

10. LA EDUCACION Y LOS DESAVENTAJADOS

Phillip Whitehead

Los socialistas buscan un sistema educativo que vincule la realización personal y las necesidades nacionales con la igualdad de resultados. Su meta ha de ser lograr durante toda la vida una paridad de resultados para todos los ciudadanos, de acuerdo con su ritmo de progreso y la diversidad de sus talentos. Ha de ser el disolvente y no el súcubo del privilegio. Debe evitar los acrecientos de poder que vienen asegurados por la riqueza y la casta social y no convertirse en el coto vedado de una élite. Y se pide a quienes tienen el poder que da la administración de la educación que lo compartan y que admitan a otros dentro del misterio; deberán hacerlo según el espíritu de Matthew Arnold y «renunciar al conocimiento de todo aquello que fuera cruel, grosero, difícil, abstracto, profesional, exclusivo; humanizarlo, hacerlo eficiente fuera de la *clique* de los cultos y los letrados».

Los propósitos no han cambiado mucho, en esencia, desde la contribución que Margaret Cole hiciera al tema en los *New Fabian Essays* en 1952¹. Cuarenta años después, todavía queremos un sistema que sea genuinamente universal en la provisión, que sea socialmente igualador, que ayude en el proceso de maduración de los hombres y mujeres mediante la provisión de oportu-

¹ M. Cole, «Education and Social Democracy» («Educación y democracia social»), en R. H. S. Crossman, (ed.) *New Fabian Essays (Nuevos ensayos fabianos)*, Londres, Turnstile Press, 1952, pág. 91.

nidades a lo largo de la vida, que logre erradicar sus desventajas de clase, género o raza, de modo que sus diferentes talentos puedan llegar a madurar a su debido tiempo y ritmo. Debe preparar para algo más que una simple carrera abierta a los talentos, ha de hacerlo para una vida plena de experiencia que también está abierta a ellos. Debe enseñar a la gente no sólo a contestar, sino a replicar, a preguntar por qué no, lo mismo que a preguntar por qué, a conocer las virtudes del cotaje civil.

En los últimos cuarenta años ha habido progresos. Podemos apuntar hacia los efectos liberadores de la educación primaria centrada en los niños, especialmente después de que desapareciera de las escuelas el espectro de la prueba «11 plus», que había de ser pasada por los alumnos a esa edad, y también se puede apuntar al desenmascaramiento de los falsos dioses de los test de inteligencia, así como al 85 por 100 de escuelas secundarias, que son, en principio, si no siempre, escuelas integradas en lo que hace a la admisión en las mismas. Hubo la expansión en los años sesenta de la educación superior, y de la educación a distancia en los setenta. Pero para muchas cosas la larga marcha ha sido en la última década una retirada. Como Tessa Blackstone señalaba en *Labour and Equality* (1980), las reformas laboristas han beneficiado largamente a los grupos sociales medios y altos; no hubo discriminación positiva a favor de las familias de los obreros semicualificados o sin especializar. Aumentó la provisión infantil, pero en mucha menor medida que los objetivos de Plowden. Las ayudas de mantenimiento educativo fueron prometidas, pero no entregadas². La gran oportunidad proporcionada por la caída de las inscripciones fue aprovechada por aquellos que veían aquí un área vulnerable al gasto público. El desempleo de las masas puso su mortaja de pesimismo en las exequias del «Gran Debate».

Y ahora están surgiendo nuevas divisiones. En Escocia ordenan mejor las cosas. Es característico del genio inglés el inventar un sistema de clases para adaptarse a cada moda, trabajar y volver a trabajar sobre las armonías secretas del poder y la exclu-

² T. Blackstone, «Education», en N. Bosanquet y P. Townsend, (eds.), *Labour and Equality* Londres, HEB, 1980, pág. 226.

sión. Por tanto, todavía tenemos la vieja división entre la educación privada y la pública y la nueva división entre educación y entrenamiento, entre las LEAs*, que administran localmente el servicio nacional, y el centralizado control gubernamental de la Manpower Services Commission, inundada con fondos que le son negados a la propia educación público-estatal. Con frecuencia esto no está erosionando, sino atrincherando, la vieja y persistente desigualdad entre los culturalmente privilegiados y los culturalmente desposeídos, entre los pocos a los que otorgamos especialización y éxito y el amplio número de los que flotan sin rumbo en el limbo de una negligencia inexaminable. Los exámenes lanzan su sombra ante ellos, ejerciendo tanta influencia sobre las vidas de quienes no los pasan como sobre las de aquellos que lo consiguen. En el juego de los exámenes los triunfos son el origen social, el sexo, la raza, lo mismo que la precocidad en el tiempo y, con demasiada frecuencia, la habilidad paterna para pagar.

Esto no funciona. Conlleva un desperdicio de capital humano, al igual que conlleva una desigualdad en la provisión. Disminuye el sentido de la libertad, que sólo puede alcanzar a aquellos hombres y mujeres que sienten que la sociedad en la que viven les ofrece oportunidades en la vida, del mismo modo que les ofrece restricciones, y les da la posibilidad de descubrir sus potencialidades y seguirlos. Un sistema educativo que les cierra la puerta a causa de su sexo, su lengua materna, su color de piel, sus ingresos o su rapidez de maduración niega su libertad. Y hace esto de modo mucho más acusado cuando la puerta es cerrada por aquellos que proclaman su propio privilegio de ser el fruto de la libertad. Como Tawney señalaba, «los ordenamientos sociales que posibilitan a algunos grupos a hacer todo lo que les place, en tanto que otros pueden hacer muy poco de aquello que deben hacer, no son, para hablar con moderación, desconocidos en la historia. Puede ser que tengan sus virtudes, pero la libertad no figura entre ellas»³. Lo que se sigue de esto es que el logro de la igualdad de resultados en la educación, de acuerdo con el potencial humano, implica la restricción de algunos privilegios, enten-

* LEA: Local Education Authority (Comisión Municipal de Educación).

³ R. H. Tawney, *Equality*. Londres, Unwin Paperbacks, 1931, pág. 235, de la ed. 1964.

dados como derechos por parte de aquellos que los poseen; el «derecho» a ser el primero en la cola para recibir la ayuda pública cuando ya se está bien provisto, a guardar vacía una banda rápida para el éxito académico mediante la compra de una salida lanzada, a permanecer en la indiferente ignorancia sobre el mundo multicultural en el que vivimos, y sobre los dos sexos, de potencial igual y desigual porción que somos.

El Partido Laborista, tan influido en su desarrollo y afiliación por los educacionistas, ha mostrado un sorprendente retraso a la hora de dar a la educación, efectivamente, la prioridad central que requiere la expansión y la redistribución de sus recursos. Ha desperdiciado sus prioridades, dejando que el sector privado, completamente sin tocar, frustre y se aproveche furtivamente de un sistema estatal que penosa e incompletamente se pasaba a la escuela secundaria integrada. Ha aceptado la expansión de la educación elitista y ha consentido la degradación de prioridades para otros sectores. (La diferencia de énfasis en las posibilidades vitales para los que terminan la secundaria, implícita en el entusiástico desarrollo del Informe Robbins para la educación superior, y el fracaso a la hora de extender la liberación diaria y la educación a tiempo parcial de la enseñanza terciaria para los mayores de quince años que dejan la escuela, es uno de los más agudos contrastes de los años sesenta.) No fue nunca capaz de reemplazar la Ley de Educación de 1944 con unos poderes que atribuyeran a las autoridades locales una clara obligación de proveer de una enseñanza preescolar, de unas escuelas completamente integradas, o un derecho a una ampliación de la educación de los mayores de dieciséis años. En los ochenta, la Ley ha sido reformada para evitar la posibilidad de una interpretación, incluso generosa, por parte de los conservadores. Los secretarios de Estado entraron y salieron del departamento. Es duro recordar ahora muchos de los nombres de algunos de los numerosos implicados, pues su duración en el cargo, por término medio, no es muy superior al año. Las prioridades que yo estoy defendiendo no serán fáciles de lograr; un minué de ministros entrando y saliendo de la Elizabeth House no será capaz de hacerlo. Pero alguno ha de mantener el rumbo.

¿Cuáles son las prioridades? Cuando el joven Harold Wilson fue a su primer Congreso como primer ministro encontró a Clem Attlee allí por última vez. Se le preguntó al viejo líder el consejo que daría a su sucesor, el candente hechicero de la era del aluminio *: «Ataca primero los grandes problemas», dijo. El consejo no es peor por no haber sido tomado en cuenta en aquella ocasión. Las prioridades actuales están interrelacionadas. ¿Cómo encontrar un plan de estudios en las escuelas que alcance a todos, ayudando a los que actualmente están alienados, sin penalizar por ello a aquellos que pueden pasar los numerosos obstáculos de las calificaciones del sistema actual? ¿Cómo emplearemos los recursos para erradicar las desventajas de entrada y de estancia en las escuelas? ¿Cómo podemos armonizar nuestra variedad de educación superior y educación postsecundaria (*Further Education* **) en un sistema de oportunidades a lo largo de toda la vida del individuo, gestionado al ritmo y según los requerimientos de los que individualmente entran, mejor que permitiéndole dictar los requisitos de entrada que se han hecho sobre el molde de los que ya cuentan con ventaja? ¿Cómo devolver a un sistema descentralizado de educación administrada comunitariamente los poderes y recursos que ahora están invertidos en la Manpower Services Commission, bajo las órdenes de cualquier personajillo, que casualmente resulta ser el secretario de Estado del Departamento de Empleo? Y finalmente, ¿cómo llegaremos siquiera a empezar esto cuando existe en Gran Bretaña un atrincherado y dúctil sector privado de educación elitista, muy contento de demostrar que si uno dedica un máximo de recursos a una minoría de niños privilegiados o de talento, ciertamente sus resultados habrán de ser buenos? Las leyes se han escrito para hacerlo así. Si el sector estatal decae y la educación privada es mimada con subsidios públicos, el desequilibrio aumentará. Fue, irónicamente, la directo-

* Referencia a las palabras de H. Wilson al hablar de la «candente» revolución tecnológica. (N. del T.)

** *Further Education*: educación postsecundaria, en la que se pueden englobar todas las instituciones de enseñanza superior, así como los colegios de ampliación de estudios secundarios. Más concretamente se emplea, en un sentido más restringido, para referirse a los *Colleges of Further Education*, en los que se imparten enseñanzas técnico-profesionales para los alumnos que han terminado sus estudios secundarios. (N. del T.)

ra de una *grammar school* * la que recientemente dijo que estábamos yendo por el camino hacia «un sector independiente para la educación y un sector estatal para la formación profesional».

Estoy convencido, por tanto, de que deberíamos enfrentarnos al mayor problema. La educación privada no existe simplemente en un Estado firme. En los próximos años los conservadores habrán vuelto a recrear el mundo anterior a la Ley de 1944. En la próxima elección ya unos 40.000 niños habrán sido sacados del sector estatal, a un coste de unos cincuenta millones de libras. La mitad de las doscientas veinte escuelas que habrán recogido con celeridad estas ayudas tendrán entre el 20 y el 40 por 100 de sus alumnos subvencionados, en su *apartheid* académico, por el contribuyente. La actual pirámide invertida del éxito académico convencional (el 5 por 100 en la cohorte de la primaria, el 25 por 100 en la *Academic Sixth Form* **, cerca del 50 por 100 en la entrada de Oxford y Cambridge) será reforzada aún más. Y su existencia pondrá en cuestión cualquier reforma que intente hacerse del currículum o plan de estudios integrado y terminará la selección de los mayores de once años en los enclaves que le restan dentro del sector estatal. Un abultado sector privado dejará su huella en las escuelas estatales a cualquier nivel.

Los primeros fabianos mediaron con tristeza sobre el problema planteado por nuestras escuelas privadas y las peculiares opacidades inglesas de los prejuicios clasistas que aquéllas demostraban. Tawney deseaba verlas absorbidas en el conjunto común de las instituciones educativas públicamente administradas, pero era menos específico en cuanto a los medios que en lo que se relacionaba con los fines. Margaret Cole deseaba verlas abiertas a la admisión de los alumnos de escuelas estatales en la manera en que lo habían sido Oxford y Cambridge. Tony Crosland quería asimilarlas y democratizarlas y aceptaba que la admisión compe-

* *Grammar school*: escuelas secundarias de enseñanza no integrada. Para ingresar en las mismas se precisa un examen selectivo. Su plan de estudios está en gran medida encaminado a preparar la entrada en la Universidad. (N. del T.)

** *Sixth Form*: centros de enseñanza secundaria para alumnos entre dieciséis y dieciocho años. En ellos se imparten unas pocas materias para preparar el «A» level (certificado general de educación de nivel avanzado), imprescindible para poder entrar en la universidad, así como para la realización de algunos estudios superiores no universitarios. (N. del T.)

titiva para tales plazas significaría simplemente que «los meritócratas tendrían puestos sus dedos en nuestras gargantas» ⁴. Pero, sin embargo, cuando estuvo en el gobierno, creó una Comisión Real, esperando, que le diría cómo adquirir las tres cuartas partes de las plazas de las escuelas privadas, cosa que la Comisión no hizo. Cuando presentó su Informe, él ya no estaba. No había allí ningún ministro para rechazar las débiles conclusiones con el movimiento de un cherruto *. El gobierno laborista de 1974-1979 lo intentó de nuevo, mediante la estrategia de examinar los *status* de caridad. Estaba hecho un lío con los funcionarios civiles del Estado. El secretario permanente, al que se pidió preparar un proyecto, salió con lo siguiente: «En primer lugar, el término *public schools* no tiene un sentido definido... Hay importantes problemas de definición implicados a la hora de diferenciar entre una clase de escuela y otra. Segundo, en la raíz del asunto está el problema de que el *status* de caridad no se disfruta por las escuelas como tales, sino por las instituciones que las proveen de medios... En tercer lugar, cualquier progreso en relación con la retirada de las ayudas para las tasas depende críticamente de que se encuentren vías de redefinir los establecimientos benéficos o de discriminar entre los mismos...» Y así todo, en la mejor tradición de *Non Possumus*, se llegaba a la conclusión de que «yo no creo que haya nada que podamos hacer nosotros solos de forma útil en el ínterin» ⁵. Tales tácticas incitan a la repulsa que hiciera Churchill: «Por favor, no hables por las dificultades; las dificultades hablan por sí mismas.»

Las dificultades son tanto morales como administrativas. En sus ensayos, incluidos en este volumen, tanto Ryan como Kellner están de acuerdo en que debiera haber límites a la libertad que algunos tiene para asegurarse ventajas que no están abiertas a la gente en general, si haciendo esto limitan la libertad y las posibilidades vitales de otros, en la forma que un sector de élite hace.

⁴ C. A. R. Crosland, *The Conservative Enemy*, Londres, Jonathan Cape, 1962, pág. 181.

* Alusión a A. Crosland, que solía fumar cherrutos (un tipo de puro abierto por ambos extremos). (N. del T.)

⁵ P. Kellner y lord Crowther-Hunt, *The Civil Servants (Los funcionarios civiles)*, Londres, MacDonal, 1980, pág. 280.

No creo que nosotros podamos o debemos intentar prohibir cualquier pago por servicios educativos. El punto para la acción es aquel en que la libertad se convierte en algo indistinguible del privilegio, y cuando las ventajas que se compran están contrapuestas por las desventajas para los demás. Excepto para un puñado de escuelas que no seleccionan según tests de inteligencia, ayudados con medios privados, y que, en vez de esto, lo que hacen es enfrentarse y ayudar a la *desventaja* y a la incapacidad, estas instituciones venden privilegio de forma tan clara como en algún momento los cargos en el ejército fueron comprados y vendidos. El Estado no puede prevenir todos los aspectos de esto, al igual que tampoco puede impedir que aquellos que quieren hacerlo dejen de fumar. Pero la balanza de las ventajas debe cambiar. Deberíamos gravar los derechos de matrícula, en lugar de proporcionar vías de escape para aquellos que los usan en ese sentido. La absurda exportación de la Ley de Caridad, que permite que el colegio de Eton ahorre 14.000 libras cada año en mantequilla subvencionada de la CEE, como si se tratara de una asociación de comida de jubilados (aunque una asociación semejante no podría hacer eso), se ríe de la sagrada memoria del rey Enrique IV tanto como de la verdadera caridad. La Ley de Caridad debería ser revisada, excluyendo a aquellos que admite no sobre la base de la necesidad, sino sobre la de los medios, y las consiguientes concesiones tributarias y de tasas deberían eliminarse. La selección hecha a los siete, once y trece años con medios no utilizados en el sector estatal (haciéndose cargo aquí del progreso en una medida paralela) tendría que terminarse. Lo mismo que tendría que desaparecer el pago de las tasas para los alumnos no incapacitados hecho por parte de las autoridades locales o por el Estado, excepto según los criterios aceptados en las escuelas estatales. El Plan de Plazas Asistidas desaparecería. Con un plan de estudios cambiado y con un sistema de exámenes (que discutiremos a continuación), que también cambiaría la balanza y los tiempos de la entrada en la universidad, la calle rápida hacia Oxford y Cambridge también se convertiría en un azar. Ha sido esto último lo que ha constituido la marca final de las escuelas privadas. Un niño brillante sobrealimentado con «O» levels * a los catorce

* «O» level: certificado de educación de nivel ordinario, que puede lograrse

años y con una ratio profesor-alumno mucho mejor que la de una actual escuela integrada puede llegar a la entrada de la universidad con el equivalente de nueve trimestres en la Sixth Form. Poco es de extrañar que en las últimas titulaciones publicadas de Oxford y Cambridge hubiera 921 de las *public* y *ex-direct grant schools* * y 103 de las escuelas integradas. Aquí la reforma está en camino. Hace mucho tiempo que debiera haberse hecho.

Estos cambios no pueden ser logrados de la noche a la mañana. No es realista imaginar que podemos, como hiciera Cornet Joyce, llegar inesperadamente a las puertas y expulsar simplemente a los habitantes. Muchas de las pequeñas escuelas recibirían con agrado un acuerdo con el Estado si vieran que sus facilidades se utilizaban imaginativamente y se complementaban por aquellos que pagaban tasas a los que todavía pudieran atraer. Otras podrían tal vez optar por convertirse en colegios de educación terciaria si tuvieran un lugar amplio en un área urbana. Todavía más serían las que (como algunas ya han hecho) se dedicarían a las necesidades especiales de los niños difíciles de educar y que probablemente serían internados fuera por las autoridades locales. En un mundo de igualdad de oportunidades real, enviaríamos a los que tienen fobia a la escuela, a los niños perturbados, hijos de familias rotas y otros con desventajas severas al mejor cuidado y atención residencial con la ratio más baja entre profesor y alumno. ¿Qué es lo que se dejaría? Algunas escuelas completamente dentro del sector estatal, otras parcialmente, con una minoría de alumnos que pagaran tasas, y todavía muchas más que cerrarían sus puertas ante la pérdida de la subvención estatal. Las admisiones deberían ser no selectivas. Algunas escuelas prestigiosas continuarían sin duda, gracias a la contribución de las cuotas, las fundaciones y los ricos extranjeros. Pero la cinta de arrastre del privilegio educativo habría sido rota.

La reforma del plan de estudios de la enseñanza secundaria, junto con la terminación de los remanentes selectivos que aún

a partir de los dieciséis años, una vez que se ha terminado la enseñanza secundaria obligatoria. (N. del T.)

* *Ex-direct grant schools*: escuelas que antes de ser abolidas por el gobierno laborista en los sesenta eran escuelas independientes, pero tenían cierto número de alumnos becados por el Estado. (N. del T.)

queden, debe ir de forma conjunta con la transformación de las escuelas privadas y tener la oportunidad de afectar a éstas. No debe repetirse la experiencia de la introducción de las escuelas integradas de forma aislada de aquello que era ofrecido por otras partes. Las escuelas integradas tomaron los «O» y los «A» levels * con un propósito basado en la imagen del viejo Certificado Escolar para entrar en las selectivas *grammar schools* y operaron con ellos contra la competencia de estas últimas y el sector privado. No lo hicieron mal. Muchos niños han logrado una calificación que no hubiesen conseguido de haber permanecido en escuelas separadas. El 27 por 100 del grupo de edad deja ahora la escuela con, por lo menos, cinco certificados «O» level. De acuerdo con la investigación del National Children's Bureau, dadas las concesiones apropiadas para la clase social y la capacidad, no hay una excesiva diferencia entre los niños que asisten a escuelas selectivas y aquellos que lo hacen a escuelas integradas. Caroline Cox y John Marks, del *lobby* antiescuelas integradas, han fracasado a la hora de probar lo contrario. Su propia metodología de investigación fue descrita por el DES ** como «claramente imperfecta». El ignominioso colapso del intento de restaurar la selección en Solihull indica que una escuela integrada en un buen lugar no tiene dificultades para lograr el apoyo de los votantes conservadores de clase media, temerosos de que la selección sacara de allí a algunos de sus hijos. ¿Por qué, entonces, no dejarlo en paz, en vez de volver de nuevo a alborotar el sector de la educación integrada?

La respuesta radica en la antieconómica exclusividad de los «O» y «A» levels, que dominan, cada uno, dos años de escuela y eclipsan, los dos primeros, al CSE (Certificado de Educación Secundaria), excluyendo a una amplia mayoría de niños que no se cree que tengan potencial académico. Para ellos, con demasiada frecuencia, el año extra después de los quince años es una triste farsa. Las «calificaciones» pierden el pequeño incentivo que pudieran tener ante el negro telón de fondo del desempleo juvenil.

* «A» level: certificado de educación de nivel avanzado, cuyo examen suele realizarse a partir de los dieciocho años y cuya obtención es requisito imprescindible para poder acceder a la universidad, así como a determinados estudios superiores no universitarios. (N. del T.)

** DES: Department of Education and Science.

A los más jóvenes, que sienten que no encuentran favor cuando a los catorce años empieza la gran sacudida, puede que el mundo de la farsa y la huida les resulte atrayente. Como Paul Willis señalaba a propósito del grupo que estudió en su *Learning to Labour*, «la cultura contraescolar está metida en su propio camino, con un juicio relativamente sutil, dinámico y, por así decir, un cálculo de “coste de oportunidad” de la remuneración del conformismo que la escuela trata de imponer a los hijos de la clase obrera... un escepticismo profundamente asentado sobre el valor de las calificaciones en relación con lo que debería ser sacrificado para lograrlas»⁶. Ven muy poco objeto en dos años de penoso trabajo, que llega a su clímax en los test memorísticos de mediados del verano. Los profesores, hostigados e infravalorados, tratando de hacer frente a un tercer trimestre en que todo, desde las alergias a las vacaciones, echa su carga antes del «O» level o del Certificado de Estudios Secundarios, no se meterán con los pocos dispuestos a trabajar. Aquellos que entran en una gran variedad de niveles de madurez y preparación hacen los *norm referenced test*, útiles para la universidad, pero para poco más, en los que muchos están seguros de fracasar.

● Los recelos ante el plan de estudios no son nuevos. Es sólo una cuestión de tiempo antes de que los exámenes se saquen de su lugar fijo y se abran al final del quinto año escolar, buscando en ellos más lo que se ha juzgado y logrado que lo que se ha memorizado y olvidado. Sir Keith Joseph ha aceptado ahora un sistema de exámenes a partir de los dieciséis años, simple y graduado, que reemplace a las despilfarradoras divisiones de los «O» levels y el CSE, con una medida para todos de los logros —necesaria, en principio, desde hace tiempo, aunque aún incierta en la práctica— ● Para los jóvenes de más de dieciséis años hay curiosas propuestas para «A» levels, realizados en la mitad del tiempo, pero con el mismo modelo —otra vez más exámenes académicos—, que parecen ir contra el más imaginativo CPVE (Certificado de Educación Prevocacional) que ha de ser hecho a partir de los diecisiete años, bajo las presiones del desempleo. Por tanto, deberían ser introducidos cursos prácticos, orientados al trabajo, al mo-

⁶ P. Willis, *Learning to Labour*, Londres, Saxon Books, 1978, pág. 126.

do de la experiencia hecha por el Technical and Business Education Council, la City y las Guildas del London Institute y la Royal Society of Arts. Esto sería una real contribución para abrir el acceso a la educación postsecundaria (*Tertiary education*) del tipo que debería ser desarrollado, pero no hay necesidad de esperar tanto en una vida escolar. El profundo sentimiento de inutilidad que gran parte del trabajo de antes de los dieciséis años tiene para los alumnos que actualmente se encuentran en desventaja puede ser hecho frente antes.

Lo que se precisa es un currículum de la secundaria que se salga de la idea de que un mayor número de niños debería caminar como una firme falange hacia un examen distante, en el que romper filas es fallar. Empiezan a aparecer pruebas y perfiles escalonados. Tim Brighouse, jefe de educación de Oxfordshire ha descrito las elecciones entre O/CSE/Nada, presentadas a los mayores de catorce años, como «desafortunadas, cuando sabemos que el desarrollo infantil se lleva a cabo a distintas velocidades, según la combinación entre el medio y el individuo». En pocas palabras, no sólo desmotiva a los más jóvenes, sino que también milita en contra del ritmo y el rigor de aquello que hacen. Aquellos que son rápidos han de esperar, y los que son lentos deben pasar sus exámenes demasiado pronto. El informe preparado por David Hargreaves para el ILEA * en 1984 es todavía el estudio más meditado sobre los bajos resultados y sus causas escolares. Hasta que las proezas memorísticas y las habilidades por escrito se tomen como las medidas dominantes de los logros, todos aquellos que no puedan ser medidos por ellos (o no lo puedan hacer en un determinado momento) se clasificarán como fracasados, o así se encuadrarán a sí mismos. Hargreaves propone un plan de estudios común obligatorio, en el que las matemáticas, la lengua, las ciencias y la educación personal y social sean dominantes, posponiendo algunas opciones más especializadas para después de los dieciséis años. Los cursos se partirían en unidades semitrimestrales para dar a cada alumno «algo que mostrar» de su trabajo.

* ILEA: Inner London Education Authority (autoridad educativa que rige la educación del área de Londres).

Los padres deberían participar más en la vida y en el trabajo de la escuela y en sus cuerpos de gobierno.

La ILEA tiene problemas especiales de fracaso escolar. Su número de alumnos ha decrecido de forma dramática en la pasada década, forzando a una nueva ronda de integraciones y cierres. Uno de cada tres de sus alumnos tiene derecho a comida gratuita, uno de cada cuatro procede de familias rotas, uno de cada seis no tiene el inglés como lengua materna, sino que habla una de las ciento cuarenta y siete lenguas restantes. Esta clase de desventajas inicial precisa una masiva discriminación positiva que actúe sobre ella. Hay que elevar las posibilidades vitales. Ted Edwards señalaba en *Education for Everyone (Educación para todos)* que el hijo de unos padres profesionales tenía un 80 por 100 de probabilidades de terminar algún tipo de H. E. *. La hija de unos obreros no especializados tenía sólo un 1 por 100 de probabilidades⁸. Si empezamos a pensar en el grupo de edad de catorce-dieciocho años, más que en el de catorce-dieciséis, como Hargreaves sugiere, nos encontramos ya con una educación complementaria, postsecundaria para cada cual, acompasada a su ritmo y aptitudes. El desarrollo de su libertad sólo ocurrirá si las fuentes de discriminación contra él son identificadas y se les hace frente, y hay que encontrarlas en áreas con muchos menos aparentes problemas que los de la ILEA.

El estereotipo de los roles en educación ha alcanzado siempre de forma más dura a las mujeres y las niñas. Es mucho más probable que los chicos reciban más atención en clase por parte del profesor que las niñas; según las investigaciones hechas por Dale Spender, es más probable que los niños sean considerados como un proyecto de carrera y no de matrimonio, y que se miren a sí mismos como tal. Ni en las escuelas ni en el Youth Training Scheme (Formación Profesional Juvenil) se anima a las chicas de modo suficiente como para que miren sus proyectos de carrera de forma similar a como los chicos lo hacen, o para que vean que

⁷ *Improving Secondary Schools (Mejorando las escuelas secundarias)*, ILEA, 1984.

* HE: Higher Education (educación superior).

⁸ E. G. Edwards, *Higher education for Everyone (Educación superior para todos)*, Londres, Spokesman Books, 1982, pág. 16.

podrían tener un diferente ritmo temporal de realización que les permitiera cargar con los niños y tener provechosas carreras. Un profesor, enormemente preocupado por la igualdad de oportunidades en su escuela, contaba recientemente que, aunque en sus clases de informática se alcanzaba paridad entre los chicos y las chicas, «las tres cuartas partes de las chicas... se ven a sí mismas como operadores manuales, mientras que cerca de las tres cuartas partes de los chicos se ven a sí mismos como futuros programadores o como ejecutivos que utilizan las máquinas»⁹. La *Lady Bird generation**, la del dinámico Peter y la admirativa Jane, todavía está pesando sobre nuestras escuelas. La lección de que todas las habilidades y especialidades son para la humanidad, no para los hombres o para las mujeres, será la lección más liberadora que jamás se haya enseñado en nuestro sistema educativo. Como señalaban Anna Coote y Beatrix Campbell en *Sweet Freedom (Dulce libertad)*, «se ha ido haciendo progresivamente evidente para muchas feministas que lo que las chicas necesitan no es un acceso a la educación recibida por los chicos, sino que se redefine la educación y que se transforme, y que entonces se haga accesible para ambos sexos, sobre una base igual, interviniendo contra la desigualdad»¹⁰. Este proceso empieza en el jardín de infancia y la escuela primaria, mucho antes, por tanto, de la educación secundaria y la época de la adolescencia.

De forma similar, la libertad positiva ha de ser realizada en todos aquellos lugares en que la discriminación y la desventaja relativa pueda ser derrotada, la educación multirracial y multicultural sólo puede combatir con una constante vigilancia los prejuicios que existen contra grupos vistos como ajenos o como de bajos resultados. En la Comunidad Europea sólo Gran Bretaña se resiste a la enseñanza en la lengua materna, alegando investigación inadecuada y multiplicidad de lenguas. Significativamente, sólo un 2 por 100 de los niños, cuya primera lengua y antecedentes no son ingleses, son enseñados en su propia lengua, al

⁹ John Sturt, «Scratching the Surface» («Escarbando en la superficie»), *Times Education Supplement*, 13 de abril de 1984.

* *Lady-Bird generation*: se refiere el autor a una serie de novelas para jóvenes, bastante popular en Gran Bretaña hace algunas décadas. (N. del T.)

¹⁰ A. Coote y B. Campbell, *Sweet Freedom*, Londres, Picador, 1982, pág. 173.

igual que en inglés, como segundo idioma, aunque la evidencia es que el dominio del inglés y la transición a un bilingüismo confiado viene de forma más fácil después de algún tiempo de enseñanza en la lengua vernácula. El cambio cultural, desde la apreciación mutua del Diwali y la Navidad, más allá de las escuelas infantiles, no puede ser dejada únicamente a aquellas escuelas que tienen forzosamente que adaptarse a una mezcla racial. Tampoco las medidas activas contra el racismo. Se necesita *más* en las relucientes blancas escuelas suburbanas, de las que, de otro modo, procederá la incomprensiva mayoría de la próxima generación. La educación multicultural es para todos, si los prejuicios y las dudas que suponen un alto para la libertad de las minorías étnicas han de ser superados.

Una elección más amplia para los minusválidos dentro de la línea central educativa y mediante la integración de alumnos de escuelas especiales fueron el objetivo del Informe Warnock y de la Ley de Educación de 1981, que lo desarrollaba. Los recursos para las tareas extra de preparar informes y hacer frente a las necesidades especiales en las aulas de clase todavía no han llegado. La acción no ha cumplido el deseo. Los niños inválidos o los que tienen incapacidades sensoriales todavía pueden encontrarse con puertas cerradas a causa de la falta de fondos. Lo mismo puede ocurrirles a los niños con especial necesidad de educación preescolar —largo tiempo prometida, nunca realizada— en la medida en que los cortes del gasto de la autoridad local previenen la conversión en tales de las escuelas primarias superfluas y se deslizan dentro del sector voluntario privado.

Esto es un argumento-recurso. Muchas de las desventajas que los socialistas quisieran ver hechas frente con entusiasmo, si es que se ha de realizar algo semejante a la igualdad de resultados de acuerdo con las potencialidades, son costosas y requieren un trabajo intensivo. En los viejos, y ya lejanos días, en que los gastos de educación superaron brevemente a los de defensa, se hicieron grandes progresos en áreas que se acordó que eran prioritarias, como doblar el número de universidades en algo menos de una década. Hoy una de las beaterías de los que nos gobiernan es que uno sólo aprecia aquello por lo que paga, y esto, de forma creyente, a unos precios de mercado que se asientan sobre el privi-

legio a través de la riqueza. Para esos hombres de medios parece no haber contradicción en el hecho de que un policía que hace la ronda callejera reciba un sueldo de 1.500 libras por encima del recibido por un profesor de la Escala II, un cabo del ejército más que un profesor de la escala I. El gasto de las autoridades locales en educación está cayendo en términos reales; nadie pregunta en función de qué leyes de mercado «apreciamos» el pagar más a aquellos que mantienen la ley y el orden en una población desarraigada que a aquellos que les educan. El argumento de los recursos ha de ser comprendido antes de que todavía decaiga más la moral entre los educadores, incluido el sector de la educación primaria al que (a causa de la estima en que se le tiene y la general no selectividad de su práctica) apenas me he referido aquí. Es también un argumento que ha de hacerse en el contexto local. Si la educación ha de seguir siendo un servicio administrativo localmente, esto debiera querer decir que, aunque el gobierno nacional pueda y deba insistir en un nivel de provisión nacional, el control y la contabilidad deben seguir siendo locales, hechos en la comunidad a la que sirven las escuelas y (en la medida en que el movimiento de escuelas comunitarias crece) con la que se engrana. La prioridad central de la campaña contra la desventaja es el dinero. Todo, los recursos humanos y materiales para la expansión de los centros preescolares, en la línea intentada por Plowden, las cualificaciones especiales que se precisan para identificar y contrapesar los *handicaps* y el currículum secundario, mediante el cual todos puedan moverse al ritmo y hacia los objetivos que les permitan conseguirlos, todo conlleva gastar más.

Aquellos que dicen que esto no puede hacerse están ciegos, además de ser necios. Está siendo hecho ahora, presionado por el masivo desempleo juvenil, por otra agencia que ha invadido el campo de la educación: la Manpower Services Commission, fundada centralmente, centralmente controlada, tiene su propio plan de Formación Profesional Juvenil. Se ha introducido en las escuelas con su Iniciativa de Educación Técnica y Vocacional (TVI), que opera con planes piloto en sesenta instituciones locales de educación. Ahora está intentando tomar una mayor parte de la educación postsecundaria de primer grado, haciendo que los Colegios (*Colleges of Further Education*) «se acoplen muy de cerca

a las necesidades del mercado». Este amplio giro conlleva desventajas para el timonel. Los secretarios del Departamento de Empleo conservadores han mostrado cómo intentaban que sus poderes centrales fueran utilizados, atacando los cursos que vienen de lo vocacional o que puedan animar al que se está formando a pensar sobre su mundo de él o (incluso más) de ella. Esto lleva, dice el *Times Educational Supplement*, «a un gigantesco paso hacia la nacionalización de la educación complementaria postsecundaria (...) la idea de un servicio educativo integrado genuino, que es al mismo tiempo capaz de apoyar el ideal del desarrollo individual y las necesidades de la industria y el comercio, ha sido devaluada»¹¹. Este ideal nunca fue más necesario que ahora. No debemos dar ni un paso atrás en el camino hacia una división en donde la estrecha visión de la formación profesional sea ofrecida por el Estado a través de colegios y escuelas dominados por la Manpower Services Commission y en donde la visión más amplia de la educación sea ofrecida, para los favorecidos académicamente, en un sistema semiprivatizado, en el que la única moneda en curso sean las inteligencias precoces y las ventajas compradas. La lenta capitulación del Departamento de Educación y Ciencia (DES) ante las invasiones de la MSC ha sido patética de contemplar. No es ninguna nota de inhabilitación para el citado DES reconocer, como debemos hacerlo, que los cursos de la MSC pueden llegar a los jóvenes en un modo que las escuelas no han hecho.

Lo que es preciso es un sistema que realmente dé educación y formación práctica a la vez, admitiendo como cierto que cada aspecto precisa del otro. Es por eso por lo que deberíamos tomar como uno de nuestros principales intereses el hacer un sistema de educación terciaria para los mayores de dieciséis años. El grupo de edad comprendido entre los dieciséis y los diecinueve años debería ser, en general, designado como estudiantes en período de formación profesional, con sus propias ayudas de mantenimiento (como recientemente proponía el documento de discusión del Partido Laborista *Education for Life*). Tal sistema dejaría en las manos de las autoridades locales la tarea de dar pro-

¹¹ *Times Education Supplement*, 3 de febrero de 1984.

visión a todos los componentes del grupo de edad, ya a tiempo parcial o total, ya estuviesen siguiendo cursos académicos en la escuela, o en los colegios postsecundarios de primer grado, o en los centros vocacionales, o en su lugar de trabajo. Los entusiasmos y el índice de éxito de Nelson and Colne Open College y —en un área muy diferente— de los centros de educación terciaria construidos en Hampshire son unas señales del avance. No ocurre así en el Sixth Form College, teóricamente de acceso abierto, pero en la práctica rigurosamente académico, que reafirma la selección y anima a otros a dar marcha atrás en el camino de su educación postsecundaria, ¡por muy atrás que hayan de volver! Ha habido resistencia a la idea de dejar de lado a los Sixth Form, incluso aunque la caída en el número de matrículas haga difícil su mantenimiento. «Probado válido» ha sido suficiente para mantener en pie algunas unidades de Sixth Form fuera de la reorganización de la educación terciaria en las ciudades. Un día en el Cricklade Tertiary College destruiría los prejuicios, desde el momento en que el visitante iría desde los *day-release** microelectrónicos a los «A» levels en lengua rusa, volviendo luego a un campus que transmite una poderosa sensación sobre toda la gente joven de una comunidad de aprendizaje, que va, a distintos ritmos, junta. No todos los colegios terciarios necesitan ser, o pueden ser, construidos a tal efecto. Las escuelas secundarias que se han convertido en superfluas y las provisiones, más espaciosas, de las escuelas privadas que optaron por entrar, saliendo del frío clima que se les avecinaba, también pueden ser utilizadas a su favor. Es a través del colegio terciario, dirigido por las autoridades locales y con la ayuda, pero no el control, de la sucesora de la Manpower Services Commission, con una responsabilidad departamental compartida para la educación y la formación profesional, como mejor pueden caminar al unísono el desarrollo personal y el vocacional.

No hace demasiado que la educación terciaria era a veces definida como un comienzo para el favorecido 12 por 100 en los colegios de educación superior, los politécnicos y las universida-

* *Day-release*: enseñanza a tiempo parcial. El alumno que trabaja cuenta con un día de permiso para poder asistir a las clases de un *college* de educación postsecundaria.

des. Gozaron todos de unos buenos tiempos en los años sesenta, pero en la década pasada el proceso general de agotamiento les ha alcanzado también. El principio de Robbins de que había una plaza disponible para todo solicitante cualificado ha sido dejado a un lado. Veinticinco mil jóvenes, que hubiesen logrado plazas universitarias en este escalón estudiantil, han encontrado las puertas cerradas frente a ellos. Los puntos de los «A» levels que les darían la entrada se han ido estrechando más y más. Pero incluso con este inadecuado criterio de entrada, lo que sufren son los estudiantes marginales, que bien pueden llegar con «A» levels menos buenos que sus adornados contemporáneos, procedentes de centros académicos forzados, pero que pueden ganar de su curso mayor valor añadido. Universidades como Salford, con logros reales en este campo, fueron las más duramente golpeadas por los recientes recortes de la UGG. «Ah, pero ¿no es una universidad mejor?», preguntó el secretario de Estado al vicerrector en la televisión. «No mejor. Diferente», contestó el profesor Ashworth. La diferencia está en el tema de la exclusión. Lo sentirían seguidamente los centros politécnicos, que están sufriendo también enormemente, aunque con menos publicidad, por este proceso de agotamiento. Los que no sufran serán aquellos a los que, curiosamente, la universidad ofrece menos, desde el momento en que ya lo tienen todo. «Si un joven viene a mí desde Eton», dice un tutor de Oxford, «que es ya trilingüe y que durante diez años ha pasado cada una de sus vacaciones siguiendo por las embajadas europeas al segundo marido de su mamá, posiblemente no haya mucho que yo pueda enseñarle. Pero con sus calificaciones es a él al que tengo que coger primero».

‡ La educación superior y la postsecundaria deben tener presente una variedad de calificaciones para la entrada. La desafortunada redefinición que hace del «más significa peor», el «menos significa mejor» nos ha llevado hacia atrás en una dirección claramente contraria. Es cierto que los «A» levels son una valoración predicativa sobre la educación para estudios posteriores, aunque no hayan tenido un éxito completo a la hora de lograr esto. Ciertamente que, incluso si pasamos del plan de estudios escolar, con su especialización demasiado temprana, a un progreso por unidades de estudio, así como de examen, muchos miles de

jóvenes llegarán tan aprisa, o más en el caso de algunos, al equivalente final de los «A» levels y estarán esperando para que se abran las puertas de la educación superior. Tendrán que ser abiertas aún más para acomodar a lo que podríamos denominar como la generación del «modelo E», después del último intento imaginativo para prever cómo podían elevar sus cifras, alcanzando las de los estudiantes maduros.⁴ La extensión, en el sentido en que se utiliza la palabra en el siglo XIX en las campañas para un acceso abierto a la universidad, debiera ser lo que abriera las puertas hacia un sistema de educación superior más amplio, que sirviera para mucho más que para el 13 por 100 de un simple grupo de edad. Una política de expansión con cambio es la única que puede hacer una contribución real a la vida adulta para mejorar las oportunidades vitales de aquellos que acaban de pasar por nuestras escuelas y no han sido alcanzados allí por las reformas. La expansión puede ser defendida simplemente sobre la base de las necesidades nacionales, de una más cualificada y reespecializada fuerza de trabajo para la que el curso sabático de repaso puede convertirse en tan importante y esperado como el logro del *First Degree* (primer grado de Enseñanza Superior Universitaria). Pero esto no es suficiente. Podría incluso ir en contra del acceso abierto. (En el sistema de teórico acceso abierto que tenemos, la Open University *, la insistencia del gobierno de pagar a los que son útiles la educación continuada puede en realidad forzar a que los recursos *salgan* de los primeros grados, abiertos a todos.)

Oliver Fulton, en su artículo dentro de la investigación Leverhulme, adelantaba el principio de derecho a la educación superior. El artículo señalaba las bajas tasas de participación de los jóvenes de la clase obrera, utilizando los datos obtenidos por las investigaciones de Halsey, Heath y Ridge, que mostraban que por esa panacea de la derecha política, los tests de inteligencia, los hijos de la clase obrera tienen que conseguir, para obtener una plaza en la educación superior, resultados significativamente superiores a los de sus contemporáneos de clase media¹². Y esta in-

* Open University: Universidad Abierta (a distancia), cuyas actividades se inician en 1971.

¹² A. H. Halsey, A. F. Heath y J. M. Ridge, *Origins and Destinies (Orígenes y destinos)*, Oxford, Clarendon Press, 1980, pág. 186.

vestigación se refiere sólo a los chicos, sin las adicionales desventajas de las chicas de la clase obrera. El tener derecho a ello es la mejor manera de ayudar a aquellos que habrán pasado a través de gran parte del sistema educativo antes de que las reformas en la enseñanza secundaria, sugeridas anteriormente, puedan beneficiarles. Extendería el derecho a un período de educación superior o complementaria, con apoyo financiero, para todo ciudadano de cualquier edad. Después de una década, quizá, el derecho de entrada podría convertirse en un derecho a volver, pero antes hemos de proceder con un bloque, o bloques, de educación superior de primera instancia.

Una expansión semejante requerirá un cambio en las instituciones. Tendrán que tomar una parte de sus ingresos de solicitantes maduros sin calificaciones formales. Esto querría decir retrasar la entrada en uno o dos años para aquellos de más de dieciocho que entran con tales calificaciones. Esto conllevaría también una aceptación más amplia de las transferencias de créditos entre instituciones, de cursos de grado y de pregrado más cortos en muchas disciplinas, y vinculaciones reales con los mundos de la educación a tiempo parcial y a distancia, a las que muchas de las antiguas instituciones han mirado *de haut en bas*. La recomendación de Fulton sobre la política a seguir, en el sentido de que «los cursos de educación superior y complementaria deben estar disponibles para todos aquellos que puedan beneficiarse de los mismos y que quieran hacerlo», reescribe a Robbins¹³. Es una llamada de atención para los hasta ahora desaventajados y alamará a muchos miembros de la comunidad académica. Para tener una oportunidad cualquiera de ser desarrollado necesitaría un nuevo cuerpo fundador para la Educación Permanente de Adultos, hacia el que las instituciones tendrían que mirar para buscar recursos, del mismo modo que lo hacen con el dúo del Comité para Becas Universitarias y el National Advisory Board, y a los Consejos de Investigación. Habrían de tomar también la responsabilidad de la Open University y de la Open Tech, que ahora están bajo los DES (Departamento de Educación y Cien-

¹³ O. Fulton, *Acces to Higher education*, Londres, Leverhulme Trust, 1981, página 26.

cia) y en las manos de los ministros que mantienen la idea de que lo importante en la educación de los adultos no es lo que uno necesita, sino aquello por lo que uno puede pagar. Un cuerpo semejante, que ofrezca tanto incentivos como guía, puede llevar esto al mundo de la educación superior, vinculando la necesidad nacional de especializar y reespecializar con una mejora mayor en la condición de los desaventajados, yendo a su paso y al punto de entrada que les sea ventajoso. A menos que todos participen, incluidas Oxford y Cambridge, como el tándem que realmente marca el desfile universitario tradicional, el cambio será un cambio medroso. No hay tiempo para eso. La excelencia no excluye otras virtudes.

La excelencia es verdaderamente una aspiración para todos, no un derecho para unos pocos. «La política educativa es siempre una política social», escribe Tawney¹⁴, y si somos serios en el tema de mejorar la sociedad y de remover los detritus de los antiguos privilegios y de las actuales negligencias, que constituyen sus peores barreras, no podemos dejar de lado la educación. La humanización de los hombres y mujeres en la sociedad depende de sus mutuas percepciones, de la vida que pueden llevar. No conllevará la dulzura de la vida, tanto en el ocio como en el trabajo, o más en éste, a menos que todos sientan su potencial tan extendido como algunos lo sienten ahora en la sala común o en el cuadrilátero, mientras que otros sólo lo sienten en las terrazas y en las calles abandonadas.

11. ¿SON COMPATIBLES LOS MERCADOS CON EL SOCIALISMO?

Peter Kellner

Los innumerables participantes vivos en la economía, estatales y privados, colectivos e individuales, han de hacer saber sus necesidades o su relativa fuerza no sólo a través de determinaciones estadísticas de comisiones de planificación, sino por la presión directa sobre la oferta y la demanda. El plan es puesto a prueba y, hasta un punto considerable, realizado a través del mercado... La contabilidad económica es impensable sin las relaciones de mercado.

León Trotsky, *The Soviet Economy in Danger*, 1932

Antes de que nadie responda desenterrando cualquier otra cita de Trotsky sosteniendo lo contrario, he de dejar claro que no estoy nombrando a la vieja bestia como un miembro póstumo de la ejecutiva fabiana o como un presidente de la Sociedad de Apreciación de Anthony Crosland. Más bien estoy intentando dirigir la atención hacia uno de los pocos intentos de explorar el agujero negro de la economía socialista: ¿qué papel, si es que tienen alguno, pueden jugar los mecanismos de mercado en una sociedad socialista? Trotsky —animado seguramente por un agudo deseo de desacreditar a Stalin— proporciona un raro ejemplo de una sustancial figura socialista del siglo XX sosteniendo directamente no sólo que los mercados tienen cierto papel, sino que tienen uno central. Veinticinco años después, sin embargo, parece