
FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN Y HUMANIDADES. ANÁLISIS DE TRES TRADICIONES EDUCATIVAS DE OCCIDENTE

Dr. Rodolfo Mauricio Bicocca

*Universidad Nacional de Cuyo-Universidad de Mendoza**

El objetivo de este trabajo es mostrar cómo la tradición educativa de Europa y América tuvo niveles de excelencia en estudios humanísticos hasta aproximadamente los años sesenta. En este momento histórico se produce una inflexión en su desarrollo, que consiste en un cambio de perspectiva, desde una visión formativa del hombre centrada en el cultivo de los conocimientos y el desarrollo cognitivo y moral de la persona hacia una tendencia cada vez más sociologista y utilitarista de la educación, que concibe a ésta como un instrumento al servicio de los intereses políticos. Las consecuencias mediatas de este proceso se concretizan en la actual crisis educativa de Occidente.

Palabras clave: educación, pedagogía, humanidades, sociologismo, tradición.

PHILOSOPHY OF EDUCATION AND THE HUMANITIES. AN ANALYSIS OF THREE EDUCATIONAL TRADITIONS IN THE WESTERN WORLD

The purpose of this work is to show how Europe and America had excellent levels of education in the humanities studies until the 60s. At this historical point such tradition was broken. The educational point of view changes the focus from a curriculum centred in knowledge, cognitive development and morality to a growing sociological and utilitarian tendency of education, which is considered an instrument at the service of political interests. The consequences of this process are the current educational crisis in the Western World.

Keywords: education, pedagogy, humanities, sociology, tradition.

* Universidad Nacional de Cuyo-Universidad de Mendoza, Mendoza, Argentina. Correo electrónico: bicoccam@logos.uncu.edu.ar

Introducción

LA EDUCACIÓN ES EL MEDIO A TRAVÉS DEL CUAL UNA COMUNIDAD humana conserva y transmite sus particularidades físicas y espirituales a las siguientes generaciones. El hombre puede mantener viva y acrecentar su forma de existencia espiritual y social, mediante las fuerzas por las cuales las ha creado: su inteligencia y un esfuerzo constante y consciente de voluntad¹. La formación humana es un acontecimiento individual y social, que imprime un carácter distintivo en los miembros de una comunidad. Y se manifiesta, simultáneamente, como un hecho central en la configuración psicológica y la vida de las personas, y como un factor clave para el crecimiento y desarrollo de los pueblos.

La educación actúa al modo de un puente entre una generación y otra, y como una brújula orientadora que indica el rumbo que tomará una sociedad. De allí su carácter estratégico, hecho que atestiguan las grandes naciones del mundo. En este sentido, su importancia radica en que conforme sea la *formación* que reciban los ciudadanos dependerá la identidad, el mantenimiento, el desarrollo y el acrecentamiento de la ciencia y la cultura de un determinado pueblo.

Este trabajo se propone mostrar, primero, cómo la educación en Occidente sostuvo niveles de excelencia educativa en los estudios humanísticos hasta aproximadamente los años sesenta, momento histórico en el que se produce una inflexión y se realiza un giro en la perspectiva pedagógica que pasa de una visión educativa centrada en el conocimiento, el desarrollo cognitivo y la formación psíquico-moral-espiritual de la persona hacia una tendencia cada vez más sociologista y utilitarista. En segundo lugar, se seguirá para mostrar el desarrollo de esta tesis el decurso de las líneas más representativas de la tradición filosófico-educativa occidental, a saber: la tradición alemana, la tradición francesa y, finalmente, la tradición anglosajona. Por último, se concluye que uno de los resultados arrojado por este proceso sería el actual decaimiento educativo.

¹ JAEGER, W., *Paideia*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 1993, p. 3.

La educación en Occidente

Los cimientos de la labor formativa del hombre en Occidente tuvieron su inicio en la Antigüedad griega y romana; culturas que fueron posteriormente asumidas y revitalizadas por el cristianismo en los aportes que hizo a la educación de toda Europa. Esta tradición educativa fue luego retomada, bajo una perspectiva diversa, por los humanistas y renacentistas de los siglos XV y XVI², quienes continuaron con renovada vitalidad los estudios de la cultura y las lenguas clásicas, es decir: lo que se denominó *humanidades clásicas* o *estudios humanísticos*.

Este hábito formativo, más allá de sus cambios de perspectivas epocales, se caracterizó esencialmente por buscar un ideal de excelencia humana y, por lo tanto, un ideal de excelencia educativa, es decir: se trataba de formar la inteligencia y el carácter del hombre a través del estudio y el contacto asiduo con los textos y la cultura clásica. De este modo, los estudiantes no sólo aprendían las dos lenguas esenciales que fundaron la civilización occidental, a saber: el *griego* y el *latín*, sino también todo el conocimiento, la cultura y la sabiduría de vida contenida en las grandes obras de la literatura, la historia y la filosofía de Occidente.

La expansión de la educación a todos los miembros de la comunidad y la posterior constitución de los sistemas educativos implicaron un avance importante en la educación popular, que no aminoró su calidad, sino que fue un motivo más de estímulo. Las escuelas realizaban pruebas de ingreso y exámenes finales. Las calificaciones de los docentes se consideraban importantes y para poder enseñar y evaluar tenían que cumplir una serie de requisitos y condiciones básicas insoslayables. Sin embargo, a partir de los años sesenta se introdujeron grandes cambios en educación: la gran parte de los países decidió prolongar la escolaridad obligatoria, gradualmente fueron desapareciendo los estudios humanísticos, y el enfoque se fue haciendo progresivamente más social que cognitivo³.

Asimismo, la investigación educativa comenzó a tener una fuerte orientación sociológica y a interesarse más por la descripción del origen social de los alumnos que por el nivel de los resultados obtenidos, más por el acceso de los alumnos de ciertas capas sociales a los distintos niveles educativos que por la calidad de la formación adquirida, más en el *cómo* se enseñaba que en el *qué* se enseñaba⁴, etc. Se buscó la cantidad y no la calidad con el argumento de que la cantidad era la calidad desde una perspectiva democrática⁵.

De esta forma, el interés tanto de investigadores como de políticos se trasladó al entorno familiar y social del alumno, y ya no se habló tanto del esfuerzo y la disciplina necesari-

² Cfr. REALE, G. Y ANTISERI, D., *Historia del pensamiento filosófico y científico*, Tomo II, Herder, Barcelona, 2004, pp. 26-118.

³ ENKVIST, I., *Educación, educación, educación. Aprender de las reformas escolares inglesas*. Comunidad de Madrid, Consejería de Educación, Madrid, 2006, p. 24.

⁴ Esto se refleja no sólo en la educación como campo específico del saber, sino también en la enseñanza de todas las disciplinas científicas e incluso en el campo de la investigación: se puede observar que se otorga una excesiva atención a lo puramente metodológico en detrimento del contenido que se enseña o investiga.

⁵ ENKVIST, I., *op. cit.* p. 24.

rios para el estudio, ni de la forma de mejorar la enseñanza, sino que en la gran parte de los países occidentales se empezó a considerar que la obtención de un certificado de graduado escolar era un derecho social. Esto llevó, necesariamente, a tener que facilitar los estudios y a flexibilizar el sistema de exigencias. Este hecho puso de manifiesto que en adelante la educación pasaría a estar al servicio de la «política» y de los «políticos».

A lo antes dicho hay que agregar que la situación se vio históricamente agravada por el surgimiento de las ideologías totalitarias que, por una parte y en forma inmediata, convergieron en las dos guerras mundiales y, por otra y en forma mediata, arrojaron como resultado la confusión y el actual relativismo y nihilismo.

Durante los últimos setenta años – afirmaba L. Strauss en 1962 – se ha vuelto cada vez más aceptada la opinión de que no puede haber un conocimiento científico, y por tanto racional, de los «valores», esto es, que la ciencia o la razón es incompetente a la hora de distinguir entre fines buenos y malos. Sería injusto negar que, gracias a la supervivencia de los valores utilitarios, los científicos en general y los científicos sociales en particular aún dan por sentado en muchos casos que la salud, una vida razonablemente larga y la prosperidad son cosas buenas, y que la ciencia debe encontrar los medios para asegurarlas o procurarlas. Pero estos fines ya no pueden reivindicar el carácter evidente que alguna vez tuvieron; ellos aparecen ahora postulados por ciertos deseos que no son superiores en términos «objetivos» a los deseos contrarios⁶. Además, la excelencia o virtud humana ya no se puede considerar como la perfección de la naturaleza humana hacia la que el hombre tiende por naturaleza o como el objetivo de su *eros*. Como se considera de hecho que los «valores» son convencionales, el lugar de la educación moral es ocupado por el condicionamiento verbal o de otro tipo, o por la adaptación a la sociedad en cuestión⁷.

Hay una cosa – afirma A. Bloom en su célebre ensayo *The closing of the American Mind*, 1987– de la que un profesor puede estar absolutamente seguro: casi todos los estudiantes que ingresan a la Universidad creen, o dicen creer, que la verdad es relativa. La relatividad de la verdad no es una percepción teórica, sino un postulado moral⁸.

Así, se inicia en forma simultánea un gradual proceso de sociologización de la educación y, en cierta forma, un corte con la tradición pedagógica desarrollada y enriquecida por la experiencia en Occidente, lo que significó, en última instancia, un corte con la tradición espiritual y cultural de la civilización europea.

El testimonio de la Filosofía de la Educación

Esta sobrevaloración sólo de lo social en detrimento de la formación personal se manifiesta claramente en el análisis de tres tradiciones filosófico-educativas occidentales, a

⁶ Cfr. STRAUSS, L., «Liberal Education and Responsibility», en *Education: the Challenge Ahead*, The American Foundation for Continuing Education, Norton & Company, New York, 1962, pp. 49-70 y p. 67.

⁷ *Ibidem*, p. 68.

⁸ BLOOM, A., *The Closing of the American Mind*, Simon & Shuster, New York, 1987, p. 25.

saber: la tradición alemana, la tradición francesa y la tradición anglosajona. Todas ellas ejercen una poderosa influencia en la educación de nuestros días.

Así, se puede señalar en la educación germana dos vertientes pedagógicas claves: la primera de ellas, remite al comienzo del siglo XIX con Herbart y su pedagogía científico-mecanicista, y la segunda a fines del mismo siglo con el pensamiento filosófico-historicista de W. Dilthey, Spranger, Nohl, Flitner, entre los más representativos⁹. En la concepción de Herbart la pedagogía es ciencia en cuanto se apoya en la ética, que suministra los fines de la educación, y en la psicología, que muestra las posibilidades y dificultades antropológicas que presenta en el proceso educativo. Esto dio lugar a una «pedagogía normativa» centrada en la razón práctica concebida al modo kantiano, o bien iluminada por la revelación cristiana.

Por su parte, la línea historicista es de inspiración romántica y se remonta a la pedagogía de F. Schleiermacher, para quien la ética no tiene un contenido universal sino que depende esencialmente de las condiciones histórico-sociales. A fines del siglo XIX y durante la primera mitad del siglo XX esta corriente de pensamiento dio lugar a la concepción de la pedagogía como *ciencia del espíritu*, cuya influencia y predominio se ejerció en Alemania, y en todo el mundo, hasta mediados de la década de los sesenta.

El objeto de esta filosofía de la educación, filosofía práctica, es la *bildung*, es decir: la configuración psíquico-moral de la persona, el autodesarrollo del espíritu. Como señala W. Böhm «la palabra *bildung* refiere, por una parte, a *bild* –imagen– y por otra *ung* que designa a la vez proceso y resultado [...] con el idealismo filosófico asume un sentido de autocreación»¹⁰. Esta línea pedagógica será cuestionada por los teóricos crítico-sociales de la escuela de Frankfurt. Estos proponen un concepto de educación, como *obra de emancipación* humana, y como método de la pedagogía no ya la comprensión sino el método «hermenéutico-crítico» centrado en la reflexión acerca de las condiciones sociales en las que se desarrolla la educación.

En este sentido, T. Adorno refiere el concepto de *emancipación* a un trabajo de I. Kant, en el que éste lo define como la salida de la minoría de edad y pone como su condición la *ilustración*¹¹. Pero, T. Adorno hace un uso sociológico de dicho concepto, ligando la *emancipación* a los presupuestos de la *democracia* y entendiendo la ilustración como desarrollo de la capacidad crítica frente a las distorsiones propias de las ideologías y a las diversas formas de manipulación social que éstas engendran. Los pedagogos de la emancipación achacan a los teóricos de la *bildung* su pertenencia a una ideología que enmascara bajo

⁹ Cfr. BÖHM, W., «Il concetto di pedagogia nella cultura tedesca», en *Il concetto di pedagogia ed educazione nelle diverse aree culturali*, Giardini, Pisa, 1998, pp. 109-118.

¹⁰ *Idem*.

¹¹ «Ilustración –dice I. Kant– es la salida del hombre de su autoculpable minoridad. Minoridad es la incapacidad de servirse de su propio entendimiento sin la guía de otro. Autoculpable es esta minoridad cuando la causa de la misma no reside en una carencia de entendimiento sino de decisión y de coraje para servirse de él sin la guía de algún otro. ¡Sapere aude! ¡Ten el coraje para servirse de tu propio entendimiento! Es pues el tema de la Ilustración», KANT, I. (1784) *Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?*, en RAABE, P. SCHMIDT - BIGGEMANN, W. (COMP.), *La Ilustración en Alemania*, Hochwacht Verlag, Bonn, 1979, p. 9; cfr. también REALE, G. y ANTISERI, D., *op. cit.*, pp. 563 y ss.

abstracciones –la formación intelectual, la libertad, el desarrollo personal, etc.– el fracaso escolar y la discriminación¹².

Así, los pedagogos seguidores de la escuela de Frankfurt han dejado de considerar la relevancia que tiene una sólida formación intelectual y moral de la persona como parte del cometido nuclear de la educación, para centrar sus intereses y estudios en la dimensión social del sujeto de la educación y de las condiciones puramente sociales en las que se produce el fenómeno educativo.

En segundo lugar, la tradición francesa representa el paso de la Pedagogía a la llamada *ciencia de la educación*, concepto que surge del ámbito positivista. Es, justamente, É. Durkheim quien rechaza explícitamente el término *pedagogía* por su compromiso con la filosofía, para intentar convertir la reflexión sobre la educación en una ciencia positiva –de *hechos*– que trata sobre el sistema y los métodos que permitan responder a los cambios que reclama la coyuntura social.

Se trata de sustituir la pedagogía, en cuanto disciplina que trata sobre la formación de las personas, por el estudio objetivo de lo que la sociedad concreta espera de la escuela, es decir: se trata de elaborar una «ciencia de la educación» que no podrá ser, para Durkheim, más que una «sociología de la educación». Esta ciencia se presentará como una teoría práctica, es decir: como una reflexión ordenada a la acción¹³. Así, la pedagogía –en el sentido durkheimiano– está ubicada entre la disciplina objetiva que constituye la sociología de la educación y la actividad concreta de educar. En este contexto de ideas la educación se presenta como una reflexión ordenada a la acción, que busca responder a los fines que la sociedad requiere, es decir: es una mediación entre la ciencia y la actividad educativa cotidiana¹⁴, pero que no parte de una reflexión especulativa y práctica de lo que *es, puede ser y debería ser* el hombre sino de lo que la sociedad espera y necesita.

El paso de una *ciencia de la educación* –terminología usada desde E. Durkheim en adelante– a las *ciencias de la educación*, es introducido oficialmente en 1967 por Mialaret y Debesse, quienes crean una maestría en dicha área. Así, al dejar a la pedagogía sin objeto de estudio ni campo de actuación propio se requieren varias ciencias que colaboren en la acción educativa. Esta pluralidad de *ciencias de la educación*¹⁵ parece responder a una apertura a los posibles aportes que no sólo la sociología, sino también la psicología, la biología y, posteriormente, la antropología cultural, la lingüística, etc. podrían brindar a la educación humana.

¹² VÁZQUEZ, S. M., *La Filosofía de la educación. Estado de la cuestión y líneas esenciales*, CIAFIC, Buenos Aires, 2001, pp. 8-9.

¹³ SOËTARD, M., «De la science aux sciences de l'éducation: France, où est la pédagogie?», en: *Il concetto di pedagogia ed educazione nelle diverse aree culturali*, Giordini, Pisa, 1988, p. 40; citado por VÁZQUEZ, S. M., *op. cit.*, p. 12.

¹⁴ AVANZINI, G., *Les déboires de pédagogie moderne*, Le centurion, Paris, 1997, pp. 208-209; citado por VÁZQUEZ, S. M., *op. cit.*, p. 13.

¹⁵ «Según M. Soëtard el plural, por una parte, plantea un problema epistemológico, pues toda ciencia requiere un objeto propio y un método específico y, por otra, es el resultado de un enfoque neopositivista que centra la reflexión pedagógica en el estudio 'científico positivo' de una serie de *hechos* determinados por una red de causas», VÁZQUEZ, S. M., *op. cit.*, p. 15.

En adelante, desaparecida la pedagogía, la *ciencia –o ciencias– de la educación* reducida a *sociología de la educación* seguirá los avatares de las llamadas ciencias sociales y así pasará del enfoque «positivista» al «hermenéutico» y luego al «crítico», que se manifiesta como el dominante en la actualidad.

De este modo, al igual que la educación alemana, acontece en la tradición educativa francófona un giro en la consideración de la educación, que cambia radicalmente de perspectivas. Ya no vale más como criterio educativo la formación intelectual y moral del alumno y los mejores logros que éste pueda alcanzar, sino que es el todo social y sus exigencias lo que inspira la tarea y los planes de educación. En consecuencia, ya no es más la filosofía del hombre y la ética la que da los principios y elementos necesarios para la labor formativa humana sino la sociología, y ésta en cuanto interpretación de las necesidades e intereses que posee una comunidad en determinado momento histórico.

Por último, en la tradición anglosajona se pueden distinguir dos corrientes representativas, por una parte, la de Estados Unidos y, por otra, la de Inglaterra. Los orígenes de la filosofía de la educación en Estados Unidos como rama específica del saber se remontan a principios del siglo XIX. Pero recién en 1941 se creará la *Philosophy of Education Society*, cuyos propósitos se pueden sintetizar en los siguientes principios: a) el tratamiento filosófico de los problemas de la educación; b) el cultivo de relaciones entre filosofía general y filosofía de la educación; y c) la extensión de la enseñanza de la filosofía de la educación. Esta sociedad compartió, junto con otras que surgieron en Inglaterra, la filosofía analítica en sus enfoques, que fueron muy fuertes durante los años sesenta y setenta, pero que vieron roto su poder monopólico por la irrupción de las corrientes socio-crítica y postmodernas.

En este sentido, se pueden mencionar dos momentos cruciales que signaron el quiebre de los estudios humanísticos en los Estados Unidos. El primero momento, fue en los años sesenta con la introducción de la revolución cultural pensada por A. Gramsci¹⁶, y un segundo momento, en los años noventa, a través de una fuerte introducción multiculturalista en la educación superior y el desplazamiento del estudio del «canon» occidental de los planes de estudio de las Universidades norteamericanas¹⁷.

La filosofía de la educación en Inglaterra llegó a tener una relativa autonomía en los años sesenta y setenta. En el año 1966 fue creada la *Philosophy of Education Society*, que parece identificarse con el movimiento de la escuela analítica londinense, con figuras como R. Peters, P. Hirst, J. White, R. Dearden, entre otros. Se puede afirmar que R. Peters es el autor más relevante, entre los nombrados, en cuanto al análisis del concepto de *educación*, una de cuyas características centrales es su connotación normativa. Esto aparece como un

¹⁶ KIMBALL, R., *The Long March: How the Cultural Revolution of the 1960s changed America*, Encounter Book, San Francisco, 2000.

¹⁷ Cfr. D'SOUZA, D., *Illiberal Education. The Politics of Race and Sex on Campus*, Vintage, New York, 1992; KIMBALL, R., *op.cit.*; KIMBALL, R., *Tenured Radicals. How Politics has Corrupted our Higher Education*, Third Edition, Ivan R. Dee, Chicago, 2008; KRONANMAN, A. T., *Education's End. Why our Colleges and Universities Have Given Up on the Meaning of Life*, Yale University Press, New Haven-London, 2007; ENKVIST, I., *Iconos Latinoamericanos. 9 mitos del populismo del siglo XX*, Ciudadela, Madrid, 2008; entre otros.

elemento nuclear en su texto más conocido y citado: *Education as initiation*¹⁸. En esta obra el autor caracterizó la educación como un proceso que promueve en el sujeto el desarrollo de las cualidades y disposiciones intrínsecamente valiosas, como una iniciación en lo que vale la pena ser conocido o practicado, con relativa independencia de su utilidad social.

Esta corriente fue conocida como la *London Line*, y dominó la filosofía de la educación anglófona entre 1965-75, encontrando su oposición más fuerte en el movimiento de la *New Sociology of Education* que surge con motivo de la Conferencia Anual de 1970 de la *British Sociological Association*. Esta escuela de pensamiento nace en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres, como reacción a la Sociología de la Educación vigente en esos años, que estaba inspirada en un modelo funcionalista y cuya metodología se centraba en el análisis macro-sociológico de la relación entre el sistema de enseñanza y los diversos componentes del sistema social.

La sobrevaloración de la dimensión *social* en la educación, en una primera instancia, hizo surgir la *Sociología de la Educación* y con ella un concepto clave: *socialización reproductora*. Noción que encierra una serie de elementos relevantes, a saber: haber captado el carácter social del fenómeno educativo, pero pensando que la esencia de la educación consiste en una *socialización reproductora* del educando que lo convierte en un mero *producto social*, lo que es una distorsión importante¹⁹ tanto de la persona cuanto del fenómeno de la educación.

Pero el nuevo enfoque de la *New Sociology of Education* se centró en el estudio de los procesos que se dan en la escuela y, en particular, en el aula. Su objetivo específico de estudio fue el *conocimiento escolar*, por lo que está intrínsecamente ligada a la teoría curricular²⁰. El nacimiento de esas ideas quedó compilado en una obra conjunta de M. Young, B. Bernstein y P. Bourdieu, cuyo nombre es una declaración de principios, a saber: *Knowledge and Control*²¹. La obra se inicia con un trabajo de B. Bernstein en el que afirma: «el modo en que una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento escolar que considera público, refleja a la vez la distribución del poder y los principios del control social»²².

Asimismo, el resultado concreto de las ideas de la *New Sociology of Education* en Inglaterra fue la creación de las *comprehensive schools*. Alrededor de 1960, cuando el sistema educativo inglés empezó a generalizarse, una tercera parte de los jóvenes ingleses acudieron a las *grammar schools* o *escuelas de estudios humanísticos* e ingresaban aquellos que obtenían los mejores resultados en una prueba de conocimientos. En la práctica esta prueba decidía si el joven continuaba sus estudios en la educación superior. Aquellos que no aprobaban dicho examen eran orientados hacia las *secondary modern schools*. Mu-

¹⁸ PETERS, R., *Education as Initiation*, Evan Bros., London, 1964.

¹⁹ MUGICA MARTINENA, L. F., «Análisis filosófico del concepto de socialización en Durkheim», en *Revista Española de Pedagogía*, vol. 158, 1982, p. 127.

²⁰ VÁZQUEZ, S. M., *La teoría del currículum en la actualidad*, CIAFIC, Buenos Aires, 1994, p. 48.

²¹ Cfr. YOUNG, M.; BERNSTEIN, B. y BOURDIEU, P., *Knowledge and Control: New directions for the sociology of education*, Collier, McMillan, London, 1971.

²² *Ibidem.*, p. 47.

chas personas, sobre todo los partidarios con una ruptura definitiva con la tradición educativa inglesa, querían cerrar las *grammar schools*, no porque fueran malas, que de hecho no lo eran, sino porque no eran lo suficientemente igualitarias. Influidos por ese debate, el gobierno laborista de Wilson inició en 1965 la transición a las *comprehensive schools* para la edad de once a dieciséis años.

Cuando se introdujo esta «escuela comprensiva» en Inglaterra el principal objetivo era la *igualdad*. Sin embargo, pronto se combinó con la *libertad* como meta global de la educación. Pero la *libertad* era entendida como el *derecho del alumno a formarse a sí mismo*. Se consideraba menos importante mantener un buen nivel de enseñanza que ofrecer a los alumnos y a las escuelas el mayor grado posible de libertad e igualdad. Sin embargo, esto sucedía al mismo tiempo que empezaba la inmigración procedente de los países de la *Commonwealth* y comenzaban a cerrarse fábricas metalúrgicas y textiles. Las escuelas de las zonas con mayor desempleo empezaron a ser ingobernables, con grandes porcentajes de absentismo y con pocos alumnos que aprobaban los exámenes para la educación secundaria²³. Pero, después de más de cuarenta años, se constata que esta «escuela para todos» no ha correspondido a las expectativas²⁴ que en ella se habían depositado.

En suma, la tradición educativa inglesa muestra también, al igual que la germana y la francesa, el mismo giro sociológico en su perspectiva pedagógica y con consecuencias semejantes: un gradual descenso de su calidad educativa²⁵.

Conclusiones

Hay que señalar que no es intención del análisis hecho desconocer el carácter «social» del fenómeno educativo, pero sí se intenta mostrar aquí que ciertas corrientes del pensamiento pedagógico inspiradas en supuestos sociales de los años sesenta y setenta signaron la filosofía de la educación con un marcado reduccionismo social y con una clara intención de corte o quiebre con la tradición pedagógica humanista europea y, por lo tanto, con su tradición cultural y espiritual.

En consecuencia de ese decidido rumbo sociologista, la educación, por una parte, quedó sometida a los tiempos e intereses de la «política», desvirtuando su cometido esencial:

²³ ENKVIST, I., *op. cit.*, p. 33.

²⁴ *Cfr. ibidem*, pp. 13-14, 33-34.

²⁵ La diferencia con las tradiciones en los países antes mencionados es que Inglaterra ha ido introduciendo reformas en orden a mejorar su educación. En función de este objetivo se postuló en 1998 la *Education Reform Act*. Esta ley fue un intento de mejorar la calidad de la educación por el método de *accountability*, autonomía administrativa y pedagógica. Asimismo, las reformas realizadas durante el gobierno de T. Blair sorprendieron a muchos, ya que durante mucho tiempo se había pensado la escuela como un medio para lograr la igualdad social. Las reformas introducidas sostienen que una escuela que se dedica prioritariamente a igualar la población tiene pocas probabilidades de convertirse en exitosa, ni siquiera en lo que se refiere a la tan deseada igualdad. Por el contrario, dichas reformas parten del principio de que los problemas sociales tienen tendencia a disminuir cuando es mayor el número de alumnos que logra buenos resultados y, por eso, en consecuencia tienen acceso a mejores puestos de trabajo. En suma, los cambios introducidos en la educación inglesa están orientados a estimular a las escuelas a competir para ofrecer una mejor enseñanza, esto es, ofrecer una mejor formación académica a los alumnos.

la formación integral de las personas; y, por otra, se ha visto justificado, de diversas formas, un progresivo descenso de la calidad y excelencia de la enseñanza.

Asimismo, esta situación ha conducido a que, en la actualidad, hayan desaparecido del discurso pedagógico factores cruciales que posibilitan la formación humana, como es el estudio constante, el esfuerzo, la disciplina, el cuidado, el aprendizaje de las lenguas clásicas, los contenidos humanistas y culturales como son la historia, la literatura y la filosofía. Es decir: *aquel conjunto de saberes humanos de lo humano y sobrehumano que configuran la identidad y singularidad de una persona y que la califican como culta o educada.* *

Bibliografía

- AVANZINI, G., *Les déboires de pédagogie moderne*, Le centurion, Paris, 1997.
- BARRIO MAESTRE, J. M., *Elementos de Antropología Pedagógica*, Rialp, Madrid, 2004.
- BLOOM, A., *The Closing of the American Mind*, Simon & Shuster, New York, 1987.
- BÖHM, W., «*Il concetto di pedagogia nella cultura tedesca*», en *Il concetto di pedagogia ed educazione nelle diverse aree culturali*, Giardini, Pisa, 1988.
- D'SOUZA, D., *Illiberal Education. The Politics of Race and Sex on Campus*, Vintage, New York, 1992.
- ENKVIST, I., *Repensar la educación*, Ediciones Internacionales Universitarias, Madrid, 2006.
-, *Educación, educación, educación. Aprender de las reformas escolares inglesas*, Comunidad de Madrid, Consejería de Educación, Madrid, 2006.
-, *Iconos Latinoamericanos. 9 mitos del populismo del siglo XX*, Ciudadela, Madrid, 2008.
- JAEGER, W., *Paideia*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 1993.
- KANT, I. (1784), *Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?*, en RAABE, P. Y SCHMIDT-BIGGEMANN, W. (COMP.), *La Ilustración en Alemania*, Hochwacht Verlag, Bonn, 1979.
- KIMBALL, R., *The Long March: How the Cultural Revolution of the 1960s Changed America*, Encounter Book, San Francisco, 2000.
-, *Tenured Radicals. How Politics has Corrupted our Higher Education*, Third Edition, Ivan R. Dee, Chicago, 2008.

* Artículo recibido: 5 de mayo de 2009. Aceptado: 12 de junio de 2009.

KRONANMAN, A. T., *Education's End. Why our Colleges and Universities Have Given Up on the Meaning of Life*, Yale University Press, New Haven-London, 2007.

MUGICA MARTINENA, L. F., «Análisis filosófico del concepto de socialización en Durkheim», en *Revista Española de Pedagogía*, Vol. 158, 1982, pp. 127-140.

PETERS, R., *Education as initiation*, Evan Bros., London, 1964.

REALE, G. Y ANTISERI, D., *Historia del pensamiento filosófico y científico*, Herder, Tomo II, Barcelona, 2004.

SOËTARD, M., «De la science aux sciences de l'éducation: France, où est la pédagogie?», en *Il concetto di pedagogia ed educazione nelle diverse aree culturali*, Giordini, Pisa, 1988, pp. 39-56.

STRAUSS, L., *Liberal Education and Responsibility*, en *Education: the Challenge Ahead*, The American Foundation for Continuing Education, Norton & Company, New York, 1962, pp. 49-70.

VÁZQUEZ, S. M., *La teoría del curriculum en la actualidad*, CIAFIC, Buenos Aires, 1994.

....., *La Filosofía de la educación. Estado de la cuestión y líneas esenciales*, Ciafic, Buenos Aires, 2001.

YOUNG, M. ET AL., *Knowledge and Control: New directions for the sociology of education*, Collier, McMillan, London, 1971.