

1. Introducción

La intención de este trabajo es centrarse en los principios generales relativos a la relación entre educación y libertad. La discusión se nutrirá en parte de enunciados clásicos en la literatura de la economía política, en tanto que las ilustraciones tomadas de la realidad estarán basadas principalmente en conocimientos obtenidos de experiencias en Europa y en Norteamérica. Tengo entendido que los detalles de educación propios de Latinoamérica serán tratados por Carolina de Bolívar.

Mi discusión estará dedicada exclusivamente a la educación de menores, cuyos niveles escolares incluyen hasta la enseñanza secundaria. La parte 2 discute la distinción entre la libertad de los adultos y la libertad de los niños, y la elección entre un paternalismo familiar y un paternalismo estatal. La parte 3 examina la naturaleza errónea de las historias típicas de la educación en to concierne a la conducta de las familias en épocas pasadas. La parte 4 es una reseña del potencial de la educación para inculcar valores comunes y respeto por los derechos individuales en una sociedad libre. La parte 5 investiga el uso de la educación como vehículo de adoctrinamiento, destinado a restringir la libertad mediante el recurso de debilitar la resistencia a la explotación política. La parte 6 examina el papel cumplido por la instrucción sectaria en el adoctrinamiento religioso, y sus implicaciones en relación con la libertad. La parte 7 presenta las principales conclusiones.

2. La educación de los niños: ¿Qué clase de paternalismo?

Desde el principio se debe enfatizar que, en el contexto de la educación, debe hacerse una importante distinción entre la libertad de los adultos y la libertad de los niños. Dado que los niños son demasiado jóvenes para tomar decisiones a largo plazo referentes a su propia educación, no es factible otorgarles libertad. Aquí tenemos un caso de paternalismo inevitable que obliga a preguntarse cuál tipo de paternalismo es el mejor: ¿, un paternalismo dentro de la familia, o un paternalismo estatal? Escoger no es tan

fácil como parece a primera vista. Esta circunstancia ha sido muy bien expresada por el miembro fundador de nuestra sociedad, Friedrich Hayek:

Si bien generalmente es en el mejor interés de los niños el que su bienestar físico y mental sea dejado al cuidado de sus padres o custodios, esto no significa que los padres deban tener libertad irrestricta de tratar a sus hijos como quieran. Los otros miembros de la comunidad tienen un genuino interés en el bienestar de los niños. El argumento de exigir a los parientes o a los custodios que proporcionen a aquellos que están bajo su cuidado un cierto mínimo de educación, es claramente muy poderoso. (Hayek, 1960. p. 377).

Es interesante que el actual Vicepresidente de nuestra Sociedad, Gary Becker, expreso en 1988 la conclusión de que la intervención estatal en el mercado de la enseñanza es "consistente en general con los requerimientos de la eficiencia".¹

La exposición del profesor Hayek contiene una referencia a John Stuart Mill, quien en el siglo pasado escribió del famoso ensayo **On Liberty**. La opinión central de Mill aparece en la siguiente cita:

En este caso (el de la educación) el fundamento del principio de "laissez-faire" se derrumba completamente. La persona más interesada no es el mejor juez sobre el asunto, ni siquiera un juez competente. En todas partes las personas dementes son consideradas como objetos propios de los cuidados del estado. En el caso de los niños y de personas jóvenes, lo común es decir que, si bien ellos no pueden juzgar por sí mismos, tienen padres u otros parientes que lo hagan por ellos. Pero esto traslada la cuestión a otra categoría; hace que ya no sea la de si el gobierno debe interferir en la dirección de la propia conducta e intereses de los individuos, sino de si debe dejar totalmente en su poder la conducta y los intereses de otras personas.²

Creo que Mill se equivocaba al asumir que el argumento común de que padres y parientes pueden decidir por sus hijos era una pretensión de control absoluto. Lo que la mayor parte de la gente parece tener en mente es un poder fiduciario que debe ser retirado en los casos en que se demuestre que hay abuso. De hecho, la legislación sobre educación puede ser considerada como parte de un sistema completo de leyes contra abusos en perjuicio de niños. Este sistema incluye, además de la educación, pagos de asistencia social a las familias con niños dependientes, disposiciones estrictas en los casos de divorcio en que encuentren involucrados niños, y edades mínimas para el matrimonio. Por supuesto que las leyes contra abusos en perjuicio de los niños también están proyectadas para supervisar, controlar y castigar a padres delincuentes que proporcionen a sus hijos comida, ropa y albergue inadecuados.

* Ponencia presentada en la reunión regional americana de la Sociedad Montpélerin, celebrada en Antigua Guatemala, enero de 1990. Traducido del inglés americano de Annemarie Hering.

** Doctor en Economía por la Universidad de Londres, miembro del Departamento de Economía de la Universidad Carleton (Canadá), profesor visitante en las Universidades de Berkeley, Politécnico de Virginia, Emory, Atlanta y Chicago. Especialista en finanzas públicas, economía de la educación, "public choice" y la historia del pensamiento económico.

1. Becker y Murphy (1988).

2. Mill (1948) p. 979.

Al reflexionar acerca de este marco de protección a los niños, surge de inmediato una interesante paradoja: es sólo en el caso de la educación que el estado va hasta el extremo de proveer el servicio libre de costo a todos los padres, ricos o pobres, delincuentes o no. Ciertamente, si las leyes contra abusos en perjuicio de los niños fueran simétricas, veríamos leyes para que, en forma obligatoria y gratuita, se proporcione la alimentación y la vestimenta a los niños. Yo argumentare que, en tanto la legislación usual sobre abusos en perjuicio de niños en lo referente a su alimentación y vestimenta, es congruente con la libertad, incluyendo la libertad de los niños que están siendo protegidos, la educación regulada por legislación estatal, tal como la tenemos actualmente, pone en peligro la libertad. La principal razón, según se mostrará, se centra en la supresión del mecanismo de precios.

Volviendo a la observación de John Stuart Mill de que el principio de "laissez-faire" se desploma en el caso de la educación porque: (a)- los niños no pueden decidir inteligentemente por sí mismos y (b)- en todo caso, ellos carecen de los medios para hacerlo. Por esta misma razón el principio de "laissez-faire" se derrumba también en el caso de la alimentación, vestimenta y albergue para los niños, porque también aquí se encuentran los mismos impedimentos a una elección responsable de parte de menores dependientes. Sin embargo, en tanto que el principio de "laissez-faire" en el sentido de John Stuart Mill es inoperante en todos estos casos, es interesante que los gobiernos normalmente permiten que las familias compren alimentos y vestimenta a precios prescritos y en tiendas que compiten entre ellas en mercados al detalle en libre competencia. En otras palabras, se debe reconocer que, en un mercado libre, la posibilidad de cambiar de tienda de comestibles cuando la que uno frecuenta amenaza con volverse, o se ha vuelto, ineficiente, es un instrumento eficaz mediante el cual los padres pueden proteger a sus niños de un servicio deficiente, de un modo pronto y efectivo. Si esto es así, sería entonces de esperar que los mismos argumentos de protección favorecerían, no un sistema escolar gratuito en el que normalmente es difícil cambiar de "proveedor", sino uno orientado al sistema de pago de honorarios, en el que es más fácil hacerlo. Aquellas familias que no puedan actualmente pagar los precios prescritos pueden, como lo recomienda Milton Friedman, ser provistas con bonos para educación que cubran los niveles de matrícula requeridos en un sistema escolar competitivo.

El liberal John Stuart Mill, parece haber captado el argumento hasta cierto punto. Si bien el abogaba enérgicamente por la protección de los niños, al final no prescribió educación estatal obligatoria, ni siquiera educación privada obligatoria, sino solamente educación obligatoria. Sostuvo que el estado debería interesarse, no meramente en el número de años de estudio, sino en los

resultados de la educación, cualesquiera que fueran sus fuentes. De acuerdo con esto, sostuvo que lo único necesario era un sistema público de exámenes. Si un joven fallara en alcanzar un cierto nivel, entonces se prescribiría educación adicional a expensas de los padres. Otra sanción contemplada por Mill era la de condicionar el derecho al voto a un grado mínimo de educación.

Los exámenes públicos que Mill tuvo en mente concernían principalmente a la transmisión de conocimientos. Pero esta no es la única función de la educación. Existe también una necesidad de inculcar valores. Pero depender de escuelas estatales para la satisfacción de esta necesidad, implica un peligro que probablemente sea el más importante para la libertad. Como lo dice Hayek:

El considerable alcance del poder sobre las mentes de los hombres, que un sistema altamente centralizado y controlado por el gobierno coloca en manos de las autoridades, debería hacerlo a uno dudar antes de aceptarlo muy a la ligera.³

Los sentimientos de Hayek son un eco de los de Mill:

Una educación estatal general es una mera estratagema para moldear a la gente de manera que sean exactamente iguales unos a otros; y el molde en que los funde, es aquel que complace al poder predominante en el gobierno, sea este un monarca, un sacerdocio, una aristocracia o la mayoría de la generación existente; y en la misma proporción en que sea eficiente exitosa, en esa misma medida establece un despotismo sobre la mente, conduciendo, por tendencia natural, a uno sobre cuerpo.⁴

Allí donde el gobierno toma la dirección de los principales instrumentos de transmisión de la cultura, usualmente entra en conflictos particularmente difíciles con minorías étnicas y religiosas. Hayek aporta su testimonio personal al tema de quien debe controlar el sistema escolar en estados multinacionales como la antigua Austria-Hungría. Ciertamente llega a la conclusión de que en tales casos:

Puede ser incluso mejor que algunos niños queden sin educación formal, que el que sean muertos en la lucha acerca de quién debe manejar la educación.⁵

3. La evidencia de la historia

En lo que se refiere a la historia de la educación, el lego en estos asuntos no es bien servido. Refiriéndose al caso británico, por ejemplo, Mark Blaug ha observado recientemente que es acertado poner a un lado las historias estándar de la educación decimonónica, ya que "parecen haber sido escritas en gran medida para probar que la educación solo se da adecuadamente cuando el estado acepta su responsabilidad de proveer gratis educación obligatoria".⁶

3. Hayek (1960), p. 379.

4. Mill (1962), p. 239.

5. Hayek (1960), p. 379.

6. Blaug (1976), p. 594.

En particular muchos economistas parecen haber aceptado sin examen crítico los típicos reportes de los libros de texto de historia. Por esto es que tantos de ellos alegan que la educación es una obligación del gobierno, fundamentándose en que, sin alfabetización, ni la democracia, ni tampoco la economía funcionarían adecuadamente. Tales proposiciones asumen implícitamente que la alfabetización no puede ser lograda adecuadamente en ausencia del gobierno. Pero esta es una pregunta empírica, cuya respuesta puede estar llena de sorpresas para aquellos que estén anuentes a examinar ellos mismos las fuentes primarias.

Investigaciones recientes han revelado que los niveles de alfabetización anteriores a intervenciones importantes del gobierno en la educación en la Inglaterra del siglo XIX eran sorprendentemente altos. Es más, crecían con los ingresos **per cápita**. Y aún más, en el tiempo en que se estableció por ley la educación gratuita y obligatoria, la instrucción privada era virtualmente universal.⁷ Serias subestimaciones de la educación en el siglo XIX, de familias de todos los niveles de ingreso, son debidas a menudo a comparaciones simplistas de los logros de un país que se encuentra en un estado de subdesarrollo, con los de un estado desarrollado. A principios del siglo XIX, por ejemplo, todos los países europeos tenían menor cantidad de la mayoría de las cosas incluyendo carreteras, hospitales, casas, y variedad de alimentos y ropas, que la que tienen en el siglo XX. No debe sorprender que, además, hubiera menores cantidades y en calidades más pobres, de servicios educativos. Pero esto no significa que los logros que se alcanzaban en educación eran insignificantes. Es el rendimiento educacional en relación con el producto nacional bruto, lo que es importante. Y este punto debe ser enfatizado en lo que concierne a los "bajos" niveles de educación de hoy en día en los países subdesarrollados.

Los juicios sobre los logros en alfabetización usualmente revelan la mayor deficiencia de perspectiva. Los historiadores de las democracias occidentales del siglo XIX, por ejemplo, informarían con indignación contenida que en el último cuarto de siglo solamente un 80 o un 90 por ciento de la población estaba funcionalmente alfabetizada, en tanto que ignoraran el hecho de que hoy, después de más de un siglo de educación gratuita y obligatoria en escuelas estatales, la proporción es típicamente menor!⁸ Muy a menudo también es difícil lograr una clara apreciación de medidas oficiales de alfabetización en países en que se hablan varios idiomas.

7. West (1970, 1975).

8. Así el informe de 1983 de la Comisión Nacional de Excelencia en Estados Unidos reporta que un 13 por ciento de los desertores escolares de 17 años de edad, eran funcionalmente analfabetos. En una investigación de la Organización Southam de 1968, se reportó que uno de cada cinco canadienses adultos es funcionalmente analfabeto.

Después del establecimiento en 1870 de nuevas escuelas de internado en Inglaterra, por ejemplo, las autoridades emprendieron públicamente el mejoramiento de la alfabetización, en particular en las escuelas galesas. Sin embargo, en ese entonces, la alfabetización en lengua galesa era casi universal. Los esfuerzos de las autoridades educativas eran simplemente una manifestación de imperialismo de la lengua, siendo, en este caso, impuesto el idioma inglés sobre el galés simplemente por un **fiat** gubernamental. Esta misma dificultad en interpretar el significado de estadísticas oficiales sobre alfabetización tiene que ser mucho mayor en países de Centroamérica que tengan, por ejemplo, varios lenguajes indígenas. De nuevo el problema se origina en el hecho de que, en las democracias, el suministro de la educación por el estado a menudo da como resultado la imposición de la mayoría sobre las culturas y las lenguas minoritarias, la imposición que Hayek más objeta.

Como también otras burocracias, las administraciones de educación estatal, una vez establecidas, experimentan fuertes ambiciones de expandirse y desplazar a las instituciones no estatales. Una de las maneras en que esto ha sido llevado a la práctica, es mediante un particular acto de prestidigitación, al presentar, en vísperas de una intervención, estadísticas de las prevalecientes "deficiencias educacionales". Fue así como en 1839, por ejemplo, se reportó que, en Manchester, Inglaterra, el número de niños entre las edades de cinco y quince años era de 50.000, en tanto que el número de niños que recibía instrucción era de solamente 33.000, y que, por lo tanto, un tercio de la población en edad escolar **no recibía ninguna educación**. La treta de prestidigitación consiste aquí en la descripción de "niños de edad escolar" como abarcando a aquellos cuyas edades están entre los cinco y los quince años. Esto implicaría una duración de la carrera escolar de diez años. Pero la duración típica o promedio de una carrera escolar en 1839, se acercaba más a los cinco años. Y debido a que la mayoría de los niños recibía educación de una duración aproximada a este promedio, la conclusión real es que difícilmente había niños "que no recibían instrucción alguna". Sin embargo, cuando se señalan estos hechos, los historiadores cambian su queja por la crítica de que un promedio de cinco años en el siglo XIX era "demasiado bajo". Pero entonces, en consecuencia, ellos se ven obligados a emitir su propio juicio retrospectivo sobre lo que era apropiado u óptimo en el siglo pasado. Esto es difícil dado que, repito, los ingresos nacionales en esos días eran muy inferiores a los de la segunda mitad del siglo XX. Y sugerir que se debería haber invertido una mayor cantidad de recursos en educación en, digamos, 1830, implica que se debería haber aplicado una menor a otros rubros esenciales en ese tiempo. Los historiadores, sin embargo, no se sienten cómodos cuando se ven forzados a hacer estas estimaciones comparativas,

y acostumbran a terminar la discusión antes de que se les presente un tal reto.

La ulterior secuencia de eventos se desarrolla como sigue: Usando estadísticas erróneas o engañosas como las descritas, las burocracias públicas convencen a los gobiernos de proveer fondos adicionales para construir más escuelas. Después de que están construidas, el exceso de capacidad escolar se revela embarazosamente obvio. Esto ocurrió en Inglaterra antes de que la instrucción fuera declarada "gratuita". El exceso de capacidad resultante fue típicamente solventado por las escuelas de internado bajando los costos de matrícula y honorarios, lo que pudieron hacer por los subsidios gubernamentales cada vez más generosos, provenientes de crecientes cobros de impuestos, que financiaron los costos consiguientes. Debido a que esta ayuda fue negada a las escuelas privadas, muchas de ellas no lograron sobrevivir a la injusta competencia. Y fue este desplazamiento de escuelas privadas lo que significó un serio abuso contra la libertad de las familias. Pero era un abuso que muchos partidarios del paternalismo estatal de la época deseaban implícitamente.

Después de tales prácticas imperialistas de parte de los sistemas escolares estatales, varias otras libertades fueron erosionadas. Un ejemplo importante es la subsiguiente práctica oficial de asignar los estudiantes a la escuela estatal que está más cerca de su casa de habitación. Esta práctica, a la que los economistas llaman provisión de servicios de educación por "territorios exclusivos" ha sido hallada en todos los países incluidos en un estudio reciente realizado en los Estados Unidos de Norteamérica, Inglaterra, Francia, Nueva Zelanda, Suecia, Canadá, Italia, Corea del Sur y Rusia.⁹ Lo que se argumentará en este trabajo es que tales restricciones territoriales en educación muestran ser sintomáticas de una conducta monopolística o de afán de lucro entre los proveedores de la educación pública: los maestros y los administradores. El monopolio que en este caso es eventualmente establecido, es creación del gobierno. Y, como todos los monopolios, disminuye la libertad de elección.

De seguido se debe observar que, si bien los sistemas estatales son usualmente promovidos también con el fundamento de favorecer la igualdad de oportunidades, a los grupos de bajos ingresos les son pronto adjudicadas las peores opciones que haya dentro de esos sistemas. Como la instrucción es suministrada siguiendo un criterio territorial, y debido a que las familias se estratifican geográficamente de acuerdo con su ingreso, el sistema conduce a la distribución de la enseñanza en "ghettos", en donde, en promedio, los pobres reciben la peor calidad. Una de las cosas que causan este resultado es una forma de discriminación de precios que se produce porque las

9. Lott (1987).

escuelas públicas desean probar y maximizar el número de sus estudiantes, pero cuentan con un monto fijo de recursos; y si los padres adinerados tienden más a cambiar a sus hijos a escuelas privadas por cada disminución que se de en la calidad de las escuelas públicas, esta situación, con toda probabilidad, hará que en zonas de gente rica se requieran escuelas públicas de más alta calidad. Los padres de clase media, en todo caso, tienen más libertad porque gozan de una mayor movilidad, lo que les facilita buscar los servicios mejores dentro del sistema educativo. Una movilidad implica la anuencia a pagar altos costos causados por el cambio de alojamiento, costos que, obviamente, son más fáciles de pagar para los ricos que para los pobres.

4. Educación y adoctrinamiento útil

Algunos autores tratan de justificar la administración de educación con una organización basada en territorios exclusivos fundándose en razones de asistencia social económica, a pesar de los elementos monopolísticos implícitos, cuya existencia reconocen. Su argumento se apoya en el hecho de que la educación es diferente porque implica, no uno, sino dos productos principales. El primero consiste en la creación de capital humano, el cual redundará en beneficios privados para la familia. El segundo, en los llamados beneficios externos públicos para otros en la sociedad, además de la familia. Dos tipos generales de beneficios públicos externos proporcionados por la educación son sugeridos en sus argumentaciones. El primero es asociado con alfabetización general, cuyo crecimiento facilita las transacciones económicas y las comunales, y por esto es interno público. El segundo es considerado como de naturaleza ideológica. Se arguye que la educación ayuda por medio del "adoctrinamiento", a transmitir un conjunto común de valores y de actitudes que hacen posible una vida estable y social.¹⁰ Se reconoce que los beneficios externos, tanto los públicos como los privados se producen conjuntamente. La capacidad de leer y escribir aumenta la capacidad del individuo de conseguir empleo, y, por lo tanto, su educación personal no está exenta de valores; y esto es más marcado en los libros usados para la enseñanza de materias como historia, geografía o cívica.

Debido a que el adoctrinamiento social es un bien público, la sociedad se ve enfrentada a los usuales problemas técnicos. En circunstancias de completa libertad cada familia disfrutaría de los beneficios del adoctrinamiento social de los hijos de las otras personas, pero se esforzarán en primer lugar en conseguir beneficios privados provenientes de la educación de los propios. Dado que todas las familias se comportan en forma similar, en condiciones de completa libertad de elección, el bien

10. Cohn (1979), Benson (1981), Hettich (1969), Krashinsky (1986), Lott (1987).

público del adoctrinamiento será producido insuficientemente (Hettich, Lott 1987). En el tanto en que sea válida esta argumentación, el fundamento para canalizar el financiamiento público para educación por medio de bonos de enseñanza parece, a primera vista, haber quedado considerablemente debilitado, si no completamente destruido. La competencia entre escuelas públicas y escuelas privadas que los bonos traerían haría que fuera muy costoso para las escuelas públicas mantener el énfasis en el adoctrinamiento social. Con suficiente libertad para elegir entre escuelas públicas, la competencia nana que dejar de producir aquello que los consumidores valoran más (e. g. la creación de capital humano) tenga un costo más alto, y así harían que las escuelas públicas fueran más eficientes en proporcionarlo. Al mismo tiempo, las escuelas públicas hallarían mucho más caro producir esos resultados que los consumidores privadamente no valoran tanto para sus propios hijos, tales como el adoctrinamiento social. En circunstancias de competencia y de desintegración de los territorios exclusivos, puede que las escuelas públicas simplemente lleguen a ser muy parecidas a las privadas. El resultado final sería una insuficiente producción de bien público. Por el contrario, la restricción de la competencia mediante la exclusividad territorial disminuye los dividendos que los maestros derivan de esquivar el deber en lo concerniente a producir el bien público del adoctrinamiento social. En las palabras de Lott "Si esta hipótesis (del bien público) es correcta, el simple hecho de subsidiar la educación puede no ser suficiente para asegurar que el bien público sea producido".¹¹

Es cierto que la educación es un caso de lo que los economistas llaman oferta conjunta. Del mismo modo que el criador de ovejas no puede producir lana sin producir carne, así los productores de enseñanza no pueden producir beneficios privados sin crear simultáneamente beneficios públicos. Sin embargo, el argumento, repito, es el de que las escuelas en el sistema público pueden crear relativamente más beneficios públicos que las escuelas privadas. Desde la perspectiva de la asistencia social, la objeción a la completa libertad de los padres en la elección de enseñanza, es que las familias distribuirán sus gastos sobre la base de sus propias prioridades individuales de modo que no llega a lograrse una óptima producción de beneficios públicos.

Creo que esta proposición es vulnerable por varios motivos. En particular, hay un serio problema concerniente al argumento de "bien público", en términos de su propia Lógica interna. En tanto que enfatiza o afirma que las escuelas públicas logran un mejor rendimiento en la producción de beneficios públicos, el argumento concede también que la presencia de un monopolio (debido a la

11. Lott (1987).

disposición de exclusividad territorial) en la enseñanza pública, significa que las escuelas privadas son relativamente más eficientes en producir beneficios privados tales como la creación de capital humano, especialmente por medio de la enseñanza básica de la habilidad de leer y escribir. La esencia del argumento es que las escuelas públicas tienen una ventaja absoluta en producir beneficios públicos, y las escuelas privadas la tienen en la producción de beneficios privados. Pero, dado que hay tanto un aspecto negativo como uno positivo para las escuelas públicas, así como para las privadas, y que el problema es uno de oferta conjunta, la solución socialmente eficiente al problema, tal como afecta al estudiante promedio, implica una disyuntiva entre beneficios públicos y beneficios privados de la educación. Una solución se podría lograr asignando algunos años de enseñanza (digamos que los primeros) en escuelas privadas, y el resto en escuelas públicas. Con este arreglo se aprovecharían las ventajas absolutas que cada uno de los sistemas posee.

Como se mencionó anteriormente, el logro de la alfabetización es una condición necesaria para la comunicación o la inculcación de valores sociales. Los libros usados en la alfabetización, se afirmaba, no están libres de valores. De esto se sigue que los estudiantes que se gradúan no alfabetizados de escuelas públicas de enseñanza secundaria deben de estar generando muy poco en materia de beneficios, ya sean públicos o privados. Pero dado que, como hemos visto, no es pequeño el número de los que desertan no alfabetizados de la escuela, se requiere una seria revisión del argumento de "bien público". Las reformas dirigidas a aliviar el problema de futuras deficiencias de alfabetización entre los desertores, obviamente deberían encauzar a los actuales estudiantes de rendimiento insuficiente hacia aquellas instituciones que son más eficientes en producir el bien de la alfabetización. Todos los participantes en el debate conceden que, en promedio, las escuelas privadas rinden mejor en este aspecto. Una reforma apropiada, por lo tanto, requeriría una matrícula desproporcionadamente grande de alumnos de rendimiento insuficiente en escuelas privadas. Una manera de llevar a cabo esta propuesta sería el establecer un sistema de bonos para educación financiados públicamente, destinados exclusivamente para individuos de rendimiento insuficiente que sean de bajos ingresos. En breve, es esta clase de reforma la que presumiblemente sería emprendida por un gobierno que maximizara la asistencia social de acuerdo con la lógica interna del argumento de "bien público" que hemos venido examinando.

Los hechos del mundo real, sin embargo, fácilmente refutan la hipótesis que predice un tal sistema escolar mixto público-privado. No sólo, típicamente, no se les

proporciona educación en las escuelas privadas a los individuos de bajo rendimiento, sino que se les encuentra en las escuelas públicas de más baja calidad de los grandes centros ciudadanos. El obvio fracaso del gobierno en adoptar el modelo de suministro de educación anteriormente descrito, "puro" en cuanto a la asistencia social, nos obliga a retornar a la otra hipótesis que intenta explicar el mundo real en términos de grupos motivados por deseo de ganancias. Hay, después de todo, completa unanimidad entre los intereses de los proveedores en la industria de la educación en oponerse a todas las propuestas de sistemas con bonos. El ejemplo más impactante en los Estados Unidos de Norteamérica fue la reciente oposición de grupos tales como la Asociación Nacional de Juntas de Instrucción Pública, la Federación Estadounidense de Maestros y la Asociación Estadounidense de Administradores de Escuelas, a una propuesta federal en 1985 de bonos financiados públicamente, **destinados exclusivamente a individuos de bajo rendimiento y bajos ingresos.**

5. Educación y adoctrinamiento siniestro

Lott (1990) lleva el modelo de búsqueda de rentas mucho más allá. Típicamente, la búsqueda de rentas implica transferencias gubernamentales a grupos que ayudan a prolongar el período de un partido político que está en el poder. Tales gobiernos, por supuesto, encaran una oposición potencial de parte de los ciudadanos que cargan con los costos netos de las transferencias. Lott postula que la educación es usada por los gobiernos para ablandar a tales perdedores. Esto es, que es usada como medio para un tipo más siniestro de adoctrinamiento social, proyectado para crear una visión que simpatice con transferencias gubernamentales de todas clases. Dado que los gobiernos totalitarios enfrentan los costos potenciales más altos de transferencia de hegemonía, Lott predice que ellos gastaran relativamente las cantidades mayores en educación.

Hasta el momento este trabajo se ha concentrado en países bastante alejados del totalitarismo. El modelo de búsqueda de rentas que ha sido examinado hasta aquí es uno en que las rentas van principalmente o unilateralmente a los grupos organizados con interés en oferta en educación exclusivamente, y presumiblemente en recompensa de algún tipo de apoyo político. En el modelo de Lott, en cambio, los educadores son considerados como un tercer grupo separado, que, no siendo miembros, ni del grupo de los ganadores netos (grupo 1), ni del de los perdedores netos (grupo 2), sino que existen "simplemente como un insumo de apoyo en el proceso de maximización". No obstante, Lott acaba explicando que los educadores públicos reciben una bonificación respecto a los educadores privados porque "la amenaza de pérdida de ingresos puede inducir un adoctrinamiento favorable a las acciones del gobierno".¹²

El artículo de Lott de 1990 es sin duda uno de los más provocativos entre los actuales en derecho y economía sobre el tema, y es claramente pertinente al problema de la relación entre educación y libertad. El rasgo más impresionante del trabajo de Lott es el de que está basado en un cuidadoso y sistemático análisis empírico. Él se propone explicar porque todos los países que estudia adoptan un sistema de suministro público, aun cuando es menos eficaz en capacidad de enseñar. Está de acuerdo en que la enseñanza pública inculca un conjunto de valores comunes, pero el que él tiene en mente es de una clase totalmente diferente de la que ha venido discutiendo en este trabajo.

Lott postula que los empresarios políticos maximizan su apoyo, y, por lo tanto, su duración en su cargo por medio de la regulación del tamaño y de la distribución de transferencias que dependen de los costos crearlas. Debido a que las mayores transferencias aumentan la oposición generada por los perdedores netos, los políticos invierten más en mitigarla. Las escuelas suministradas por el gobierno, afirma, igual que medios de comunicación de propiedad del estado, son usadas para disminuir el costo de las transferencias riqueza predisponiendo a todos los individuos a aceptarlas. El uso de territorios exclusivos es una parte liberada del plan, pues con competencia entre escuelas los maestros producirían insuficientemente el adoctrinamiento social requerido (pero siniestro), porque no tan apreciado por los consumidores como los beneficios privados que provienen de la educación.

Lott plantea un modelo que está basado en el gobierno como elaborador de tres resultados: transferencias de riqueza, totalitarismo (fuerza) e instrucción. Tanto el totalitarismo como el aumento del adoctrinamiento por medio de la enseñanza limitan la oposición eficaz que los individuos presentan a las transferencias. Un aumento en las transferencias de riqueza, o un más alto grado de totalitarismo, hacen relativamente más atractivo el adoctrinamiento por medio de un sistema enseñanza pública. Lott busca, y la encuentra, una relación positiva en su relación del adoctrinamiento con el totalitarismo. Esto implica que la mayor oposición generada por el totalitarismo aumenta la ventaja que obtiene el gobierno al favorecer inversiones cada vez mayores en adoctrinamiento.

Para avanzar en la comprensión del análisis de Lott tenemos que examinar con precisión las variables que el usa. ¡Dado que no existe una medida exacta para el adoctrinamiento, en su lugar se usa el total de los gastos hechos en educación. Lott halla que los aumentos totalitarismo aumentan el gasto público corriente educación allí donde el producto nacional bruto **per cápita** es menor de \$1260. Tales resultados confirman otra de las

12. Lott (1990), p. 6.

predicciones de Lott: que la rentabilidad marginal debida al adoctrinamiento es más baja en los países más ricos, predicción basada en la hipótesis decreciente utilidad marginal del ingreso. Niveles ingreso más alto reducen la utilidad marginal de los ganadores netos proveniente de su resistencia a las transferencias. La medida usada por Lott para medir el totalitarismo fue derivada de un estudio comparativo de libertad de la "Freedom House".

Para distinguir los gastos en educación pública de gastos del gobierno en otros rubros, Lott realizó pruebas para buscar relaciones similares entre el totalitarismo y esos otros gastos. Pero encontró que no las había.

Otra interesante implicación de los hallazgos de Lott se relaciona con las explicaciones marxistas sobre el sistema de enseñanza pública en países capitalistas. El argumento marxista parece predecir que, para cualquier nivel dado de ingreso, los países de mercado libre deberían gastar relativamente más en las escuelas públicas. En cambio, Lott halla que son los países no capitalistas los que proporcionalmente gastan más.

A pesar de los muchos aspectos fascinantes del estudio de Lott, nos deja muchas preguntas sin contestar. Primero, en relación con su sustituto para el grado de adoctrinamiento, el gasto relativo en enseñanza, investigaciones recientes han dado pie para dudas sobre si los aumentos marginales de ese gasto hacen mucha diferencia. Una evidencia considerable ha sido acumulada en los Estados Unidos, referente a la descripción de la relación de lo invertido con lo producido. Hanushek (1986) describe no menos de 147 estimaciones recientes. De la evidencia obtenida el concluye que montos más altos de gasto por alumno no están relacionados sistemáticamente con la producción de educación en términos de valor agregado estudiantil. Es cierto que lo que Lott está tratando de medir es un tipo particular de producción, a saber, una clase especial de adoctrinamiento. Sin embargo, no es falta de razón considerar que, si la evidencia no muestra una clara relación entre el gasto extra y la producción convencional, la producción de adoctrinamiento en el sentido de Lott tampoco estará sistemáticamente relacionada con variaciones en los gastos.

Otro problema es que no hay una discusión sobre tecnología del adoctrinamiento. A uno le gustaría saber más exactamente la clase de control del programa de estudios, y de censura de la lectura, que tiene lugar. Más aun, es de esperarse que los beneficios del gobierno provenientes del adoctrinamiento, vengan en forma de una retribución bastante remota en el futuro. Después de todo, la educación de niños que han de ser predispuestos en favor de futuras transferencias (cuando lleguen a ser votantes) es una forma de inversión aun plazo particularmente largo. Con una edad promedio de once años, por ejemplo, lo mas de los beneficios no empezara a

aparecer hasta aproximadamente unos diez años después. Esto implica que los actuales directores del gobierno deben tener una tasa de descuento particularmente baja. ¿Y entonces se plantea la pregunta de ¿porque, especialmente en las democracias, deberían ellos invertir en un adoctrinamiento que redundara en beneficio de otra persona? (Un futuro gobernante).

Otro problema es la dificultad de saber cuál esquema de transferencias futuras esta uno condicionando a aceptar a los estudiantes actuales (votantes potencia-les). En las democracias al menos, el gobierno cambia de un monopolio o del dominio de un grupo de presión a otro.

Pero si puede concluirse que el anterior análisis de ambos tipos de adoctrinamiento social por medio de la enseñanza pública, el convencional y el "siniestro", demuestra claramente la presencia de un monopolio. Este se origina principalmente en el mencionado suministro de instrucción aun precio cero y por medio de territorios exclusivos. Como se ha mostrado anteriormente, los intentos de análisis para racionalizar los territorios exclusivos justificándolos con razones económicas de asistencia social, no son convincentes. Podemos concluir, por lo tanto, que en las democracias la educación tiene un efecto adverso sobre la libertad, por lo menos en el sentido de una restricción a la libertad de escoger entre las diversas posibilidades de enseñanza que se ofrecen. Esto, a su vez, tiene implicaciones perjudiciales para el ritmo de crecimiento del capital humano, y para la libertad de desarrollar una variedad de culturas dentro de la sociedad. La cuestión de si la educación puede ser usada exitosamente en el adoctrinamiento "siniestro" de individuos para hacerlos aceptar los programas de gobiernos que buscan su propio beneficio, es menos fácil de establecer. El asunto es que si la educación pública burocratizada es ineficiente (porque los incentivos estimulan que lo sea), no lograra elaborar ningún producto significativo, ya sea de capital humano, de adoctrinamiento o de cualquier otra cosa.

6. Educación y adoctrinamiento religioso

En **La riqueza de las naciones** de Adam Smith se encuentra un argumento con el que sostiene que la instrucción religiosa burocratizada de precio cero, no logra adoctrinar. Debe ser declarado que, bajo ciertas circunstancias, Smith aprobaba la instrucción religiosa, dado que el creía que esta podía generar el necesario respeto por normas requeridas por el progreso económico en libertad natural. Es interesante que la moderna investigación empírica sugiere que tipos selectos de religiones y de organizaciones religiosas conducen ciertamente a la libertad y a la prosperidad económica. Los tipos selectos, además, se conforman aproximadamente con los que Smith mismo aprobaba.¹³

Smith reservaba sus críticas más severas para las religiones establecidas por el estado fundamentándose en que estas son las que promueven la intolerancia y el fanatismo religioso. Para Smith, la libre entrada en el "mercado" de la religión, y la ausencia de subsidios sustanciales, proporcionarían un freno socialmente útil a la arrogancia religiosa. Había una tendencia, así lo creía Smith, a que la libertad natural generara numerosas pequeñas sectas. Aún más, esto en parte era así porque la gente tenía varios motivos personales para querer una religión organizada de su propia elección.¹⁴

Había más probabilidad de que fueran más dedicados y diligentes los maestros que, para vivir, dependían de los pagos de sus alumnos. En contraste, aquellos maestros que gozaban de pagos de alguna otra fuente tal como un diezmo, un impuesto territorial, un salario fijo o un estipendio eran más propensos a "entregarse a la indolencia". Los sistemas de iglesias establecidas desembocaban en este resultado. Dichos sistemas proporcionaban a sus maestros soporte financiero independientemente de sus "clientes", como resultado, ellos se volvían perezosos e ineficientes. Esta debilidad los condujo a ser complacientes aun en defender sus propias doctrinas contra los ataques de nuevas religiones y nuevos maestros, cuyo ingreso dependía de sus clientes inmediatos, sus oyentes, que eran gente común.

En este respecto los maestros de nuevas religiones siempre tuvieron una ventaja considerable al atacar esos antiguos sistemas establecidos, cuyo clero, descansando en sus beneficios, había descuidado mantener el fervor de la fe y la devoción en la masa de gente; y habiéndose abandonado a la indolencia, habían llegado a ser totalmente incapaces de hacer ningún vigoroso esfuerzo en defensa ni siquiera de su propio sistema.¹⁵

Podría preguntarse si, después de todo, el problema de la religión monopolística se resolvería así por sí mismo. Desafortunadamente, manifestó Adam Smith, no era así. La gradual invasión de nuevas religiones forzaba a la religión establecida a reaccionar exagerada y viciosamente. El clero establecido eventualmente demandaría que los jueces civiles persiguieran, destruyeran o expulsaran a sus nuevos adversarios.

Fue así que el clero católico romano requirió del juez civil que persiguiera a los protestantes; y la iglesia de Inglaterra, que persiguiera a los disidentes; y que, en general, toda secta religiosa, una vez que ha gozado durante un siglo o dos de la seguridad de un estado de cosas legal, se ha encontrado incapaz de hacer ninguna vigorosa defensa contra cualquier nueva secta que se decidiera a atacar su doctrina o su práctica.¹⁶

Las épocas de violentas controversias religiosas fueron muchas veces de igualmente violentas luchas políticas. La búsqueda de rentas campeaba, y cada partido político se aliaba con una u otra de las sectas religiosas contendientes. La secta apoyaba al partido político vencedor, quería entonces tener parte en el botín. Su primera exigencia era generalmente que él, (el magistrado civil) silenciara y sometiera a todos sus adversarios; y la segunda, que les otorgara a ellos una provisión de fondos independiente. Dado que generalmente contribuían en gran proporción a la victoria, no parecía falta de razón el que participarían del botín.¹⁷ Si la política nunca hubiera llamado en su ayuda a la religión y hubiera adoptado los dogmas de una secta con preferencia a los de otra, insistía Smith, probablemente habría actuado igual e imparcialmente con todas las diferentes sectas. Toda persona habría podido escoger su propio sacerdote y su propia religión como le pareciera bien. Pero aquí sigue otra característica predicción Smithsoniana.

En este caso habría habido, sin duda, una gran cantidad de sectas religiosas. Casi cada diferente congregación habría podido establecer una pequeña secta propia, o haber abrigado algunos dogmas peculiares propios. Cada maestro, sin duda, se habría sentido en la necesidad de hacer los mayores esfuerzos y de usar toda su habilidad para preservar y aumentar el número de sus alumnos. Pero, como todo otro maestro en particular, o secta de maestros, no habría podido ser muy grande. El celo activo e interesado de los maestros religiosos puede ser peligroso y causa de problemas solamente allí donde solo una secta es tolerada en la sociedad, o donde el total de la sociedad está dividida en solamente dos o tres grandes sectas, cuyos maestros actúan de acuerdo bajo una disciplina y una subordinación regulares. Pero ese celo es enteramente inocente allí donde la sociedad está dividida entre doscientas o trescientas, o tal vez incluso mil pequeñas sectas, ninguna de las cuales podría ser lo suficientemente grande como para alterar la paz pública. Los maestros de cada secta, viéndose rodeados por todos lados con más adversarios que amigos, se verían obligados a aprender la imparcialidad y la moderación, que tan raramente se encuentran entre los maestros de esas grandes sectas, cuyos dogmas, siendo apoyados por el juez civil, son venerados por casi todos los habitantes de extensos reinos e imperios, y quienes, por lo tanto, no ven alrededor de sí más que seguidores, discípulos y humildes admiradores.¹⁸

Si se hubiera adoptado un plan de gobierno no eclesiástico, plan propuesto por los independientes de la Inglaterra de fines de la guerra, eso habría producido, sostenía Smith, "la más filosófica afabilidad y moderación en cuanto a toda clase de principios religiosos". Por supuesto que la hipótesis de Smith necesitaba de toda la evidencia contemporánea que pudiera reunir. De acuerdo con esto citó el caso de Pennsylvania donde el feliz resultado esperado había ocurrido porque "realmente la ley no favorece ninguna secta más que otra", y reinó una relativa tranquilidad aun cuando los cuáqueros eran

13. Fred Glahe y Frank Vorhies, (1989); Iannaccone (1989).

14. Anderson (1988).

15. Smith (1976), p. 788-89. La economía de las organizaciones religiosas en Smith se encuentra explicada en West (1976).

16. Ibid., p. 789

17. Smith (1976), 792.

18. Smith (1976), 792-93.

Dado, entonces, que las sectas fueran suficientemente numerosas, el celo excesivo no podría inducir las a mucho daño. Por el contrario, resultarían varias consecuencias convenientes. Smith creía que la afiliación a pequeñas sectas religiosas, especialmente en las ciudades, favorecía una civilización exitosa: "En pequeñas sectas religiosas, de acuerdo con esto, la moral del común de la gente ha sido casi extraordinariamente regular y ordenada; **generalmente mucho más que en la iglesia establecida**".¹⁹

De las citas y observaciones presentadas hasta aquí, Iannaccone concluyó:

El análisis de Smith sienta los fundamentos para una teoría económica de la religión, una teoría en que el interés propio es el que motiva al clero del mismo modo que a los productores seculares; las fuerzas del mercado obligan a las iglesias tal como obligan a las empresas seculares; y los beneficios de la competencia, las cargas del monopolio y los riesgos de la regulación gubernamental son tan reales como en cualquier otro sector de la economía.²⁰

Iannaccone se centra en el hecho de que el razonamiento de Smith equivale a una genuina hipótesis refutable, y procede a contrastarla con resultados del siglo veinte. Su investigación está basada en datos de mediciones multinacionales efectuadas entre 1968 y 1976. Sin embargo, restringió su análisis a 18 naciones occidentales desarrolladas, porque se disponía de datos comparables para solamente unos pocos países menos desarrollados, o no occidentales.

Para medir el grado de monopolio en la religión, Iannaccone empleó un índice de concentración religiosa para cada país, que mostraba la probabilidad de que dos personas afiliadas a alguna religión, tomadas al azar en un determinado país, fueran de la misma denominación. Así, cuanto más alto el coeficiente, mayor sería el grado de monopolio religioso. Iannaccone descubrió diferencias enormes en países que en otros aspectos eran muy similares. Así, el cociente de concentración para los tres países católicos Italia, Portugal y España es de 98 o más. De manera similar, Noruega, con su iglesia luterana establecida, tiene un cociente de 95. En contraste con lo anterior, se encuentran países con competencia religiosa totalmente abierta, entre los cuales los Estados Unidos de Norteamérica ocupan un extremo con su cociente de concentración tan bajo de 12.

Las medidas de creencias y conducta religiosas empleadas por Iannaccone incluían el porcentaje de la población que asistía a la iglesia cada semana, el porcentaje de los que afirmaban creer en Dios de los que declaraban que sus creencias eran "muy

importantes" para ellos. Todas las tres variables fueron obtenidas de las encuestas Gallup.

El análisis de regresión de Iannaccone produjo el sorprendente resultado de que el cociente de asistencia a la iglesia entre los protestantes desciende desde aproximadamente un 40 por ciento en un mercado de libre competencia, a un 2 por ciento en un país monopolizado por una sola denominación protestante. Los datos sobre las religiones protestantes dan origen al interesante resultado de una relación inversa entre concentración y asistencia que se aplica a toda la muestra. Los resultados de la regresión adicional de Iannaccone muestran que no es solamente la asistencia a la iglesia sino también la piedad privada (definida como la creencia manifiesta declarada por Dios y la percepción de la religión como importante) la que disminuye a medida que el monopolio religioso aumenta.

La evidencia presentada sugiere, sin embargo, que no hay un efecto significativo del monopolio sobre la religiosidad en el caso del catolicismo. Los católicos asisten a la iglesia, por ejemplo, en una proporción aproximadamente igual, independiente de la porción del mercado religioso nacional que constituyan. En su tiempo, Adam Smith parece haber reconocido esta virtud del catolicismo. Pero no era incompatible con su razonamiento económico porque, en efecto, él sostuvo que los católicos del siglo XVIII administraban su monopolio mejor que otras regiones. Los dirigentes católicos aparentemente tenían clara consciencia del argumento de Smith de que el celo de los maestros religiosos era directamente proporcional al grado en que dependían de los pagos de sus alumnos, en tanto que los maestros cuyos ingresos dependían de otros fondos, tales como un diezmo o un salario fijo, eran mucho menos diligentes. Sabiendo esto, sostenía Smith, la iglesia católica intentaba racionalmente encauzar la motivación del interés propio entre su clero "inferior". Este argumento suyo aparece en uno de los más fascinantes, pero también más olvidados pasajes, de **La riqueza de las naciones**:

En la iglesia de Roma, la diligencia y el celo del clero inferior son mantenidos más vivos por el poderoso motivo del interés personal, que tal vez en cualquier iglesia protestante establecida. Muchos de los miembros del clero parroquial obtienen una parte muy considerable de su subsistencia de las contribuciones voluntarias de la gente; una fuente de ingresos para cuyo mejoramiento la confesión les proporciona muchas oportunidades. Los órdenes mendicantes obtienen toda su subsistencia de tales donaciones. Sucede con ellos, como con los húsares y la infantería ligera de algunos ejércitos; si no hay botín, no hay paga. Los miembros del clero parroquial son como estos maestros cuya paga depende en parte de su salario, y en parte de los pagos u honorarios que perciben de sus discípulos; y estos deben siempre depender más o menos de su diligencia y reputación. Los órdenes mendicantes son como esos maestros cuya subsistencia depende totalmente de su laboriosidad. Sus miembros están obligados, por lo tanto, a usar todo recurso que pueda avivar la devoción de la gente común. El establecimiento

19. Smith (1976), 792-93.

20. Iannaccone (1987), p. 2.

de las dos grandes órdenes mendicantes de Santo Domingo y de San Francisco, comenta Maquiavelo, revivió, en los siglos XIII y XIV, la declinante fe y devoción de la iglesia católica. En los países católicos romanos, el espíritu de devoción es mantenido enteramente por los monjes y por los miembros más pobres del clero parroquial. Los grandes dignatarios de la iglesia, con todos, sus logros de caballeros y de hombres de mundo, y a veces con los nombres ilustrados, son lo suficiente cuidadosos como para mantener la necesaria disciplina sobre sus inferiores, pero pocas veces se toman alguna molestia acerca de la instrucción del pueblo.²¹

Es probable que la explicación de Smith sobre el relativo éxito del catolicismo tenga mucho menos fuerza en el siglo XX, en el que ha cambiado el modelo de uso de las donaciones. Lannaccone admite que él no tiene una explicación empírica del fenómeno, pero ofrece la conjetura de que los católicos del siglo XX administran mejor su monopolio porque no son fácilmente asimilados por sus gobiernos nacionales.

Las iglesias católicas de España, Austria y aún de Italia nunca pueden ser parte del estado tanto como las iglesias luteranas de Suecia, Noruega, o Finlandia. En estos últimos países las iglesias nacionales son, en efecto, ramas del gobierno, financiadas por el estado, administradas por empleados del servicio civil oficial y, por esto, plagadas por la misma ineficiencia que otros monopolios estatales. Los lazos entre la iglesia católica y el estado nunca son comparablemente tan estrechos, su posición nunca tan segura, y de ahí que sus empleados nunca estén tan pobremente motivados.²²

Esta conjetura es totalmente consistente con el argumento principal de Smith de que las religiones monopolísticas **estatales** tendían a perder contacto con "la gran masa del pueblo".

Es claro que si el catolicismo, sin ayuda del estado, es incapaz de usar la fuerza de la ley para restringir los recién llegados al mercado religioso este permanece continuamente disputable. La posibilidad siempre presente de libre entrada de nuevas religiones que compitan, cada una con su equipo de maestros, debe de actuar como un incentivo constante y eficaz para mantener el fervor de la fe entre todos los "rangos" de la sociedad. Y se puede decir que esta proposición es hoy tan cierta como lo fue en tiempos de Smith.

7. Conclusión

Generalmente es en el mejor interés de los niños el que su bienestar sea dejado al cuidado de sus padres. Pero esto no implica que los padres deban tener derechos de propiedad totales y absolutos sobre su descendencia. Otros miembros de la comunidad (los "vecinos") tienen un interés genuino en el bienestar de los niños. Sin embargo, es razonable esperar que este mismo genuino interés en su bienestar debería animar a los semejantes a usar el

proceso político para pedir la remoción de barreras artificiales que se opongan a los padres cuando buscan una educación eficaz para sus hijos. Cuando esto se haga, finalmente tendremos un sistema de educación competitivo. La libre competencia en cualquier campo, por supuesto, trae una de las más importantes de todas las libertades. Y en este caso, conducirá a profundas futuras libertades para los niños de hoy día.

En la práctica, el proceso político mismo ha opuesto serias barreras a una enseñanza eficaz. Las más importantes han provenido del desplazamiento sufrido por instituciones privadas competitivas, y del suministro obligatorio de la enseñanza en escuelas gubernamentales organizadas en territorios exclusivos. La mejor explicación de estos fenómenos parece estar basada en un modelo de búsqueda de rentas que predice una influencia política desproporcionada de los grupos de presión organizados que representan a los proveedores (maestros y administradores). Tales grupos han logrado obtener para sí un monopolio enclavado en el suministro de educación, monopolio preservado por la prohibición de que los estudiantes se muden (con la financiación educacional asociada) de distrito escolar.

Es cierto que la educación suministra dos productos: beneficios públicos y beneficios privados. Algunos arguyen que, debido a que los padres siempre elegirán la instrucción que hace énfasis en los beneficios privados tales como la creación de capital humano (asociado con la alfabetización), los beneficios de "bien público" del adoctrinamiento social en valores comunes, serán sub producidos. Sin embargo, ninguna evidencia sólida sobre este fenómeno ha sido obtenida todavía. Mientras tanto, los abogados del argumento del "bien público" conceden que la educación privada, en promedio, es más eficiente en la producción de alfabetización. Siendo esto así, tenemos dos sistemas escolares, cada uno con su propia ventaja absoluta. La lógica interna del argumento del "bien público", por lo tanto, requiere, no un sistema público exclusivo, sino una educación mixta pública y privada para todos los niños. El hecho de que esto no se de en el mundo real podría ser tomado como un testimonio más de la presencia del interés especial (monopolio) que está al mando.

La educación pública monopolizada ha sido también analizada recientemente como vehículo de un tipo "siniestro" de adoctrinamiento para inducir a la gente a aceptar transferencias de ingreso y de poder, políticamente manejados. De acuerdo con este argumento, cuantas más transferencias se hagan, tanto más cerca se llega de un completo totalitarismo. La evidencia parece mostrar que el gasto relativo en educación aumenta con la fuerza (o el grado de totalitarismo) del gobierno.

21. Smith (1976), pp. 789-90.

22. Lannaccone (1987), p. 8.

Se debe reconocer que, así como el simple monopolización del suministro de educación en las democracias reduce la libertad económica, del mismo modo el uso de la educación como medio de propaganda restringe la libertad política. Aquí, sin embargo, surgen preguntas sobre el uso del gasto en educación como un indicador sustituto del grado de adoctrinamiento. Recientes investigaciones sugieren que las variaciones (gasto en productos convencional en educación, so típicamente no significantes. Sería sorprendente si mismo resultado no se aplicara al de adoctrinamiento político por medio de la educación pública. Si el monopolio engendra la ineficiencia, a causa, por ejemplo, de la expropiación de gastos por el personal de las burocracias gubernamentales, o de una evasión del trabajo difícil de controlar, de parte de maestros y empleados administrativos, entonces la productividad del sistema será poco significativa en relación con **todos** los productos.

El fracaso de las religiones estatales dominantes producir un adoctrinamiento religioso exitoso, fue mostrado ya en el siglo XVIII. Maestros de tales religiones, señaló Adam Smith, tendían a "abandonarse indolencia" porque ellos recibían sus ingresos de una fuente que no eran sus clientes. La investigación moderna, en tanto, corrobora la creencia de Smith de que cuanto más concentrada la religión, tanto más bajo el grado de fervor religioso, al menos medido en términos de asistencia a la iglesia.

El tipo más universal de interferencia a la libertad en los sistemas educativos de hoy en día es, por lo tanto, el de la restricción de la libertad económica. Negando la facultad de escoger y la competencia en la enseñanza, la mayoría de las naciones privan a las familias del progreso educativo más eficaz para sus niños. La libertad verdadera en educación será siempre impedida mientras permitamos a los proveedores públicos de ella que sigan descansando satisfechos y bien pagados dentro de los muros protectores de sus territorios exclusivos.

Bibliografía

- Michael Krashinsky. (1986), "Why Educational Vouchers May be Bad Economics", **Teachers College Record** 88, No. 2, Winter.
- Gary M. Anderson. (1988), 'Mr. Smith and the Preachers: The Economics of Religion in The Wealth of Nations', **Journal of Political Economy** Vol. 96, No. 5, October.

- Gary S, Becker and Kevin M. Murphy. (1988), "The Family and the State", **Journal of Law and Economics** XXXI (1) April.
- C.S. Benson. (1981), **The Economics of Public Education**, Houghton Mifflin, Boston.
- Mark Blaug. (1975), "The Economics of Education in English Classical Political Economy: A Re-examination", in **Essays on Adam Smith** eds. A. Skinner and T. Wilson, Oxford.
- Elchanan Cohn. (1979), **The Economics of Education**, Ballinger Publishing Company, Cambridge, Mass.
- Fred Glahe and Frank Vorhies. (1989), 'Religion, liberty and economic development: An empirical investigation', **Public Choice** 62, No. 3, September.
- E.A. Hanushek. (1986), "The Economics of Schooling: Production and Efficiency in Public Schools", **Journal of Economic Literature**, Vol. 24, Sept.
- F.A. Hayek. (1960), **The Constitution of Liberty**, University of Chicago.
- Walter Hettich. (1969), "Mixed Public and Private Financing of Education: Comment", **The American Economic Review** Vol. LIX, March.
- Laurence Iannaccone. (1987), 'Testing Smith's Theory of Religious Markets', Santa Clara University, Department of Economics, November.
- J.R. Lott. (1990), "An Explanation for Public Provision of Schooling: The Importance of Indoctrination", **Journal of Law and Economics**, Vol. XXXIII, April. — (1987) "The Institutional Arrangement of Public Education", **Public Choice**, Vol. 54, No. 1.
- J. S. Mill. (1969), **Principles of Political Economy**, Ashley Edition, Longmans. — (1962), **On Liberty**, Fontana edition.
- Adam Smith. (1976), **An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations**, Campbell, Skinner and Todd, eds. Oxford: Clarendon Press. — (1969), **The Theory of Moral Sentiments**, Bohn ed. (1853), reprinted, New Rochelle.
- Edwin G. West. (1970), **Education and the State**, Institute of Economic Affairs, 2nd edition, London. — (1975), **Education and the Industrial Revolution**, Batsford, London. — (1976), **Nonpublic School Aid: The Law, Economics, and Politics of American Education**, Lexington, Mass. D.C.-Heath.