

Los Economistas Clásicos y la Educación

Tipicamente, los economistas clásicos se asocian en la mente popular con la doctrina del *laissez faire*. No obstante, los historiadores de la educación con frecuencia observan, a veces con curiosidad pero siempre con aprobación, que entre estos mismos autores se encontraban algunos de los más enérgicos defensores y pioneros de la educación estatal. Además, tal parece que con el énfasis actual en la idea de "educación para el crecimiento económico," se han vuelto a poner de moda las referencias al "respetable abolengo" de estos autores. Es interesante, por ejemplo, que Lord Robbins, escribiendo en calidad de economista profesional hace algunos años, se sintió obligado a refutar de una vez por todas la acusación de que los economistas clásicos se oponían por principio a la intervención estatal para la provisión de servicios sociales y para la protección de minorías necesitadas, mencionando el caso de la educación como un ejemplo típico.¹

En vista de esto, se hace necesario un análisis de la naturaleza precisa de la contribución educacional de estos autores. También es necesario agregar que tal investigación debe cuidadosamente evitar la tendencia común de tomar fuera de su contexto del siglo XIX a cualquier autor que haya tratado el tema de la educación, presentándolo como uno de los tantos personajes que contribuyeron al desarrollo de una trama histórica que culmina triunfalmente en la Ley de Educación de 1944. Uno de los propósitos de este trabajo será cuestionar la validez de este tratamiento que con mucha frecuencia se aplica a los economistas clásicos. Este cuestionamiento surge de un exámen de la forma de sus argumentos, y del descubrimiento de serios conflictos de opinión sobre políticas concretas

(algunos de los cuales permanecen por debajo de la superficie de sus escritos principales).

En términos generales, se puede afirmar que casi todos estos economistas consideraban la educación desde un punto de vista utilitarista. Ciertamente fue Jeremy Bentham el que planteó este punto de vista en su forma más rígida y mecánica, característica que en el campo educativo se refleja más en su discípulo Edwin Chadwick que en James Mill. Pero todos los economistas se asemejaban en cuanto compartían lo que podría llamarse un utilitarismo *negativo*, esto es, la idea de que la educación podría reducir la criminalidad y el desorden. Adam Smith, decano de los clásicos, competía con el mismo Bentham por el lugar de honor en este punto. Refiriéndose a la educación para los "rangos inferiores" del pueblo, Smith afirmaba:

*...nadie duda que [el Estado] obtiene, además, considerables ventajas de la instrucción de aquellas gentes. Cuanto más instruidas estén, menos expuestas se hallarán a los [engaños] traídos por la ligereza y la superstición, que frecuentemente ocasionan los más terribles trastornos entre las naciones ignorantes.*²

Estas opiniones no eran originales. Ya habían sido expresadas, por ejemplo, aunque con menos vehemencia, por Francis Hutcheson

E. G. West, economista británico, enseña en la Universidad Carleton, en Ottawa, Canadá. El presente trabajo es una traducción del capítulo 8 de su libro *Education and The State* (Institute of Economic Affairs, 1970).

(maestro de Smith), y por el economista del siglo XVII, William Petty. No hay duda, sin embargo, de que la actitud de Smith se vió considerablemente influida por los fisiócratas franceses, a quienes conoció durante su viaje continental en 1764-66. Mientras que Petty y Hutcheson proponían una educación religiosa, los franceses ahora abogaban por la instrucción científica. Turgot, por ejemplo, tipificaba el entusiasmo de sus colegas por este tema en el siguiente memorándum dirigido a su monarca:

*Me atrevo a sostener que si este programa [de educación estatal universal] fuera adoptado, sus súbditos serán irrecognocibles en una década, y su inteligencia, buena conducta, y fervor a su servicio y el de su nación los colocarán muy por encima de cualquier otra nación moderna. Para ese entonces, los niños que hoy tienen 10 años se habrán convertido en jóvenes dispuestos a cumplir su deber para con el Estado, patrióticos y observantes de la ley, no por temor sino sobre bases racionales, respetuosos de la justicia, y prestos a ayudar a sus conciudadanos en tiempo de necesidad.*³

En manos de los utilitaristas ingleses, estos razonamientos se convirtieron en fríos cálculos de costos y beneficios sociales. Bentham estimaba que los gastos públicos en educación serían más que compensados por la reducción en los gastos en prisiones, por lo que la inversión pública en educación sería socialmente rentable. Este razonamiento fue popularizado por influyentes parlamentarios de la talla de Henry Brougham, J. A. Roebuck, y T. S. Macaulay, pero varios de los economistas también desarrollaron el argumento en la misma medida. Miss Martineau, la gran popularizadora de la economía clásica, representaba fielmente a muchos de sus colegas cuando escribió:

*Tampoco veo que la economía política se oponga a los impuestos generales para propósitos educacionales. Como mero impuesto policial esta tributación resultaría muy barata: nos costaría mucho menos que lo que hoy pagamos por la depravación juvenil.*⁴

Es interesante notar que los escoceses eran los economistas clásicos que más insistentemente asociaban la educación popular con la obervancia de la ley. Siempre les complacía observar que los escoceses eran más observantes de la ley que otros, y que esta era consecuencia de su mejor educación. La primera sugerencia la hizo Adam Smith, siendo luego imitado por sus compatriotas James Mill, J. R. McCulloch y Thomas Chalmers. Dirigiéndose a los oponentes de la educación, James Mill anotó:

*No es necesario que comparen poblaciones turcas e inglesas. Que sólo reflexionen sobre el estado de los irlandeses comparados con los ingleses, y luego comparen la población de Escocia con la de Inglaterra.*⁵

Thomas Malthus parece haber aceptado sin reservas esta opinión de sus colegas, observando que:

*los discretos y pacíficos hábitos del instruido campesino escocés, comparados con la turbulenta disposición del ignorante irlandés, no pueden dejar de afectar a todo pensador imparcial.*⁶

Whitbread, quien reconocía la influencia de Malthus, fue uno de los primeros en citar crudas estadísticas en el Parlamento en apoyo de tales argumentos. En el debate sobre el "Proyecto para el Establecimiento de un Plan para la Educación de los Pobres," en 1807, afirmó:

*Revisen el calendario de Newgate [la conocida prisión londinense]. La gran mayoría de los ejecutados cada año fueron irlandeses; seguidos por los ingleses, y en último lugar los escoceses. Esto guarda proporción exacta con sus respectivos sistemas de educación para los rangos inferiores.*⁷

Esta triunfal referencia a estadísticas elementales continuó por medio siglo.⁸ Aparte de la debilidad general de este tipo de inferencias, es difícil ver cómo podría emplearse el argumento de Whitbread para defender una

propuesta sobre legislación educativa, dado que Irlanda estaba sujeta a disposiciones legislativas para la provisión obligatoria de escuelas similares a las de Escocia.⁹

James Mill citaba cifras que mostraban que existían, en proporción a sus respectivas poblaciones, 11 veces más criminales en Inglaterra que en Escocia:

*Deseamos que nos indiquen nuestros oponentes ¿en qué sentido no han sido más favorables las circunstancias del pueblo inglés que las del escocés, excepto en la provisión de escuelas?*¹⁰

Existen muchas posibles respuestas a esta pregunta, pero la que propondrían muchos de los mismos economistas es que Escocia no tenía la Ley de Pobres inglesa.¹¹ Todos los economistas clásicos, incluyendo el propio James Mill, estaban convencidos de los efectos desmoralizantes de esta legislación, y por tanto deberían de haberla tomado en cuenta en este contexto particular. (De hecho, en un artículo anterior, James Mill había sugerido que en Inglaterra era mucho más urgente la reforma de la Ley de Pobres que la provisión de educación.)

Mill también se contestó a sí mismo, en parte, en su mismo artículo cuando declaró que el número de escuelas estaba creciendo rápidamente en Inglaterra. Para 1826, estaba convencido de que la capacidad de leer y escribir era típica entre "las gentes más bajas."¹² Para 1835, Inglaterra casi había alcanzado a Escocia en la provisión de escuelas, sin ninguna legislación obligatoria.¹³

Por lo que respecta la noción general de que la educación reduce el crimen, el observador del siglo XX es mucho más escéptico. Para empezar, e incluso aceptando los criterios estadísticos de los economistas clásicos, el crecimiento de la educación en el último siglo y medio no ha estado asociado con una reducción perceptible en la delincuencia; más bien, las autoridades modernas, perplejas, apuntan cada vez más a lo contrario. En sus tiempos, William

Cobbett parece haber sido el único en efectuar esta observación. Cobbett se opuso en 1833 al proyecto educativo de Roebuck sobre la base de que la criminalidad en Inglaterra estaba aumentando al mismo tiempo que se difundía la educación:

*En tal caso, ¿qué razón hay para gravar al pueblo para extender la educación?*¹⁴

Aparte de estas dificultades, sin embargo, no está del todo claro que las mismas definiciones de "crimen" que se empleaban en el siglo XIX sean siempre iguales que las que se aceptan hoy en día. Los benthamitas claramente distinguían el "crimen" del "pecado." La ética, para ellos, se reducía a una ciencia. En su opinión, las acciones "malas" surgían simplemente de la ignorancia de los mejores medios para promover la felicidad. Su objetivo era eliminar el desconocimiento de lo que ellos, los utilitaristas, consideraban como los mejores medios para promover la felicidad. Las personas, insistía Roebuck en el parlamento, no podían ser felices por sí mismas; había que enseñarles cómo ser felices. Nadie podría acceder plenamente a un estado de felicidad a no ser que su mente hubiera sido previamente manipulada por los utilitaristas. Sólo después de instrucción estatal sería lógico para el gobierno recurrir al castigo. De lo contrario, se minimizaría el placer, y se maximizaría el dolor (crimen). La estrechez de esta concepción queda bien reflejada en la crítica de William Godwin:

No es fácil decidir si este comentario ("el gobierno no puede con justicia castigar a los transgresores, sin haberles informado previamente qué es la virtud y qué es una ofensa") merece una respuesta separada. Es de esperarse que la humanidad nunca tenga que aprender tan importante lección por medio de un conducto tan corrupto. El gobierno puede razonablemente presumir que los hombres que viven en sociedad saben que los crímenes enormes son dañinos para el bien público, sin que sea necesario anunciarlos por medio de leyes proclamadas

*por heraldos o explicadas por los curas... Todos los crímenes reales pueden ser discernidos sin la enseñanza de la ley. Todo crimen presunto, que no puede ser discernido de esta forma, es invariablemente inocente.*¹⁵

No obstante, muchos de los economistas clásicos fueron más allá del mero argumento "policía" en favor de la educación, compartiendo algunos de los aspectos paternalistas del utilitarismo *positivo*. A este nivel, sin embargo, sus razonamientos no siempre fueron consistentes. Los malthusianos, por ejemplo, deseaban usar las escuelas estatales para instruir al pueblo sobre las consecuencias de las familias muy grandes y los matrimonios a temprana edad, con la esperanza de contener la tasa de crecimiento demográfico. Adam Smith, sin embargo, pensaba que un población creciente era normalmente señal de mayor prosperidad, por lo que no podría apoyar este argumento. Por su parte, Smith también tenía sus propias prescripciones paternalistas, derivadas de su peculiar sistema filosófico y sociológico, y que deseaba administrar vía el instrumento semi-autoritario de escuelas subsidiadas por el estado. Smith argumentaba que la más importante causa contemporánea de infelicidad tenía que ver con el creciente sistema fabril y la división del trabajo. La educación estatal, argumentaba, era necesaria como antídoto en este nuevo ambiente. Esto lo expresa en el Libro V de *La Riqueza de las Naciones*, donde examina las diferentes obligaciones del gobierno:

Con los progresos en la división del trabajo la ocupación de la mayor parte de las personas que viven de su trabajo, o sea la gran masa del pueblo, se reduce a muy pocas y sencillas operaciones; con frecuencia, a una o dos tareas. Consideremos, sin embargo, que la inteligencia de la mayor parte de los hombres se perfecciona necesariamente en el ejercicio de sus ocupaciones ordinarias. Un hombre que gasta la mayor parte de su vida en la ejecución de unas pocas operaciones muy sencillas, casi uniformes en sus efectos, no tiene ocasión de ejercitar su

*entendimiento o adiestrar su capacidad inventiva en la búsqueda de varios expedientes que sirvan para remover dificultades que nunca se presentan. Pierde así, naturalmente, el hábito de aquella potencia, y se hace todo lo estúpido e ignorante que puede ser una criatura humana. La torpeza de su entendimiento no sólo le incapacita para terciar en una conversación y deleitarse con ella, sino para concebir pensamientos nobles y generosos, y formular un juicio sensato, respecto a las obligaciones de la vida privada. . . . Adquiere, pues, destreza en su oficio peculiar, a expensas de sus virtudes intelectuales, sociales y marciales. Aún en las sociedades civilizadas y progresivas éste es el nivel a que necesariamente decae el trabajador pobre, o sea la gran masa del pueblo, a no ser que el Gobierno se tome la molestia de evitarlo.*¹⁶

Este pasaje ha sido citado a menudo por los historiadores de la educación, quienes naturalmente se interesan más por esta parte de *La Riqueza de las Naciones*. Para los economistas, sin embargo, quienes se interesan también por las otras secciones de la obra (y especialmente por el Libro I), este pasaje causa cierta sorpresa. Porque en el resto de libro las referencias a la división del trabajo se hacen con entusiasmo y optimismo. De hecho, la comparación de ciertos pasajes del libro revela una obvia inconsistencia en el tratamiento de este tema. El primer párrafo del capítulo inicial establece el tema central:

*El progreso más importante en las facultades productivas del trabajo, y gran parte de la aptitud, destreza y sensatez con que éste se aplica o dirige, por doquier, parecen ser consecuencia de la división del trabajo.*¹⁷

Más adelante, explica:

El hombre adquiere una mayor aptitud para descubrir los métodos más idóneos y expeditos, a fin de alcanzar un propósito, cuando tiene puesta toda su atención en un objeto, que no cuando se distrae en una gran variedad de cosas.

*Debido a la división del trabajo toda su atención se concentra naturalmente en un solo y simple objeto.*¹⁸

En vista de estas opiniones conflictivas, el pasaje que citan los educacionistas y que parece inclinarse en favor de la educación estatal difícilmente podría considerarse como completamente representativo, o como una opinión final sobre el asunto.

A veces se sugiere que los economistas clásicos deseaban promover la educación estatal sobre la base de presuntas consecuencias directas para el crecimiento económico. Esto es difícil de comprobar. La reducción del crimen y la promoción de la "felicidad" eran, con mucho, las consideraciones más importantes. De hecho, el deseo exagerado de acumulación económica es fuertemente criticado por Adam Smith en ciertos pasajes en el contexto del tema de la educación, comentarios que se asemejan mucho a las modernas referencias a la "sociedad de consumo." En las Conferencias de Glasgow [sobre jurisprudencia], argumentaba que la educación no era necesaria para promover el crecimiento económico, sino para contrarrestar sus consecuencias negativas. El principio de la división del trabajo, por sí solo, promovería una producción suficiente de bienes y servicios, abriendo oportunidades de trabajo tanto para jóvenes como para ancianos. Sin embargo, cuando un muchacho puede conseguir un empleo con facilidad,

...encuentra que no depende de su padre, y por tanto rechaza su autoridad. Cuando crece, no tiene ideas de las cuales distraerse. Por tanto, cuando no está trabajando se dedica a la borrachera y el escándalo. En consecuencia, vemos que en las regiones comerciales de Inglaterra, los obreros se encuentran en esta despreciable condición: el trabajo de media semana es suficiente para mantenerlos, y por falta de educación no tienen distracción para la otra mitad como no sea el alboroto y el vicio. Por tanto puede

*afirmarse con justicia que las gentes que viven al mundo se encuentran ellos mismos en harapos.*¹⁹

Smith también criticaba la "mutua emulación" de los obreros relativamente prósperos²⁰, y en su *Teoría de los Sentimientos Morales* presenta el caso del hombre que, "dedicado por siempre a la búsqueda de riquezas y grandeza," encuentra que "...en los últimos trances de su vida, su cuerpo desgastado por el trabajo y la enfermedad... se da cuenta por fin que la riqueza y los honores son meras chucherías de frívola utilidad..."²¹ Es cierto que Smith recomendaba la modernización curricular, para incluir temas como geometría y mecánica a fin de que el futuro obrero fabril pudiera estar más familiarizado con su ambiente. Pero su objetivo primordial no parece haber sido alcanzar una mayor productividad e inventiva para propósitos materialistas. Estas propuestas deben ser evaluadas en el contexto de su filosofía y sociología, que sostenían que cierto conocimiento de algunos elementos de su entorno producirían en el obrero una mayor reflexión, lo que probablemente daría lugar al pensamiento especulativo y absorbente. Esto a su vez produciría un estado mental deseable por sí mismo, evitando el fastidio mental que a menudo promueve el alboroto, el desorden, y el crimen.

El economista J. R. McCulloch fue excepcional, en su época, al relacionar la educación con el crecimiento económico en ciertas afirmaciones que tienen un aire moderno. Al tratar de explicar el mayor desarrollo económico británico, comparado con otros países que poseían similares ventajas naturales, McCulloch señalaba que carecían de suficientes conocimientos. No mejorarían hasta que "les iluminara el sol de la ciencia." "No creo que sería exagerado afirmar que el conocimiento es el verdadero productor de toda riqueza en la civilización."²²

Pero incluso aquí es importante anotar que estas afirmaciones separan a su autor de aquellos que abogaban por un sistema de educación estatal, porque McCulloch argumentaba que la

superioridad económica de Gran Bretaña comparada con Prusia y Francia se debía a las fallas de sus sistemas educativos, y eran precisamente estos países los que contaban con sistemas escolares *centralmente administrados*. Gran Bretaña, por el contrario, dependía mayormente de la educación privada, "ahora [1825] tan ampliamente difundida" según McCulloch.

Este es el aspecto que claramente distingue a los economistas clásicos de los diseñadores de nuestro sistema actual en Gran Bretaña. Mientras que los economistas clásicos argumentaron en favor de *alguna* educación estatal, la concebían en términos muy restringidos. Si tuviéramos que seleccionar la más importante de las características que los distingue de la práctica actual, sería su insistencia de que las cuotas no debieran abolirse, y de que éstas debieran siempre cubrir una parte significativa de los costos de la educación. Su principal motivo en este sentido ha sido olvidado, o cuando menos evitado, por las partes interesadas. Porque el pago de cuotas, según la mayoría de los economistas, era el instrumento por medio del cual los padres podrían mantener viva la competencia entre maestros y escuelas. La propuesta de Adam Smith, por ejemplo, se limitaba a subsidios estatales para *edificios escolares*, enfatizando insistentemente que los salarios de los maestros debían provenir de las cuotas pagadas por los padres de familia. Smith critica la ausencia de este principio en el caso de las escuelas provistas de grandes dotaciones (*endowments*):

*Las dotaciones de escuelas y colegios han disminuido necesariamente, en mayor o menor grado, la necesidad de aplicación en los maestros. Mientras su subsistencia dependa de un sueldo, es a todas luces evidente que procede de un fondo independiente, por completo, del éxito y de la reputación que en su profesión particular conquiste.*²³

Smith aquí se basaba en su propia experiencia personal. Sus años de estudio en Oxford le produjeron una opinión muy desfavorable de la enseñanza en universidades protegidas: "En

la Universidad de Oxford hace muchos años que la mayor parte de los profesores oficiales abandonaron las obligaciones de la enseñanza."²⁴

A menudo la autoridad no radica en el cuerpo que administra la dotación del colegio, como en el caso del gobernador de una provincia, o quizá de un ministro de estado. Pero en este caso lo más que puede lograrse por medio de control "remoto" es obligar al maestro a dedicar a sus alumnos un cierto número de horas, o sea que dé un cierto número de clases por semana. El resto dependería de la diligencia del maestro individual (de la que Smith, al parecer, desconfiaba).

La experiencia personal de Adam Smith como profesor universitario le llevó a favorecer un sistema de pago de cuotas. Su propio salario en la Universidad de Glasgow era de alrededor de £ 70 por año (con casa), mientras que los honorarios que recibía directamente de sus alumnos sumaban cerca de £ 100 anuales.²⁵ Smith pensaba que este sistema aseguraba por lo menos un mínimo de eficiencia, dado que un elemento variable de los ingresos del maestro dependían de la calidad de los servicios prestados. Por tanto, mientras mayor fuera la proporción del ingreso total que dependía de los pagos de los estudiantes, menor sería el riesgo de inercia pedagógica. Las instituciones fuertemente dotadas, por el contrario, generalmente no se manejaban de acuerdo a los intereses de los estudiantes, sino de los maestros. La enseñanza monótona y aburrida, por ejemplo, quedaba protegida de las burlas, su sanción normal, por medio de la disciplina del colegio.²⁶

*La disciplina del Colegio le faculta, al mismo tiempo, para obligar a los estudiantes a que asistan regularmente a una lectura tan vergonzosa, manteniendo en su presencia la atención y respeto que se deben a los maestros.*²⁷

Smith pensaba que en tales condiciones era poco sorprendente que no se efectuaran innovaciones curriculares, y que prevalecieran las

lenguas muertas en tanto las ciencias nuevas languidecían. Los peores casos eran los de las universidades, que según Smith se habían convertido en santuarios de "sistemas periclitados" y "prejuicios obsoletos."

Pero si bien las dotaciones de los colegios amortiguaban las fuerzas de un mercado libre educativo, se podían encontrar ejemplos donde las fuerzas del mercado operaban sin mayores restricciones, produciendo por tanto mejores resultados. Aquellas escuelas que no cuentan con dotaciones son, según Smith, las escuelas

*...donde mejor se enseña. Cuando un joven va a una escuela de baile o de esgrima es cierto que no siempre aprende a bailar o el arte de esgrimir perfectamente, pero rara vez deja de sacar algún provecho.*²⁸

El fracaso completo sólo podría ocurrir en una institución pública (i.e., en una institución provista de una fuerte dotación):

*Las tres partes más esenciales de la educación literaria, que consiste en saber leer, contar y escribir, se continúan aprendiendo generalmente en escuelas particulares y no en colegios públicos, y rara vez sucede que una persona no las aprenda, al menos en el grado en que son necesarias.*²⁹

La mayoría de los economistas posteriores sostuvieron el principio de Adam Smith. Malthus, por ejemplo, señalaba que si cada niño tuviera que pagar una suma fija, "el maestro tendría entonces un mayor incentivo para incrementar el número de sus pupilos..."³⁰ En forma similar, McCulloch pensaba que el sistema de cuotas

*...aseguraría la constante presencia de una persona capacitada para instruir a los jóvenes, con fuertes incentivos para perfeccionarse en este quehacer, atrayendo a su escuela el mayor número posible de alumnos.*³¹

Entre los economistas, el más renuente a aceptar este principio era J. Stuart Mill. Según

Mill, la educación era uno de los casos excepcionales donde el principio del *laissez faire* se desmoronaba debido a la falta de buen criterio de parte del comprador: "¿Está el comprador siempre bien calificado como para evaluar la mercancía? Si no, entonces la presunción en favor de la competencia del mercado no se aplica."³²

La medicina era un ejemplo obvio de este tipo de falla del mercado: incluso si el paciente estuviera dispuesto a comprar una cantidad mínima, por su propia cuenta y voluntariamente, no podríamos concluir que el paciente siempre comprará la medicina *adecuada* sin ayuda.³³ La situación es análoga en el caso de la educación: "Los incultos no pueden ser jueces competentes de la cultura."³⁴ Se requiere una larga experiencia para apreciar la educación, y por tanto el mercado no podría proporcionarla adecuadamente. La especulación financiera no espera: "debe lograr éxitos rápidos, o fracasar."³⁵ Entre los economistas clásicos, sólo Nassau Senior parece haber estado del lado de Mill en esta contienda. Senior tampoco confiaba en el buen juicio del padre de familia promedio, y por razones similares. El hecho es que ni Senior ni Mill gustaban del tipo de escuelas que el mercado libre estaba produciendo hacia mediados del siglo XIX. Esto se debía sin duda a su opinión de que estas escuelas eran inferiores a los modelos de gran escala que las instituciones de caridad estaban produciendo bajo las órdenes de sus supervisores benthamitas. Con respecto a la provisión de educación, Mill sostenía (sin evidencia) que

*...incluso en cantidad es [en 1848], y probablemente seguirá siendo, completamente insuficiente, mientras que en calidad, si bien tiende a mejorar, nunca es buena salvo raros accidentes, y generalmente es tan mala que resulta poco más que nominal.*³⁶

Esta cita contrasta marcadamente con la creencia de Smith de que las escuelas privadas eran más eficientes que las públicas. Mientras que Mill pensaba que el principio del mercado competitivo se desmoronaba en el caso de la

educación, debido a la incompetencia del consumidor para juzgar sus propios intereses, Smith (y posteriormente su discípulo Robert Lowe) argumentaba que al mercado no se le permitía operar adecuadamente debido al estorbo de las dotaciones. Smith citaba extensamente la literatura de la Grecia antigua para demostrar que el mercado libre funcionaba bien en ausencia de tales obstáculos.³⁷ Probablemente habría aceptado el argumento de Mill de que la competencia *inicial* del consumidor para escoger su educación sería inadecuada. Pero se hubiera opuesto a la conclusión de que la educación debería aislarse del mercado por esta razón, porque la experiencia cotidiana del mercado es *en sí un medio de instrucción*, y un medio superior al de cualquier autoridad gubernamental.

Por otra parte, en el caso de John Stuart Mill, las citas parciales de sus obras fácilmente producen una impresión errónea sobre sus opiniones finales, porque a pesar de sus dudas sobre la eficacia del mercado en el campo educativo, Mill al final, al igual que Smith, se pronunció en favor de las escuelas privadas. Sus razones, sin embargo, no fueron las mismas que las de Smith. En el caso de Mill, el elemento decisivo fue su adhesión al principio de libertad. La libertad no sólo era un fin en sí mismo, sino que también era necesaria para producir ciertas consecuencias deseables, tales como la espontaneidad, la diversidad, y la experimentación. Estas se verían sofocadas bajo un sistema de escuelas estatales:

*Un sistema de educación estatal es simplemente un medio para producir personas conforme a un mismo molde, y puesto que el molde es el que prefiere el poder predominante en el gobierno, sea éste un monarca, el clero, una aristocracia, o la mayoría de la generación existente, en la medida en que sea eficiente y exitoso, conduce a un despotismo sobre la mente, que a su vez conduce naturalmente a un despotismo sobre el cuerpo.*³⁸

Mill, por tanto, a pesar de sus dudas sobre la capacidad de la gente común para procurarse

su propia educación, eventualmente se limitó a proponer una ley de *educación* obligatoria: "El instrumento para enforzar esta ley deberían ser los exámenes públicos, aplicados a todos los niños."³⁹

Así, el lugar o la fuente de su educación sería irrelevante, al fin y al cabo. Para apreciar lo radical que resultaría hoy en día esta propuesta, sólo debemos imaginar a los niños recibiendo su instrucción por medio de televisión, cursos por correspondencia, academias a tiempo parcial, o de sus padres en el hogar (como fue educado el mismo J. S. Mill). Ni siquiera habría presión para proporcionar maestros previamente educados en escuelas normales oficiales. En las palabras de Adam Smith: "Los interesados, muy pronto encontrarían maestros mucho mejores que los ofrecidos por el Estado."⁴⁰

En vista de esta investigación general de los escritos de los economistas clásicos, estamos obligados a especular que estos autores se habrían sentido enormemente decepcionados por la subsiguiente evolución de la educación en su propio país, y especialmente por el Acta de Educación de 1944. Probablemente hubieran cuestionado casi todos los proyectos legislativos en este campo posteriores al Acta de Lord Sandon de 1876. Este último proyecto satisfacía los deseos de Mill por una *educación* obligatoria (versus *enseñanza escolar* obligatoria). Al mismo tiempo, esta obligación se reforzaba por exámenes (otra propuesta de Mill), mientras que otra de sus condiciones se cumplía por medio de la provisión, en casos individuales de pobreza, de concesiones financieras especiales. La legislación posterior, sin embargo, progresivamente socavaba esta posición, basándose en principios muy ajenos a los de los autores anteriores. De hecho, nada hay en sus escritos que pueda sugerir que alguno de ellos habría apoyado el grado de predominio estatal en el campo educativo que hoy en día experimentamos. Por último, su principal argumento en favor de la intervención estatal, la tesis de "reducción del crimen," les habría obligado a re-pensar su posición en el contexto del siglo XX.

NOTAS

1. Véase su obra *The Theory of Economic Policy* (1952). El Informe Robbins sobre Educación Superior menciona favorablemente a los economistas clásicos (p. 204). Véase también John Vaizey, *The Economics of Education* (Faber, 1962), Cap. 1.
2. *Investigación sobre la Naturaleza y Causas de la Riqueza de las Naciones*, edición Cannan (México: Fondo de Cultura Económica, 1958), p. 692.
3. Citado por Alexis de Tocqueville, *The Old Regime and the French Revolution*, Parte III, Cap. 3. Sobre los encuentros de Smith con los fisiócratas en París, véase I. Cumming, *Helvetius* (1955).
4. Citado por Herbert Spencer, *Social Statics and Man versus the State* (1884).
5. *Edinburgh Review* (1813), Art. IX.
6. *Essay on Population*, 7a ed., Cap. IX.
7. *Hansard*, IX, cols. 539-50.
8. Ver, por ejemplo, los cuadros más elaborados contenidos en J. Kay, *The Social Conditions and Education of the People in England and France* (Longman Brown, 1850).
9. Un Acta de 1570 ("An Act for the Erection of Free Schools") ordenó la provisión de escuelas gratuitas en cada diócesis. La legislación equivalente en Escocia se inició recién en 1615. La mala administración impidió la implementación de los estatutos en Irlanda, pero después de una sucesión de comisiones parlamentarias, el sistema fue fortalecido a partir de 1816 por subsidios educativos anuales del parlamento inglés para la educación voluntaria irlandesa (o sea, 17 años antes del primer subsidio parlamentario para la educación inglesa).
10. op. cit.
11. En Escocia, el sistema de ayuda para los pobres estaba basado en las Actas de 1503 y 1579. Su característica más notable era que a los pobres en buenas condiciones físicas no se les reconocía legalmente el derecho de recibir ayuda. Por tanto, la vagancia y la mendicidad eran más prominentes en Escocia.
12. *Westminster Review*, VI (Octubre 1826).
13. Véase el discurso de Brougham ante los Lores, Mayo 21, 1835.
14. *Hansard*, 1833, vol. XX. Cobbett continuaba: "No era más que un intento de imponer la educación por la fuerza - era francés - era un plan doctrinario, y siempre se opondría."
15. *Enquiry concerning Political Justice and its influence on Morals and Happiness* (Londres, 1796).
16. Smith, op. cit., pp. 687-88.
17. *ibid.*, p. 7 (énfasis nuestro).
18. *ibid.*, p. 12.
19. Adam Smith, *Lectures on Jurisprudence* (Oxford Univ. Press, 1978), p. 540. Véase E. G. West, "Adam Smith's Two Views on the Division of Labour," *Economica* (Febrero 1964).
20. *Riqueza de las Naciones*, pp. 79-80.
21. Smith, *The Theory of Moral Sentiments* (Oxford Univ. Press, 1976), p. 181.
22. *A Discourse, delivered at the Opening of the City of London Literary and Scientific Institution*, Mayo 30, 1825.
23. Smith, *Riqueza de las Naciones*, p. 672.
24. *ibid.*, p. 673.
25. J. Rae, *Life of Adam Smith* (Londres, 1895), p. 48.
26. Los maestros a menudo acostumbraban leer de un libro, a veces en un idioma extranjero.
27. Smith, op. cit., p. 675.
28. *ibid.*
29. *ibid.*
30. Malthus, Carta a Whitbread, 1807.

-
31. Nota XXI, edición McCulloch de *The Wealth of Nations* (1828). De lo contrario, si el maestro obtuviera la mayor parte de su ingreso de un salario fijo, no tendría el mismo incentivo para esforzarse, "... y como cualquier otro funcionario en situaciones similares, aprendería a desatender sus obligaciones, tomándolas como una carga a ser evitada en la medida de lo posible."
32. J. S. Mill, *Principles of Political Economy*, p. 953. Para un contraste más completo entre Smith y Mill véase E. G. West, "Private versus Public Education: A Classical Economic Dispute," *Journal of Political Economy*, Octubre 1964.
33. *ibid.*, p. 954.
34. *ibid.*, p. 953.
35. *ibid.*, p. 954. Llevado a su extremo, este argumento excluiría la posibilidad de que *ningún* producto enteramente nuevo pueda introducirse en el mercado.
36. *ibid.*, p. 956.
37. James Mill, el padre de J. S. Mill, estaba del lado de Smith en esta cuestión, apoyando su opinión de que "todas las instituciones para la educación de aquellos que pueden pagar por ella deberían quitarse de las manos de las entidades públicas, y dejarse a las operaciones de la libre competencia creada naturalmente por los intereses de las partes deseosas de enseñar y de recibir enseñanza; - y es fácil ver que el mismo razonamiento se aplica en gran medida incluso al caso de la educación de las clases más pobres." *Edinburgh Review*, Art. IX, 1813.
38. *On Liberty* (Fontana, 1962), p. 239.
39. *ibid.*
40. Smith, *op. cit.*, p. 700.