

Un interesante trabajo con el título de *Las corrientes pedagógicas* y en orden de colocación el número noveno es el que presenta Bernat SUREDA GARCÍA. Si bien es éste un campo nuevo en el estudio de la historia de la educación, es oportuno resaltar el acierto de los coordinadores del libro al incluirlo entre sus capítulos y también agradecer a SUREDA GARCÍA el empeño con el que se ha adentrado en una cuestión tan en boga hoy en todos los ámbitos de los saberes. El hecho de pretender relacionar el fenómeno educativo con las líneas de pensamiento y las mentalidades de cada época produce un enriquecimiento en la visión histórica difícilmente insoslayable. Esto trata de hacernos ver el autor al conducirnos a un análisis de las características conceptuales y metodológicas nuevas en la pedagogía de estos diez últimos años. Lo mismo podemos decir del estudio que realiza sobre este mismo tramo histórico al considerar los distintos ámbitos temporales y temáticos que han sido abordados por la investigación histórico-educativa entre pedagogos españoles.

Cierra las 394 páginas de este libro una amplia bibliografía de cien largas páginas, ciertamente la más completa de cuantas se han presentado sobre trabajos de historia de la educación, recogiendo trabajos, artículos, tesis doctorales, investigaciones y libros pertenecientes a esta década de 1992-1993. Consideramos un acierto el de los coordinadores del libro por la elección del temario y la respuesta de cada uno de los articulistas por su esmero, dignidad y suficiencia. En último término, al brindis editorial con el que se ha celebrado el centenario del CIDE no le ha faltado la calidad, la madurez y el buen paladar que tienen los buenos vinos.

BERNABÉ BARTOLOMÉ MARTÍNEZ

HAMANN, B. (1992): *Antropología pedagógica. Introducción a sus teorías, modelos y estructuras* (Barcelona, Vicens Vives), 184 pp. Traducción del alemán por J. M. Quintana Cabanas.

Publicada diez años antes por la KLINKHARDT VERLAG, la presente obra viene a cubrir ahora un importante hueco en la bibliografía científico-educativa en lengua castellana sobre una materia como la Antropología de la Educación, cuyo incipiente interés en nuestro país —que ha dado lugar recientemente a su inclusión como materia obligatoria en el nuevo título de Pedagogía— no se corresponde con la amplia tradición científica y académica que posee en Alemania. El libro de HAMANN muestra bien cómo la Antropología de la Educación tiene ante sí la ingente tarea de unificar el pensamiento filosófico-antropológico con todo el material empírico que aportan las antropologías regionales. En ello viene a coincidir con los más importantes tratadistas alemanes contemporáneos, cuyas ideas en torno al estatuto y función de la antropología pedagógica resume en las primeras páginas del libro (ROTH, DERBOLAV, DIENELT, BOLLNOW, LOCH, LANGEVELD, FINK, DICKOPP, ZDARZIL y LIEDTKE). Dicha tarea integradora tiene como objeto la propuesta de modelos antropológicos plurales —capaces de integrar aspectos diversos descubiertos desde perspectivas distintas— y que sirvan de base a la tarea educativa.

Los estudiosos alemanes tienen claro desde hace tiempo que una práctica educativa sólo es coherente e inteligible a partir de la concepción antropológica que le es

inmanente. Hamann dedica la mayor parte de su libro a hacer un repaso de las diferentes concepciones antropológicas implícitas en el pensamiento pedagógico, comenzando por las tres que él denomina «clásicas»: la occidental-cristiana, la naturalista-biologista y la marxista. En la primera el hombre aparece como un ser esencialmente híbrido entre materia y espíritu, en el que éste constituye el componente principal, la inteligencia, participación del *Logos* divino creador, llamado a una vida inmortal, pero en comunión con el cuerpo, que resucitará al final del tiempo. El *homo sapiens* es un microcosmos, un mundo a menor escala, pues tiene vida interior, intimidad, debido a su índole espiritual que, a su vez, es el fundamento de su superior dignidad sobre el resto de la creación. En la cosmovisión materialista-biologicista, el hombre aparece como un puro *homo faber*, en el que lo que semeja espiritualidad no es más que un cerebro hiperdesarrollado. Por último, la *Weltanschauung* marxista propone una imagen también materialista del hombre, en la cual todo progreso se debe a su capacidad productiva. El valor del hombre sólo podrá ser patente cuando se libere de las relaciones sociales de clase que hacen alienante el trabajo productivo.

Tras estas tres grandes tradiciones antropológicas, que han convivido en la modernidad, el autor reseña una serie de nuevas imágenes del hombre (*neue Menschenbilder*) que han irrumpido en nuestro siglo con propuestas pedagógicamente relevantes. Señalaré brevemente algunas de ellas.

1) En primer lugar, dentro de la tradición fenomenológica iniciada por E. HUSSERL, la propuesta axiológica de M. SCHELER. En contraposición a las tesis naturalistas y positivistas, el filósofo alemán subraya la importancia de los impulsos inconscientes en el dinamismo psicológico humano, pero éste, a su vez, es muy distinto del animal. Todo este dinamismo es de índole espiritual y se fundamenta últimamente en un centro personal. Entre las potencialidades activas del psiquismo humano, destaca la «estimativa», que es la facultad de percepción, mediante «sentimientos espirituales», de los valores, que son un tipo peculiar de esencias ideales.

2) En su modelo antropobiológico, A. GEHLEN insiste básicamente en el déficit biológico de la especie humana, que hace del hombre un animal profundamente desvalido en comparación con el resto de las especies animales. Dicho desvalidamiento está en función de tres factores anatomo-fisiológicos: el primitivismo de su sistema orgánico, cuyos órganos no están suficientemente adaptados ni especializados para las funciones que han de desarrollar en el sostenimiento de la vida humana ni en la subvención de sus necesidades; una larga e incomparable necesidad de protección y una gran pobreza instintiva. Pese a ello —más bien precisamente por ello— el hombre tiene una considerable ventaja sobre el resto de los animales, justo por su capacidad de engendrar cultura y de servirse de instrumentos (tecnología). Dicha capacidad conforma una especie de segunda naturaleza, ya no biológica sino específicamente cultural, en proporción a la dimensión psico-espiritual propia del hombre. GEHLEN subraya de manera especial, en este sentido, la peculiaridad del lenguaje y de las instituciones de organización social que se verifican entre los humanos.

3) También desde el punto de vista de la Antropología biológica surge el modelo de A. PORTMANN, basado en la idea del nacimiento fisiológico prematuro del animal humano, que es justamente la condición de posibilidad de un estrato suprabiológico, espiritual y cultural. Según PORTMANN, es justamente su prematuridad e indetermina-

ción morfológica lo que proporciona al hombre una elevada plasticidad que, en último análisis, le hace no sólo posible sino necesario el aprendizaje.

4) En una perspectiva diversa se halla el modelo antropológico que está en la base de la teoría conductista de B. F. SKINNER acerca del aprendizaje por condicionamiento operante, según la cual el único instrumento eficaz de aprendizaje es una estimulación rica que seleccione y condicione el comportamiento humano, porque éste no es otra cosa que una función cuasimecánica de los estímulos que en cada caso recibe el hombre. La ley del efecto y de la extinción hace aparecer o desaparecer determinada conducta manipulando, no la motivación teleológica sino la simple causalidad mecánica. En su clásico opúsculo *Más allá de la libertad y de la dignidad* —el título es bien significativo— entiende la educabilidad como pura «configurabilidad» y, paralelamente, la educación como pura «manipulación», pues la conducta es algo completamente exterior al individuo. Así, se puede modificar y controlar el comportamiento a voluntad, pero negando toda vida interior o actividad inmanente. (La utopía del absoluto control de la conducta humana está bien dibujada en su novela *Walden II*). Ya J. WATSON dijo que la «moldeabilidad» humana facilita que desde «fuera» se pueda hacer de un niño o un joven tanto un genio como un delincuente. Tal es la base de los «optimismos» pedagógicos contemporáneos —A. S. MAKARENKO, S.B. ROBINSON, sobre las huellas de LOCKE, KANT y WATSON—, convencidos de la omnipotencia del sistema educativo y del proceso mecánico de reproducción en el que consiste la tarea educativa. No obstante, dentro del mismo modelo conductista han surgido corrientes —como la de TOLMAN— que admiten cierto margen a la teleología de los motivos y reservan alguna relevancia pedagógica al ámbito cognicional. Aún así, el conductismo más moderado sigue admitiendo un determinismo negador de la libertad.

5) HAMANN presta también atención al modelo cibernético de F. VON CUBE y H. SCHMIDT. Según este modelo, el hombre es un «sistema abierto» (*ein offenes System*) que ha de ir reajustándose en relación al mundo y a sí mismo. El hombre tiende a un equilibrio homeostático puramente endógeno, que es condición de su propia autorrealización. En una perspectiva opuesta se encuentra la concepción antropológica de V. E. FRANKL, según la cual el hombre sólo puede realizarse dándose a los demás. La autorrealización puede ser un efecto formal de la praxis humana, pero sólo cuando no se busca directamente como un fin; si se busca *ex professo* necesariamente se frustra. La plenitud no se puede ganar retrotrayéndose en un autocentramiento homeostático; sólo se obtiene en el éxtasis, en el salir de sí en forma donal. El modelo antropológico del análisis existencial sugerido por el pensador austríaco procede de la tradición de la llamada «psicología profunda», pero corrige al psicoanálisis y trata de rehumanizar la psicoterapia, dándole un enfoque globalizador y centrado en los conceptos del sentido (*Sinn*), de los valores (*Werte*) y de los componentes «existenciales» de la espiritualidad, la libertad y la responsabilidad. En contraste con la centralidad que al ámbito de lo instintivo-animal y al principio del placer (*das Lustprinzip*) se otorga en la concepción psicoanalítica, Frankl propone la autodonación amorosa como clave de la plenitud humana. Esta radica en su capacidad de autotrascenderse en una «voluntad de sentido», en la cual el hombre es responsable de la realización de unos valores y de un sentido para su vida.

La última parte del libro es una exposición sistemática descriptiva de los rasgos más peculiares de los modos de ser y de vivir humanos. Entre otros elementos se analizan la capacidad de reflexión y el sentido de la yoidad, la libertad, la interpersonalidad, el sentido de la corporeidad, el sentido de la trascendencia y la educabilidad. Una sección dedicada al examen de las consecuencias pedagógicas de todas estas facetas del ser humano ponen colofón a un libro lleno de interés, de cuidada redacción y esquema, que facilita —gracias a un buen trabajo del traductor— una lectura fluida y sugestiva en la que sólo se echa en falta, como no podía ser menos, un detenimiento algo mayor.

JOSÉ MARÍA BARRIO MAESTRE