
La evolución del ideal de la *Escuela Común* en el pensamiento de R. Pring. Sobre la compatibilidad de la democracia con la pluralidad de centros

The Evolution of the Ideal of the Common School in R. Pring. On the Compatibility of Democracy and Separate Schools

MARÍA G. AMILBURU

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
mgamilburu@edu.uned.es

Resumen: El protagonismo asumido por John Dewey en la implantación y desarrollo del ideal de la *Escuela Común* es indiscutible. En este artículo se examinará su influencia en el pensamiento de Richard Pring y la evolución del pensamiento de Pring hacia su propuesta actual: un *Common School System* en el que también tengan cabida, junto a la *Escuela Común*, algunas *Escuelas Diferentes*. Se analizan las razones de esa evolución por considerarlo un tema de gran relevancia en el contexto educativo actual, pues el debate generado sobre esta cuestión ha excedido los límites geográficos del Reino Unido, y se está extendiendo a otros países democráticos europeos, entre ellos, a España.

Palabras clave: John Dewey, Richard Pring, Educación liberal, Escuela Común, Pluralidad de Centros.

Abstract: The role assumed by John Dewey in the implementation and development of the ideal of the Common School is indisputable. This article will examine Dewey's influence on Richard Pring, and the evolution of Pring's thought from the defense of the *Common School* to his current proposal: a Common School System where -together with the Common School- *Separate Schools* also have a place. The reasons for this development are analyzed, because of the great relevance of this topic in the current educational context, as the debate on this issue has exceeded the boundaries of the United Kingdom, and is spreading to other European democratic countries, among them to Spain.

Keywords: John Dewey, Richard Pring, Liberal Education, Democracy, Common School, Separate Schools.

DOI: 10.15581/004.33.9-26

INTRODUCCIÓN

Uno de los rasgos más destacados del pensamiento educativo de John Dewey es su insistencia en subrayar el protagonismo que adquiere la educación para la creación de comunidades democráticas. En *Democracia y Educación*, Dewey (1916) sostiene que para lograr una convivencia armónica entre personas provenientes de distintas tradiciones culturales –como era el caso de los Estados Unidos a principios del siglo XX– es necesario proporcionar a los jóvenes una *educación común* impartida en una *Escuela Común* donde se fomente y cultive un marco de referencia compartido. La *Escuela Común* hará posible el entendimiento entre personas que pertenecen a grupos distintos que están llamados a vivir juntos formando una comunidad política más amplia, de modo que sus diferencias no sólo sean mutuamente toleradas, sino que esa pluralidad contribuya a la riqueza del conjunto social.

La influencia de John Dewey en la Filosofía de la Educación de Richard Pring –especialmente en lo que respecta a la defensa de la *Escuela Común* como medio para construir una sociedad más justa y ofrecer las mismas oportunidades educativas a todos– es un hecho públicamente reconocido¹. Se ha hecho ya famosa la anécdota de Lord Keith Josep, Secretario de Estado de Educación durante el gobierno de Margaret Thatcher, cuando acusó públicamente a Richard Pring de ser responsable de todos los males que aquejaban a la educación en Gran Bretaña “por haber introducido a los profesores en el pensamiento de Dewey” (Pring, 2008a, p. 196)². También la edición británica del *Who's Who* menciona entre las actividades preferidas de Richard Pring el “hacer campaña a favor de la *Escuela Común*”. Él mismo lo confirma en un artículo autobiográfico, subrayando que durante los 14 años como Director del Departamento de Educación de la Universidad de Oxford, el compromiso para establecer la *Comprehensive Education* fue una de sus líneas de trabajo principales. Y, tras su jubilación, mantiene íntegro su entusiasmo en la lucha a favor de un *sistema de educación inclusivo y no selectivo* (Pring, 2008a, p. 198).

Richard Pring ha sido un defensor comprometido de la *Educación Común* (*Comprehensive Education*), y ha trabajado activamente para su implantación en el Reino Unido, consciente de que ofrecer las mismas oportunidades educativas de calidad a todos los alumnos y no sólo a quienes provienen de sectores sociales más

1 Desde sus primeros trabajos, se constata el interés de Pring (1975, 1976, 1977, 1981, 1989, 1997, 2009, etc.).

2 Pring no se atribuye personalmente el “mérito” al que hace referencia Lord Keith Josep y señala que la difusión del pensamiento de Dewey en el Reino Unido se debe fundamentalmente al trabajo de Alan Ryan, Warden de New College, Oxford, recogido posteriormente en Pring, 1995b.

favorecidos es un medio adecuado para promover la justicia social. Sin embargo, su pensamiento educativo ha evolucionado en la última década desde la defensa de la *Escuela Común* como medio para implantar la *Comprehensive Education* hacia una postura más flexible, que propone la creación de un *Common School System* en el que puedan coexistir, dentro de un mismo marco legal, la *Escuela Común* y *Escuelas Diferentes* con identidad propia (*Separate Schools*) que tengan un ideario inspirado bien en principios religiosos (*Faith Based Schools*), o en una tradición cultural particular (*Culture Based Schools*).

Aunque las reflexiones de Richard Pring tengan como punto de referencia la situación concreta del Reino Unido, el debate educativo que plantea no se circunscribe a ese país: los principios filosóficos que en ellas se contienen abarcan un radio de acción más amplio (Pring, 2007a) y pueden aplicarse al resto de las sociedades democráticas occidentales, entre las que se encuentra también España.

Antes de concluir esta introducción, es oportuno hacer un par de advertencias preliminares:

– No se pretende aquí elaborar un estudio general sobre la legitimidad de que existan escuelas con identidad propia en el marco de las Democracias Liberales; se trata solamente de analizar cómo ha evolucionado el pensamiento de un autor en relación con este tema. Por lo tanto, nuestro discurso no quiere ser polémico, sino expositivo.

– Por otra parte, nos centraremos exclusivamente en la existencia de *Escuelas Diferentes* en una Democracia liberal, sin discutir si estas escuelas pueden ser financiadas –total o parcialmente– con fondos públicos. Éste es un problema distinto, que debe ser examinado detenidamente, pero requiere otro contexto.

JOHN DEWEY, RICHARD PRING Y LA ESCUELA COMÚN

En *Democracia y Educación*, Dewey (1916) afirma que la principal función de la educación es hacer posible la convivencia en la sociedad y favorecer el crecimiento y desarrollo de los individuos que la componen. Para Dewey, el régimen democrático no es simplemente una forma de gobierno, sino sobre todo *un modo de vivir juntos y de compartir una experiencia común* que supera las barreras levantadas por las diferencias que genera la pertenencia a una determinada clase social, raza, religión o territorio (Dewey, 1916, p. 101).

Como es sabido, Dewey defiende la *Escuela Común* como el instrumento adecuado para que los jóvenes, que serán los futuros miembros activos de la comunidad democrática, aprendan a vivir en armonía a pesar de las diferencias étnicas, sociales, religiosas, culturales, etc., que existen entre ellos. Al recibir una *educación*

común en la *Escuela Común* se enriquecerán mutuamente, y toda la sociedad se beneficiará gracias al conocimiento y el aprecio por la diversidad que existe entre sus miembros. La *Escuela Común* es, por tanto, el medio más excelente que tiene el Estado Democrático para facilitar el entendimiento entre los ciudadanos y promover una *cultura pública común* que haga posible la convivencia democrática a pesar de las diferencias entre las comunidades de origen de sus miembros. La *Escuela Común* enseña a vivir juntos en sociedad respetando las diferencias y descubriendo el valor enriquecedor de lo diverso, de *lo otro*.

Constatar la diversidad en el tejido social es precisamente uno de los principales argumentos empleados por Dewey en favor de la *Escuela Común*: ésta es necesaria para que la sociedad se constituya como una “comunidad”, que es mucho más que un agregado de individuos; para que sea posible compartir conocimientos, propósitos intenciones y expectativas y adquirir la conciencia de pertenecer a un grupo más amplio, ensanchando así los horizontes reducidos de la comunidad de procedencia. Pero si no se compartieran unos principios básicos mínimos, no podría forjarse una comunidad social; y es precisamente tarea de la *Escuela Común* conseguirlo: una escuela que debe constituirse ella misma como una pequeña comunidad democrática. La *Escuela Común* orientada a promover la convivencia democrática se apoya sobre los principios de la *educación liberal*, que asume el desarrollo de la *autonomía personal* y la capacidad de *pensar por uno mismo* como elementos básicos no negociables del desarrollo humano.

En el Reino Unido, el ideal de la *Escuela Común* propuesto por Dewey se concretó en la *Comprehensive Education* con la que se puso fin a la prueba selectiva denominada “11+”. Se abolía así un sistema educativo que discriminaba a los jóvenes a los 11 años, permitiendo continuar los estudios en la *Grammar School* sólo a aquellos que se consideraban mejor dotados intelectualmente, y derivando a los demás alumnos hacia los *Technological Institutes*. Esta segregación por motivos supuestamente intelectuales, obedecía en muchas ocasiones también a circunstancias económicas y sociales, pues no era infrecuente que los alumnos que pasaban la prueba provinieran de familias de posición social más elevada que habían podido proporcionar mejores oportunidades educativas a sus hijos antes de cumplir los 11 años.

¿SÓLO EN LA ESCUELA COMÚN SE APRENDE A VIVIR DEMOCRÁTICAMENTE?

La *Educación Común* propuesta por Dewey responde a un modelo que favorece la unidad social y política. Proporciona una educación inclusiva que cultiva entre los alumnos un sentir común de pertenencia social, a la vez que reconoce las diferen-

cias culturales de origen (Parekh, 2000, p. 343). La educación liberal impartida en la *Escuela Común* se considera indispensable para que pueda darse el tipo de organización política y social que conocemos como Estado Democrático Liberal.

Uno de los principales retos que se plantea a estos Estados es lograr un equilibrio entre las legítimas demandas de la diversidad cultural, y la necesaria cohesión social (McLaughlin, 2008b, p. 179). Un Estado Democrático Plural debe acoger la diversidad, pero precisa fomentar al mismo tiempo la unidad social que le permita subsistir. Y no es fácil conseguir este balance, pues se producen constantes tensiones entre el sistema legal, político, y los compromisos democráticos fundamentales por una parte; y, por otra, las identidades personales y culturales de los individuos que lo forman, que están configuradas en gran medida por elementos diferentes como el lenguaje, el estilo de vida, o religión, etc. (McLaughlin, 2003, p. 144).

Conviene llamar la atención sobre el hecho de que en el contexto del Estado Democrático Liberal se asume ordinariamente –sin una adecuada justificación– que la *Escuela Común* es “presuntamente neutral” desde el punto de vista religioso y cultural, y constituye la única institución educativa que puede impartir una *Educación liberal* que fomente los valores democráticos necesarios para la convivencia pacífica en una sociedad pluralista: el respeto a los Derechos Humanos, la libertad, igualdad y fraternidad, el desarrollo de la autonomía racional, la defensa de la diversidad, etc. (McLaughlin, 2003). Sin duda, lograr un balance entre la cohesión social y la diversidad cultural no es una tarea fácil, pero esto no justifica afirmar que la *Escuela Común* presuntamente “neutral” sea la *única institución* educativa capaz de impartir una *educación liberal*.

De hecho, en Gran Bretaña coexisten –antes y después de la implantación de la *Comprehensive Education*– tres tipos de *Escuelas Diferentes*, atendiendo a su titularidad, gobierno y posibilidad de disponer de un ideario propio³:

- a. *Voluntary Controlled Schools*: Promovidas en su mayor parte por la Iglesia Anglicana y financiadas completamente por el Estado. Están gobernadas por un Patronato nombrado por las diócesis anglicanas que controla el ideario, la contratación del profesorado, la admisión de los alumnos y el diseño del currículum.
- b. *Voluntary Aided Schools*: Promovidas en su mayor parte por la Iglesia Católica y algunas comunidades judías. El Estado exige que el 50% del capital y los gastos de mantenimiento sean asumidos por los promotores quienes, en

3 Agradezco al profesor Pring el acceso al borrador del libro que está redactando sobre este tema, en el que baso esta parte de mi exposición (cfr. nota 6).

contrapartida, controlan la contratación del profesorado, la admisión de los alumnos, el ideario y el currículum.

- c. *County* o *Community Schools*: Promovidas y financiadas por el Estado y gestionadas por los miembros de la comunidad comarcal o local designados para ello.

La *Comprehensive Education* británica contempla, por tanto, la posibilidad de que la *Educación Común* sea impartida en distintos tipos de instituciones educativas: la *Escuela Común* (*County* o *Community Schools*), y *Escuelas Diferentes* inspiradas en tradiciones particulares de carácter religioso o cultural (*Voluntary Controlled Schools* y *Voluntary Aided Schools*).

Esta organización del Sistema Nacional de Educación británico se ha mantenido sin mayor cuestionamiento durante décadas. Sin embargo, en la actualidad se está poniendo en tela de juicio que una escuela cuyo ideario esté inspirado en principios culturales o religiosos –bien sean cristianos, judíos, musulmanes, o de cualquier otra religión– pueda contribuir eficazmente a la educación de *quienes deben vivir juntos en un régimen democrático compartiendo una experiencia común, que supere las barreras que levantadas por las diferencias de clase social, raza y territorio*, tal como proponía Dewey (1916, p. 101) al defender la Escuela Común.

Así, ha crecido el número de quienes se manifiestan totalmente contrarios a que existan *Escuelas Diferentes* de inspiración religiosa (*Faith Based Separate Schools*) o cultural (*Culture Based Separate Schools*); aunque no se oponen a que se creen otros tipos de *Escuelas Diferentes* como, por ejemplo, para personas con necesidades educativas especiales, o con altas capacidades intelectuales, musicales, deportivas, artísticas, etc.⁴ Algunos autores sostienen que, aunque podría ser compatible con los planteamientos liberales sostener *personalmente* algunos puntos de vista religiosos –siempre que la fe se haya abrazado voluntariamente y que el contenido y la práctica de la instrucción religiosa satisfaga los criterios de autonomía y pensamiento crítico propios de la *Educación liberal*–, estas condiciones no se cumplen en el caso de las *Escuelas Separadas* inspiradas en principios religiosos, porque lo que en ellas se enseña y se aprende persiste a lo largo de toda la vida impidiendo el desarrollo de la autonomía individual de los alumnos; es decir, porque se asume que en ellas se adoctrina a los estudiantes (White, 2003).

4 Sin embargo, como el debate se ha centrado fundamentalmente en las *Escuelas Diferentes* inspiradas en principios religiosos –*Faith Based Schools*– en las páginas que siguen vamos a centrarnos especialmente en el estudio de ese caso.

En esta situación, es necesario reexaminar la hipótesis de que “sólo la *Escuela Común* es apta para impartir una *Educación liberal* que haga posible la convivencia democrática en una sociedad pluralista”, ya que no es una afirmación evidente por sí misma, y hay autores que argumentan que sí es posible impartir una *Educación liberal* en *Escuelas Diferentes*, siempre que éstas cumplan ciertos requisitos (McLaughlin, 2003).

LOS ARGUMENTOS A FAVOR Y EN CONTRA DE LAS *ESCUELAS DIFERENTES*

Educación liberal sólo en la Escuela Común

Quienes defienden la *Escuela Común* como única institución compatible con la *Educación liberal* en un Estado democrático la conciben como una *escuela laica*, en la que no tiene cabida ninguna referencia religiosa en el ideario, la selección del profesorado, el diseño del currículum o la admisión de alumnos, que deben regirse por criterios estrictamente “neutrales”.

Los motivos que aducen quienes defienden la exclusividad de esta *Escuela Común* presuntamente “neutra” pueden resumirse así (McLaughlin, 2008a; Pring, 2005, p. 54):

- a. Fomentar una fe religiosa no es un ideal educativo del que deba ocuparse la escuela. En todo caso, sería tarea de los padres y de la comunidad religiosa a la que se pertenece.
- b. Una de las características más notables de la religión es afirmar unas verdades y fomentar ciertas prácticas de conducta que están sustentadas en la fe y no en principios estrictamente racionales. Al proponer un compromiso emocional y devocional con esas verdades y actitudes, la religión ofrece una visión limitada del mundo, perjudicando el desarrollo de la autonomía del alumno, con riesgo de adoctrinamiento.
- c. Es necesario crear un marco de referencia compartido para poder entenderse y construir una *cultura común* entre los miembros de la sociedad. Si ésta no existe, no puede desarrollarse una sociedad democrática; y ese marco común de referencia sólo puede lograrse en la *Escuela Común*.
- d. La *Escuela Común* es necesaria para alcanzar una mayor justicia social y equidad, y para impartir la formación para una ciudadanía activa y responsable, que es condición imprescindible para el crecimiento personal de los más jóvenes en un marco democrático.

- e. En el caso de que se enseñe religión en la escuela, sólo debería explicarse “el hecho religioso” –el sentido que tienen las religiones, la historia y sociología de la religión, etc.–, presentando las distintas tradiciones religiosas en situación de igualdad, sin sugerir que alguna de ellas es “la religión verdadera”.

“Educación liberal también en Escuelas Diferentes”

Por otra parte, hay autores que sostienen que el ideal de una *Educación liberal* que facilite la convivencia democrática en la sociedad multicultural no se logra exclusivamente –si es que se logra– en la *Escuela Común*, sino que también puede alcanzarse en otro tipo de escuelas, entre ellas, las que tienen una concepción del ser humano y del mundo inspiradas en una tradición religiosa o cultural determinada. Entre quienes apoyan esta tesis están:

- Distintas comunidades cristianas –protestantes y católicas– que alegan también a su favor razones de índole histórica, pues disponen de una larga tradición educativa que no contradice los principios de la *Educación liberal* y que coopera positivamente al bien común.
- Comunidades judías que desean preservar no tanto su identidad religiosa, sino su tradición cultural.
- Algunos grupos de inmigrantes musulmanes llegados a Occidente, que reclaman tener escuelas inspiradas en su propia cultura y religión, semejantes a las que tienen las comunidades judías y cristianas.

Quienes defienden la existencia de *Escuelas Diferentes* no pretenden la abolición de la *Escuela Común*; sino que ambos modos de escolarización se reconozcan como opciones legítimas para impartir una educación de carácter liberal en el contexto de una sociedad democrática.

Sostienen, además, que es necesario conjugar muchos factores a nivel teórico y práctico, y distinguir entre la esfera pública y la privada de la vida humana, antes de descalificar a las *Escuelas Diferentes* (McLaughlin, 2003, p. 158). Y reprochan a los defensores exclusivos de la *Escuela Común* que olvidan que a nivel de política educativa sólo se pueden hacer *afirmaciones generales de principio*, porque las concreciones particulares corresponden al *razonamiento práctico prudente*. Éste es esencial, sobre todo en la educación, pues no hay reglas generales para resolver cuestiones contingentes (McLaughlin, 2003, p. 172).

Algunos argumentos en los que apoyan la conveniencia de que existan escuelas donde el ideario, el *ethos* del centro y los contenidos del currículum estén *inspirados* en tradiciones religiosas o culturales son, entre otros:

- a. La complejidad misma del concepto de *Escuela Diferente*, que no permite emitir juicios generales sobre su incompatibilidad con el ideal de la educación liberal o la convivencia democrática. Habría que estudiar en cada caso las características de la tradición religiosa o cultural que las anima.
- b. El derecho de los padres a elegir el tipo de educación que quieren para sus hijos; y no son pocos los que desean que reciban una educación religiosa para contrarrestar la presión y los efectos del secularismo en la sociedad.
- c. La necesidad de mantener la identidad cultural y religiosa de la tradición a la que se pertenece. Esto aconseja la existencia de instituciones educativas en las que los principios intelectuales y morales que configuran la peculiar visión del mundo de esa tradición, transmitidas a lo largo de generaciones, se encarnen en situaciones concretas, en prácticas específicas. Porque las tradiciones no se “fabrican”: se entregan y se reciben y sólo pueden hacerse propias cuando se tiene la posibilidad de conocerlas “desde dentro”. La continuidad de una tradición no requiere solamente un pequeño espacio de tolerancia: necesita plasmarse en un modo de vida que impregne lo que se hace en la familia, y también en la escuela (Pring, 2007a, p. 517).
- d. Recordar al Estado su obligación de respetar los principios de subsidiariedad y no injerencia, también en la educación.

Junto con estas razones sobre las que sustentan positivamente su propuesta, quienes defienden la existencia de *Escuelas Diferentes* señalan también la debilidad lógica de algunos argumentos empleados por quienes quieren suprimirlas como, por ejemplo:

- e. Las *Escuelas Comunes* que dicen ofrecer una “experiencia común” a todos los alumnos, no son tan “comunes”, porque entre ellas se aprecian diferencias notables en relación con los medios materiales y personales de que disponen, la extracción social de sus alumnos, etc. En todo caso, estas *Escuelas Comunes* sólo tienen en común su apertura a la diversidad (McLaughlin, 2003b), y este rasgo puede cultivarse también en las *Escuelas Diferentes*.
- f. Por otra parte, la pretendida “neutralidad educativa” de la *Escuela Común* es una quimera. La “tradición secular neutral” en la que se inspira se constituye como una forma de “religión laica” que encarna un modo concreto

- también opinable– de entender al hombre, el mundo, sus relaciones y el papel de la educación, que está sustentado sobre principios anti-religiosos (Pring, 2008). Y en aras de esa supuesta “neutralidad”, se fomenta un escepticismo que incapacita para distinguir entre verdad y falsedad, lo que es válido y lo que no lo es, el bien y el mal, y para discernir el valor de las diferentes manifestaciones culturales (Barrow, 2016).
- g. A la vista de los resultados obtenidos, tampoco parece que en los lugares donde se ha implantado la *Escuela Común* se hayan conseguido grandes progresos respecto de la eliminación de la injusticia y la movilidad social.
 - h. Si, como se ha dicho, los defensores de la *Escuela Común* están dispuestos a aceptar la existencia de algunas *Escuelas Diferentes* deberían justificar mejor los argumentos que emplean para aceptar ese tipo de *Escuelas Diferentes* y rechazar las que se inspiran en motivos culturales o religiosos.
 - i. Tampoco hay que admitir sin más, sólo porque así lo afirme Dewey, que el fin de la educación sea facilitar la armonía social, aunque esto constituye, sin duda, una aspiración deseable. Si el argumento de la educación como ingeniería social se lleva al extremo, identificando el fin de la educación con la implantación de un determinado tipo de sociedad –aunque sea una sociedad democrática–, existe el peligro del totalitarismo –como ha sucedido, desgraciadamente, en diversos países europeos durante el siglo XX–. Por otra parte, tampoco queda claro que esos fines deseables –reconciliar las diferencias, evitar los choques culturales y aprender a vivir con personas diversas– sólo puedan lograrse en la *Escuela Común* y, de hecho, ésta no siempre alcanza esos objetivos.

LA EVOLUCIÓN DE LA POSTURA DE R. PRING SOBRE LA *ESCUELA COMÚN*

Richard Pring, haciendo suyo el ideal educativo de Dewey y su deseo de favorecer una mayor igualdad y cohesión social, fue uno de los principales promotores de la *Comprehensive Education* en el Reino Unido. Conviene advertir, sin embargo, que se suele identificar indebidamente el ideal de la *Educación Común* con la *institución* educativa que se denomina *Escuela Común*. Durante bastantes años Pring defendió esta última, a pesar de que los dos conceptos no significan lo mismo. Por otra parte, Pring nunca estuvo en contra de las *Escuelas Diferentes*, aunque es cierto que tampoco se ocupó de su defensa, porque sus intereses académicos se orientaban hacia otros temas: la necesidad de la reflexión filosófica sobre los fines de la educación; la conveniencia de elaborar síntesis que superen las falsas dicotomías que se plantean a veces en la educación –como, por ejemplo, entre la teoría y la práctica, o la edu-

cación general y la especialización profesional–; la formación del profesorado; el peligro que supone la creciente mercantilización del ámbito educativo, etc.⁵.

Aunque Pring defendiera al inicio la *Escuela Común*, en los últimos años se puede observar una evolución en su pensamiento, advirtiendo un creciente interés en sus escritos por el análisis de los argumentos filosóficos empleados por los defensores de la *Escuela Común* y por quienes prefieren que existan también *Escuelas Diferentes* en el marco de una Democracia liberal. Y ha manifestado su intención de seguir trabajando en esta línea⁶, porque al estudiar e intentar comprender las razones de quienes defienden las *Escuelas Diferentes* para que los jóvenes sean educados de acuerdo con sus tradiciones morales y religiosas para ofrecer así una contribución específica al bien común, ha dejado de estar convencido de la validez de algunos argumentos con los que Dewey defendía la exclusividad de la *Escuela Común*.

Aunque no todos hayan captado esta evolución en su pensamiento (Barrow, 2016), los motivos del creciente interés de Pring en estas cuestiones (2005; 2006 b; 2007a, 2016) son, entre otros:

- a. Advertir la evolución de la sociedad, sometida a un acelerado proceso de secularización; las estadísticas confirman que disminuye el número de personas que se declaran creyentes y practicantes.
- b. Comprobar que Gran Bretaña es, cada vez más, una sociedad multicultural, multiétnica y multirreligiosa, debido principalmente a los movimientos migratorios.
- c. Percibir la agresividad de las campañas mediáticas –crecientes y organizadas– promovidas por *lobbies* y sociedades anti-religiosas y en particular anti-cristianas como, por ejemplo, la *British Humanist Society* y la *National Secular Society*.
- d. La lectura de las obras de Jonathan Sacks (2000; 2002), ex-Gran Rabino de las *United Hebrew Congregations of the Commonwealth*, en defensa del valor de las tradiciones culturales plurales y de su aportación al bien común; y de Terence H. McLaughlin (Carr, Halstead y Pring, 2008), profesor de la Universidad de Cambridge y del *Institute of Education* de la Universidad de Londres, decidido defensor de la compatibilidad de las *Escuelas Diferentes* de inspiración religiosa con el ideal democrático liberal⁷.

5 Véanse los títulos de algunos de sus trabajos (Pring, 1942, 1995, 1996, 1999a, 1999b, 2000, 2001, 2004, 2007, 2008, 2010a, 2010b, 2010c, 2013).

6 Actualmente está escribiendo un libro en el que aborda el desarrollo histórico de las *Faith Schools* en el Reino Unido, su legitimidad y los fundamentos filosóficos que avalan este tipo de instituciones.

7 Durante toda su carrera académica, Terence H. McLaughlin estuvo comprometido con la defensa de

- e. Comprobar la inconsistencia lógica de algunos argumentos empleados para defender la exclusividad de la *Escuela Común*.
- f. Advertir la necesidad de fundamentar mejor filosóficamente los argumentos que se utilizan a favor de las *Escuelas Diferentes*, pues algunos de ellos tampoco son concluyentes (por ejemplo, cuando se apela a que los alumnos obtienen mejores resultados académicos) o al menos pueden conducir a paradojas (como cuando se insiste exclusivamente en el derecho de elección de los padres).
- g. Reconocer las aportaciones específicas que pueden hacer al bien común las distintas tradiciones en las que se inspiran las *Escuelas Diferentes*.
- h. La experiencia de los buenos resultados educativos, académicos y sociales obtenidos durante más de una década de colaboración con la Aga Khan University de Pakistán, de inspiración islámica.

En consecuencia, Pring defiende la coexistencia de una pluralidad de centros educativos –algunos de ellos con una clara identidad cultural y/o religiosa, junto con otros teóricamente neutrales o seculares– en el marco de un Sistema Educativo Nacional, para preparar a los jóvenes para convivir pacíficamente en una sociedad democrática, pluralista y multicultural.

Uno de los argumentos más sólidos sobre los que apoya su postura es la consideración de la necesaria *inculturación* de los seres humanos para desarrollarse en cuanto tales⁸, entendiendo la cultura como la “herencia” o tradición social que una comunidad comparte, que no es innata sino adquirida: enseñada y aprendida (Parsons, 1952).

La *Educación liberal*, como ya se ha dicho, se propone fomentar el desarrollo de la autonomía personal y la capacidad de pensar por uno mismo para tomar decisiones libres sobre la propia vida y la comunidad en la que se desea vivir. Pero antes de poder “pensar por uno mismo”, el ser humano necesita “aprender a pensar”; y para ello debe “formar conceptos”, que son vehiculados por el lenguaje (Wittgenstein, 2012, # 5,6) y se inscriben en una tradición de pensamiento donde se aprende *qué* y *cómo* pensar. Los *modos de pensamiento* –también aquellos de quienes defienden la “neutralidad” y la “autonomía”– están siempre “situados” y forman parte de alguna tradición particular, concreta y contingente (Pring, 2005).

la pluralidad de centros educativos. Los principales artículos que escribió sobre ese tema fueron reeditados en un volumen-homenaje póstumo: Carr, Halstead y Pring (Eds.) (2008).

8 Sobre el tema de la necesidad de inculturación, y las características de la socialización primaria y el sentido común, cfr. Pring (1977) y García Amilburu (2010).

Estas tradiciones culturales –lenguaje, normas, representaciones simbólicas, instrumentos, costumbres, etc., que caracterizan a un grupo humano y lo distinguen de los demás– se transmiten y evolucionan de acuerdo con su propia historia interna: no son algo abstracto que pueda contenerse en unos textos, sino que están encarnadas en prácticas y rituales que necesitan ser comprendidos “desde dentro”.

Sacks (2002) –poniendo como ejemplo la tradición secular judía a la que él pertenece, pero sin reducir el argumento a esa cultura– señala que, salvo contadas excepciones que no caben en una Democracia liberal, las tradiciones particulares no tienen pretensiones universalistas: no desean imponer sus valores específicos y su modo de comprender el mundo al resto de la sociedad; simplemente *quieren seguir existiendo*. Para ello es necesario poder cultivarlas, pues de otro modo desaparecerían, y su pérdida significaría también un perjuicio para la sociedad más amplia, que se vería privada de los valores que cada una aporta a la cultura común.

El sentido de pertenencia a una tradición es necesario para los seres humanos, que somos sociales por naturaleza; y quienes defienden la existencia de *Escuelas Diferentes* desean poder educar a los jóvenes de acuerdo con las tradiciones más o menos milenarias a las que pertenecen, y que se han mostrado beneficiosas durante tiempo, tanto para sus integrantes como para la sociedad en su conjunto⁹.

Citando a Sacks, Pring subraya que los logros intelectuales, técnicos, estéticos y morales aportados por las diferentes tradiciones podrían perderse para siempre si una sola generación dejara de transmitirlos a la siguiente; igual que han desaparecido la sabiduría y las riquezas culturales de algunas tradiciones pasadas, que ya nunca se podrán recuperar. De igual manera que corresponde a los padres el *derecho* primario de educar a sus hijos –iniciarlos en una tradición cultural–, les corresponde también el correlativo *deber* de evitar que desaparezcan los bienes culturales logrados por la tradición a la que pertenecen: es un deber del que deben responder no sólo ante sus hijos, sino ante la Humanidad (Sacks, 2002).

CONCLUSIONES

Para concluir, apuntaremos algunas cuestiones que resumen la evolución del pensamiento de Richard Pring desde su defensa inicial de la *Escuela Común* a su propuesta actual, en la que *Escuelas Diferentes* inspiradas en diversas tradiciones culturales

9 Así se ha comprobado, por ejemplo, en Gran Bretaña y Australia, donde las Escuelas de inspiración católica han hecho posible que una minoría pobre y discriminada conservara su sentido de comunidad y su identidad religiosa, no perdiera totalmente la confianza en sí misma y enriqueciera a toda la comunidad con sus valores específicos (Pring, 2009, p. 75).

y religiosas puedan integrarse junto con la *Escuela Común* en el Sistema Educativo Nacional (*Common School System*).

Razones epistemológicas

– Desde el punto de vista lógico, la afirmación de que la *Escuela Común* es la única institución educativa que puede impartir una *Educación liberal* orientada a la convivencia democrática no es una verdad evidente en sí misma; y quienes la sostienen no aportan argumentos concluyentes que lo demuestren. Luego les corresponde a ellos el peso de la argumentación si desean seguir afirmando que su postura es correcta (McLaughlin, 2008b).

– Además, la misma definición de *Escuela Común* no está exenta de ambigüedades. Porque aunque se presente a sí misma como una escuela “neutral”, en realidad no es una escuela “neutra desde el punto de vista religioso”, y tampoco es “culturalmente neutra”. De hecho, tiene su propia identidad: favorece selectivamente la adquisición de un tipo de conocimientos sobre otros, y fomenta una serie de valores, comportamientos, procedimientos y actitudes, que no cumplen los criterios de “neutralidad” que presuntamente asume (Parekh, 2000, p. 165).

– Toda tradición cultural es contingente; por lo tanto, la tradición secular “neutra” que inspira a la *Escuela Común* también lo es. En consecuencia, ésta debería considerarse *una inter pares* en el conjunto de la sociedad, y no el criterio por el que haya que medir a las demás y al conjunto.

La necesidad de inculturación de los seres humanos

Los humanos sólo somos viables “situados” en una tradición cultural, que es en sí misma contingente; por lo tanto, nada impide admitir que las diferentes tradiciones –culturales, religiosas, etc.– a las que cada uno pertenece puedan constituir otros tantos puntos de partida alternativos para lograr el desarrollo de la autonomía racional que la *Educación liberal* propone como fin de la educación (McLaughlin, 1992). El acto educativo debe salir al encuentro de cada alumno, hasta el “lugar” donde éste se sitúa, y desde allí ayudarlo a desarrollar sus capacidades cognoscitivas, emocionales, operativas, etc., para que alcance el grado de autonomía personal y capacidad de pensar por sí mismo que constituye el ideal de la *educación liberal*.

Ciertamente, hay que evitar el adoctrinamiento; pero es una falacia identificarlo con la educación inspirada en una tradición religiosa. Por otra parte, el peligro de adoctrinamiento no se da sólo a causa de los *contenidos* que se enseñan, sino

sobre todo por el *modo* como éstos se presentan: con la intención de impedir futuras revisiones de lo aprendido, impidiendo que el alumno pueda ver las cosas de otra manera; en una palabra, “cerrando la mente”. Es posible que algunas ideologías, tradiciones o religiosidades empleen estos métodos –claramente incompatibles con la idea de educación– pero esto no significa que suceda en todos los casos. Y basta considerar el número de personas que abandonan la tradición cultural o religiosa en la que fueron educados y abrazan otra distinta, para comprobar la falacia del argumento.

Por otra parte, quienes proponen la exclusividad de la *Escuela Común* olvidan la distinción fundamental entre el Estado y la Sociedad civil. El primero debe promover la *igualdad* de todos los ciudadanos, –fundamentalmente, igualdad de oportunidades e igualdad ante la Ley–; pero la igualdad no es el ideal de la Sociedad civil: ésta debe promover la equidad y *el bien común*, respetando las diferencias.

En resumen, Pring sostiene que las razones en las que se apoya la afirmación de que la *Escuela Común* presuntamente “neutral” sea la única o la mejor institución para impartir una *Educación liberal* no son suficientes; y existen otras alternativas que, en principio, deben ser examinadas *ad casum* antes de poder excluirlas.

Esta es la “tercera vía” a la que alude Pring en sus últimos trabajos: la articulación de un *Common School System* en el que tengan cabida la *Escuela Común* y *Escuelas Diferentes* inspiradas en diversas tradiciones religiosas y/o culturales –siempre que asuman los supuestos de la Democracia Liberal–, a la vez que se fomentan sistemas de asociación y cooperación entre las Escuelas, las comunidades locales, el mundo del trabajo y las sociedades intermedias (Pring, 2009a, p. 77).

La cuestión filosófica que plantea la evolución del pensamiento de Richard Pring no es un juego retórico. No se trata de determinar quién gana el pulso dialéctico entre los partidarios de “*sólo Escuela Común*” y los que quieren “*también Escuelas Diferentes*”. El problema de fondo consiste en ver cómo pueden comprenderse mejor las consecuencias educativas de la necesidad de inculturación del ser humano y el respeto a la diversidad.

Fecha de recepción del original: 5 de octubre 2016

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 15 de mayo 2017

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barrow, R. (2016). The Common School, Aptitude and Autonomy. En M. Hand y R. Davis, (Eds.), *Education, Ethics and Experience: Essays in honor of Richard Pring* (pp. 75-86). London: Routledge.

- Carr, D., Halstead, M. y Pring, R. (2008). *Liberalism, Education and Schooling. Essays by T. H. McLaughlin*. Exeter: Imprint Academic.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: MacMillan.
- García Amilburu, M. (2010). *Aprendiendo a ser humanos. Una Antropología de la educación*. Pamplona: EUNSA.
- McLaughlin, T.H. (2003). An Extra-Liberal (?) Stance to Philosophy of Education: Adding to, or Going Beyond, Liberalism? *Journal of the Philosophy of Education Society of Great Britain*, 37(1), 174-184.
- McLaughlin, T.H. (2008a). The Burdens and Dilemmas of Common Schooling. En D. Carr, M. Halstead y R. Pring (Eds.), *Liberalism, Education and Schooling. Essays by T. H. McLaughlin* (pp. 137-174). Exeter: Imprint Academic.
- McLaughlin, T.H. (2008b). The Ethics of Separate Schools. En Carr, D., Halstead, M. y Pring, R. (Eds.), *Liberalism, Education and Schooling. Essays by T. H. McLaughlin* (pp. 175-198). Exeter: Imprint Academic.
- Panjwani, F. (2016). Faith Schools, the Common Good and the Muslim Tradition. En M. Hand y R. Davis (Eds.) *Education, Ethics and Experience: Essays in honor of Richard Pring* (pp. 123-134). London: Routledge.
- Parekh, B. (2000). *Rethinking Multiculturalism. Cultural Diversity and Political Theory*. London: McMillan.
- Parsons, T. (1952). *The Social System*. London: Tavistock.
- Pring, R. y Elliott, J. (Eds.). (1975). *Social Education and Social Understanding*. London: University of London Press.
- Pring, R. (1976). *Knowledge and Schooling*. London: Open Books.
- Pring, R. (1977). Common Sense and Schooling. *Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain*, 11, 57-77.
- Pring, R. (1981). A Basis for Choice. *Journal of Curriculum Studies*, 13(4), 361-368.
- Pring, R. (1989). *The New Curriculum*. London: Cassell.
- Pring, R. (1992). *Academic Respectability and Professional Relevance*. Oxford: Clarendon Press.
- Pring, R. (1995a). The Community of Educated People. *British Journal of Educational Studies*, 43(2), 125-145.
- Pring, R. (1995b). *Closing the Gap: Liberal education and Vocational Preparation*. London: Hodder y Stoughton.
- Pring, R. (1996). The Professional Education of Teachers. *Asia Pacific Journal of Education*, 16(2), 7-19.
- Pring, R. y Walford, G. (Eds.). (1997). *Affirming the Comprehensive Ideal*. Northampton: University of Northampton Press.

- Pring, R. (1999a). Political Education: Relevance of the Humanities. *Oxford Review of Education*, 25(1-2), 71-87.
- Pring, R. (1999b). Universities and Teacher Education. *Higher Education Quarterly*, 53(4), 290-311.
- Pring, R. (2000). The 'False Dualism' of Educational Research. *Journal of Philosophy of Education*, 34(2), 247-260.
- Pring, R. (2001). Education as a Moral Practice. *Journal of Moral Education*, 30(2), 101-112.
- Pring, R. (2004). The skills revolution. *Oxford Review of Education*, 30(1), 105-116.
- Pring, R. (2004). *Philosophy of Education: Aims, Theory, Common Sense and Research*. London: Continuum.
- Pring, R. (2005). Faith Schools: Can they be Justified? En R. Gardner, J. Cairns y D. Lawton, *Faith Schools. Consensus or Conflict?* (pp. 51-60). London: Routledge Falmer,
- Pring R. (2006a). *T.H. McLaughlin Memorial Lecture*. IOE University of London, November 15th. London: IOE.
- Pring, R. (2006b). Faith Schools: Have they a place in the Comprehensive System? En M. Hewlett, R. Pring y M. Tulloch (Eds.), *Comprehensive Education, Achievements and New Directions* (pp. 177-182). Northampton: The University of Northampton Press.
- Pring, R. (2007a). The Common School. *Journal of Philosophy of Education*, 41(4), 503-522.
- Pring, R. (2007b). *John Dewey: The Philosopher of Education for the 21st Century?* London: Continuum.
- Pring, R. (2007c). Reclaiming Philosophy for Educational Research. *Educational Review*, 59(3), 315-330.
- Pring, R. (2008a). Fides quaerens Intellectum. En L.J. Waks (Ed.), *Leaders in Philosophy of Education: Intellectual Self-Portraits* (pp. 185-200). Rotterdam: Sense Publishers.
- Pring, R. (2008b). The Importance of Being Thorough: On Systematic Accumulations of 'What Works' in Education Research. *Journal of Philosophy of Education*, 42(1), 17-39.
- Pring, R. (2009a). Can Faith Schools serve the Common Good? En G. Haydon (Ed.), *Faith in Education. A Tribute to Terence H. McLaughlin* (pp. 68-77). London: IOE.
- Pring, R. (2009b). *Education for All: The Future of Education and Training for 14-19 year olds in England and Wales*. London: Routledge.

- Pring, R. (2010a). Does Education need Philosophy? En R. Bailey (Ed.), *The Philosophy of Education: an Introduction* (pp. 21-34.) London: Continuum.
- Pring, R. (2010b). The Need for a Wider Vision of Learning. *International Studies in Sociology of Education*, 20(1), 83-91.
- Pring, R. (2010c). The Philosophy of Educational Practice. Bailey. En R. Barrow, D. Carr y C. McCarthy (Eds.), *The SAGE Handbook of Philosophy of Education* (pp. 55-66). London: Sage.
- Pring, R. (2013). *The Life and Death of Secondary Education for All*. London: Routledge.
- Pring, R. (2016). Afterword. En M. Hand y R. Davis (Eds.), *Education, Ethics and Experience: Essays in Honor of Richard Pring* (pp. 160-162). London: Routledge.
- Pring, R. (inédito) *Faith Schools*.
- Race, R. (2015). *Multiculturalism and Education*. London: Bloomsbury.
- Ryan, A. (1995). *John Dewey and the High Tide of American Liberalism*. New York and London: W.W. Norton y Co.
- Sacks, J. (2000). *The Politics of Hope*. London: Vintage.
- Sacks, J. (2002). *The Dignity of Difference*. London: Continuum.
- White, J. (2003). Five Critical Stances Towards Liberal Philosophy of Education. *The Journal of the Philosophy of Education Society of Great Britain*, 37(1).
- Wittgenstein, L. (2012). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Madrid: Alianza.