

LOS ESTUDIOS LIBERALES Y LA UNIVERSIDAD EN LA TRADICION EDUCATIVA ANGLOSAJONA

Rodolfo Mauricio Bicocca
Universidad de Mendoza

El presente trabajo se propone mostrar el derrotero histórico tanto de los saberes liberales cuanto de la Universidad en la tradición educativa anglosajona. En este contexto de ideas, se ha delimitado el campo de estudio a los siguientes puntos: primero, señalar, en líneas generales, qué es la educación liberal y qué elementos constituyen su currícula; segundo, describir los rasgos esenciales que caracterizan esta tradición educativa en el mundo anglosajón, principalmente en Inglaterra y Estados Unidos; y, tercero, mostrar en qué consiste la superioridad cualitativa de este tipo de educación.

Palabras clave: Educación liberal, Universidad, Tradición educativa anglosajona.

Introducción

El tema planteado en este trabajo tiene por objeto hacer una aproximación a dos cuestiones que se encuentran interrelacionadas, a saber: los *estudios liberales* y la *Universidad*. Ello porque históricamente un elemento surgió y fue naturalmente asumido por el otro, es decir, aquello que se llamó *estudios liberales* o *artes liberales* fueron los instrumentos propedéuticos que persistieron en el tiempo y se insertaron en las Universidades, durante los siglos XII y XIII, y continuaron presentes a lo largo de la historia siendo parte de su currícula de estudios. Hay que agregar que esta forma educativa tuvo, en la tradición anglosajona, una continuidad que llega hasta nuestros días.

En el marco de estas ideas, se ha procedido a delimitar el campo de estudio

a los siguientes puntos: primero, señalar, en líneas generales, qué es la *educación liberal* y qué elementos constituyen su propuesta educativa; segundo, describir los rasgos esenciales que caracterizan esta tradición educativa en el mundo anglosajón, principalmente en Inglaterra y Estados Unidos; y, tercero, mostrar en qué consiste la superioridad cualitativa de este tipo de formación humana.

Además, hay que observar que este paradigma educativo representa una posibilidad genuina y válida de concebir y fundamentar la práctica pedagógica concreta porque esta tradición pedagógica posee siglos de experiencia y considera al hombre en su totalidad, esto es, sin reducir el desarrollo humano sólo a alguna de sus dimensiones en desmedro de otras. Esto se muestra en la interna conexión que aparece entre la idea de hombre desde la

cual parte, la currícula de estudios que se propone para su formación, y el consecuente modelo humano al que intenta arribar. Todas estas cuestiones se afrontan desde una perspectiva filosófica, ya que desde un mero planteamiento cientificista se manifiesta como algo irresoluble.

¿Qué es la educación liberal?

Se puede afirmar que los *estudios liberales* constituyeron la educación de Occidente, iniciada en la antigüedad greco-romana, asumida por la Cristiandad y luego por el Renacimiento y el Humanismo neoclásico (Jaeger, 1993). Es esta currícula de estudios la que Inglaterra transmitió a América, y que vivificó su educación hasta fines del siglo XIX y mediados del siglo XX.

La *educación liberal* se mantuvo vigente en el mundo anglosajón en forma ininterrumpida hasta nuestros días. Esto significa, para dicha cultura, la presencia actuante y viva de una *tradición educativa* que se remonta a la enseñanza de las *artes liberales* y que en forma permanente ha configurado un tipo particular y característico de educación humana.

Lo primero que hay que aclarar es el término *liberal*, por las connotaciones negativas que éste rememora en la actualidad, principalmente de carácter ideológico. Esta terminología, en el contexto educativo anglosajón, no tiene ninguna relación con el *liberalismo político*, o con la *teología de la liberación*, o con la *liberación sexual*, o con la *liberación femenina*, o con cualquier otra idea que implique liberarse o des-atarse de algo o de alguien.

La noción de *artes liberales* es utilizada como traducción literal del latín, que significa artesanía, oficio o habilidad; además, *liber* significa *hombre libre*, esto es, un individuo que es libre e independiente tanto en lo político -como sujeto de derechos en el marco de una comunidad determinada- cuanto en lo económico, por poseer los recursos necesarios para la vida y, por lo tanto, contar con el tiempo libre indispensable para el desarrollo de estos estudios.

En ese sentido original, las *artes liberales* remiten a aquel tipo de educación que encuentra su justificación, por una parte, en el valor que contiene en sí mismo su cultivo y no por un fin externo a ellas y, por otra, en formar la inteligencia, el carácter, el gusto estético y las habilidades necesarias en los *ciudadanos* de una comunidad (Lind, 2006).

Así, la *educación liberal* es un cierto tipo de educación letrada, esto es, una educación *en las letras y a través de las letras*. Es la educación en la cultura dado que el producto final de esta formación es un ser humano cultivado (Strauss, 2004:32). «Cultura» quiere decir, originariamente, agricultura: el cultivo de la tierra y sus productos, el cuidado de la tierra, el mejoramiento de ésta según su naturaleza. En un sentido derivado (en la actualidad, el principal), refiere al cultivo de la inteligencia, al cuidado y mejoramiento de las facultades innatas de la mente según su naturaleza. Así como el suelo necesita agricultores, la mente necesita de *maestros*. Pero, los maestros no son tan fáciles de conseguir como los agricultores (*ibid.*:31).

La cultura, entonces, es el medio más adecuado para la formación de un *ser*

humano educado. L. Strauss afirma «que los medios posibles para acceder a la cultura son los *maestros* y la lectura de los *grandes libros*, que las mentes más grandes de la humanidad han dejado» (*ibídem*). Pero estas grandes mentes o maestros -agrega el profesor de Chicago- son extremadamente difíciles de hallar; es poco probable que encontremos a uno de ellos en un aula o en la propia época. Para poder acceder a esos maestros, el camino seguro que nos queda hoy son los libros que dejaron. Por ello, la *educación liberal* consiste en el estudio, con el cuidado apropiado, de los grandes libros que dejaron las mentes más sobresalientes de la humanidad.

Asimismo, hay que señalar que la *educación liberal* no es un *adoctrinamiento* de la persona, es decir, no es una educación en la ideología o para la ideología. Muy por el contrario, es aquel tipo de educación que se adquiere en las letras, y en las letras clásicas, específicamente en el *griego* y el *latín*¹.

La tradición de los estudios liberales es una síntesis de varios elementos. En Estados Unidos es donde más divergencia de opiniones se encuentra. Así, para algunos significa una *educación general*, en el sentido de opuesta a los estudios especializados, pero no contrapuesta a la especialización. Otros consideran que refiere a los estudios en *artes* y *humanidades*. Finalmente, están los que

la circunscriben al estudio de los *clásicos* o la lectura de los *grandes libros* (Lind, 2006:52).

Esta tradición educativa incluye otros elementos nucleares en su currícula como son: la *retórica*, la *lógica* y el estudio de las *lenguas clásicas* en las cuales la Civilización occidental se acrisoló -Latín, Griego y, en el caso de las Sagradas Escrituras, el Hebreo- (*ibídem*), el que se defendió siempre por diversas razones. Entre las más importantes hay que señalar, en primer lugar, que son las lenguas en las que se fundó la civilización occidental: tanto en el griego cuanto en el latín se modeló la inteligencia y la cultura de Occidente; segundo, su estudio proveía a los estudiantes hábitos mentales arraigados y un conocimiento profundo de la literatura y la filosofía clásica. Además, en estas lenguas se encuentra un importante conocimiento práctico-estratégico del gobierno, en el cual tanto ingleses cuanto estadounidenses han aplicado su inteligencia para el mantenimiento y acrecentamiento de sus pueblos y culturas. Esto se muestra, por ejemplo, en los escritos de W. Churchill (cfr. Keegan, 2002) y T. Jefferson (cfr. Johnson, 1999), respectivamente.

Entre los saberes generales se puede nombrar: la filosofía, la literatura y la poesía, el arte, la música y los deportes. En suma, el estudio de las disciplinas que inician la formación intelectual se sintetizó en las siete artes liberales desarrolladas a través de lo que se llamó el *trivium* (*gramática, dialéctica o lógica y retórica*) y el *quadrivium* (*aritmética, música, geometría y astronomía*).

¹ En este tipo de educación tanto el *texto escrito* cuanto su lectura e *interpretación* adquieren una relevancia crucial; como afirma H. G. Gadamer «quien desee comprender un texto debe hallarse dispuesto a que éste le diga algo» (Gadamer, 2001).

La educación liberal en la tradición educativa anglosajona

En nombre de esta tradición educativa John Stuart Mill, al tomar posesión de su puesto como Rector de la Universidad de St. Andrews en 1867, afirmó que las «universidades no deberían ser lugares donde se impartiera una formación orientada a la preparación para el ejercicio de la profesión, porque su finalidad no es preparar eficaces abogados, médicos o ingenieros, sino seres humanos cultos y capaces» (citado por Cavenagh, 1931). J. S. Mill es un fiel representante de aquella tradición que prefiere una *educación liberal*, a la que también se refería Copleston en 1810 en su defensa del *status quo* de la Universidad de Oxford.

Esta *educación liberal*, en cuanto camino de formación humana, tuvo asimismo un precursor importante en la figura del cardenal J. H. Newman, quien concibió la educación del *gentleman* fundándose en el pensamiento clásico greco-romano-cristiano y en la tradición humanista de la Universidad de Oxford (Newman, 1964). Otros reflexionaron frente a tal ideal educativo, lo que suscitó diversas y variadas versiones del mismo.

En esta dirección, señala Ralph White (1986) que se produjeron disensiones en la consideración del grado en que el *ideal liberal* pudo o necesitó ser justificado por referencia a algún fin externo. Cualesquiera sean esas diferencias, todos mantienen la primacía que esta educación concede al desarrollo de la razón y a los estudios que fomentan la capacidad de conocer, comprender y buscar la verdad (Pring, 2004).

Estas ideas educativas, de Europa (y, por lo tanto, de Inglaterra), influyeron en las colonias inglesas y, consecuentemente, en los Estados Unidos, país en el que tuvieron una notable vigencia hasta mediados del siglo XX, momento a partir del cual los *estudios liberales* comienzan a sufrir serias transformaciones.

Hay que señalar que en el nacimiento de los Estados Unidos, la gran parte de los que allí llaman los *padres fundadores* que participaron de la Revolución de la Independencia de ese país, fueron en su mayoría graduados de *Colleges* que poseían una currícula común de estudios y cuyo tronco esencial era la enseñanza del griego y del latín (Johnson, 1999:179-180). Un ejemplo claro lo constituye Harvard, fundada en el año 1750, que nace como una escuela bíblica, pero escuela bíblica que requería que cada uno de sus ingresantes pudiera leer a Cicerón, Virgilio, Ovidio -entre otros autores clásicos- en sus lenguas originales y que, además, pudieran escribir en prosa latina y tuvieran ciertas habilidades para la poesía en esta lengua. A ello se sumaba el requerimiento de que los alumnos tuvieran algunos rudimentos básicos de griego, como para leer el Nuevo Testamento, Isócrates, entre otros. En este sentido, T. Jefferson afirmaba que los estudiantes, antes de ser admitidos en el *College*, deberían aprender griego, latín, geografía y las diferentes ramas de la matemática.

Crisis de los estudios liberales

La crisis de las *artes liberales* en el mundo anglosajón se inicia a fines del siglo XIX y continúa hasta ya entrados los años '90, en el siglo XX. En esa dirección, esta

currícula fue sistemáticamente cuestionada, principalmente por argumentos utilitarios (Lind, 2006:55), por el apogeo del cientificismo -que llevó a las universidades estadounidenses a adoptar el modelo alemán de universidad investigadora- y, finalmente, por la industrialización, que condujo a remarcar la formación profesional especializada. No obstante, estos saberes humanísticos siguen vivos y vigentes en la actualidad (quizás no con su original lozanía y exhaustividad), como lo atestiguan tanto varias Universidades y *Colleges* de los Estados Unidos² cuanto la publicación bibliográfica de recientes ediciones bilingües de los autores clásicos griegos y latinos³.

Entre las modificaciones que sufrió la currícula de *estudios liberales* en su intención de adecuarse a los tiempos, destaca lo que se denominó el estudio de los *grandes libros*, esto es, *el canon* o el *conjunto de obras clásicas* que componen los programas de estudios humanísticos de las universidades estadounidenses.

Allí, se sintetiza el saber acumulado en arte, literatura, filosofía y teología. Obras que han superado *la prueba del tiempo* y por ello se han vuelto clásicas -o sea, aptas para las clases- y, por lo tanto, establecidas como *obras maestras*

para esta tradición de enseñanza y formación humana (Scruton, 2007:1-2).

En los años '90 ese *canon de estudios liberales* sufrió, sin duda, uno de los más fuertes y profundos ataques de parte del *multiculturalismo*. Inger Enkvist lo ha señalado con claridad en su último trabajo sobre los *Íconos Latino-americanos*, en el capítulo dedicado a Rigoberta Menchú (Enkvist, 2008:199). La autora señala que todo empezó con una manifestación de estudiantes en la Universidad de Stanford, California.

Los manifestantes no querían estudiar *a hombres blancos y muertos* -autores que integran el *canon*- sino que exigían la presencia en las listas de literatura de más personas de color, de más mujeres y de más homosexuales.

Fascinada la prensa nacional por el hecho, le dio una amplia repercusión en todo el país.

Los estudiantes decían que la *discriminación positiva* les había dado la entrada a la universidad, pero ahora se trataba de que la universidad se adaptara a ellos y cambiara su descripción del mundo.

Los métodos de lucha de los estudiantes eran varios e incluían también la ocupación de las oficinas del rector. La universidad se asustó y abolió el requisito de un curso de cultura occidental a favor de un plan de estudios *plural* y de *valores*.

A partir de este momento, las categorías de raza, género y clase iban a ser esenciales en la selección de los textos de estudios y, por lo tanto, en la currícula. El resultado concreto de ello fue la politización de los planes de

² Por ejemplo, *St. John's College* (Annapolis, Santa Fe); *Thomas Aquinas College* (Santa Paula, California); *Rose Hill College* (Aiken, South Carolina).

³ Ediciones realizadas por las Universidades de Oxford, Cambridge, Harvard, entre otras, hecho que señala que hay un público numeroso que adquiere este material bibliográfico para su lectura y estudio.

estudio de todas las Universidades de Estados Unidos⁴.

Es aquí donde se inserta el libro de la Premio Nobel Rigoberta Menchú, titulado *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia*, publicado en 1983. Esta obra cumplió un papel central en el debate, ya que ofrecía exactamente lo que buscaban los activistas de Stanford y la izquierda norteamericana: una *víctima*. Puesto que R. Menchú es de color, es presentada como víctima del racismo; como mujer, es víctima del sexismo; como sudamericana, es víctima de Europa y Estados Unidos; como indígena de Guatemala, es víctima del indigenismo. ¡Más víctima imposible! Esto era exactamente lo que se buscaba en ese momento. Así, «Rigoberta Menchú fue canonizada, es decir, introducida en el nuevo ‘canon’ de Stanford. Se podría decir que los activistas la usaron porque era la perfecta proyección de sus ideas políticas sobre un trasfondo de cultura sudamericana.» (Enkvist, 2008:199-200).

D’Souza, uno de los intelectuales críticos de toda esa situación, en su libro

Illiberal Education (1992) subraya que los estudiantes no exigían que la universidad buscara a especialistas de la cultura del Tercer Mundo, sino querían que sus profesores normales estudiaran esos nuevos libros y después los enseñaran. No deseaban aprender realmente la historia de China o la mitología india, ni tampoco leer las obras maestras de otras culturas, sino que, y lo decían abiertamente, querían leer sobre sí mismos como miembros de una sociedad multirracial.

Este movimiento de Stanford aglutinó tanto a alumnos cuanto a docentes partidarios de la izquierda, del feminismo y del homosexualismo. Estos grupos minoritarios, refugiados en las universidades estadounidenses, demandaron para los estudiantes más una enseñanza en la conciencia social y política que en conocimientos, y enarbolaron a *Rigoberta Menchú* y sus *libros* como un testimonio de sus ideales. Esos activistas académicos pertenecen a la corriente de los estudios culturales y se inspiran, sin explicitarlo, tanto en pedagogía de la liberación de corte neomarxista de P. Freire (Enkvist, 2008:202-204)⁵ cuanto en la *cultura del repudio* promovida y sustentada ideológicamente por P. M. Foucault, J. Derrida, entre otros (Scruton, 2007:69-85).

⁴ La bibliografía que aporta información sobre esta cuestión es abundante, entre otros trabajos se pueden confrontar los siguientes: D’Souza, D. (1992). *Illiberal Education. The Politics of Race and Sex on Campus*. New York: Vintage; Guggelberger, G. (ed.) (1996). *The Real Thing. Testimonial Discourse and Latin America*. Durham-Londres: Duke University; Carey-Webb, A. y Benz, S. (Eds.) (1996). *Teaching and Testimony. Rigoberta Menchú and the North American Classroom*. New York: State University of New York Press; Stoll, D. (1999). *Rigoberta Menchú and the Story of All Poor Guatemalans*. Boulder: Westview; Kimball, R. (2008). *Tenured Radicals. How Politics has Corrupted our Higher Education*. Chicago: Ivan R. Dee.

⁵ Los libros que permiten entender con claridad el multiculturalismo en los Estados Unidos son el de R. Menchú *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia* (1983) y, para la educación multicultural, el de A. Carey-Webb y S. Benz (Eds.), *Teaching and Testimony. Rigoberta Menchú and the North American Classroom* (1996), trabajo que reúne un conjunto de testimonios de profesores estadounidenses sobre la utilización del libro de Rigoberta en clase.

La cuestión no termina allí. Años más tarde, un antropólogo estadounidense, David Stoll, publica un libro titulado *Rigoberta Menchú and the Story of all Poor Guatemalans*. Es un informe de campo hecho por el autor en la misma Guatemala de Menchú. El problema surge cuando los datos que obtiene este antropólogo contradicen las afirmaciones del libro de la Premio Nobel indígena. Todo parece indicar que Rigoberta adecuó su relato al patrón ideológico del Ejército Guatemalteco de los Pobres, hecho que hubiese sido irrelevante si la obra de Menchú no hubiera sido canonizada como modelo del género *testimonio* en la investigación de la Antropología Cultural y, además, si no hubiera sido tan difundida y utilizada en la educación estadounidense -de allí su relevancia-, ya que su cuestionamiento es más grave para la educación superior estadounidense que para Guatemala.

Este hecho tuvo repercusión en los principales diarios de EEUU y Europa a través de un reportaje escrito por Larry Rohter sobre el libro de Stoll⁶. Cuando apareció el reportaje, la primera reacción de Rigoberta fue acusar a Stoll de racista; la segunda, fue negar la responsabilidad sobre el texto de su primer libro, argumentando que todo era un mal entendido de Elizabeth Burgos, la persona que había puesto por escrito su testimonio oral. Sin embargo, Elizabeth Burgos había guardado las cintas donde Rigoberta claramente afirma y confirma todo lo escrito

en papel (Enkvist, 2008:208-209).

David Stoll sabía que su libro iba a causar revuelo en el ámbito académico de los Estados Unidos, y muchos intentaron disuadirlo. No obstante, la respuesta de Stoll para realizar la publicación de su trabajo fue contundente: *la verdad tiene valor en sí y es obligación de los investigadores buscarla y darla a conocer* (Stoll, 1999).

Después de la publicación, el antropólogo fue atacado de múltiples formas. Sin embargo, no pudo dejar de considerarse su importancia ya que, a partir del caso de Rigoberta Menchú, se abrió un interrogante importante sobre los niveles de *veracidad y rigor* en las humanidades y las ciencias sociales. Si los investigadores no quieren tomar en cuenta una información que no les conviene, y en vez de datos validados introducen una teorización no fundada en la observación de lo real, entonces no es posible un saber científico verdadero.

En suma, los *estudios liberales* han sufrido duros ataques como se mostró antes. Uno por uno los elementos de su currículo han sido reemplazados. Los principales argumentos que se esgrimieron fueron de índole utilitaria. Así, las lenguas clásicas fueron reemplazadas por el estudio de las lenguas modernas, el estudio de la oratoria desapareció por considerarse no científico; la educación general se reemplazó por la educación vocacional o el entrenamiento técnico para el trabajo. Y los tradicionales estudios humanísticos se han visto gradualmente socavados y reemplazados por las ciencias sociales; la misma suerte han tenido las *artes*, que fueron eliminadas por no favorecer la creatividad.

⁶ Este reportaje apareció en el *New York Time* el día jueves 15 de diciembre de 1998; el título del mismo es *TARNISHED LAUREATE: A special report; Nobel Winner Finds Her Story Challenged*.

¿En qué consiste la superioridad de este tipo de educación?

En el discurso inaugural en *St. Andrews*, John Stuart Mill sostiene que la educación liberal es «la educación de todos aquellos que no están obligados por las circunstancias a suspender sus estudios académicos a una edad muy temprana»⁷. Asimismo, este discurso de Mill contiene una serie de observaciones sumamente relevantes sobre naturaleza de la *educación liberal*. El autor asigna a este tipo de educación la *superioridad* de la literatura clásica *para los fines de la educación*, el hecho de que ella nos transmite la «sabiduría de la vida»: «Al cultivar (...) las lenguas antiguas como nuestra mejor educación literaria, asentamos a la vez una base admirable para la cultura ética y filosófica». Aún más admirable que «la sustancia», es «la forma» de tratamiento: «Se debe recordar que los antiguos escritores poseían más tiempo y que escribían principalmente para una clase selecta y ociosa», en tanto que nosotros «escribimos apurados para personas que leen apuradas». Así, los clásicos utilizaban «las palabras adecuadas en el lugar adecuado» o, lo que es lo mismo, no eran «verbosos» (Cavenagh, 1931:151-157).

La *educación liberal* es el camino que permite obtener un ser humano cultivado tanto en lo intelectual cuanto en lo ético y religioso, esto es, un *hombre* o un *señor*, o lo que en el mundo educativo anglosajón se llama un *gentleman*.

⁷ «... the education of all who are not obliged by their circumstances to discontinue their scholastic studies at a very early age» (citado por Strauss, 1962:60).

Uno se vuelve un señor -afirma L. Strauss- por medio de la educación liberal. Los señores son las personas que ‘toman las cosas en serio’. Son serios porque se ocupan de los asuntos de mayor peso, de las únicas cosas que merecen ser tomadas en serio en sí, del buen orden del alma y de la ciudad. En potencia, la educación del señor es la anticipación lúdica de la vida del señor: «En primer lugar, consiste en la formación del carácter y del gusto. Las fuentes de dicha educación son los poetas. Es innecesario afirmar que debe poseer habilidades. (...) la lectura, la escritura, la contabilidad, el cálculo, la lucha, (...) debe poseer la habilidad para administrar bien y con nobleza los asuntos de su casa y los asuntos de su ciudad, en las obras y en las palabras. Estas aptitudes las adquiere a través de su interacción familiar con señores mayores o más experimentados, de preferencia con estadistas mayores, mediante la instrucción que recibe de maestros en el arte de la oratoria, la lectura de libros de historia y de viajes, meditando acerca de la obra de los poetas y, por supuesto, participando de la vida política. Todo esto exige disponibilidad y tiempo libre por parte de los jóvenes y de sus mayores (...).» (Strauss, 1962:52).

La superioridad de esta educación no sólo puede observarse por la vigencia que tuvo a lo largo de los siglos, sino también, y principalmente, por su efectividad, esto es por sus resultados, que se pueden traducir en la calidad de los hombres que ha formado y en la calidad de los productos culturales que ha posibilitado.

En cuanto al modelo de hombre, afirma Roger Scruton en un libro reciente titulado *Cultura asediada* (*Culture Counts*, 2007), que este tipo de educación es la que le

permitió a Inglaterra en un momento de su historia contar con los hombres capacitados para manejar el imperio más grande del mundo. A lo que se le suma la trascendencia de aquellos hombres que fundaron los Estados Unidos, todos ellos colonos ingleses. Entre los denominados *padres fundadores* de los Estados Unidos, mencionados al inicio de este trabajo, 26 fueron los principales, y 18 de ellos habían recibido este tipo de educación y fundaron el país que actualmente es uno de los más poderosos del planeta.

En cuanto a los resultados culturales es claro testimonio la calidad de la literatura inglesa y de la estadounidense, calidad que aún hoy sigue dando frutos valiosos. Esto queda confirmado por los numerosos escritores ingleses cuyas obras son mundialmente leídas como, por ejemplo, C. S. Lewis, J. R. R. Tolkien, J. K. Rowling, entre los más conocidos. Éste es el parecer de una de las grandes inteligencias que ha dado nuestro país, el Padre L. Castellani, quien en un artículo titulado *Literatura y Universidad* observa lo siguiente (Castellani, 1953:59): «La literatura americana es grande. No la conozco toda -ni de lejos-, pero sé que es grande con algunos defectos de fondo, quizá, que son los defectos de la nación entera. (...) los norteamericanos tienen una gran literatura porque tienen universidades, y por eso también son nación imperial, o independiente por lo menos. (...) He ahí todo el secreto. No se puede ser gran escritor -ni muchas otras cosas- sin una adecuada y muy paciente formación intelectual que no da ni el periodismo, ni la autodidaxis, ni la lectura vaga y caótica, (...) la alta vida intelectual no es un lujo para una nación: es una necesidad. El

poseer sabios es antes que el poseer máquinas, cosa que sabían nuestros padres y que vio no solamente Tomás de Aquino, Alfonso I, Rosmini y Newman, sino también Enrique VIII. (...) Una nación sin alta vida intelectual es nación descabezada, y una gallina con la cabeza cortada puede disparar bastante en todas direcciones y hasta cacarear, pero al fin se desangra y se cae».

Ante todas estas consideraciones surge la siguiente pregunta: ¿Puede la educación tal como está planteada hoy formar tal tipo de hombres o señores? O, en otras palabras, ¿puede la educación actual hacer posible que surjan grandes obras culturales? A lo que hay que contestar honestamente que no. La razón de esta negativa es que la educación contemporánea justamente ha truncado los dos caminos cruciales para acceder a una *educación liberal*, y, en consecuencia, a una verdadera formación humana, porque el actual pensamiento educativo se ha encargado de desautorizar sistemáticamente tanto la figura de los maestros como la del conocimiento culto, es decir, la cultura en su más alta expresión, sustituyéndola sistemáticamente por sucedáneos.

Como afirma L. Strauss, en la actualidad predomina un nuevo tipo de educación o una nueva orientación de la educación. Así como la educación liberal en su sentido originario se basaba en la filosofía clásica, la nueva educación deriva sus fundamentos, si no su ser, de la filosofía moderna. «En este sentido, la concepción moderna de la filosofía es fundamentalmente democrática. El fin de la filosofía ya no es más lo que se podría denominar contemplación desinteresada

de lo eterno, sino el alivio de la condición humana. (...) La filosofía o la ciencia ya no son más un fin en sí, sino que están al servicio del poder humano, de un poder que busca prolongar, hacer más sana y más abundante la vida humana» (Strauss, 1962:62-63).

La filosofía moderna, que inspira a la educación moderna, es un pensamiento fundamentalmente immanente y puesto al servicio de fines immanentes y, en consecuencia, útiles para la vida terrena del hombre. Así, en el pensamiento moderno todo conocimiento tiene que encontrar su justificación en y para la sociedad y no en sí mismo como era en el pensamiento antiguo. El acento de esta perspectiva terrena de la educación, en cierta manera, es lo que la lleva a la preocupación casi exclusiva por lo *actual*. Toda perspectiva histórica, toda tradición se desvanece en el aquí y ahora, en el cual adquiere un nuevo sentido la primacía de la vida por la subsistencia, es decir, la educación para adquirir habilidades laborales, esto es, *empleabilidad* pura y dura.

Conclusiones

A partir de lo dicho hasta aquí hay que concluir que los *estudios liberales* en Occidente, y particularmente en el mundo anglosajón configurado por Inglaterra y los Estados Unidos, sintetizan en sí una tradición educativa de siglos que aún se encuentra vigente y que está a la mano para retomarla y renovarla con los nuevos conocimientos y avances que pueden aportar las ciencias de la educación. No se trata de volver al puntero, a los castigos físicos o al autoritarismo de antes, no. Por el contrario, se trata de intentar aprovechar toda la riqueza acumulada en una tradición educativa que posee siglos de experiencia

en la conformación de una civilización completa y que ha mostrado tener las fuerzas suficientes como para subsistir y ser actual en pleno siglo XXI.

La *educación liberal* tiene por objeto formar tanto la inteligencia cuanto el carácter estético y moral del hombre, ya que una persona antes de ser especialista en determinada área del saber, primero y antes que nada es persona. El testimonio de la efectividad de esta educación lo dan tanto la calidad de los hombres que fueron formados en esta escuela cuanto los resultados concretos que este modelo educativo ha posibilitado que surjan en el ámbito de la cultura, el arte, la música, etc.

Además, hay que señalar que esta concepción educativa puede volver a nutrir y beneficiar con su influencia formativa el mundo de las Universidades. Esto lo atestiguan tanto prestigiosos profesores universitarios -como A. Bloom, R. Kimball, A. T. Kronman, R. Scruton, A. MacIntyre, R. McNerny, entre muchos otros- cuanto los numerosos programas en artes liberales vigentes hoy en prestigiosas Universidades inglesas y estadounidenses -como Oxford, Cambridge, Yela, Harvard, Chicago, Notre Dame, entre muchas otras-. Todos estos elementos aparecen como respuesta alternativa y efectiva ante la pobreza teórica y de resultados que brindan las actuales teorizaciones sobre la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carey-Webb, A. y Benz, S. (Eds.) (1996). *Teaching and Testimony. Rigoberta Menchú and the North American Classroom*. New York: State

University of New York Press.

Castellani, L. (1953). *Literatura y Universidad. Dinámica Social*, Buenos Aires, 59, 90-91.

Corcoran, T. (1930). *Newman's Theory of liberal Education*. Dublin: University of Dublin.

D'Souza, D. (1992). *Illiberal Education. The Politics of Race and Sex on Campus*. New York: Vintage.

Enkvist, I. (2008). *Íconos Latinoamericanos. 9 mitos del populismo del siglo XX*. Madrid: Ciudadela.

Gadamer, H. G. (2001). *Antología*. Salamanca: Sígueme.

Gugelberger, G. (Ed.) (1996). *The Real Thing. Testimonial Discourse and Latin America*. Durham-Londres: Duke University.

Jaeger, W. (1993). *Paideia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Johnson, P. (1999). *A History of the American People*. N. York: Harper Perennial.

Keegan, J. (2002). *Winston Churchill*. New York: Penguin Group.

Kimball, R. (2008). *Tenured Radicals. How Politics has Corrupted our Higher Education*. Chicago: Ivan R. Dee.

Lind, M. (2006). Why the Liberal Arts Still Matter. *Wilson Quarterly*, 30(4), 52-53.

Mill, J. S. (1867). Inaugural Lecture at the University of St. Andrews. En: Cavenagh, F. A. (Ed.) (1931). *James and John Stuart Mill on Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mill, James and John Stuart (1931). *On Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Newman, J. H. (1964). *University Sketches*. New York: St. Paul Publications.

Newman, J. H. (1996). *The Idea of a University*. Frank M. Turner (ed.), New

Haven: Yale University Press.

Pring, R. (2004). The aims of education: liberal or vocational? *Philosophy of Education*, London-New York: Continuum, 42-60.

Quevedo, A. (2001). *De Foucault a Derrida*. Pamplona: Eunsu.

Scruton, R. (2007). *Culture Counts. Faith and Feeling in a World Besieged*. New York: Encounter Books.

Stoll, D. (1999). *Rigoberta Menchú and the Story of All Poor Guatemalans*. Boulder: Westview Press.

Strauss, L. (1962). Liberal Education and Responsibility. En: *Education: the Challenge Ahead* (49-70). New York: The American Foundation for Continuing Education.

Strauss, L. (2004). What is Liberal Education? *Academic Questions*, Winter, 31-36.

LIBERAL STUDIES AND UNIVERSITY IN THE ANGLO-SAXON EDUCATIONAL TRADITION

Abstract: This paper tries to show the history of the liberal education and the University in the Anglo Saxon tradition of education. In this context of ideas, the field of work is confined at the following points: first, point out what mean liberal education and what elements composed this curricula of studies; second, describe the main features of the Anglo Saxon tradition of education, mainly in England and United States; and third, try to prove in which consist the qualitative superiority of this kind of education.

Key words: liberal education, university, Anglo-Saxon education tradition.

Datos del autor

Dr. Rodolfo Mauricio Bicocca.

Investigador del Instituto de Filosofía.

Facultad de Filosofía y Letras. U.N. de

Cuyo. Prof. de la U.N. de Cuyo / Prof. de la

U. de Mendoza. B° COVIMET, 1ª Etapa,

M: C, C: 18. Cerro Colorado 1908. Godoy

Cruz. CP 5501. Mendoza. Argentina.

Correo electrónico:

bicoccam@logos.uncu.edu.ar

bicoccam@hotmail.com