

de la imagen, el número y las formulaciones algebraicas, así como todos los mensajes del mundo de la informática.

Si hasta aquí hemos tratado de hacer una apretada síntesis del contenido temático del libro que reseñamos, no podemos concluir nuestro comentario al respecto sin hacer alusión a otros aspectos, que —a nuestro juicio— complementan con brillantez la citada obra. Nos referimos a aspectos tales como la cuidada edición del libro, así como la inserción en todos y cada uno de los trabajos presentados por los distintos autores, de un buen número de fotografías, ilustrativas de documentos históricos, grabados y reflejo de la situación socioeducativa, así como gráficos y mapas, que complementan enriquecedoramente el contenido temático del libro.

En definitiva, nos encontramos frente a una obra de relevante interés científico, no sólo para los especialistas en Historia de la Educación. Desde una perspectiva interdisciplinar, en ella se han conjugado esfuerzos para ofrecer una visión de conjunto sobre el proceso histórico de la alfabetización en nuestro país. Pero su interés científico no solo radica en esto, ya que aparte de ofrecernos, desde distintas ópticas, el estado de la cuestión al respecto, su lectura nos invita a la reflexión sobre la problemática actual del analfabetismo desde los nuevos marcos conceptuales de nuestra sociedad. Una vez más, el conocimiento del pasado ayuda a la reflexión sobre los problemas presentes, para así poder discernir, en un enfoque prospectivo, soluciones de futuro.

Carmen Colmenar Orzaes

Fullat, O. (1992).
Filosofías de la Educación. Paideia.
Barcelona, Ceac.

Si el proceso de educar tiene sentido, obviamente es preciso conocerlo, o siquiera preguntarse por su manifestación como guía del quehacer educativo y de los medios para realizarlo. Una forma de entender la pregunta sin prejuicios, con apertura a los datos, y desde una fidelidad al compromiso por el hombre mucho más profunda y viva que el aparente escepticismo de ciertos análisis, nos la presenta y propone el Profesor Fullat en su reelaborado libro *Filosofías de la Educación*. Leyéndolo, resulta poco menos que inevitable reaccionar ante el problema: sentirse urgido por la necesidad y el riesgo de planteamientos personales, no sólo repetitivos; y

confrontar distintas respuestas de manera responsable, en busca de una solución siempre difícil, pero ofrecida ya por el modo humano de ser.

El conocimiento objetivo, las persuasiones que tienen su raíz en algún intento, y el examen de cómo valorar el conocimiento objetivo y las persuasiones desde el punto de vista de la solución buscada, son tres accesos al estudio propuesto que el autor procura no se confundan, antes bien, aporten su información correspondiente, y ésta logre coordinarse. “Distinguir los discursos científico, ideológico y crítico constituye la columna vertebral que sostiene el cuerpo de la presente obra” (p. 11). Una manifestación característica la tenemos en la manera como recoge y asume el autor ciertos datos primordiales: “El neocórtex vive del porvenir, de la lejanía, de la fortuna y de la espera. Vive aplazado. Todas estas vivencias del neocórtex es preciso explicarlas en este momento desde la bioquímica del cerebro” (p. 151). Pues bien, “salta a la vista que el trabajo educante puede en este terreno obtener comportamientos muy interesantes” (*loc. cit.*). Por otra parte, “el *quién* no existe para el biólogo ni para el sociólogo; a lo sumo es un constructo que van formando entre la zoología y la sociedad. Es cosa del filósofo, sirviéndose de otros lenguajes, hacerse cargo del *quien* al que se educa” (p. 153).

La falta de especialización obliga a recibir del contexto humano influjos modeladores, que dejan, a su vez, en situación insegura a cada individuo; mas precisamente la inseguridad y falta constitutiva de especialización les exigen optar entre posibilidades diversas, siempre ulteriores. “El ser defectuoso humano se muda en ser creativo del hombre. Considerado esto desde cada individuo implica una intervención coactiva educadora en nombre de la tradición culta; sólo más tarde puede cada hombre hacerse cargo de su biografía” (p. 153; cfr. p. 158). Dicho con palabras que, siendo paradójicas, son también reveladoras de la realidad: “La educación no sabe, a ciencia cierta, qué hacer con el hombre; y esto es considerablemente beneficioso” (p. 27). Si el hombre es “animal que produce informaciones y engendra habilidades que no se heredan genéticamente” (p. 20), es educable por su índole esencial y concreta, a partir de influjos interhumanos definibles, cuando menos, como proceso de “transmitir información y habilidades que se heredan biológicamente” (*loc. cit.*). Parece razonable interpretar así el nexa primordial entre educación y cultura, desde los orígenes: “Cuando hubo informaciones y destrezas colectivas que no proporcionaba la herencia y que no obstante resultaban preciosas para que el reciente grupo zoológico sobreviviese, el aprendizaje de las mismas se mostró indispensable” (pp. 190 s.). El nexa ciertamente es recíproco y esencial: “El hombre fabrica cultura y educación. La cultura produce hombre y educación. Esta origina hombre y cultura” (p. 191).

“¿Acaso podemos inteligir los hechos educativos sin referirnos a la historia?” (p. 23). Los hombres han transmitido conocimientos que les daban

dominio sobre la realidad por la técnica; y también han transmitido interpretaciones de sus experiencias colectivas e individuales, con el propósito de lograr a través del tiempo la propia realización humana según posibilidades valiosas, o sea, merecedoras de estima y de búsqueda: la historia “se encuentra vinculada tanto a las técnicas como a las hermenéuticas culturales, persiguiendo siempre algún que otro valor” (p. 23). El enfoque de la Pedagogía como ciencia del quehacer educativo, inevitablemente es tributario de ese fin y esa pregunta por el valor. Cabe deformar tal pregunta, haciéndola sólo funcional, dentro de una cultura impuesta y aceptada sin reflexión crítica; más la ciencia pedagógica ha de estar al servicio de la pervivencia y realización humanas, y así, es imprescindible el examen de posibilidades y exigencias históricas, esenciales y concretas, que respondan a los sujetos de educación con eficacia, sobre bases de genuina validez. “El ser humano, comprendido como conflicto entre su *ser*, su *poder-ser* y su *deber-ser*, coincide con la educación” (p. 192).

Producir cambios en el sujeto por aplicación de medios eficaces, ciertamente es tan sólo una parte del quehacer educativo; la dimensión formada por posibilidades y exigencias respecto de fines que se buscan, debe dar a dicha aplicación el necesario sentido, y hacerse ella misma realidad al dársele debidamente. Mas en vez de la mutua complementación deseable, “el concepto de *técnica* anda desvinculado del concepto de *valor*”, y la racionalidad que la técnica procura, “reside en la eficacia” (p. 165). Ante esta desvinculación cabe decir que “la faena educante posee, sin lugar a dudas, elementos científicos y tecnológicos; pero no acaba en éstos su riqueza. Además está el *para qué* se educa” (p. 11). Ni siquiera basta con la autorregulación a través del intercambio sistémico de informaciones con el entorno humano y objetivo: “El modelo de *círculo regulador cibernético* es científica y tecnológicamente perfecto; pero sí se totalizara cae en la inmoralidad de no preguntarse por *quién* proyecta el programa —¿por qué este *quien* y no otro?—, de no averiguar *qué meta* ...]” (p. 204).

La manera de educar tiene importancia, y llega a ser incluso decisiva; pero precisamente en función de lo que se comunica y se suscita con carácter de educación. “La ‘forma’ educativa demanda sin cesar un contenido axiológico con el que llenarse. Tales *contenidos*, o valores, proceden del modelo antropológico —apoyado a su vez en la cosmovisión pertinente que cada época y clase social privilegian” (pp. 121 s.). No se trata de que el contexto interpretativo reproduzca sus caracteres con inflexible determinación en cada individuo humano: la acción educativa nace de la postura singular y concreta ante las interpretaciones del valor ofrecidas por el contexto. “No hay acto educante sin valoraciones; éstas no son posibles sin algún modelo humano; dichos modelos se inscriben a la postre en una cosmovisión o manera global de entenderlo todo” (p. 105).

Las ciencias, de hecho, procuran remitirse desde sus teorías al modelo humano más convincente; y en el caso de la Pedagogía, que estudia cómo formar al hombre, es obvia la necesidad interrogativa, con algún tipo de respuesta ya lograda, sobre la interpretación de nuestra realidad en el mundo. “A medida que las teorías científicas han cobrado mayor auge, se ha perseguido con más ahínco el sentido antropológico” (pp. 104 s.). Resulta inevitable proceder así en la Pedagogía como ciencia; lo cual supone vincularla a alguna clave no científica. “No hay definición del fenómeno educativo que no parta de alguna concepción *a priori*. Este hecho parece insalvable, pero lo catastrófico desde la perspectiva epistemológica, no reside tanto en este hecho, cuanto en no apercibirse de él” (p. 37). Para mal, y en aspectos de comprensión, sentido y finalismo para bien, “la ciencia no controla su propia estructura de conocimiento” (p. 70): ocurre que el científico investiga desde el interior de persuasiones ya asumidas; necesita aquilatarlas, pero no lo puede, sin tomar luz en algún origen que no se discute, donde el pensamiento ve las condiciones para controlarse. El autor habla de manera más explícita sobre la ciencia de la educación: “La pedagogía, cualquiera, cuando no es fanatismo patológico, se descubre siempre transida de alguna fe o de alguna esperanza —nada científica, por cierto— con respecto al papel del ser humano en la existencia” (p. 220; cfr. p. 213). Se trata de una fe con dimensión activa: que exige realización, y al realizarse ilumina aspectos principales de saber pedagógico: “La conciencia produce saberes educacionales reflexionando sobre las prácticas educativas” (p. 66).

Acudir a la conciencia como clave para comprender las cuestiones educativas y darles el debido tratamiento, ¿supone quebrantar las normas del método científico, o por el contrario, reconocerlas allí donde su función adquiere sentido y resulta viable? En todo caso, “sin conciencia no existen sucesos educativos, ya que éstos constituyen realidades con sentido o, por lo menos, con exigencia de sentido” (p. 73). Si educar a alguien es disponerlo para que se realice según se lo pide el modo humano de ser, “las manifestaciones del hombre iluminan a la educación en la medida en que aquellas se consideran bajo el prisma del sentido y de la totalidad” (p. 108). Las preguntas “*qué es la educación y para qué es la educación*” subyacen aquí, necesitadas de respuesta no sólo genérica ni sólo conceptual, sino también operativa desde su luz: “Interrogantes impertinentes e inútiles a los ojos del tecnólogo y del científico; interrogantes, empero, insoslayables a menos que el quehacer educador sea muy científico pero a su vez muy necio y absurdo” (p. 93).

Se trata de no consentir insuficiencias de la Pedagogía que, siendo superables, la condicionan y en gran medida la frustran: una preocupación *ineludible* y esencial ha de ser el “*cuestionamiento crítico de lo que se hace y se dice en los campos educativo y pedagógico en general*” (p. 91).

El acopio coherente y progresivo de informaciones no basta, ni siquiera con su aplicación operativa de la funcionalidad que sus datos ofrecen: a partir de experiencias interrogativas y abarcadoras, ha de buscarse el ajuste cada vez más fiel entre las aportaciones de la Pedagogía y las respuestas que el hombre puede y necesita lograr. Con este fin, “la *Filosofía de la Educación* tiene como uno de sus cuidados el de completar las insuficiencias de las ciencias y tecnologías particulares de la educación” (p. 89). Es indispensable cierta reflexión crítica, no sólo según criterios adoptados por la ciencia pedagógica, sino también sobre el sentido, la fundamentación y el alcance de tales criterios, a la luz de la índole humana susceptible de educación (por sus características concretas, históricas y esenciales). Esta “*Filosofía de la Educación* trasciende al ámbito epistemológico. El neopositivismo es un exceso; hay que contar además con la axiología, la ética, la teleología” (p. 218; cfr. pp. 57, 85).

No resulta fácil, y a juicio del autor debe incluso considerarse imposible, ver con objetiva seguridad cuáles son los criterios de educación adecuados: captarlos de manera indiscutible desde fines en los que la pervivencia y realización humana tengan garantía de no ser un ideal ilusorio. Lo que se reconoce en el libro, más bien es el conflicto intolerable de razones, con la necesidad y el riesgo de resolverlo por adopción de la postura personal afirmativa, si optamos a favor de la propia pervivencia humana. “Unas creencias luchan contra otras forzándonos a decidir. Lo intolerable es andar comidos por creencias contradictorias” (p. 49). No conseguimos quedar libres de la penumbra. “No se alcanza la realidad. Esta no se presenta jamás al hombre; por tal motivo éste confecciona presentaciones de imposibles presentaciones” (p. 40). Así, “las apuestas metafísicas, consciente o no, se encuentran en la base de toda concepción de la vida” (p. 206). Se pone efectivamente en juego la base: es “bioquímica cerebral” aun lo más específico del hombre, y la diferenciación humana desaparece en el vacío, “o bien, además de la fisiología del cerebro, la conciencia es autónoma y con ello queda abierta al acto moral. Sólo resta apostar, arriesgarse, atreverse, afrontar, exponerse” (p. 149; cfr. p. 207).

Ninguno de estos datos, planteamientos metódicos, opciones y respuestas, en términos de educación o de Pedagogía, puede concebirse sin relación interhumana. Mientras ésta no se produce, estamos —estaríamos— en la noche interior más profunda: “Sin una comunicación concreta, sin usuarios de las palabras, carecemos de significado de las mismas” (p. 95). Por el contrario, “la educación se entiende como un *entre*” (p. 42). No podría ser así, en caso de limitarse la comunicación a aspectos tan sólo racionales o de carácter científico: “La razón trae consigo rigor y distancia; el símbolo, en cambio, causa transmisión personal, comunión” (p. 12). Tampoco, de cara al ideal educativo, se puede prescindir de una

comunicación interhumana por la que el educando logre ser efectivamente libre, según el valor: “Cuando la autoridad educadora se convierte en testimonio de la coacción indispensable para alcanzar la libertad, en vez de ejercer la coacción, posibilita el paso hacia la única libertad dada a los hombres: la autoacción” (p. 210).

Pero desde las personas, en búsqueda compartida, han de superarse también presiones interhumanas alienadoras: hoy, en nuestro mundo occidental, “nada merece la pena de que uno se sacrifique por ello. Han muerto las grandes empresas colectivas; lo interesante es estimular los sentidos para no aburrirse del todo” (p. 299). Otra gran amenaza vemos igualmente en el entorno humano, si observamos hoy los continentes y sus civilizaciones: hay características que nos inducen a reconocer “sistemas incomunicables, *educativamente hostiles hasta el asesinato total*” (p. 47).

Crear que el hombre pueda pervivir a través de su comunicación interhumana y así realizarse en sentido humanizador, supone sin duda creer en la conciencia, más allá de los testimonios y pruebas científicos; pero no de manera irracional. La conciencia “es espontaneidad, iniciativa, creación. Tales dinamismos existen si, y sólo si, la conciencia es dispar cara a la naturaleza y la cultura” (p. 201). Arriesgarse en la respuesta afirmativa, admitiendo “la hipótesis existencial llamada *conciencia constituyente*”, es encontrar camino: “Si se la coloca en el inicio de la educación, tiene sentido entonces hablar de *educación liberadora* y por otro lado de *moral*; de no ser así, tales significantes son juegos verbales para consuelo de necios y estúpidos” (p. 203; cfr. pp. 73 s.). Por otra parte, en la hipótesis alternativa, “algo grave le pasa a la ciencia. El científico estudia la materia desde la materia misma. [...] ¿Cómo un pedazo de materia —el cerebro averigua la materia— incluido el mismo cerebro?” (p. 131; cfr. 132, 192 s.).

Libertad a partir de la conciencia, con apertura al valor que nos realiza a través de la recíproca afirmación interhumana: parece difícil sugerir otra clave de educación comparable, por su alcance y por la fundamentación de sus presupuestos, así como también por su normatividad operativa, que exige búsqueda y eficacia. Al seguir este camino, tenemos ante nosotros cierto horizonte de luz: “Trabajando con denuedo en el advenimiento del amor queda al descubierto la exigencia de ‘Otra cosa’ o de ‘Otra situación’, desde la cual nos entregamos a la Historia” (p. 311). Despidiéndose, el autor nos deja su palabra, que inquieta, permite esperar y estimula: “Tan embarazada la suelto que ¡vete a saber!, igual dentro de poco se le ocurre parir en el alma de los comunicantes o dialogantes” (p. 316).

Jaime Castañé Casellas.