Aunque no es nuestro objetivo desarrollar una teoría alternativa, a continuación mencionaremos algunos puntos que, de profundizarse, podrían contribuir a ampliar y robustecer la línea de crítica que hemos procurado trazar en este trabajo.

En principio, con Dubet, consideramos que “las desigualdades reales son producidas por la acumulación de pequeñas desigualdades”, como pueden ser las iniciales, las que tienen que ver con el medio social de los padres:

a medida que avanza el circuito escolar, estas desigualdades se profundizan. Las familias modestas utilizan menos recursos educativos no escolares (visitas al museo, juegos educativos, turismo cultural) y al final del recorrido escolar, las desigualdades iniciales se convierten en grandes desigualdades. (Dubet, 2000: 39)

Un primer elemento que puede neutralizar, en parte, estas desigualdades del medio social heredado es una “canasta de bienes socioeconómicos” destinados a las familias con menores recursos. Si bien esto “no se equipara con la adquisición de competencias que nos brinda la educación” puede convertirse en una opción importante (aunque también subóptima) ya que la satisfacción de ciertas necesidades básicas resulta una “condición necesaria para alcanzar mejores resultados educativos y mejores perspectivas de vida” (Udi, 2007: 174).

Asimismo, para minimizar el impacto de las familias sobre la igualdad, algunos defensores de los bonos escolares- desde visiones más igualitarias- plantearon un techo y un mínimo con la idea de que estos mecanismos limiten el derecho de los padres a destinar más de tal cantidad de dinero a la educación de sus hijos. De esta manera aparece lo que Brighthouse denomina como “aislamiento parcial” (Brighthouse, 2000: 154). Esto es, se aíslan ciertas posibilidades-dinerarias-de desequilibrar un armado igualitario. Sin embargo, sería necesario ver cuál sería el límite preciso de aislamiento, ya que, como bien especifica Brighthouse, la familia es (o debe ser) una de las instituciones de la que recibimos nuestras mejores experiencias. Una buena relación familiar nos da la capacidad de aprovechar oportunidades de vida. El amor de los padres también tiene una función primordial en nuestro desarrollo adulto y muchas veces puede hacer más que el dinero. Sin embargo, las desigualdades materiales no pueden soslayarse. Y allí es donde el Estado puede intervenir.

Otras propuestas dentro de los esquemas de *vouchers* igualitarios plantean que se podría vedar la posibilidad de añadir dinero o establecer un esquema de escuelas públicas sin opción a los servicios privados. Incluso, como vimos, algunos autores sostienen que los *vouchers* deberían pagar más por niños con “problemas” o compensar monetariamente a las instituciones escolares que tengan mayor densidad de niños con “bajas” capacidades (Brighouse, 2000: 154). Seguramente, la exploración de todas estas propuestas merece un mejor y más profundo análisis, que el que aquí podemos realizar. Sin embargo, si algo muestran estas “soluciones” es que el esquema friedmaniano es insatisfactorio para responder a ciertos problemas de la desigualdad. Aun así, es necesario remarcar que muchas veces las soluciones parecen quedarse a medio camino porque se focalizan únicamente en el ámbito escolar, cuando la desigualdad es un fenómeno que trasciende la puerta de entrada de los colegios. Esta problemática puede visualizarse a partir de lo que ocurre con las mujeres, quienes- en términos generales- al principio de la “carrera escolar” tienen una mejor trayectoria que los varones (“son mejores estudiantes” en cuanto a rendimiento), pero “pierden progresivamente esta ventaja por la suma de elecciones” que se van dando luego (relacionadas con el medio social, carreras y oficios feminizados que, consecuentemente con una sociedad patriarcal, se convierten en menos rentables). “Desde los juegos con muñecas hasta supuestos ‘gustos’ literarios, pequeñas diferencias se acumulan” (Dubet, 2000: 39) y terminan generando una desigualdad amplia. Por eso Dubet nos advierte que las desigualdades no sólo son económicas. De esta forma, y aunque es un buen elemento inicial, la canasta de bienes sería un paso importante pero no el único a implementar en pos de un esquema más igualitario.¹³¹

Según Alejandro Carrasco, aunque hay límites para la igualdad (muchas veces ésta está subordinada a los valores familiares, la excelencia educativa o la priorización de algunos sectores), este principio no puede ser subsumido enteramente a otros ideales, como el de libertad, y menos aún debería quedar relegado a un último plano. Así, aunque es obvio que las familias tienen derecho a escoger lo que pueden leer sus hijos y también a poder transmitirles una cultura específica y a “hacerse acompañar”

¹³¹ En ese sentido es interesante el recorrido sociológico que nos da Dubet acerca de las desigualdades entre varones y mujeres: (las) “mujeres acceden con mucha menos facilidad a los cargos de responsabilidad más prestigiosos y mejor pagos. Las maternidades y cargas de familias funcionan como obstáculos que acarrearán retrasos en las tareas, compromisos menos totales en el trabajo, y cuando una pareja debe sacrificar su carrera es generalmente la mujer” la que lo hace (Dubet, 2011: 47). Así: “La mujer misma anticipa esta discriminación” y por ello muchas veces se presenta como con “menos ambiciones que los hombres”. De esta forma, “no basta con haber abierto el acceso a los lugares para crear igualdad”, ya que con ello aún no hay una afectación de los parámetros culturales que favorecen a los varones ni mucho menos se han tocado las desigualdades económicas y de la vida familiar (Dubet, *ibid*).

en las elecciones de las que son parte (como por ejemplo, inscribir a sus hijos en las comunidades en donde los padres participan) esto no hace permisible que las desigualdades sean acrecentadas. Las familias crean una herencia que trasciende las cuestiones económicas. Sin embargo, nos dice Carrasco, junto con Brighthouse y otros autores dentro de la filosofía educacional, “el derecho a la libertad de las familias está subordinado a la igualdad educacional”, aunque con la salvedad de que la igualdad no sea lesiva de una crianza cercana. Para poder llevar a cabo este posicionamiento del criterio igualitario- y al mismo tiempo respetar los derechos familiares-, deberíamos poder separar estos dos espacios que suelen estar delimitados, aunque muchas veces se los confunde. Así, para Carrasco, por un lado, se encuentra el espacio público donde está, por ejemplo, la escuela, con sus lógicas, objetivos de bienestar social y demás esquemas institucionales. Por otro lado, tenemos el espacio privado, que representa la vuelta al hogar, la familia, la crianza cercana. Al aplicar esta diferenciación, podemos ver que no resulta legítimo que las familias tengan- bajo el esquema de *vouchers*- la potestad de hacer de sus hijos sujetos de una cultura de gueto en el espacio público.

Con Gutmann podemos entender que en la educación democrática existen intereses colectivos (Gutmann, 2001: 93, 169). Para que esos intereses se desarrollen correctamente es necesario, siguiendo el esquema de Carrasco, que la instrucción escolar sea algo más que “el estado de las familias”. Así, el interés colectivo de favorecer la diversidad y crear un entorno en donde “los niños blancos aprendan a respetar y cooperar con los niños negros” (Gutmann: 2001: 201) resulta prioritario y está por encima de la libertad de elección - más cuando ésta propicia una cultura de guetos-.¹³² De esta manera, es necesario limitar aunque sea mínimamente la intromisión del espacio privado por sobre el espacio público.

Ahora bien, en concreto, para Carrasco hay varias cuestiones que se pueden hacer para promover la igualdad educacional sin afectar esos valores privados que mencionamos- y al mismo tiempo delimitar de buena manera lo privado y lo público-. Una posibilidad vendría de la mano de restringir los colegios privados, ya que estos tienen una tendencia a fortalecer los espacios de gueto o la satisfacción de los intereses individuales por sobre los intereses colectivos. Al pertenecer al espacio público, estima, la escuela debería poder desarrollarse más autónomamente, siguiendo criterios de bienestar social y no tanto estimulando las diferencias individuales (o de las familias) ni convirtiéndose en un negocio. Al mismo tiempo, el

¹³² Incluso la autora manifiesta sus ideas igualitarias al decir que: una escuela poco igualitaria sería aquella en que queda “lejos de cumplir su potencial democrático”, al permitir que “algunos ciudadanos continúen siendo pobres, su trabajo servil y su estructura familiar autoritaria” (Gutmann, 2001: 347)

autor estima que se pueden eliminar ciertos aspectos vinculados a la segregación, por ejemplo, prohibiendo la selección adversa y promoviendo así la hibridación, la convivencia -ese “crisol de comunidad” que el propio Friedman, en un momento, parece destacar-. Otra propuesta que realiza Carrasco, ahora sí vinculada a lo material, pero con incidencias sobre lo no material (capital simbólico) sería la de establecer el reparto de recursos diferenciados para los sectores menos pudientes (lo que resulta similar o congruente con “la canasta de bienes” de la que ya hablamos). Por último, en un plano más general, se debería intentar reducir las grandes desigualdades socioeconómicas que estructuran las relaciones entre los sujetos (Carrasco, 2017). Esto, más allá de ser una expresión de deseo, tiene un marco normativo distinto al de Friedman, según el cual, las diferencias económicas son positivas y brindan un marco de protección para la libertad de la sociedad.

Aún con estos argumentos contrarios, podrían existir quienes todavía confíen en que el esquema de *vouchers* sigue siendo valorable en cuanto a sus objetivos de igualdad. Que lo único que se debería hacer sería eliminar sus elementos distorsivos. Sin embargo, como hemos visto a lo largo de este trabajo, hay en el *voucher plan* una lógica desigualitaria difícil de superar. En sí, el sistema de *vouchers* produce ganadores y perdedores, que se presuponen de antemano. Por ende, la igualdad formal en la “carrera abierta”, la igualdad en los derechos de elección que propende el sistema friedmaniano, termina produciendo un marco ficcional, que posibilita luego, la distinción de los supuestos “ganadores justos”.

Así, los esquemas de elección de escuelas- tal como es la propuesta de Friedman- perjudican, sobre todo, a las familias de clase trabajadora de forma indirecta, al responsabilizarlos de sus “fracasos”.¹³³ Y de forma directa, ya que el vínculo que se da entre la competencia y los recursos afecta a las escuelas en donde estas clases más asisten. Por todo esto creemos que el esquema de *vouchers* friedmaniano resulta lesivo para el principio de igualdad. Por ende, cualquier reforma del mismo debería ser ampliamente estudiada en pos de ver hasta qué punto realmente pueden superarse los problemas desigualitarios que acarrear los esquemas de elección. Las propuestas aquí vistas necesitarían una revisión más precisa que la que le podemos brindar en este momento.

¹³³ En este sentido, Ball sostiene que los teóricos de la elección suelen considerar que las desigualdades de partida son mínimas y que para igualar la carrera apenas necesitan de un arreglo no discriminatorio. De esta manera, muchos de ellos caen en la idea de culpar a las familias por ser malas electoras, lo que muchas veces conlleva también una consideración ética de catalogar a los padres como “malas personas” (Ball, 1993).

Conclusiones del capítulo

Hemos visto en este capítulo las consideraciones de Friedman en torno a la igualdad. El autor parece adherir a un principio meramente formal de igualdad de oportunidades educativas y creemos que una concepción de este tipo es insuficiente para ser defendida dentro de un esquema verdaderamente igualitario de justicia educativa.

Entre otras cosas, el esquema de Friedman se vuelve contradictorio, ya que aunque declara que las desigualdades educativas -y la estratificación consiguiente- es una tragedia a resolver, también, se manifiesta como un defensor normativo de las desigualdades, en tanto favorecen la libertad.

Eso deriva en un principio igualitario débil y limitante para actuar sobre las múltiples desigualdades que pueden verse en el sistema de educación formal. Friedman tampoco se muestra favorable a intentar mejorar, a partir de la asignación de mayores recursos, los talentos de los menos dotados. De esta manera, el autor rechaza cualquier viso de equidad.

Al permitir añadir dinero, el plan de *vouchers* termina beneficiando a los sectores más pudientes (y creando un sistema en donde, de alguna manera, se termina subvencionando sus “gustos” caros y relegando las necesidades de los menos aventajados).

La poca atención prestada por Friedman a los problemas de segmentación y segregación también confirman el carácter meramente retórico de su preocupación por la igualdad. Asimismo, la carrera abierta de talentos friedmaniana, con ganadores y perdedores, crea desigualdades que son vistas como justas, que estigmatizan, y naturalizan el problema, haciendo imposible su tratamiento.

Una teoría de la justicia educativa realmente justa e igualitaria debería propender a un reparto mucho más equitativo, lo cual sólo podría lograrse atendiendo a la redistribución de recursos materiales y culturales más allá de los *vouchers*.

VI. CONCLUSIONES

Alcances y límites de la visión friedmaniana de la justicia educativa

Como han planteado los trabajos de Ball (1993: 10) y Brighouse (2000: 3), a menudo la doctrina liberal en educación ha sido evaluada con excesiva condescendencia y con enfoques idealizantes que excluyen una consideración amplia de la empiria. Al mismo tiempo, algunas de las críticas que se dirigieron a la propuesta de *school choice* de Friedman terminaron siendo destructivas por demás, descartando quizás apresuradamente la posibilidad de concebir sistemas de elección de escuela sustantivamente igualitarios. Junto con Brighouse consideramos que la indagación del modelo de elección, para ser realmente incisiva y no caer tampoco en una defensa del *statu quo*, debe hacer esfuerzos por demostrar que, efectivamente, las propuestas de cuasimercados educativos traen más problemas que soluciones (Brighouse, 200: 207). Es con este propósito de contribuir a profundizar la crítica al modelo friedmaniano de educación en un contexto local y global de avanzada de las perspectivas libertarianas, que hemos reconstruido y analizado el esquema del economista de Chicago.

En particular, el foco de nuestro análisis crítico ha estado dirigido a explicitar, esclarecer y criticar los principios de justicia que guían la propuesta friedmaniana de cuasimercados educativos y elección de escuela. En un principio, con el propósito de ampliar el horizonte de nuestro análisis, hemos procurado inscribir el sistema de *vouchers* educativos de Friedman en el contexto de la tradición liberal de segunda generación. La propuesta friedmaniana, vimos, guarda, una fuerte relación con algunas ideas predominantes del ideario neoliberal: el rechazo del adoctrinamiento a través del sistema escolar, pero al mismo tiempo la necesidad de que la escuela brinde un mínimo básico para todos, habilita a que el Estado aparezca en un rol subsidiario -de contralor- y que delegue la gestión de la educación en actores privados que posibiliten una mejora del sistema a través de los mecanismos de competencia propios del mercado. La aparición de la clásica figura de los niños como seres responsables en potencia- que faculta darles mayores niveles de decisión a sus progenitores-, el precepto que considera que los individuos son fines en sí mismos y, por lo tanto, no deben ser sacrificados por un bien mayor y la idea de que los talentos y virtudes se manifiestan cuasi naturalmente son también parte del denominador común liberal del que Friedman abreva. Sin embargo, también pudimos corroborar que el autor se presenta -a partir de su modelo -como un liberal atípico, ya que en principio

considera que el Estado debe proveer de medios- a saber, los vales escolares-para que las familias puedan elegir libremente determinado curso de acción. Así, aunque a primera vista, Friedman parezca ir un poco más allá de la clásica postura de la libertad negativa, de la no intromisión, y abogar por un ideal de libertad real o más robusto, cercano a lo que proponen autores igualitaristas como Van Parijs, no lo hace realmente.

Para esclarecer y explicitar los principios normativos que guían la propuesta friedmaniana hemos reconstruido los argumentos del autor e indagamos en la evidencia disponible para evaluar cómo sus posiciones teóricas fueron llevadas a la práctica. Así pudimos observar la justificación friedmaniana de una intervención mínima del Estado en pos de promover el sistema de cuasimercados educativos que posibilite la libertad de elección y, al mismo tiempo, eleve la calidad de las prestaciones del servicio tanto para los más aventajados como para los menos aventajados.

En dicha reconstrucción advertimos también que el valor de la eficiencia aparece como elemento central en la propuesta del autor. Sin embargo, a partir del análisis de la evidencia, pudimos observar diferentes problemas que conlleva el modelo impulsado por Friedman en este respecto. Por un lado, vimos que, contrariamente a lo que plantea el autor, la minimización de costos no es un atributo exclusivo de los sistemas privados y de elección. A su vez, encontramos inconsistencias en los criterios de eficiencia asignativa. Observamos, por ejemplo, cómo la selección adversa atenta contra los principios de justicia que Friedman esgrime. La problemática de la selección adversa, lejos de ser un elemento menor, se torna recurrente e intrínseca a los sistemas de cuasimercados educativos. Por otro lado, detectamos deficiencias en el ideal de calidad ligado a la competencia que Friedman propugna. Entre otras cosas, el modelo friedmaniano concibe a la calidad como un elemento que puede medirse a través de pruebas estandarizadas. La estandarización de los exámenes y la búsqueda de resultados, además de olvidarse de las diferencias de base, conlleva como consecuencia que las pruebas se conviertan en un fin en sí mismo. A su vez, con la entronización del sistema de este tipo de pruebas se habilita a una tensión con el principio general de libertad que anima toda la propuesta de Friedman, ya que la estandarización atentaría contra las alternativas y la variedad y se establecería, de esta forma, un modelo de homogeneización de la oferta.

Ahora bien, de acuerdo con el análisis desarrollado a lo largo de esta tesis, la propuesta político-educativa de Friedman no solamente resulta falaz en sus promesas de asegurar mayor eficiencia y calidad, sino que también falla en su pretensión normativa de promover la libertad y la igualdad educativas. En nuestro análisis del

principio de libertad que guía al pensamiento friedmaniano encontramos, en primer lugar, que el autor adhiere a una concepción liberal de la libertad negativa, como no intromisión. En línea con ella, el Estado, por sus supuestos problemas de eficiencia y por lo que conlleva moralmente su intervención, se ve relegado en pos del sistema de cuasimercados. Como dijimos, con la la propuesta de *vouchers* Friedman parece defender un principio de libertad más robusto, en tanto piensa que las libertades deben venir de la mano de la disponibilidad de acción, de medios. Sin embargo, un análisis más atento demuestra que, en última instancia, el modelo friedmaniano sólo aboga por un ideal de libertad vinculado a la posibilidad de elegir entre opciones de mercado. De esta manera, el sistema de *vouchers* muestra un principio de libertad reduccionista, débil, en cuanto éste aparece como mera formalidad. A pesar de que pareciera ser más robusta, la idea de libertad friedmaniana se ciñe a la libertad de elección en el marco de la ideología de mercado y bajo la lógica de no intromisión.

Pero el principio de libertad que subyace a la propuesta de Friedman no sólo defrauda por lo débil de su contenido normativo (limitado como está a la libertad formal de elegir en el mercado), sino también por lo restringido del universo de actores a los que se aplica. Para empezar, se centra casi con exclusividad en los padres (no en los niños y adolescentes) y en los directivos de los establecimientos (no en los docentes). Por otro lado, como hemos visto, con la posibilidad de añadir un plus a los *vouchers* y el rechazo de la fijación de precios máximos a las empresas escolares, los márgenes de acción y libertad de elección de los sectores menos aventajados siguen viéndose reducidos en comparación con las posibilidades de los sectores más acomodados. Esta brecha se muestra de manera especialmente crítica a partir del problema de la selección adversa, habida cuenta de que el “derecho de admisión” que se reconoce a las escuelas y, en general, la desregulación del mercado educativo que defiende Friedman no sólo permite la segregación de los alumnos por el poder de compra de las familias sino también por capacidades, raza o religión. Así, a pesar de que la presentación de los bonos escolares parecería propender a una especie de “libertad real” para todos, en realidad se aleja significativamente de estas metas.

Al reducir la libertad casi exclusivamente a la posibilidad de hacer elecciones en el mercado, no promueve la habilitación de los sujetos a seguir sus propios caminos, a discutirlos, a deliberarlos. Un modelo en el cual la libertad se ejercita y manifiesta en instancias tan puntuales - la elección o cambio de escuela- y, luego, no habilita a mayores niveles de participación y de decisión, demuestra tener límites importantes a la hora de ampliar posibilidades y caminos. En contra de esta perspectiva, creemos, que la libertad educativa no solamente debe cubrir la elección de escuelas, sino que también debería verse reflejada en la creación de esquemas de

participación real, en donde los sujetos (no sólo los padres, sino todos los actores de las comunidades educativas) puedan, efectivamente, ser parte de la deliberación de los esquemas presupuestarios e institucionales de los colegios.

Además de pobre en su concepción de la libertad, el sistema de *vouchers* de Friedman también resulta insuficientemente igualitario. Como vimos, el autor explicita un criterio de igualdad de oportunidades educativas que, sin embargo, al ser definida como una igual falta de obstáculos (es decir, en consonancia con la idea de la libertad), se transforma en pura formalidad. Si bien considera que la estratificación y la desigualdad son problemas a resolver, de igual modo, estimula las diferencias a partir de la formal línea de largada de su “carrera abierta de talentos”. En sí, la igualdad friedmaniana tiene enormes límites para actuar sobre las desigualdades del sistema a las que llega a naturalizar. En conclusión, el modelo friedmaniano contradice el principio de equidad (sobre todo, a partir del permiso para añadir dinero a los vales) y desatiende las desigualdades materiales de los sujetos (ya que esos *vouchers* depositan a todos en una supuesta misma posición de largada- todos reciben el bono- pero luego, la carrera continúa sin mayores reparos). De esta forma, otro tipo de desigualdades son desatendidas como si no existieran. Así, por ejemplo, el autor ni siquiera considera la provisión de ayudas para estudiantes con determinantes físicos y/o psicológicos. En suma, la igualdad friedmaniana se muestra formal y ampliamente débil.

BIBLIOGRAFÍA

- A.A.V.V. (1993), *120 Years of American Education: A Statistical Portrait*. Editor: Thomas D. Snyder Center for Education Statistics.
- ADNETT, N. y DAVIES, P.. (2000), Competition and curriculum diversity in local schooling markets: theory and evidence. *Journal of Education Policy*, 15(2), 157-167.
- ANDERSON, E. (2007). Fair Opportunity in Education: A Democratic Equality Perspective. *Ethics*, 117(4), 595–622. <https://doi.org/10.1086/518806>
- AVELAR, M. (2016). "Entrevista com Stephen J. Ball: Su contribución al análisis de las políticas educativas" (translated versión). Originally published as: Interview with Stephen J. Ball: analyzing his contribution to education policy research. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(24). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2368>
- BALL, Stephen J.(1993),"Education Markets, Choice and Social Class: The Market as a Class Strategy in the UK and the USA." *British Journal of Sociology of Education*, vol. 14, no. 1, 1993, pp. 3–19. JSTOR, www.jstor.org/stable/1392976. Accessed 25 July 2021.
- (2003), *Class strategies and the education market: The middle classes and social advantage*. London: Routledge Falmer.
- BARRO, R. J. (1999), "Determinants of economic growth: implications of the global evidence for Chile". *Cuadernos de economía*, 443-478, 1999.
- BELLEI C. (2005), The private-public school controversy. The case of Chile. En C. Rajashri y P. E. Peterson (Eds.), *School choice international: Exploiting public-private partnerships* (pp. 165–192). 2005
- BERGLUND, Susan, (2002),"El deterioro de la educación pública en Estados Unidos y el papel del gobierno federal". CDC [online]. 2002, vol.19, n.50 [citado 2021-01-04], pp. 129-151
- BEYER, H., B. EYZAGUIRRE, L. FONTAINE, L.(2000) "La reforma educacional chilena: una apreciación crítica", *Perspectivas*, vol. n. pp.289-314. Santiago, Chile, Centro de Estudios Públicos.
- BILLET, L. (1978) *The Free Market Approach to Educational Reform*, Rand Paper, p-6141. The Rand Corporation, Santa Mónica, California, págs. 27-28.
- BOLÍVAR, Antonio (2005), "Equidad Educativa y Teorías de la Justicia", En: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), pp. 42-69., 2005 <http://www.rinace.net/arts/vol3num2/art4.pdf>.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1977), *La Reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia/Barcelona.
- (2013), *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires. Siglo XXI. 3era. ed.
- BOWE R.; BALL. S. J. (1992), *Reforming education and changing schools. Cases studies in policy sociology*. Routledge.
- BOWLES, S. y H. GINTIS (1981), *La instrucción escolar en la América capitalista*. México, Siglo XXI.

- (1998), *Efficient Redistribution: New Rules for Markets, States, and Communities*. Department of Economics University of Massachusetts Amherst, Massachusetts, 01003 January 11, 1998 Cambridge, Massachusetts: MIT Press
- BRIGHOUSE, H. (2000), *School choice and Social Justice*, Oxford, Oxford University Press
- *On education. Thinking in action*, Londres, Routledge, 2006
- BRIGHOUSE, H. y SWIFT, A. (2009), "Legitimate Parental Partiality Philosophy", en *Philosophy and Public Affairs* (Vol, 37, issue 1, pp. 43-88).
- BRYANT, V. (1991), *The exclusion of black students from London schools, MA in Urban Education Dissertation, unpublished (King's College London, Centre for Educational Studies)*.
- BRUNNER J.J. y COX, C. (1995), "Dinámica de transformación en el sistema educacional de Chile", en Puryear, J. y Brunner, J.J. (edit.), *Educación, equidad y competitividad económica en las Américas*, vol. n, OEA.
- CALERO, J. (1998), *Una evaluación de los cuasimercados como instrumento para la reforma del sector público*. Fundación BBVA, Bilbao.
- CARRASCO, A. et. al. (2014) "Selección de estudiantes y desigualdad educacional en Chile: ¿qué tan coactiva es la regulación que la prohíbe?", Santiago de Chile, FONIDE. Disponible en: http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/VF_Resumen_A_Carrasco_et_al_FONIDE_Seleccion_2014.pdf
- CASTRO, NAZARETH (2019), *La dictadura de los supermercados. Cómo los grandes distribuidores deciden lo que consumimos*. Buenos Aires , Ediciones Akal, 1era Ed. ampliada
- CARNOY M. y MC EWAN, P. (1998), "Los efectos del sistema de subvenciones escolares en el logro estudiantil: un estudio empírico". mimeo, Stanford University.
- COHEN, G. A. (2001), *Si eres igualitarista, ¿cómo es que eres tan rico?* Barcelona, Paidós ibérica.
- (2017), *Propiedad de sí, libertad e igualdad*, Buenos Aires, Prometeo libros, 2017
- COONS, J. E.; SUGARMAN. S. D. (1998), *Education by choice: the case of family control*, University of California Press, Berkeley.
- COX, C. (2005), *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile* (2ª Ed.). Santiago: Editorial Universitaria.
- DARDOT, P y LAVAL, C. (2010), *La nouvelle raison du monde, Essai sur la société neoliberal*, París, La Découverte.
- DE BÜREN, M. P. (2020) *Contraofensiva neoliberal: la Escuela austríaca de Economía en el centro estratégico de la disputa*. 1ed., Ciudad de Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Instituto de Investigaciones Gino Germani- UBA. Libro digital, PDF.
- (2019), *Neoliberalismo: el secreto como estrategia*. ReVIISE - Revista de Ciencias Sociales y Humanas.;13(13):77-90.[fecha de Consulta 26 de Julio de 2021]. ISSN: 2250-5555. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553565464006>
- DUBET, F. (2009), *La escuela de las oportunidades, ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona, Gedisa.
- .(2011), *Repensar la justicia social*.- 1ª ed.- Buenos Aires: Siglo XXI Editores,. 2011.

- EDWARDS, T. FITZ, J, WHITTY, G. (1989) *The State and Private Education: An evaluation of the assisted Places Scheme*. London: The Falmer Press.
- EDWARDS. T y WHITTY, G. (1992) Parental choice and educational reform in Britain and the United States” *British Journal of education Studies*, vol. 40. N 2. pp 101-117.
- ELACQUA, G. MARTÍNEZ, M. SANTOS, H. y URBINA, D. (2012), Cuándo es posible el cierre de escuelas de bajo desempeño. Instituto de Políticas Públicas. *Claves de Políticas Públicas*, 4, 1-22, 2012.
- FELDFEBER, M. et.al. (2012) *Las políticas educativas después de los '90: regulaciones, actores y procesos* / Myriam Feldfeber ... [et.al.] ; coordinado por Myriam Feldfeber y Nora Gluz. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras - UBA.
- FISHKIN, J. (1983). *Justice, Equal Opportunity and the Family*. New Haven: Yale University Press.
- FRIEDMAN, M. y R. FRIEDMAN. (1997), *Libertad de elegir*. Barcelona. Editorial Grijalbo. .
- FRIEDMAN, M. (colaboración de R. Friedman) (1966), *Capitalismo y libertad*. Madrid, Rialp.
- GALLEGO, F. A. (2002), “Competencia y resultados educativos: teoría y evidencia para Chile. Cuad. econ., Santiago , v. 39, n. 118, p. 309-352, dic. 2002 . Disponible en <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-68212002011800003&lng=es&nrm=iso>. accedido en 29 mayo 2016.
- GALLEGOS MARDONES, J., CHUMACERO y PAREDES, R. (2017), “Elección de escuelas y costos de cambio” en Revista *El trimestre Económico* Vol 84, núm. 334, 2017, Fondo de la Cultura Económica.
- GARCÍA- HUIDOBRO, J.E. y C. COX (1999), Capítulo I: La Reforma Educacional Chilena 1990 -1998. Visión de Conjunto. En: J.E. GARCÍA- HUIDOBRO (Editor). La Reforma Educacional Chilena. Editorial Popular, Madrid. Pp. 7 – 46.
- GARGARELLA, R. (1999), *Las teorías de la justicia después de Rawls*, Barcelona, Paidós.
- GEWIRTZ, S.; BALL, S. J. y BOWE, R. (1993) “Values and Ethics in the Education Market place: the case of Nortwark Park” *International Studies in Sociology of Education*, vol. 3. n. 2 pp. 233-254.
- (1995), *Markets, Choice and Equity in Education*. Buckingham: Open University Press, 1995
- GHERSI, E.(2004), *El mito del neoliberalismo*. Estudios Públicos (95), pp. 293-313.
- GLENNESTER, H. (1991), “Quasi-Markets for Education?”, *Economic Journal*, vo. 1001. pp. 1268-1276, 1991.
- GRIMSON, A. y TENTI FANFANI, E. (2014), *Mitomanías de la educación argentina: crítica de las frases hechas, las medias verdades y las soluciones mágicas*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- GUILLÉN ROMO, H. (2018) “Los orígenes del neoliberalismo: del Coloquio Lippmann a la Sociedad del Mont- Pèlerin” en *ECONOMÍA UNAM*, vol. 14, núm. 43. Enero- abril.
- GUTMANN, Amy(2001), *La educación democrática*. Una teoría política de la educación. Barcelona, Ed. Paidós.
- HARTWELL, R. (1995), *A History of the Mont Pèlerin Society*. Indianapolis: Liberty Fund.

- HARGREAVES, A, y SHIRLEY, D. (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- HASTINGS, J. S., KANE, T. J. y STAIGER, D.O. (2006) Parental preferences and school choice competition: Evidence from public school choice program. *NBER Working Papers Series* (11805). <http://www.nber.org/papers/w11805>.
- HAYEK, F. (2014) *Fundamentos de la libertad*, Madrid, Unión Editorial,
- (1999), "El uso del conocimiento en la sociedad",. *Cuadernos de Economía*, v. XVIII, n. 30, Bogotá, páginas. 331-345. 1999
- HELD, D. (2001) *Modelos de Democracia*. Madrid, Alianza Editorial.
- HOLMES, S y SUNSTEIN, C. R. (2011) *El costo de los derechos: Por qué la libertad depende de los impuestos*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- HSIEH y URQUIOLA.(2002), "When Schools Compete, How Do They Compete? An Assessment of Chile's Nationwide School Voucher Program" (disponible en www.worldbank.org/research/projects/service_delivery/paper_hsieh.pdf).
- HUNTER, J.B.(1991) "Which school ? A study of Parents Choice of Secondary School". *Educational Research*, vol. 33, nb. 1 pp.31-41.
- KANHEMAN, D. y TVERSKY, A. (1979), "Teoría de la perspectiva: un análisis de las decisiones bajo riesgo". *Econometrica*. 47 (2): 263 - 291. JSTOR 1914185. doi: 10.2307 / 1914185. 1979
- KARSTEN, S. VISSCHER, A. J. y DE JONG, T. (2001), Another side of the coin: The unintended effects of publication of school performance data in England and France. *Comparative Education*, 37(2)
- LE BRETON, D. (2007) *Adiós al cuerpo: Una teoría del cuerpo en el extremo contemporáneo*. México DF. Cifra Editorial.
- LE GRAND ,Julian (1989), "Markets, welfare, and equality" en Le grand Julian; Estrin, Saul (ed): market socialism, Oxford; Oxford University Press.
- LEMAITRE, M.J. (1999), "Capítulo 6. El paso desde Mejoramiento a Reforma". En: J.E. GARCÍA-HUIDOBRO (Editor).
- LOCKE, J. (2010) *Ensayo sobre el gobierno civil* - 1a ed. 1a reimp. - Bernal: Universidad Nacional de Quilmes; Buenos Aires: Prometeo 30/10.
- LOUIS, K.; VAN VELZEN, B. A. (1997), "A look at choice in the Netherlands" en Cohn, E. (ed.)Market approaches to education vouchers and school Choice Pergamon, pp. 499-509.
- MARTÍNEZ DE HOZ, J. (1991) *Quince años después*. Buenos Aires, Emecé Editores S.A..
- MC EWAN, P. y CARNOY (1999), "The Effectiveness and Efficiency of Private Schools in Chile's Voucher System", processed, World Bank, 1999
- MILL, JOHN S. (2017), *Sobre la libertad*, Madrid, Alianza Editorial.
- MISES, F.(1980), *La Acción Humana, Tratado de economía* (cuarta edición). Madrid, Unión Editorial.
- MIZALA, A. y ROMAGUERA, P. (1998), "Desempeño Escolar y Elección de Colegios: La Experiencia Chilena", Centro de Economía Aplicada, Universidad de Chile.

- MOORE, D. y DAVENPORT, S. (1990), Choice: the new improved sorting machine, in: W. L. BOYD y H. J. WALBERG, (Eds), *Choice in Education: potential and problems* (Berkeley, C A, McCutchan)
- MORALES FIGUEROA, J.(1991), "Calidad de la Educación en la década del 80" . *Mineduc - CPEIP*, Documento de trabajo, Santiago.
- NOZICK, R. (1988), *Anarquía, Estado y utopía*, México, FCH, México. Segunda reimpresión arg. 1991
- PÉREZ ESPARRELLS y SALINAS JIMENEZ (1999), "Cuasimercados en el ámbito educativo: una aproximación a la experiencia británica" en VII Encuentro de Economía Pública: hacienda pública y recursos humanos.
- RAVITCH, D. (2010). *The death and life of the Great American School System. How Testing and Choice are undermining education*. New York: Basic Books.
- RAWLS, J. (1971), *A Theory of Justice*, Cambridge, Mass, Harvard University Press, 1971 [Teoría de la justicia, México, FCE, 2006]
- RIVAS, A. (2019),. *¿Quién controla el futuro de la educación?* Buenos Aires. Siglo XXI, .
- ROEMER, J.E. (1999). Igualdad de oportunidades. En: J.M. Maravall (Ed.), *Dimensiones de la desigualdad* (III Simposio sobre Igualdad y Distribución de la renta y la riqueza, vol. I) (pp. 15-32). Madrid: Argenteria-Visor. Una versión similar ("Variantes de la igualdad de oportunidades") en:Fractal, 16, pp. 151-157.
- ROTHBARD, Murray (1992) "Right-Wing Populism: a Strategy for the Paleo Movement", Rothbard-Rockwell Report,January.
- (2012) *Por una nueva libertad. El manifiesto libertario*, disponible en: <https://www.mises.org/es/wp-content/uploads/2012/11/El-Manifiesto-Libertario.pdf>
- .(1995), *La ética de la libertad*. Madrid, Unión Editorial.
- ROUGIER, L. *Les Mystiques économiques. Comment i'on passe des d'ñocraties libñerakes aux Etats totalitaires*, Paris, Librairie de Médecis, 1938.
- SANDEL, M. (2013), *Lo que el dinero no puede comprar*. Buenos Aires, Debate.
- SAPELLI, C. (2002) "La economía de la educación y el sistema educativo chileno". *Cuadernos de economía*, 39(118), 281-296. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-68212002011800001>
- SATZ, D. (2015), *Por qué algunas cosas no deberían estar en venta. Sobre los límites morales del mercado*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores
- SCHNEIDER, M. , ELACQUA, G. y BUCKLEY, J. (2006) School choice in Chile: Is it class or the classroom? *Journal of Policy Analysis and Management*, 25(3), 577 – 601.
- SMITH, A. (1994) *La Riqueza de las Naciones*.Madrid. Alianza Editorial (libros I,II Y III y selección de libros IV y V), primera reimpresión, 1996.
- STEFANONI, P. (2021) *¿La rebeldía se volvió de derecha? Cómo el antiprogresismo y la anticorrección política están construyendo un nuevo sentido común (y por qué la izquierda debería tomarlos en serio)*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- THIEME, C. y TREVIÑO, E. (2013). School choice and market imperfections: Evidence from Chile. *Education and Urban Society*, 45 (6), 635-657, 2013.

- TOUSSAINT, E. (2010), *El neoliberalismo desde sus orígenes hasta la actualidad*. Barcelona, Icaria Editorial.
- UDI, JULIANA (2007), "Igualdad de oportunidades, educación y autonomía familiar". *Análisis Filosófico* vol. XXVII, núm. 2, noviembre-, 2007, pp. 165-186 Sociedad Argentina de Análisis Filosófico. Buenos Aires, Argentina
- VAN PARIJS, Ph. (1993), *¿Qué es una sociedad justa? Una introducción a la práctica de la filosofía política*, Barcelona, Ariel.
- (1995), *Libertad real para todos. Qué puede justificar al capitalismo (si hay algo que pueda hacerlo)*, Barcelona, Ediciones Paidós ibérica.
- VAN ZANTEN, A. (2009) Competitive arenas and schools' logics of action: A European comparison. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39(1), 85-98.
- VERGER, Antoni; BONAL, Xavier; ZANCAJO, Adrià. (2016), "Recontextualización de políticas y (cuasi)mercados educativos : un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile". *Education policy analysis archives*, Vol. 24, Núm. 27, 2016. DOI 10.14507/epaa.24.2098 <<https://ddd.uab.cat/record/169371>> [Consulta: 25 juliol 2021].
- VILLARROYA PLANAS, Ana (2000), *La financiación de los Centros Concertados*. Madrid, Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicidades (C.I.D.E.).
- (1996), *New Methods of funding. Quasi-Markets in education*. University of London. Institute of Education MA Report (Department of Policy Studies)
- VELEDA, C. RIVAS, A. y MEZZADRA, F. (2011), *La construcción de justicia educativa, Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*, Buenos Aires, CIPPEC UNICEF, 1era ed.
- WASLANDER, S., PATER, C. y VAN DER WEIDE, M.(2010), Markets in education: An analytical review of empirical research on market mechanisms in education. *OECD Education Working Papers* (52)
- WALFORD, G (1996), "Diversity and choice in school education: an alternative view". *Oxford Review of Education*, vol n 2 pp. 143-154
- WALZER, Michael (2001) *Las esferas de la justicia: una defensa al pluralismo y la igualdad* México: Fondo de Cultura Económica, 2da. Edición. 330 págs.
- WEST, A. (1992): «Choosing Schools: Are Different Factors Important for Different Parents?» Paper given at the British Education Management and Administration Society Research Conference
- WRIGHT, ERIK OLIN (2014), *Construyendo utopías reales*. Madrid, Akal.
- WHITTY, G (1997) "Creating Quasi-Markets in Education a Review of Recent Research Parental Choice and School Autonomy in Three Countries" *Review of Research in Education*, vol, 22. pp. 3-47

