

ESTUDIOS

Reflexiones sobre la educación

(Comentarios a un libro)

ADOLFO MAILLO

*Asesor técnico de la Junta Central de Información,
Turismo y Educación Popular*

La modestia de la producción bibliográfica española en materia educativa y, sobre todo, su carácter fundamentalmente «consabido», nos mueven a saludar con alborozo todo libro que venga a incrementar un patrimonio ciertamente exiguo. Esta alegría sube de punto cuando se trata de una obra rebotante de inquietudes y de doctrina, con cuyo contenido se puede coincidir o del que se puede discrepar, pero que posee una carga ideológica susceptible de disparar nuestras reflexiones hacia los lemas, los teoremas y los problemas primordiales de la educación.

Tal es, a nuestro juicio, el efecto inmediato de la obra *Reflexions sobre l'educació*, que acaba de publicar en Barcelona el padre Octavio Fullat, Sch. P. (1). Su autor es poco conocido, en parte a causa de su juventud; en parte, también, por la falta de una ósmosis frecuente y abierta entre los ámbitos geográficos y culturales en que nos movemos él y nosotros. Sabemos que ha escrito una tesis doctoral sobre *La moral atea de Albert Camus*, que es ayudante de la cátedra de metafísica del doctor Bofill, en la Universidad de Barcelona, que ha dictado varias conferencias sobre temas tales como *El ateísmo de Sartre*, *La escuela socializante y socializada*, y que además de un artículo muy vigoroso publicado en *Cuadernos para el diálogo* sobre «La escuela y su contexto», ha escrito otros dos, aparecidos en los números de junio y julio de *Serra d'Or*, revista del monasterio de Montserrat, con el título «Colegios de la Iglesia», origen de diversos y apasionados comentarios.

(1) P. OCTAVI FULLAT: *Reflexions sobre l'educació*. Col·lecció Nadal. Editorial Nova Terra. Barcelona, 1965; 358 págs. Premio «Antoni Balmanya, 1964».

Por poco que conozcamos las producciones del padre Fullat será suficiente para descubrir, al menos, las dos notas que le atribuye la propaganda inserta en la solapa de su obra: se trata de un hombre «inquieto y disconforme, preocupado por las cuestiones educativas», características que incitan, ciertamente, a trabar relación con un pensamiento interesante y actual. Añadiremos que sus ideas, aunque deban sufrir el pulimento y acaso la refracción dictados por la madurez, están llamadas a tener una amplísima audiencia en los años próximos y a ejercer una misión saludable en el clima pedagógico de nuestra patria, demasiado hermético, unilateral y cristalizado. Audiencia que, en la mayor parte de los casos, provocará una oposición tan reiterada como dura en un país que suele considerar ofensiva la discrepancia y merecedor de la horca o la hoguera el disenso.

Lo primero que salta a la vista, al abrir el libro, es la riqueza de su información, no mostrada y «demostrada» mediante un nutrido cortejo de citas que otorgan prestigio fácil, sino en una disolución plenamente asimilada que las haría imperceptibles si el autor no mencionara siempre sus fuentes. Estas son muy variadas, pero con neto predominio de las doctrinas que han impugnado en los últimos años el pensamiento tradicional y son objeto de aficha o de adhesión vivas bajo todos los meridianos del mundo intelectual.

De Sartre a Gabriel Marcel, de Aragón a Simone Weil, de Jaspers a Marx, de Hegel al P. de Lubac, de Teilhard de Chardin a Ortega y Gasset, de San José de Calasanz a Camus, las tesis o las hipótesis se entrecruzan sobre un fondo

filosófico que inspira una cristología exigente y lúcida.

No descuida, sin embargo, a poetas y artistas. Quiere poner a los educandos en contacto «salvaje» con Machado, Nervo, Van Gogh, Picasso, Renault, Rodin, Beethoven y Bela Bartok. Hasta argumentos de películas son aducidos para ejemplificar un razonamiento o robustecer una conclusión. Ello prueba que estamos ante un intelectual vigilante y joven para el cual las nuevas concepciones y los recientes medios de expresión y difusión tienen su palabra que pronunciar a la hora del análisis y la reflexión sobre el hombre.

No se crea, por ello, que estamos ante un libro «rapsódico» o «literario», una especie de reportaje pretencioso, de los que tanto abundan hoy. Nada más lejos del estetismo barato, sea «artístico» o intelectual, que la posición del autor enteramente seria y bien lastrada de apremiantes reflexiones, aunque aquí y allá surjan relámpagos expresivos que delatan la calidad «poética» de su doctrina, lo que no es obstáculo (antes por el contrario, la prepara y exige) a la presencia operante de un fuerte y trascendente poso metafísico, ya que son hermanas *Poesía y Verdad*, hijas ambas de una misma «intuición», «descubrimiento» o «aletheia». «El verdadero artista es un místico de la realidad metafísica» (pág. 81).

Con excelente criterio el autor atribuye las crisis, vacilaciones y extravíos de la educación actual «a la desorientación que padecemos sobre lo que es el hombre en general y concretamente el hombre de nuestra época. Esta desorientación antropológica provoca el confusiónismo educativo» (pág. 17). «Como consecuencia de ella, surgen la desorientación teleológica y la desorientación metodológica» (pág. 18). Acaso se piense que ésta es una declaración perogrullesca, vulgar e innecesaria, toda vez que la pedagogía cristiana parte de un concepto del hombre —creación, caída, redención— suficientemente orientador. Pero no serán ociosas algunas precisiones y actualizaciones cuando el Concilio Vaticano II está afanándose en la tarea de ponerlo al día para que sirva de fundamento a los esquemas de «La libertad religiosa» y «La Iglesia en el mundo moderno». El postulado de la intocabilidad conceptual de la problemática relacionada con lo que es el hombre ha constituido uno de los obstáculos esenciales al progreso filosófico, causa de estancamiento sociológico y pedagógico en algunos países. La polémica conciliar sobre la libertad religiosa no tiene otro origen, ya que no todos los padres «incorporan» la evolución sufrida por el trato a los herejes, que en una época se les quemaba, después se les sometía y hoy se les invita a dialogar llamándoles «hermanos separados». Hechos históricos irrefutables contra cuya evidencia eleva el «pensar emotivo y pasional» sus tempestades de negaciones.

«El humanismo tradicional europeo reposaba hasta fines del siglo XIX sobre el concepto antropológico grecolatino, sobre la ética cristiana

—no digamos la religión— y sobre el racionalismo... Este humanismo tradicional se derrumbó a finales del siglo XIX. Los cambios son sustanciales, no accidentales» (pág. 18). A partir de entonces se proponen al hombre diversas formas de existencia: «la marxista, la existencialista, la personalista, la heroica y la poética». Si en lo que respecta al concepto esencial del hombre los cristianos tienen muchos puntos claros —«no tots, ni de ben tros»—, en lo que se refiere al hombre de nuestra época se encuentra tan «a les fosques» como los demás» (pág. 19).

Surge así el problema de la «historicidad» del hombre, que constituye, en opinión del P. Fullat, el segundo polo de la antropología filosófica, puesto que hay que distinguir entre el *hombre esencial* y el *hombre epocal*. El primero está integrado «por lo que perdura del hombre a través de los vaivenes históricos», aunque «los elementos perdurables del hombre han de ser matizados constantemente por los valores de la época». El hombre epocal, «lo que es el hombre-tipo en cada época», es un poco lo contrario del «animal racional», de que habló Aristóteles, como una esencia ajena al discurrir del tiempo. Este hombre, dice el autor, «no ha existido nunca» (página 50).

De este modo se concede beligerancia antropológica al factor tiempo que, desde Heidegger, plantea una aporía filosófica fundamental. Inclínándose, en cierto modo, a él y, sobre todo, al P. Teilhard de Chardin, dice el autor que «el hombre es básicamente historia y una historia concreta»... «De algún modo vivimos todavía bajo el mito del hombre filosófico, del hombre fruto de una reflexión racional, previa al conocimiento de la historia. No nos interesa lo que es el hombre teórico, sino lo que ha sido y lo que es de hecho el hombre» (pág. 50). «Si queremos conocer al hombre, seamos fieles a la historia y no a la razón. La razón dice lo que *podría haber sido el hombre*, no lo que *ha sido*» (pág. 52).

De este concepto, en el que debe mantenerse un justo y difícil equilibrio entre el *hombre esencial* y el *hombre epocal* para evitar los dos peligros opuestos del racionalismo idealista y del historicismo relativizador, se deduce el relieve que el P. Fullat concede a la «circunstancia» en un sentido equidistante entre Ortega y Gabriel Marcel. No hace falta decir que el «intencionalismo» de la escuela fenomenológica tiene su parte en esta concepción del hombre como *ser-hacia*.

No debe extrañar por ello que la educación sea, para él, un menester de conocimiento y aceptación de la realidad. «Educar, en el fondo, es hacer que otro bese y abraza fuertemente todo lo que no es él. Educar, en una de sus dimensiones, es *relacionar*, es preparar un matrimonio. Relacionar *¿qué con qué, casa a quién con quién?* Relacionar el «yo» con el «no-yo». El «yo» es el mundo de la antropología, el «no-yo» es el mundo de la ontología y el «relacionar»

queda encerrado dentro del círculo de la metodología esencial» (pág. 83).

El «yo» es el *hombre histórico*, el único que puede educarse. Ahora bien, ¿cómo se relaciona el hombre con lo que no es él? «Para ello el hombre dispone de tres clases de órganos: las sensaciones en general, la «razón-amorosa» y la Fe» (pág. 83). Se comprende la amplitud del concepto de educación, que abarca toda la gama de relaciones del hombre con la realidad, y para conseguirlo pone en acción el mundo de las percepciones, el de la «razón de amor», que nos vincula con los demás, y el de la Fe, que nos liga y «religa» con Dios. Tres grandes provincias en el contacto y «comercio» del hombre con lo que no es él: el cosmos, la sociedad y el Supremo Hacedor.

La acentuación del aspecto histórico-antropológico no es una mera postura teórica: va seguida de consecuencias prácticas importantes, no consideradas suficientemente por el conceptualismo racionalista tradicional, enfermo de lejanías. Las principales se refieren a las limitaciones que el contorno físico, psicológico y social opone a la «encarnación de las esencias», para decirlo con una frase cara a la «especulación» clásica. Entre ellas las más obvias son las de índole biológica, que oponen resistencias formidables al despliegue de las posibilidades contenidas en esa palabra, vieja y nueva, que es la *libertad*. El autor distingue varias clases de libertad: política, social, psicológica o instrumental, moral, ascética, externa o física, ontológica o radical.

Frente a la hipotética «libertad» del *hombre teórico*, el P. Fullat nos invita a considerar la libertad relativa y real del *hombre concreto*. «Todos los hombres son radicalmente libres, pero la mayoría no lo son en realidad.» Enfrenta ahora el autor los determinismos que limitan la libertad humana, no la ideal de «hombre abstracto», existente sólo en el empireo fantasmal de las «ideas» y la única que tomaba en consideración la filosofía tradicional, sino la de este hombre, Juan Pérez, que vino al mundo con una determinada carga hereditaria y vive en un ambiente circunstanciado y con el cual vive en «simbiosis única».

Acaso parezca excesiva la afirmación siguiente: «Nuestro comportamiento está totalmente mediatizado por el determinismo.» Indudablemente, los condicionamientos internos y externos ejercen una gran influencia sobre los actos del hombre: pero, ¿no quedará siempre un reducto último de elección y decisión («aunque sea bajo la presión de alguno de ellos») que limitará el abanico de las posibilidades sin, no obstante, poder eliminar una última pareja axiológica (aunque sólo sea) con la que deshojar la margarita esencial del libre albedrío, en su «sí-no» donde se concentra y esencializa la libertad.

Muy oportuna la mención del papel del cerebro en el funcionamiento de los mecanismos

mentales y volitivos, con apoyo en la doctrina de Paul Chauchard. El desprecio de lo «natural», que llevó a los autores de la ley de 1945 a arrojar las ciencias naturales al batarro de los conocimientos accesorios en el plan de estudios de la escuela primaria —por un maniqueísmo oriental y cartesiano tan ilegítimo en sus raíces metafísicas (San Buenaventura llamaba a la Naturaleza «arrabal del cielo») como deplorable en sus consecuencias histórico-culturales—, ha desterrado por completo la biología de los estudios pedagógicos, con olvido del papel principal que el cerebro tiene en la «constitución» del hombre, así como del papel del sistema endocrino en el funcionamiento del organismo para la conexión entre las esferas instintivas, afectiva e intelectual. Como bien dice el autor, «la pedagogía ha de ser realista y contar con la biología y, especialmente, con la neurofisiología, de la misma manera que ha de tener presente la geografía y la sociología. Se han escrito muchos tratados de pedagogía prescindiendo de los hechos concretos. Se trata de reliquias de la Escolástica decadente. Los espíritus tradicionales se complacen todavía en estas elucubraciones etéreas, muertas e inútiles» (pág. 115).

Hemos resumido lo más esencial de los cuatro capítulos que componen la primera parte del libro, titulada: *Teoría o contemplación*. La parte segunda se titula: *Poética o realización*, y consta de nueve capítulos, que tratan, respectivamente, de «La vocación de los jóvenes», «Las cualidades de la educación plenaria», «La formación religiosa», «Amor y sexo: dos fuerzas que hay que orientar», «La pedagogía ante el hecho social», «Lectura, belleza y cinema», «Problemática educativa concreta», «Un método: el scoutismo» y «Algunas insinuaciones metodológicas para dar criterios».

La simple enunciación de los títulos evidencia la riqueza y variedad de su contenido. Ante la imposibilidad de dedicar a su exposición y análisis el espacio que sería necesario, nos limitaremos a dar algunas indicaciones sobre los asuntos que estimamos de mayor interés, *hic et nunc*. No es seguramente excesivo el que el autor concede a la educación sexual en las cuarenta páginas que le dedica, ya que es una de las cuestiones más discutidas y delicadas de cuantas tiene ante sí hoy la doctrina y la práctica de la educación. Fronterizos entre la educación sanitaria y la educación moral, los problemas relacionados con el sexo y el amor constituyen una encrucijada en que coinciden muchos caminos biológicos, éticos, sociales y culturales. «Tema mayor» que el P. Fullat afronta con valentía y claridad, a veces descendiendo a detalles innecesarios en una exposición general. Por ejemplo, estimamos desproporcionada la atención que presta a la quiroerastia, con apoyo en la *Encuesta Kinsey*, no porque el asunto sea baladí, sino porque desequilibra un poco el conjunto de la exposición. Es partidario de la instrucción se-

xual, que comenzará hacia los doce años, y que «contestará a todas las preguntas que formulen los chicos o las chicas en relación con el sexo» (página 194).

Estamos de acuerdo, en principio; pero, con ser importante el *contenido* de tal instrucción, lo es mucho más el conjunto de problemas que plantea el *método*. En efecto, más que el *qué* importa en educación sexual el *cómo*, el *quién* y el *cuándo*, circunstancias de valor y efecto decisivos en una «iniciación» que resultaría, además, *contraproducente* si no fuera precedida y acompañada —especialmente en los muchachos— de una formación moral específica que podríamos denominar, acaso, «ética del uso de las capacidades personales», en la que el trabajo, los ocios y las «relaciones humanas» se ensamblarían en un cuerpo orgánico encaminado a despertar y avivar la conciencia de sí mismo en un sentido harto más exigente y concreto que el usual.

Sin infravalorar los aspectos fisiológicos —a los que el P. Fullat dedica una predilección especial; véase, por ejemplo, la enumeración topográfica (innecesaria) de las «zonas erógenas»— echamos de menos en esta materia la distinción de Spranger entre «erótica» y «sexualidad», para robustecer todo lo posible la primera, llevando hacia ella las energías sublimadas de la segunda. Claro es que él da al «eros» un sentido sexual contra lo que hace Spranger, aunque ambos dicen apoyarse en Platón. En vez de «erótica» y «sexualidad», el P. Fullat habla de «eros» y «ágape», este último como amor espiritual. Hubiéramos deseado que, sin esquivar «la dinámica agresiva de los sexos», hubiera esclarecido más el flanco de la *ternura*, muy débil, en general, entre nosotros a causa de una tosquedad instintiva que la educación debe afanarse en superar. Y es precisamente sobre el fondo de agresividad donde deben confluir los esfuerzos educativos, porque este es el denominador común de una convivencia que privilegia la fuerza, tanto como resiste a los imperativos de la justicia, y de un amor muy poco diferente del «ayuntamiento» pecuario. Acaso el origen de todo ello se encuentre en nuestra Edad Media, ocupada en un rudo batallar mientras en las residencias señoriales ultrapirenaicas damas y capellanes, teólogos y poetas hacían florecer una idea del amor que sólo en contados casos alcanzó entre nosotros cultivo adecuado antes que Boscán y Garcilaso la cantasen «al itálico modo». (Pero éste es un asunto voluminoso y difícil que debería ocupar los desvelos de una auténtica *Pedagogía nacional*.)

Muy justos, bien que breves, los elogios dedicados a la misión de la mujer, merecedores de desenvolvimientos más amplios, desde el punto de vista educativo, pues ella es depositaria de cultura y guardadora de esencias culturales, por encima de guerras, revoluciones e imperios. También dedica el P. Fullat atención especial a los aspectos sociales de la educación. Un propósito

de justicia abre la marcha de sus argumentos. «Una estructura social en la cual el hombre que trabaja no puede comprarse una «flassada», es inmoral. Esta ideología no es comunista, es cristiana. Es una gran lástima que algunos aspectos comunistas expongan el pensamiento cristiano con más fuerza y valentía que los mismos cristianos» (pág. 248). Sigue una exaltación del trabajo, que concibe no sólo como medio de «ganarse la vida», sino como justificación del hombre y contribución a la obra creadora de Dios. Por eso, todos deben trabajar y el trabajo debe convertirse en uno de los medios principales de educación. «Para nosotros, cristianos, el «trabajo» caracteriza la condición humana de la misma manera que la «palabra» caracteriza la esencia del hombre, como agudamente afirma Lacroix. El *espíritu*, para realizarse en el espacio y el tiempo, ha de trabajar, no le basta la palabra, el «verbo». Una pedagogía, por tanto, que no englobe en su metodología el trabajo es una pedagogía idealista que no responde al hombre total, que no responde a la condición humana; es una pedagogía «a-histórica», subjetiva. El origen de la historia está en el trabajo, en la acción, no en la contemplación, en la «locución» (página 144). Distingue dos tipos de trabajo: el lúdico y el productivo; ambos deben estar presentes desde la escuela de párvulos hasta el fin de los estudios universitarios, predominando, al comienzo, el lúdico, y, al final, el productivo. «En el bachillerato superior deberían equipararse ambos.»

Ante las injusticias sociales, ¿qué hacer?, se pregunta el P. Fullat. E inmediatamente responde: «Cambiar la estructura social» (pág. 248). Y añade más adelante: «Es un crimen vivir de los otros. Hay que vivir con los otros. Este «con» plantea exigencias éticas... Y esta exigencia es moral, además de social. Desvelar esta conciencia es un deber cristiano» (pág. 250).

Los condicionamientos sociales ponen a los hombres en situaciones muy distintas; así, mientras unos encuentran grandes facilidades para observar una conducta adecuada, el ambiente incita a otros a una vida inferior. «Sartre, en *Las mains sales*, aborda este tema de las virtudes lujosas. Ya sé que a más de uno le sabrá mal que cite a Sartre. Pero yo no tengo la culpa de que los comentaristas no hayan superado la mentalidad de las películas del Oeste: el «bueno» y el «malo». El «bueno» todo lo hace bien y el «malo», claro está, todo lo hace torcidamente. Se trata de mentalidades mágicas. Está bien para los norteamericanos, pero no para los europeos» (página 251). Y resume: «Es un crimen social que las virtudes no sean posibles para todos.»

Estadísticas en mano, pasa revista después a las causas sociales de la escolarización media y superior en España, comparando las cifras con las correspondientes de Francia, Alemania occidental, Estados Unidos y Rusia. «El número de individuos que reciben una determinada ense-

ñanza se corresponde con la división socio-económica de la sociedad española. El sistema de becas hace variar muy poco el resultado previsible de las diferentes posibilidades económicas de cada clase social» (pág. 254).

A continuación habla de la enseñanza media colegiada, que «en España no solamente es mayoritaria, sino que también es cara. No acuso ni a los colegios de la iglesia ni a los privados, a este respecto; es el Estado a quien se debe acusar por no ayudar a toda la enseñanza, cuando de todos los ciudadanos cobra contribución» (página 255). Pero este tema de la enseñanza no estatal ha ocupado al autor en otros trabajos —principalmente en los artículos publicados en *Serra d'Or*— y posee tanta entidad que merece, por sí solo, un detenido comentario, ya que constituye uno de los más importantes puntos de aplicación de una «Teoría del Derecho y la Política escolar» cuya falta en España constituye una culpa conjunta de juristas, políticos y pedagogos.

Dentro de ella, el P. Fullat postula una *escuela socializada y socializante*. «No os asusten las palabritas o palabrotas «socializada» y «socializante»; las empleo aquí en sentido completamente inocuo desde el punto de vista del *partidismo político*, no desde el punto de vista *político*, ya que la política es un quehacer comunitario» (página 266). Para explicar estos conceptos, el autor utiliza un esquema necesitado de mayores esclarecimientos, especialmente para entender la «localización dinámica» de cada pareja de opuestos polares entre los cuales la escuela es encrucijada de tensiones. No sabemos, por ejemplo, en qué sentido y proporciones se oponen *Verdad* y *Nación*, ni acertamos a comprender la significación de esta última cuando la entidad así denominada, con plenitud de personalidad antropológico-cultural y de soberanía política, agoniza irremediabilmente pese a los sueños de «grandeza nacional» de algunos rezagados, presididos por el general De Gaulle. Es un enigma, además, su posición antitética respecto de la Verdad.

Acaso nos ponga en camino para descubrir el significado que el autor da a esta oposición, el relieve y el sentido que otorga a la lengua y al folklore como manifestaciones del «pueblo». El lugar que concede al idioma, como ingrediente antropológico esencial del hombre, lo estimamos excesivo. Sin espacio para un razonamiento detallado, diremos que la lengua es una reali-

dad de indole instrumental que sirve para «exteriorizar» los contenidos anímicos del hombre; pero cada lengua no es, no debe considerarse, como un carácter definitorio ni ontológicamente «distintivo». Pensar otra cosa es recaer en el romanticismo de la primera mitad del siglo XIX, que veía en la lengua, la literatura, el canto y la danza popular realidades que evidenciaban la existencia del «pueblo», entendido como una entidad mítica, creadora de cultura. Se trata, en verdad —como dice el P. Fullat de la danza— de algo que brota «del corazón y de las vísceras» (página 283), cuando se trata no de «danzas de importación» sino de «danzas entrañables».

Ahora bien, identificar lo visceral o entrañable, por «profundo» que sea, con la «esencia» del hombre nos parece un error de raíz naturalista. No niego yo el valor «popular» o «artístico» de las manifestaciones folklóricas, ya se trate de leyendas, de trajes, de danzas o de fiestas; pero no debemos olvidar que la investigación moderna separa cuidadosamente las creaciones «entrañables», «viscerales», de significación y origen eminentemente afectivos, de las creaciones superiores en que se despliega el vuelo del espíritu. José Antonio Primo de Rivera, en un artículo que merece relectura y comentario, titulado «La gaita y la lira», habló elocuentemente de esta oposición, que ha producido muchos malentendidos y algún que otro trasplés histórico. Hay que tener muy en cuenta que las formaciones emotivas ligadas a ese «pensamiento visceral» tienen, en la mayoría de las ocasiones, una relación de efecto a causa respecto de «convicciones» que no son más que mitos o estereotipos. Entre ellos cabe citar no pocos «hechos diferenciales».

Pero carecemos de espacio para comentar una cuestión tan vidriosa como importante. Hace tiempo tenemos la convicción de que sería muy conveniente, si no necesario, celebrar un coloquio a la máxima altura intelectual y con el más exigente rigor científico para restituir la «lengua» a su condición de *Organon*, en el sentido aristotélico —cuyo valor histórico-cultural depende de la amplitud de la «audiencia», en sentido sociológico—, liberándola de toda la ganga mítica con que la revisten y deforman pasiones tan fuertes como dignas de más constructiva aplicación.

Pero este lunar «prejudicial» no empaña los méritos indiscutibles del libro que comentamos, cuya traducción al castellano no debería hacerse esperar.