

LA EDUCACION POPULAR: PANORAMICA DE UN FENOMENO SOCIO-CULTURAL MODERNO

Con rótulos diversos y no siempre significativos de su contenido, los Estados alientan, favorecen o despliegan una capacidad cuyo fin es la elevación cultural del pueblo. A esta actividad se ha llamado *educación popular*. No se trata, claro está, de la antigua y clásica actividad administrativa en materia de enseñanza. Es más, la enseñanza, la instrucción juegan aquí un papel instrumental y secundario, primando la idea de formación armónica, vital, en cierto modo permanente, total y complementaria.

Se trata de un fenómeno que bajo diferentes signos ha adquirido extensión suficiente como para permitir hablar sin exageración de universalidad del mismo. Sin embargo, un análisis comparativo del concepto o de su contenido conduce de inmediato al descubrimiento de la multiplicidad de los enfoques y de las prácticas. Acaso en la noción descriptiva ofrecida provisionalmente se alberguen las notas únicas que caracterizan el hecho como común y permiten en consecuencia su tratamiento unitario.

Por lo demás, todo o casi todo en materia de educación popular varía de país a país y de autor en autor. Se revelan diferentes no sólo las formas, los instrumentos, los métodos —lo que después de todo sería natural— sino también las motivaciones y los objetivos concretos.

Esa doble comprobación —generalidad de la actividad, y variedad de los contenidos— incita a una reflexión sobre las causas. Las causas y el contorno que las engendra ponen en ocasiones de manifiesto esa especial posición que determina tal o cual ángulo de mira, tal o cual perspectiva del que contempla, origen muchas veces de diferencias más aparentes que reales, porque derivan de enfoques no necesariamente erróneos, aunque lo sean parciales, o, si se prefiere, válidos para determinadas circunstancias, congruentes con los principios determinados de que se parte. Al señalar que la *perspectiva* «se refiere a ingredientes cualitativos de la estructura de pensamiento» (1), Mannheim nos ha prevenido de antemano contra el peligro de un forcejeo inútil y estéril en que

(1) KARL MANNHEIM: *Ideología y utopía*, F. C. E., México, 1941; pág. 238.

las leyes de la lógica formal dejan de ser hilo conductor para convertirse en fuente de confusiones.

Se impone, pues, como tarea previa a cualquier formulación en torno a la educación popular, un examen de los puntos de vista sustentados sobre la misma; ya que, por otra parte, al hacernos cargo de ellos se nos irán manifestando indudablemente ciertas notas reveladoras que pueden suministrar otras tantas pistas para una configuración del fenómeno.

1) LA ACTIVIDAD Y SUS DENOMINACIONES

Para su rotulación, incluso, se emplean títulos diversos. Los países latinos, cargan, en general, el acento sobre el carácter orgánico del destinatario; así, Francia, Bélgica, los cantones suizos románicos hablan de *éducation populaire*, término que en proceso no acabado de acuñación se utiliza también en Italia y en España. Pero, en las mismas naciones, convive otra denominación paralela: *cultura popular*, que refuerza el carácter natural, vivo, espontáneo, no sólo de los destinatarios, sino del contenido, e inserta la actividad en un mundo más amplio de participaciones comunitarias en un patrimonio espiritual dotado de unidad (2).

Ya que no en la intención, sí en la expresión, el conjunto germánico sustituye la nota orgánica por la referencia demográfica y generacional, y prefiere el título de *educación de adultos* para destacar por otra vía la antinomia —más bien, la diversidad— entre la educación popular y el proceso en grados de la enseñanza de corte clásico que convive con ella cumpliendo sus fines específicos e irremplazables. La *Erwachsenenbildung* alemana encuentra sus equivalencias en Holanda, en los cantones suizogermánicos y en Dinamarca: aquí, con una ligera pero significativa precisión: el sustantivo educación se adjetiva de cultural; decir *educación cultural de adultos* es algo más que un matiz. Suecia, apuntando siempre a la independencia entre sus hermanas escandinavas, ha preferido la denominación *educación popular libre*, para dejar manifiesto que su arranque se encuentra en los movimientos populares nacidos en torno a la Constitución de 1866 y está vinculada a los desplazamientos sociales que condujeron a su estructura actual.

Muy cerca del término germánico, aunque no le duplique, se halla el de uso común en la Gran Bretaña, *Further Education*, sumamente expresivo de su alcance e intención: una prórroga indefinida de la formación adquirida en los

(2) Ambas denominaciones han hallado acogida en la organización administrativa española; hay un Patronato de Información y Educación Popular, una Junta de Información, Turismo y Educación Popular y una Subdirección General de Cultura Popular.

años de aprendizaje, conectada a una conciencia de la complejidad de la vida social moderna y sus problemas derivados, lo que otorga al concepto una amplitud que ha precisado de acotamientos y concreciones.

La otra parcela del mundo anglosajón, aunque compartimentada en casillas estatales y en autonomías municipales muy amplias, parece decidirse en general por las expresiones *Recreation* y *Communnity Development*. Ninguno de los dos términos, no obstante, es de aceptación total y entre sí no son equivalentes, aunque las actividades que rotulan son muy similares y persigan objetivos casi idénticos en puntos concretos de contacto. No debe caerse en la tentación de traducir *recreation* por recreo, diversión o cualquier otro sinónimo, sino por la palabra más textual, pero también más exacta, de recreación; recreación de la unidad, de la integridad del hombre en un mundo tecnificado que amenaza disolverla en consideraciones parciales, incompletas, en las que son tenidas en cuenta solamente facetas unilaterales de una personalidad humana indivisible. El *desarrollo comunitario*, por su parte, persigue primordialmente el establecimiento de condiciones sociales y económicas que hagan posible la elevación y el progreso de un conjunto de población determinado; de manera secundaria, y en cuanto medios para aquél fin, persigue también el cultivo espiritual de los individuos que forman parte de la comunidad.

Una experiencia especialmente interesante por su orientación y por desarrollarse en un contorno cultural ajeno al Occidente, aunque influído por él, es la calificada de *educación social* en la India actual. Su propio enunciado descubre una preocupación dirigida al entramado de relaciones humanas en su aspecto dinámico y a la comunicación entre grupos que propenden en aquella latitud a la autosuficiencia y al encastillamiento.

La U. N. E. S. C. O., por fin, ha lanzado los términos de *educación de base* y la más hispánica de *educación fundamental*; pese a cualquier apariencia, su parentesco con la educación popular no es muy cercano y sus objetivos específicos derivan del deseo expreso de combatir «la ignorancia, la enfermedad, la subalimentación y la subproducción», lo que amplía por una parte sus fines y estrecha por otra sus propósitos, reducidos de intento a la aplicación de técnicas pedagógicas nuevas a un área cubierta en otros países por la enseñanza primaria y la formación profesional elemental.

2) EL CONCEPTO Y LOS CARACTERES

Definiciones de la educación popular existen pocas y en el sentido clásico del término lo son escasamente. Hay, sin embargo, numerosas nociones descriptivas. lo que después de todo es una ventaja, porque si ofrecen sólo aspectos parciales,

brindan también un concepto abierto que se adecúa a su objeto fluido, cambiante, sin fronteras precisas y en plena evolución.

En un estudio titulado *Aspects français de l'Education populaire* (3), editado por la Presidencia del Consejo, se nos dice que aquélla es el «*complément à apporter à l'Education scolaire, familiale, professionnelle*», previniéndonos en seguida que «complemento» no hay que entenderlo como prolongación de esa educación en el marco y con las formas en que hasta ahora se ha ofrecido; por el contrario, complemento significa equilibrio a mantener, ampliación de la actividad ya emprendida, búsqueda de métodos y procedimientos que difieren de los de la escuela, la familia y la profesión, y persiguen, conforme a pautas nuevas, la acción y orientación iniciadas por ellas.

La sección 24. 401, apartado C, de la recopilación de normas sobre esta materia, vigentes en el Estado de California, nos ofrece uno de los pocos intentos de definición completa al decir que educación popular es «toda actividad voluntariamente emprendida que contribuya al desarrollo físico, mental y moral de los individuos o grupos participantes en ella» (4).

Ambos conceptos, el francés y el norteamericano, distantes entre sí en la geografía física e histórica, nos suministran un primer deslinde que perfila contornos en esta actividad, mostrándola como una concepción pedagógica nueva, complementaria de las tradicionales y que persigue por vías inéditas un viejo ideal humanista: la formación armónica del hombre, sofocada hoy por la maquinaria compleja de la sociedad industrializada.

La Administración francesa ha proclamado, oficiosamente al menos, cuán consciente está de que la integridad humana se halla íntimamente condicionada —y en ocasiones amenazada— por los mecanismos sociales, al declarar: «... la educación popular aparece como voluntad sistemática de poner fin a la oposición existente entre masas y minorías: para hacerla efectiva, toma al pueblo, a la masa, en su condición concreta y le suministra los medios de expresarse, de determinarse y de cultivarse» (5).

Un paso más, y tras la *técnica*, los *objetivos* y el *destinatario*, se nos descubrirá la intención, «la idea esencial» en que se inspira la educación popular: «que la cultura no sea el privilegio de una minoría, sino bien común de todos los trabajadores, intelectuales y manuales» (6); esto es, instrumento de igualdad, medio de nivelación, vehículo de participación sin exclusividades.

(3) En «La Documentation Française», París, 1950.

(4) *Compilation of Laws relating to Recreation*, editada por la «State of California Recreation Commission», 1950, sección y párrafos citados; pág. 33.

(5) «La Documentation Française», París, 1958, pág. 5.

(6) Declaración de la «Direction Générale de la Jeunesse et des Sports», en el *Répertoire International de l'Education des Adultes*, U. N. E. S. C. O., 1953.

Ch. Depasse, tratadista belga que ha dedicado sus esfuerzos al tema, manifiesta en su *Philosophie de l'Education populaire* una postura idéntica al expresar en breve y rotundo lenguaje sociológico que «la educación popular es la educación de masas». La aparente frialdad lapidaria de la aserción se caldea en seguida al confiarnos que «no hay democracia real sin libertad de pensamiento» y que los objetivos a alcanzar por la educación popular «son los postulados por toda sana democracia» (7). Depasse nos revela así una nueva característica muy digna de tenerse en cuenta: la educación popular *nunca es neutral*, ni por supuesto debe serlo; cuestión distinta es la ideología de que se tinte, como también es otra cosa el problema delicadísimo de sus limitaciones y el carácter voluntario o coactivo de su práctica.

Dinamarca ha enfocado con notable acierto la cuestión al permanecer fiel a las ideas de Grundtvig, obispo, diputado, y antes que nada poeta, fundador en aquel país de la educación cultural del pueblo y adelantado de este movimiento en Europa. Grundtvig deseaba que se amase y comprendiese la patria mediante un entendimiento cariñoso de su pasado, no a través de una sentimental contemplación romántica sino por la consideración objetiva de su evolución económica, social, cultural y religiosa (8). El poeta danés imprimió a la educación popular un sello de consciencia nacional que ha encauzado esta actividad hacia derroteros cuya solidez no excluye la amplitud de su alcance ni su eficacia operativa.

Este impulso hacia la cohesión del grupo a partir de premisas socio-culturales, brotado desde el grupo mismo, tiene un paralelo cuyo matiz diferencial cualitativo radica en la dirección del esfuerzo, que se produce aquí de arriba a abajo. Aludo de nuevo al ensayo que la India viene practicando desde 1946. En él se dan cita, bajo el término *educación social*, objetivos múltiples, concretados en este propósito general: «asociar a las gentes de este país en una comunidad compacta, unida, eficaz, con conciencia internacional, en la cual las ventajas de la prosperidad sea compartidas por todos, sin discriminación originada en las diferencias sociales, económicas y religiosas» (9). Ambicioso plan en el que se entreveran variadas aspiraciones de indudable abolengo europeo, teñidas de nacionalismo integrador, planificación social, espíritu democrático, desarrollo económico y esfuerzo tecnificador. Resta por saber si estos impulsores

(7) CH. DEPASSE: *Philosophie de l'éducation populaire*, Lieja, 1949.

(8) V. *L'Education culturelle des adultes au Danemark*, publicación núm. 3 del «Servicio Escandinavo de Información de Educación Cultural», 1953. Cfr. también *Adult Education in Denmark*, Det Danske Selskab, Copenhagen, 1962.

(9) *Social Education in India*, Ministry of Education, 1956. V. también *All India Report of Social Education for 1947-1951*, Ministry of Education, 1954.

del progreso indio tendrán la cautela de enraizar el empeño en el suelo de las peculiaridades tan dignas de respeto de su cultura patria.

Esta nueva faceta de la multifacética actividad llamada educación popular se manifiesta casi paradigmáticamente en el caso de Israel. El Estado hebreo es algo más que un singular experimento en el campo de la convivencia, algo más que una tesonera y casi desafiante voluntad de pervivencia; es, sobre todo, la realización histórica de una profecía bíblica: la reunión de los desterrados. La misión de una educación popular israelí, tal como viene practicándose en los *kibbutzim*, ha sido definida por Ben Gurion cuando declaró que era deber del Estado de Israel fundir un conglomerado humano, abigarrado y diverso; fundirle en el molde del que saldrá un pueblo nuevo con unidad de lengua, cultura y nacionalidad (10).

3) VARIEDAD DE FUNCIONES

El repaso analítico de las denominaciones y de la noción de educación popular a través de un estudio comparado tan somero, ha puesto de relieve una vez más la fluidez del concepto, capaz de estrecharse, ensancharse o reducirse para cumplir las finalidades específicas que se propongan cada uno de sus animadores. Por ello, según los casos, la educación popular se concibe como forma original para la instrucción de adultos; como método eficaz de capacitación profesional; como recurso complementario para hacer efectiva la promoción social; como sistema de perfeccionamiento individual en un contorno social determinado; como aseguramiento de la dignidad y autonomía del hombre sumergido en una atezadora civilización material y mecánica; como remedio al distanciamiento entre masas y minorías que ha engendrado una problemática compleja a la que ha dedicado su atención la moderna Sociología de la Cultura; como instrumento de aglutinación espiritual de los componentes de un grupo dado; como educación cívica que facilite y serene la convivencia; como aprendizaje de conducta en la vida pública, impuesto por deberes correlativos a los derechos derivados del régimen democrático y que le hacen posible, efectivo y pleno.

La educación popular sirve, ciertamente, a cada uno de esos fines y, por supuesto, al conjunto de todos ellos. En realidad, desde un punto de vista general, no constituyen más que facetas de un único y gran problema. Ocurre, pues, que en cada supuesto se destaca lo que aparece más perentorio, más necesario, más deseable para una realidad social determinada. Es tanto cuestión

(10) Cfr. MELFORD E. SPIRO: *Kibbutz: Venture in Utopia*, Harvard Univ. Press, 1956.

de variedad como de perspectiva. Lo que hace lícito deducir tres grandes consecuencias:

1.º La educación popular, en cuanto instrumento, en cuanto técnica, es fenómeno común del que resulta predicable la nota ya anticipada de universalidad.

2.º Esta técnica, en la medida en que se utiliza con realismo, se hace eco y viene condicionada por las realidades económicas, sociales, históricas y culturales de cada comunidad, en un afán de dominar su contorno y mejorarle.

3.º Por lo mismo, tal instrumento se maneja de acuerdo con los principios ideológicos que presiden el grupo en que se practica.

4) VITALISMO Y DINAMISMO

El profesor Novrup, presidente del Consejo de Vigilancia del Instituto de la U. N. E. S. C. O. para la Educación, al inaugurar en 1952 las sesiones del Seminario Internacional sobre Educación de Adultos, declaraba: «La educación de adultos difiere en ciertos aspectos de la mayoría del resto de las formas de educación. Su tarea principal no consiste en transmitir a los interesados ciertos conocimientos o capacidades; ignora los reglamentos y costumbres escolares; sus profesores no gozan del prestigio de la autoridad del maestro de escuela. La educación de adultos se halla estrechamente ligada a las realidades de la vida cotidiana. Podría decirse que consiste simplemente en el encuentro de miembros adultos de la sociedad con otros adultos, los profesores, con la intención de estimular sus intereses y aprender a conocer mejor los problemas de su vida común, personal o social» (11).

Aunque pueda inducir —tomada en su sentido literal— a una consideración demasiado estrecha de la educación popular (12), esta cita tiene el valor de poner de manifiesto ciertas diferencias entre la educación tradicional y esta nueva. Diferencias que se perciben muy claramente por lo que hace a sus métodos y técnicas, que alcanzan también a la concepción de cada una, pero no llegan a la finalidad, que en ambos casos es idéntica.

Nuevas circunstancias sociales e históricas, ese complejo derivado de la

(11) *Séminaire international sur l'Éducation des Adultes (Hamburg, 8-13 décembre 1952)*, folleto a multcopista editado por la U. N. E. S. C. O.

(12) La expresión misma «educación de adultos» suele, en efecto, inducir a error por la resonancia particular que entre nosotros parece tener. Existe en los países latinos la tendencia a estimar esta actividad como prolongación, fuera de los centros habituales de instrucción, de las enseñanzas en ellos impartidas. Nada más lejos de la realidad, puesto que su objeto son los problemas de la vida común en su dimensión personal y en la social.

técnica, la masificación y la aceleración del tiempo, han exigido y provocado a su vez nuevos métodos, nuevas instituciones, nuevas técnicas y nuevos materiales educativos. El aula, la disciplina académica, la vida corporativa, la gradación escolástica han sido reemplazados por la libertad de acceso y continuación, por el órgano cultural fluido y asociativo, por el acercamiento del docente al discente a través de misiones culturales y cursos por correspondencia, por la visita, la conferencia, la discusión, el coloquio y el grupo de trabajo. El texto es el libro, pero también el disco y la película, la revista y el periódico. La lección se filtra por la pantalla de televisión o por el receptor radiofónico. La biblioteca se llama bibliobús o centro ambulante de lectura. Las prácticas se convierten en presencia activa, el viaje de estudios en turismo popular. Las horas lectivas son el descanso del trabajo. El teatro, la danza, la música, la exposición, el festival se tornan maestros casi inadvertidos de la asignatura.

¿Qué asignatura? La única que en definitiva persigue toda educación: hacer hombres. En esto coinciden, o deben coincidir al menos, todas ellas, la popular incluida. Como las formas clásicas, esta moderna tiene por objeto establecer un vínculo entre el individuo y la cultura. El hombre es producto de su herencia biológica, pero también y principalmente de su herencia cultural, depositada por tradición y transmitida por educación, sea ésta concreta o difusa. De este modo, el hombre se ve dotado de medios precisos para conocer su entorno, para enfrentarse lúcidamente al mundo, para enriquecerse y dar plenitud a su vida.

Acaso sea esta consecución de una vida más plena la clave de la educación popular, que de otro modo no pasaría de ser un conjunto abigarrado de técnicas pedagógicas en ensayo. Una vida más plena para el mayor número. Una vida más plena para quienes se hallan más perentoriamente ligados a la servidumbre de las necesidades inmediatas. Frente a la concepción *intelectual* de la educación tradicional, la educación popular podría calificarse de *vital*: «*Elle n'est pas distribution de connaissances mais initiation à un art de vivre la vie quotidienne*», dice Dumazedier (13).

En la Conferencia Internacional de Elsineur sobre educación de adultos, se convino en que ésta debe suministrar el bagaje necesario para que el individuo pueda satisfacer sus necesidades y aspiraciones al tomar conciencia de su contorno y de la relación en que se halla con él (14). Conclusión que trae inevitablemente a la memoria el juego de idea y creencia, de ensimismamiento y alteración, de Ortega. Quizás los conferenciantes no dijeran en el fondo otra cosa que al hombre se le hace necesario un esquema del mundo, que la vida

(13) J. DUMAZEDIER: *Education des Adultes. Tendances et réalisations actuelles*, U. N. E. S. C. O., París, 1952; pág. 45.

(14) *O. c.*, pág. 34.

de cada uno está fundada en un sistema de ideas y de creencias, que en la creencia se está, que a la idea se llega, que la acción va precedida de ese fértil ensimismamiento en el que se forman «ideas sobre las cosas y su posible dominación», que en un mundo poco propicio a ensimismarse la educación popular pone medios para que «el hombre, con un enérgico esfuerzo» se retire a su intimidad.

Pero todo ensimismamiento va precedido de una alteración y la alteración es «sentirse perdido, naufrago» (15), inseguro, inquieto, desasosegado, en crisis. «Cuando la sustancia del conjunto se ha hecho cuestionable —nos advierte Jaspers— y se halla en estado de desintegración, la educación también se hace insegura y se desintegra. Una época que no confía en sí misma, se preocupa ansiosamente por la educación, como si en este terreno pudiera obtenerse algo de la nada.»

Jaspers es pesimista sobre el origen de la educación de adultos. Coincide en que proporciona ese saber a qué atenerse necesario para la vida, ese instrumento de riqueza interior; pero si se solicita es a consecuencia del fracaso de la educación de la juventud; constituye el recurso del hombre dejado a la ventura, sin poso recibido, vapuleado en su desnudo caminar por el mundo.

El filósofo es de sobra avisado y de sobra justo como para no hacerse eco de otras situaciones e ignorar la existencia de seres a los que esa formación juvenil les fué imposible o negada y reconoce el papel de la educación popular como vehículo difusor de conocimiento a círculos más amplios. Duda, sí, preocupado por una problemática a la que más adelante me refiero, de si es posible *popularizar el saber*, cuestión por lo demás, distinta y ajena a la educación popular, pero frontera y límite suyos, cuya transgresión implica tanta presunción como ignorancia de sus concretas posibilidades. En cualquier caso, Jaspers ha realizado en torno a esta cuestión una de las más agudas observaciones, al decir: «Hoy, la cuestión candente es, si será posible, a partir de las fuentes de la vida contemporánea, no diluir la vieja cultura, sino establecer una nueva, nacida de la comunidad de educadores populares, trabajadores, empleados y campesinos.» Este movimiento —añadía en 1931— no es más que «síntoma de desamparo de la Humanidad en la desintegración de una época en que la educación ha quebrado» (16).

(15) J. ORTEGA Y GASSET: *El hombre y la gente*, Ed. Rev. de Occidente, Madrid, 1957; pág. 43.

(16) K. JASPERS: *Man in the Modern Age*, Doubleday, New York, 1957, II, 2, especialmente págs. 113 y 114 (t. e. *La situación espiritual de nuestra época*, Madrid, 1951).

5) EL CONTENIDO Y SUS CONDICIONAMIENTOS; LA U. N. E. S. C. O. :
UN ENSAYO NEUTRO

Si el contenido de la educación popular resulta proteico en apariencia, ello se debe a sanas razones de realismo; o se adapta a las peculiares condiciones de cada grupo humano o se queda en nada. Adelantaba que el puro instrumento pedagógico se matizaba, para llegar a ser educación popular, con las realidades imperantes en la comunidad. De aquí que el contenido sea función de factores económicos, históricos, sociales, culturales y demográficos. En definitiva, responde a *necesidades* concretas y a *modos de ser* diversos, es producto de una infraestructura material y una superestructura espiritual, que conjugadas determinan la dirección y sentido del esfuerzo para dominar un contorno y mejorar una situación.

Entre infra y supraestructura hay, por supuesto, una relación, un condicionamiento y una interacción. La afirmación no contiene en verdad novedad alguna y tras la ingente obra hegeliana y las vastas exégesis marxistas presenta visos de verdad de puño. No está demás tenerla con humildad presente para evitar el sencillo error derivado de la reducción materialista. Y ya seguros de que lo espiritual determina también lo material, conviene no caer en la trampa de la visión tolemaica denunciada por Toynbee, según la cual sólo el Occidente encarna y continúa la Cultura en línea ininterrumpida de desarrollo.

Con todo, a efectos de método, se pueden y se deben contemplar separadamente ambos planos —material y espiritual— en la medida en que se haga posible. Instalados en el primero, es fácil observar cómo la adecuación de la educación popular a las *necesidades* es principalmente adecuación dinámica al grado de desarrollo del país en cuestión. En los calificados de «no desarrollados» hay una pretensión inmediata de elevación del nivel colectivo, condición necesaria, aunque no suficiente, para ulteriores propósitos de índole menos utilitaria. Sin unas ciertas condiciones mínimas es inútil, estéril, todo intento de elevación cultural, de participación plena en valores cuya posesión requiere condiciones de receptividad en el individuo que sólo en parte son connaturales, y en gran medida producto del cultivo.

De ahí que en esos pueblos se atienda primariamente a objetivos que cubre en otros la instrucción elemental. Así, las naciones asiáticas y africanas de reciente dominación colonial y las áreas americanas de predominio de población india o negra. Tal, entre otros, los ejemplos de Egipto, Arabia Saudí, Irak, Jordania, Líbano y Siria; de Filipinas, Ceilán, India e Indonesia; de Liberia, Kenia y Rodesia; de Brasil, Haití y Jamaica, por citar Estados en que se practica la educación popular. «En tanto que los principios así enunciados (los

europæos) son en Kenia de aceptación para la educación de adultos, han sido interpretados para un pueblo en que la mayoría carece de tradición escolar, que no ha entrado aún en la economía monetaria y que todavía ignora el sistema de democracia nacional de numerosas naciones modernas (17).

Desde su primera Conferencia General, celebrada en París en 1946, la U. N. E. S. C. O. echó sobre sus hombros la tarea gigantesca de aliviar «la ignorancia y la miseria» de millones de hombres que viven al margen de la civilización y no pueden gozar de sus beneficios. Lo que inmediatamente se llamaría «educación de base» y, entre los pueblos de habla española, «educación fundamental», nació inspirada precisamente por el deseo de atender a estos vastos sectores de población para los cuales toda acción de educación popular se traduce básicamente en instrucción mínima.

Pero la intención original del organismo internacional, antes de quedar diluida en un forzoso neutralismo, era más ambiciosa y de más sustancia. El preámbulo de su Constitución declaraba: «Si la guerra comenzó en la mente de los hombres, en ella debe construirse la defensa de la paz.» Pero en la mente de los representantes de los treinta primeros Estados afiliados los caminos de la paz eran diversos y se contradecían.

La U. N. E. S. C. O. continuaba una tradición a la que la segunda guerra mundial puso paréntesis; una tradición que arranca de un descalabro: la abortada Conferencia Internacional de Educación propuesta y rechazada en la Conferencia de la Paz, celebrada en París en 1918. Tres años después surge, al fin, en el seno de la Sociedad de Naciones, el Comité Internacional de Cooperación intelectual y, en 1925, la Oficina Internacional de Educación, con sede en Ginebra.

El propósito idealista de una educación que respondiera a las exigencias de una sociedad mundial, de una educación internacional auténtica, junto al filantrópico de conseguir por la cultura una «vida más plena y más dichosa», eran el eco de las declaraciones de la Conferencia de Ministros de Educación de los países aliados, celebrada en Londres en 1942 y de la Conferencia de Educación de Londres de 1945. Eco cuyas resonancias venían lastradas por los experimentos de reeducación del pueblo alemán y el pueblo japonés (18).

(17) Informe de la entonces Africa Oriental Británica, recogido en *L'Education populaire dans le monde*, París, 1958; pág. 16.

(18) Sobre este punto he recogido datos de interés para un enfoque de la educación popular (al menos de sus técnicas) desde un ángulo muy peculiar: el de instrumento útil de incidencia ideológica, manejado de manera consciente. Me limitaré a señalar aquí que en el volumen *Occupation of Japan: Policy and Progress*, publicado por el Departamento de Estado de los Estados Unidos, como documento núm. 2671, aparece otro titulado «La política inicial para Japón después de su rendición», págs. 73-81, que contiene la siguiente formulación de objetivos, que fueron efectivamente llevados a la

Entre los siete puntos de interés de la Segunda Sesión de la Conferencia general reunida en la ciudad de Méjico en noviembre de 1947, la U. N. E. S. C. O. formulaba un programa de educación fundamental de tan escasas implicaciones políticas, sociales y religiosas que podía satisfacer a los diversos grupos en litigio ideológico. Las ideas originales expuestas en la publicación *L'Education de base, fond commun de l'humanité* (19), pasadas por el tamiz de la Conferencia mejicana, plasmaron en un documento preparado por el Secretariado, punto de partida para la elaboración del programa educativo del siguiente año, en el que se habían evaporado no pequeña parte de los fondos comunes de la Humanidad (20).

No obstante, el programa definitivo no había renunciado a superar el apremiante aunque elemental objetivo de elevación del nivel de vida y se proponía la solución de problemas conexos: «La educación de base no tiene por objeto único la enseñanza de la lectura, la escritura y el cálculo; se esfuerza además por enseñar el *arte de vivir*». Junto a una instrucción elemental, a una enseñanza técnica, a una formación higiénica, a una educación recreativa, a una mejora de métodos de explotación agrícola y ganadera y de organización cooperativa, existían también una educación cívica y política y una «iniciación en las artes liberales, para ayudar a los adultos a adquirir conocimientos y adoptar actitudes de espíritu desinteresadas en dominios tales como la literatura, las artes, las ciencias y la historia»; por lo que hace a grupos de población determinados se proponían también «desarrollar el espíritu comunitario que con frecuencia tiene carácter más vago y difuso en la ciudad que en el cam-

práctica: «a) Asegurar que el Japón no volverá a ser una amenaza para los Estados Unidos o para la paz y seguridad del mundo. b) Provocar el establecimiento eventual de un Gobierno pacifista y responsable que respetará los derechos de otras naciones y apoyará los objetivos de los Estados Unidos, expresados en los ideales y principios de la Carta de las Naciones Unidas.» La proyección de estos principios al campo educativo quedaron recogidos en una Instrucción sobre directivas básicas para la educación de los japoneses (AG-350, C. I. E. de 22 de octubre de 1945) como normas de aplicación por la Subsección de Educación de la División de Información Civil y Educación del Cuartel General del Comandante Supremo; el sistema quedó reforzado por la presencia de una Misión Educativa de los Estados Unidos en el Japón (U. S. E. M. J.), compuesta por veintisiete pedagogos americanos.

Para Alemania existen documentos similares: *Occupation of Germany: Policy and Progress*, núm. 2783, y un «Informe de la Misión Educativa de los Estados Unidos en Alemania (U. S. E. M. G.)», de 20 de septiembre de 1946.

Sobre la cuestión, véase también el libro de ROBERT KING HALL, profesor del *Teacher's College* de Nueva York. *La educación en crisis*, Tucumán, 1950, así como el trabajo del profesor E. WENIGER: *The Universities and Adult Education. A conference held at the Unesco, Hamburgo, 9-12 de diciembre de 1953*; folleto a multicopista.

(19) Editado por U. N. E. S. C. O. en francés y en inglés, en 1947.

(20) FE/Conf. 6, U. N. E. S. C. O.; documento a multicopista, febrero de 1948.

po» (21) y «salvar el abismo que separa el mundo rural del urbano, incitando al obrero industrial a interesarse por el campesino y su trabajo, y conservar o restablecer el contacto con el campo» (22).

Pero, al primer freno impuesto a la acción de la U. N. E. S. C. O. por la neutralidad y el compromiso, se ha añadido otro, tanto o más importante: la escasez de personal cualificado y de material educativo, y la falta de fondos disponibles. La cruzada mundial de educación fundamental ha tenido que ser renunciada oficialmente desde hace diez años. La asistencia técnica norteamericana y rusa, las ayudas económicas y las becas universitarias, los «misioneros» de la libertad y el progreso lanzados por el difunto Presidente Kennedy, son ya otro cantar.

5) DIRECCIÓN Y ALCANCE DE LA EDUCACIÓN POPULAR EN LOS PAÍSES NO DESARROLLADOS

El concepto de desarrollo económico es relativo, comparativo y, por supuesto, un idéntico nivel de renta *per capita* no supone la identidad de otros niveles (23). Por otra parte, el dato definidor es engañoso puesto que se obtiene de una división de la renta nacional entre el número de habitantes; si la operación matemática no coincide con el reparto real en ningún caso, en otros el abismo es patente.

Al supuesto de existencia de grupos infradesarrollados en un contorno general más rico, hay que añadir los de desequilibrio regional y desajuste de estructuras, aparte los derivados de una política económica totalmente dirigida, que persigue objetivos más acuciantes para el poder que el bienestar material de los ciudadanos.

En el campo cultural, el hecho se traduce también en la coexistencia de

(21) Añade —y es significativo— que «en este dominio, la tarea educativa podrá hallar un fundamento en las preocupaciones políticas y culturales».

(22) Todos los entrecomillados pertenecen al texto del folleto, *L'éducation de base. Description et programme*, París, 1950; págs. 3, 21-22, 30-31 y 33.

(23) El Japón, con sus 460 dólares por habitante, se sitúa, aunque en el límite superior, entre los países subdesarrollados, según los criterios generalmente aceptados; sin embargo, el porcentaje, prácticamente nulo, de analfabetos coloca a esta nación por encima (en este sentido) de algunas otras, incluso europeas, cuya renta *per capita* es superior. La India, con su compleja riqueza cultural, se halla entre los seis últimos países del mundo. Turquía figura detrás de Ghana. Rhodesia está por encima del Brasil, Tailandia y Camboya. La generalidad de los países árabes, de vasto acervo tradicional filosófico, poético, científico y artístico, están precedidos por la Guayana británica y las Islas de Mauricio, Barbados y Tobago. (Los datos son del censo de 1962.)

de capas de población de óptimo o buen nivel educativo con otras más retrasadas o prácticamente analfabetas.

Méjico, con sus 350 dólares aproximadamente de renta por cabeza, dispone de excelentes instituciones culturales de muy diversos órdenes. Debe hacerse cargo, con todo, de problemas peculiares de infradesarrollo cultural en áreas concretas de su territorio. A ese fin, ha recibido colaboración de la U. N. E. S. C. O. (24), que viene a complementar la labor de las llamadas «misiones culturales», establecidas ya en 1923, y que, salvo un paréntesis entre los años 1938 a 1942, vienen llevando a cabo, en los medios rurales especialmente, una tarea de regeneración educativa a la que se asocia otro objetivo principal: el de animar a estos grupos a la organización y establecimiento de mutuas relaciones armónicas (25). A partir de 1954 y por iniciativa del Rector, Dr. Nabor Carrillo, la Universidad Nacional Autónoma se ha asociado a esta labor de difusión cultural por medio de misiones universitarias.

Caso típico de desequilibrio regional es el de Italia, tanto más patente cuanto que el nivel del Norte es parangonable al medio más alto europeo, en tanto el Sur ostenta índices apreciablemente bajos. Por lo demás, este fenómeno de desequilibrio es común al resto de los países de la Europa mediterránea, incluida por supuesto España.

En tales casos, la labor de educación popular se presenta en dos frentes: el uno atiende a los problemas relativos a necesidades de la población iletrada o semiletrada; el otro, es ya cultura popular en un sentido más estricto. Pero ambos no se hallan disociados, sino en íntima relación. No son estadios en que sea necesario agotar el primero para pasar al segundo; antes bien, desde un principio se asocia a la tarea de alfabetización y enseñanza elemental la preocupación por sensibilizar al educando hacia los beneficios derivados de la cultura, de modo que se convierta en partícipe espontáneo y consciente y no en resignado y pasivo sujeto de recepción de algo cuya utilidad se le muestra lejana y dudosa. Un sistema coactivo o semicoactivo de lucha contra el analfabetismo y la ignorancia, aparte los efectos psicológicos negativos que produce en los destinatarios, y que pueden llegar a invalidar de raíz todo ulterior esfuerzo de acción cultural, es siempre de dudosos resultados prácticos y corre el peligro de limitarse a un reflejo estadístico en el que la disminución del

(24) Empezó en mayo de 1951 en el centro de Pátzcuaro, Estado de Michoacán, convertido además en escuela experimental para la formación de educadores en toda la América hispánica. Véase el folleto de la U. N. E. S. C. O. *Tzentzeuhuaró commence à vivre*, 1953, en el que se cita como precedente del actual empeño la labor desarrollada entre los tarascos por don VASCO DE QUIROGA, primer obispo de Michoacán, muerto en 1565, por cuyo eterno descanso los indios aún hacen decir misas.

(25) *The Mexican Cultural Mission Programme*, U. N. E. S. C. O., París, 1950.

porcentaje de iletrados sea mucho más aparente que real. Alfabeto no es quien sabe leer y escribir, sino quien realmente escribe y lee; quien además siente de algún modo la necesidad de leer y escribir. Se da, con más frecuencia de la que sería de desear, un fenómeno determinado por la falta de hábito en el manejo de la pluma y en el descifrado de esos caracteres convencionales que llamamos letras, que da origen a lo que los franceses han definido como *illetré de retour*, que a efectos prácticos no difiere gran cosa del analfabeto puro.

Dejando aparte supuestos motivados por concretas actitudes individuales —menos numerosas probablemente de lo que pudiera parecer— esta falta de hábito y práctica viene provocada por la ausencia de estímulos y de ocasiones de ejercitar las habilidades adquiridas en la escuela durante los años de la infancia. Las ocasiones de ejercicio están en función del medio ambiente (26), más o menos propicio, y de la facilidad de acceso a los servicios y centros de extensión cultural. Si es labor de éstos proporcionar medios e instrumentos, es misión de la educación popular provocar racionalmente los estímulos determinantes de su utilización. En tal aspecto, todo esfuerzo por alfabetizar ha de ir necesariamente acompañado de una política consciente de educación popular; lo demás es suministrar una técnica que sólo adquiere sentido al ser utilizada, es dotar de un medio que sólo cobra significación por el fin que persigue.

Italia ha intentado armonizar los dos frentes de acción a que he aludido, por lo que se refiere en particular a las tierras del *Mezzogiorno*, sin descuidar la acción más específica de educación popular, referida a las áreas desarrolladas, con una problemática propia de lo que más adelante me ocuparé. Se ha valido de «Centros de lectura», que excediendo su denominación son más bien escuelas en las que se guía en sus primeros pasos intelectuales al campesino, al obrero y al artesano; de bibliotecas circulantes, de cursos ambulantes, de clases nocturnas. Pero acaso sean los *Circoli di Cultura popolare*, organizados por la *Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo*, la creación que responda más exactamente a esa conjunción de la instrucción

(26) Y, naturalmente, también del nivel económico. Cuantos se hallan apremiados por necesidades tan elementales como ganarse el pan desde edad temprana no están en condiciones precisamente óptimas para el cultivo, siquiera sea elemental, de su mente, por muchas ventajas que este cultivo pueda reportar. El viejo adagio que recomienda vivir primero y filosofar después adquiere aquí una significación irónica y dramática a la vez. Pero este aspecto del asunto, lo mismo que el de la carencia o deficiencia de la instrucción primaria, sea por el poco atractivo que ofrezca la noble profesión de maestro, sea por el desfase entre el crecimiento de la población estudiantil y el ritmo de instalación de centros de enseñanza, o sea por la dispersión de la población rural y la dificultad de comunicaciones, exceden ya los límites de este trabajo.

más elemental e imprescindible con los empeños propios de la educación popular, al concebir el aprendizaje en la lectura y la escritura como elemento preciso, pero instrumental, para el objetivo principal de impartir conocimientos útiles (agrícolas, artesanos, higiénicos y domésticos) y satisfacer intereses diversos de orden cultural, artístico, científico, cívico y político (27).

7) MOTIVACIÓN DE LA EDUCACIÓN POPULAR

En los países y zonas económicamente desarrollados, la educación popular—desde el punto de vista de su motivación más inmediata— responde fundamentalmente a dos causas: *a la extensión al campo cultural del principio de igualdad, y al desarrollo de una política de empleo útil del ocio.*

Por supuesto, la primera de las causas actúa de abajo a arriba, en forma de demanda de la sociedad al Poder; la segunda va de arriba abajo y constituye otra de las manifestaciones de la función configuradora del Poder en la sociedad, cuyo fin en este caso es el de corregir perturbaciones surgidas en el seno de ésta e insolubles o de solución difícil y fragmentaria para los grupos que actúan dentro de su contorno. Aludiré a ambas separadamente—aunque por más de una razón se hallen mutuamente condicionadas— ya que su enfoque es complejo, acaso discutible, y en cualquier caso requiere más de una puntualización.

A) EL PRINCIPIO DE IGUALDAD EN EL CAMPO CULTURAL.—El fenómeno de la educación popular nace de la conjunción de tres factores: la aparición y desarrollo de medios técnicos de difusión de extenso alcance; el acceso del pueblo a la categoría de protagonista histórico; y la exigencia al Poder público de que satisfaga necesidades culturales (lo que implica la posibilidad por éste de satisfacerlas). Los tres factores se hallan en relación íntima y emergen paralelos en el proceso de la historia contemporánea. Precisamente por ello no pueden calificarse con exactitud como educación popular otros fenómenos similares anteriores a tal época.

La coincidencia no se produce de modo caprichoso, sino por consecuencia de una serie de causas que traen origen en la evolución histórica europea. Unas causas son técnicas, como las que provocan el desarrollo de los medios difusores; otras sociales, como las determinantes del advenimiento a primer plano del cuarto estado; otras, por fin, son políticas, y se insertan en el movimiento complejo que produce la crisis del Estado liberal y da lugar a las

(27) Cfr. *Way-Forum*, núm. 18: «Jeunesse et éducation de base».

diversas formas de intervencionismo. Pero, además, se hace preciso añadir, si se pretende obtener una visión en profundidad de este proceso, una última causa de índole espiritual: lo que podría describirse como incertidumbre, escepticismo o desarraigo ideológico, para definir somera y pobremente lo que se ha denominado «crisis de nuestro tiempo» (28).

Parece lícito y hasta necesario preguntarse si dadas estas causas, su contemporaneidad y coincidencia bastarían para explicar la actividad de educación popular. Leger ha afirmado con poca agudeza que «la cultura popular no se define ni por su nivel, ni por su contenido, sino por su público y por su espíritu» (29). ¿Qué ha motivado solicitud tan universal e imprimido un peculiar espíritu a su satisfacción? El fundamento último se encuentra indudablemente en la peculiar contextura espiritual del Occidente, que reclama la cultura como bien cuya posesión es deseable y necesaria porque implica, sí, elevación del hombre, posibilidad de autodeterminación; pero también supone un arma valiosa de defensa en la lucha por la vida y —ello no resulta nada desdeñable desde un punto de vista sociológico— es expresión, símbolo, de una situación preponderante (30).

Esta actitud, nada gratuita, es producto de una herencia histórica, en cuyo curso se ha ido configurando un «valor» que, en una época de democratización creciente, se pretende también *redistribuir*, de modo que todos participen en él de alguna manera. Valor que es, a la vez, instrumento de liberación frente a las limitaciones múltiples que derivan de la ignorancia, de la enajenación al trabajo, de la esclavitud impuesta por una sociedad tecnificada y compleja, de la presión de los grupos y de la tiranía de la masificación.

El quehacer cultural, una vez rebasado el recinto monástico en el que durante años hubo de replegarse, irrumpe alborozadamente en el ámbito espacial europeo para producir una rica y variada cosecha. Para el hombre de la

(28) La preocupación por el tema es tan patente y la literatura en torno a él tan amplia, que sería presunción intentar ni siquiera un resumen bibliográfico. Nombres tales como los de SCHELLER, ORTEGA, DILTHEY, JASPERS, SPENGLER, TOYNBEE, SCHUBART, BERDIAEFF, SOROKIN, NORTHROP, M. WEBER, TROELSTCH, MANNHEIM, A. WEBER y A. DEMPFF, dispensan por sí solos de más amplias referencias.

(29) M. LEGER: *Pour une politique de l'éducation populaire*, documento a multicopista, s/f.

(30) Los resultados de una encuesta llevada a cabo de 1958 a 1961 por el «Institut du Travail» de Estrasburgo muestran que del 10 al 15 por 100 de los obreros interrogados estiman la cultura como algo que procura buenas maneras y distinción social; del 35 al 40 por 100, como instrumento de éxito y consideración sociales. Ya TH. VEBLEN, *Teoría de la clase ociosa*, F. C. E., Méjico, 1951, 2.ª ed., pág. 280, señalaba: «Es en el saber, y de modo más particular en el saber superior, donde más patente resulta la influencia de los ideales de la clase ociosa.» Cfr. el contenido del capítulo XIV de esta obra, escrita en 1899.

Baja Edad Media, este quehacer se inserta en una jerarquía bien definida. Frente a la exaltación del mundo de los valores, que en alguna escuela filosófica moderna se sitúa por encima del ser (31), en Santo Tomás —expresión máxima, y síntesis a la vez, de la madurez del orbe cristiano medieval— aquel mundo se asienta en el orden ontológico, en la plena realidad del ser, de modo que su realización implica siempre un ascenso del espíritu humano en su caminar hacia Dios.

Esta sólida cimentación metafísica comenzará a cuartearse en la mente prerrenacentista, y la cultura —entendida en su sentido restringido, aunque dinámico, de creación intelectual y artística— cobrará autonomía como algo independiente y valioso por sí mismo. A la vez, y desde el punto de vista sociológico, esta mutación de conciencia se traducirá en la ruptura de la subordinación —o mejor aún, inordinación— a aquellos otros valores, que como la fidelidad, la valentía o el honor, eran los ingredientes que componían la «vida caballeresca» (32). En el Renacimiento surge el intelectual como tipo social de características determinadas, en tanto el artista se emancipa del gremio artesano. La Reforma y las luchas religiosas remansan el primigenio impulso en un clasicismo nuevo, cuya correspondencia en el campo político —como he señalado en otro lugar— (33) es el absolutismo centralista de las monarquías modernas y, en el campo social, el rigorismo y el distanciamiento aristocráticos; que ya, en la plenitud del Barroco, dan a la actividad cultural una fisonomía doble, al manifestárenos a la vez como *lujo* aristocrático y como *vocación* burguesa. El triunfo de la cultura como valor supremo, en cuanto producto de la razón humana, adviene proclamado definitivamente, entre optimismos ilustrados, entusiasmos pedagógicos y ribetes sentimentales, en el Siglo de las Luces (34).

(31) Tal en el caso de la escuela neokantiana de Baden y, en especial, la *Wertphilosophie* de W. WINDELBAND y H. RICKERT; igualmente en la sociología de OPPENHEIMER.

(32) Cfr., en relación con estos valores de la «caballería» y los «ministeriales», K. MANNHEIM: *Ensayos de sociología de la cultura*, Aguilar, Madrid, 1957; págs. 181 a 188; y J. BÜHLER: *Vida y cultura en la Edad Media*, F. C. E., Méjico, 1957, 2.ª edición; págs. 87 y sigs., y 222 y sigs.

(33) En el «Estudio preliminar» de mi traducción de la obra de C. CLAIR: *Cristóbal Platino, editor del Humanismo*, Madrid, 1964.

(34) La referencia a la obra fundamental de E. CASSIRER: *Filosofía de la Ilustración*, F. C. E., Méjico, 1943, dispensa de cualquier otra cita. Añadiré, sin embargo, que la vocación educativa y hasta la obsesión pedagógica son típicas del pensamiento ilustrado; TURGOT recomendaba a Luis XVI la creación de un «*Conseil de l'Instruction National*»; MIRABEAU publicaba en 1774 *L'instruction populaire, ou la science, les droits et les devoirs de l'homme*, título por sí solo elocuente; HUME, en Inglaterra, preconiza una edu-

Asentada y pujante en Europa la burguesía, el estilo de vida que impone supondrá —desde el punto de vista estricto que aquí importa— la primacía de la nobleza del saber sobre la de la sangre; el influjo del intelectual, del hombre de ciencia, del erudito, del *savant*; el renacer universitario en moldes nuevos; la vigencia social de los valores académicos.

Pero toda una clase social no ha logrado acogida bajo el techo benéfico del mote revolucionario. Libertad, igualdad y fraternidad no se extiende en la realidad tan universalmente. El cuarto estado, convertido ya en proletariado, tomará conciencia pronta del hecho en todas sus dimensiones. La reducción materialista ha estrechado y empequeñecido a pesar nuestro la perspectiva usualmente observada. Ciertamente que la lucha social aparece básica y necesariamente como lucha por un reparto equitativo de riqueza, pero es también lucha por la justicia y la igualdad en cuanto supuesto y marco. Por ello, existe también, implícita casi siempre y explícita en ocasiones, una acción tendente a la participación plena en todos los bienes de la sociedad. Junto a la política social, económica y tributaria como medios para una redistribución progresiva del ingreso, se afirma y progresa una política cultural como medio para la redistribución progresiva de la cultura. El manejo de los cuatro instrumentos está concebido en función del principio de igualdad en su sentido pleno.

Nada más natural si se tiene en cuenta que los movimientos democráticos tienden —en el terreno de los principios al menos— a la consecución de aquellas condiciones sociales que hacen efectiva para todos la posibilidad de desarrollar una personalidad constreñida por factores económicos, por factores políticos y por factores estructurales. La exigencia de idénticas oportunidades de acceso a la cultura se manifiesta en demandas concretas al Estado que abren cauce a unas actividades crecientes de éste, una de las cuales es precisamente la educación popular: el acceso a los productos de la creación intelectual. «La educación popular es necesaria para hacernos comprender la vasta complejidad de la sociedad actual y para revelarnos valores en el dominio de la literatura, las bellas artes y la filosofía de la vida» (35). Parece oírse, una vez más, el eco de la voz ilustrada de Hume, para quien el criterio diferencial entre pueblos civilizados y bárbaros estaba en el lugar que el arte ocupa en unos y otros y, en consecuencia, veía en la educación artística de las masas

cación del pueblo en los *Essays Moral, Political and Litterary*; BELKNAP, B. RUSH y R. CORAM, preconizan en los recientes Estados Unidos un sistema general de educación; JOVELLANOS aporta su contribución en las *Memorias* sobre la educación pública y la policía de espectáculos y diversiones; CAMPOMANES utiliza en su obra el título mismo de *Educación popular*; por último, ROUSSEAU afirmaba: «L'éducation publique ... est donc une des maximes fondamentales du Gouvernement populaire ou légitime.»

(35) Cfr. NOVRUP, lugar citado.

el medio de refinar la naturaleza del hombre, refinamiento que le conduciría a la comprensión y al altruismo (36).

Pero una vez que la acción educativa popular, potenciada por el desarrollo prodigioso de los medios de difusión, pone al alcance de una gran masa la posibilidad de participación en bienes culturales y goces estéticos, se impone de inmediato una nueva tarea, no menos delicada, compleja y peligrosa. Me refiero al cultivo de la sensibilidad del pueblo o, si se prefiere expresarlo de modo negativo, a la corrección de las perturbaciones culturales y sociales implícitas en esa extensión; objetivo básico que determina o debe determinar toda política cultural consciente de un fenómeno típicamente actual y de insospechadas y no del todo exploradas consecuencias. Desde uno de sus ángulos, el problema se enuncia en términos de sociología de la cultura en su repertorio más crítico; desde el otro ángulo —más específicamente social o menos específicamente cultural, como se prefiera— aparece como el del empleo útil del ocio en una sociedad cuyo estadio de civilización empieza a adjetivarse como aquel término (37). Pero sobre este segundo aspecto se vuelve en el epígrafe siguiente.

Mientras la burguesía se convierte en decidido protagonista político tras de serlo en los campos económico e intelectual, el pueblo arriba a tal situación en condiciones harto diferentes. A la hora de solicitar su puesto en el recinto de la cultura, su inmadurez en este dominio es notoria. Porque si el goce intelectual y el artístico eran minoritarios, lo era especialmente la creación. Los dirigentes de los movimientos sociales surgidos desde mediados del siglo XIX fueron perfectamente conscientes de la situación y muchos de ellos, a través de las agrupaciones, los sindicatos, las cooperativas, los partidos y las asociaciones, alentaron actividades estrictamente educativas (38). Se trataba de una previosa toma de conciencia frente a un hecho determinante para el ulterior desenvolvimiento de la clase trabajadora que aparece ya, aunque sin carácter operativo, en las más tempranas manifestaciones del pensamiento social, sea desde un punto de vista específicamente ideológico, sea desde otro literario o artístico.

La preocupación cultural de los ideólogos referida al trabajador y la pre-

(36) D. HUME: *Essays Moral, Political and Litterary*, III, 5.

(37) La expresión *civilisation des loisirs* se ha hecho ya frecuente y de uso común. V. la obra fundamental de J. DUMAZEDIER: *Vers une civilisation du loisir?* París, 1962.

(38) Sin acudir a numerosos ejemplos extranjeros, desde la agrupación alemana *Spartacus* hasta la labor de extensión cultural de la *Fabian Society* en Inglaterra, y dejando aparte los intentos y realidades de la «Liga Internacional de Educación Obrera», podrían citarse para España las «sociedades patrióticas»; los «ateneos», «casinos» y «círculos» obreros; las clases de divulgación del viejo «Fomento de las Artes» de Madrid, en las que cursó Pablo Iglesias y más de un dirigente socialista; la *Escuela Moderna* de Ferrer; la *Escuela Nueva* de Núñez de Arenas; la «Fundación Cesáreo del Cerro», etc.

ocupación social de los literatos y artistas aparece en Europa no bien se inicia el proceso de excisión entre la burguesía y el pueblo, y comienza paralelamente la diferenciación progresiva de los intereses de ambas clases. Encontramos su eco en Sué, Stendhal y Balzac, del mismo modo que lo hallamos en los santosimonianos, tan fuertemente influidos a través de su patriarca por las tendencias ilustradas del siglo precedente. Volvemos a oírlo, más nítido y más amargo tras el fracaso universal de 1848, en el naturalismo francés de Courbet y Zola y en el socialismo anárquico de Proudhon (39). Se traduce en el verbo estetizante de Ruskin y en la obra de W. Morris. Cuando el fracaso de la Comuna de París y la superación del naturalismo como género parecen dar por acabada la cuestión, de nuevo el eco se filtra a través de Shaw, de Webb, de Wells y de Hauptmann, de Jaurés y de Sorel (40).

Me refiero, pues, no tanto al llamado *arte proletario* o a la *cultura proletaria* como a la *acción cultural proletaria* a cargo de una minoría burguesa avanzada o de una minoría obrera destacada que ha comprendido la significación de la cultura como instrumento de reducción social.

La *prolethkultur*, diferentemente, es una concepción que presenta caracteres de necesidad dentro del esquema comunista y responde, según Messner, a dos ideas fundamentales: una negativa, como contraposición a la cultura burguesa del capitalismo; otra positiva, como cuadro de valores cimentados en la vivencia de la masa, en la nueva concepción de la vida determinada por la circunstancia proletaria. Cuando el socialismo europeo comienza a librarse de la ganga dogmática marxista que condicionó estrechamente la cultura a los factores de producción material, aparece la idea cada vez más clara de que la conciencia proletaria no se basta para la transición a la sociedad socialista, si no va precedida de una transformación espiritual surgida de un nuevo humanismo (41). Conecta así y retorna a una tradición europea muy amplia y dispar en la que se sitúan los pensadores sociales a quienes Marx, tributario suyo, calificó de «utópicos» y acientíficos, y de la que nunca llegó a salir el socialismo no marxista.

En los esfuerzos de recuperación subsiguientes a la segunda guerra mundial, la idea del nuevo humanismo cobra una fuerza considerable, plural y contradictoria, «que denuncia la configuración peculiar o la estructura íntima del

(39) PROUDHON: *Du principe de l'art de sa destination sociale*, París, -1875. Es significativo también, por su relación con el ocio como marco necesario para la liberación, la publicación del folleto titulado *De l'utilité de la célébration du dimanche, considéré sous les rapports de l'hygiène publique, de la morale, des relations de famille et cité*.

(40) J. JAURÉS: *Le socialisme et l'art*, «Revue Socialiste», 1900; G. SOREL: *La valeur sociale de l'art*, en «Revue Métaphisique et Morale», 1901; ambos citados por R. BASTIDE, o. c., págs. 216 y 217.

(41) J. MESSNER: *La cuestión social*, Rialp, Madrid, 1960; págs. 279 y 280.

movimiento histórico de nuestra cultura» (42). A esas tendencias del humanismo de postguerra responden no pocas de las concepciones en circulación sobre la educación popular.

Insisto de nuevo en el papel decisivo de los dirigentes del movimiento obrero, cualquiera que sea su ideología. Naturalmente, no es preciso esforzarse para comprender qué tendencias tan dispares de una gama que va desde el catolicismo al comunismo desembocan en resultados asimismo dispares por su contenido y dirección. Haciendo abstracción, nada fácil, de los credos y tratando de ceñirse a las formas de la solicitud tropezamos con dos actitudes: la que parte de un reconocimiento de pobreza, de carestía, para la que se pide remedio; y la que arranca una inicial satisfacción para imponer casi coactivamente, mediante presión social masiva, su dictado.

La primera actitud busca orientación previa en aquellos que pueden dispensarla, con la aspiración última de incorporárselos y llegar, en definitiva, a producirlos de su propio seno, en la conciencia de que la participación cultural no puede constituir un precario, ni un préstamo temporal, sino algo pleno, accesible, que permite, al permeabilizar las capas sociales, un dinamismo fecundo del que se benefician los estratos más bajos o menos favorecidos, pero también el orden social en su conjunto (43). La segunda actitud ha recibido el nombre ya clásico y acuñado de «rebelión de las masas».

De una manera u otra, la participación cultural se afirma como necesaria. Especialmente desde que se ha ampliado su base al incluir poco a poco a un gran número de gentes formadas en un estilo de vida que despierta unas apetencias culturales y estéticas que ya no pueden por sí mismas satisfacer. debido a una proletarianización creciente de su contorno. Si hay diferencias sustanciales sobre el modo de hacer efectiva la exigencia, sobre la exigencia misma. caben ya pocas discusiones.

(42) J. FUEYO ALVAREZ: *Humanismo europeo y humanismo marxista*, Ed. del Movimiento, Madrid, 1957, pág. 10; esta obra contiene una inteligente contemplación de esta problemática. V. también H. DE LUBAC: *El drama del humanismo ateo*, Epeasa, Madrid, 1949.

(43) «La "democratisation" en promettant à tous l'égalité devant le pouvoir et les responsabilités exige que, de manière permanente, chacun soit assuré de trouver, dans un cadre normal et à des conditions régulières, les possibilités et les moyens de poursuivre sa formation. Il doit aussi être assuré de pouvoir se "readapter" à de nouvelles fonctions ou à de nouvelles situations chaque fois qu'il l'estimera nécessaire, sa liberté étant à ce prix. Enfin, s'il en manifeste l'aptitude, les moyens de réaliser toutes ses ambitions doivent lui être fournis, et c'est en cela que l'éducation populaire s'apparente étroitement avec toutes les formes de promotion», *La documentation française*, 12 de julio de 1958: pág. 6.

B) LA POLÍTICA DE EMPLEO ÚTIL DEL OCIO.—Esta demanda de cultura se traduce primariamente en un requerimiento al Estado. Un requerimiento de presencia activa, que se configura de modo no diferente al de sus paralelos en los demás campos de la actividad social, y que asciende con la marea de reivindicaciones que mudarán el papel estatal a lo largo del siglo llevándole del arbitraje a la intervención (44). Pero si la demanda engendra una obligación de satisfacerla, los principios determinantes del estímulo exigen, a la vez, unos límites impuestos al modo de satisfacción: el respeto a la libertad individual y su proyección concreta, la libertad de creación. Limitación doble que asegure, de modo positivo, la continuación fluida y sin perturbaciones de la vida cultural; de modo negativo, la ausencia de una doctrina oficial impuesta, la definición estatal de dogmas culturales.

La nueva tarea impuesta al Estado tiene, por lo demás, carácter radical, arranca del subsuelo. Porque al disfrute de la cultura no se llega sin más, sino que exige un cuidadoso cultivo previo. Requiere unas condiciones determinadas sin las cuales la recepción no es posible, y la gran masa carece de ellas. Su adquisición se convierte en presupuesto. Por ello, supuesto y presupuesto han venido a convertirse en contenido de la educación popular, al menos en sus primeras fases.

Sería inútil toda objeción basada en el carácter minoritario, «aristocrático» del quehacer cultural, porque aquellos que exigen en él su presencia o piden su disfrute, están al tiempo pidiendo y exigiendo —se percaten o no de ello— que se les capacite a tal fin. La cuestión se plantea, desde este punto de vista, no como problema de falta de condiciones, sino polémicamente, como problema de responsabilidad social, subsidiariamente estatal, por el hecho de que determinados grupos (mayoritarios, por cierto), carezcan de ellas, así como de la oportunidad de adquirirlas. La selección —será el argumento empleado— se operará luego, y de modo más natural, sobre bases más amplias, más lógicas y más justas.

(44) «El Estado no garantiza la salvación de la persona humana, pero garantiza el que puedan funcionar conforme a su propia dinámica todas las estructuras de relación social en que el hombre está inscrito. Y el funcionamiento de estas estructuras constituye la vida misma del hombre moderno, pues aún en los estratos más íntimos e intransferibles de ésta aparecen condicionados a la técnica organizada de la satisfacción de necesidades de toda clase»; J. FUEYO ALVAREZ, *El sentido del Derecho y el Estado moderno*, en «Anuario de Filosofía del Derecho», 1 (1953); pág. 372. Para una referencia más amplia del problema, véanse las obras clásicas de K. MANNHEIM: *Libertad, Poder y Planificación democrática*, F. C. E., Méjico, 1953, y J. LESCURE: *Etude sociale comparée des régimes de liberté et des régimes autoritaires*, Domat, 2.^a ed., París, 1945; dentro de la literatura española sobre el tema, J. L. VILLAR PALASÍ: *Administración y planificación*, I. C. H., Madrid, 1951.

Sobre este apoyo dialéctico, Hauser ha motejado de reaccionarios a intelectuales de la altura de Bergson, Barrès, Maurras, Ortega, Chesterton, Spengler, Keyserling, Klages, etc., quienes en defensa de la cultura han denunciado —a cuenta del positivismo desde la derecha; a cargo del capitalismo, desde la izquierda— la subversión social, la «rebelión de las masas», haciendo finos y exactos diagnósticos, sin intentar seriamente ninguna terapéutica de la que no quedasen excluidos aquellos que más necesitados de cura se hallaban (45). Este juicio podrá ser más o menos justo o más o menos discutible; en realidad es parcial. Pero nadie negará los resultados a que conduce el encastillamiento de la cultura en una frágil torre de márfil asentada sobre el terreno movedizo de una sociedad industrial masificada; y si, igualmente, no es de intentar una operación que, entre otras ventajas, reportaría también la de la comprensión y el respeto por unas actividades cuya práctica se va convirtiendo cada día más en ascética, difícil y callada.

Pero esta problemática es ya propia del repertorio amplio de la sociología de la cultura. Como también le pertenece la relativa al ocio en cuanto supuesto de la creación.

Aquí el ocio importa especialmente como condición y marco de la educación popular, tanto en su acepción estricta, como en la más amplia de procura de las condiciones de cultivo.

A la civilización técnica, como contrapartida de mil males, mil veces denunciados, ha de reconocérsele por lo menos una virtud: ha democratizado el ocio. Y lo ha hecho con todas sus consecuencias, esto es, extendiendo el área social de los beneficiarios y cercenando la amplitud del disfrute a quienes lo poseían en mayor grado. Como en todo proceso democrático, la ampliación en número ha supuesto en algunos casos restricción en calidad, y aunque el ocio no sea un bien material, parece haber seguido sus leyes, porque, al ser repartido entre muchos, unos han ganado y otros han perdido. Sucede así que éstos no disponen de él en la medida precisa para satisfacer una vocación personal, que es al tiempo cumplimiento de una función social necesaria; y aquéllos, como suele ocurrir a veces con los regalos insólitos, dilapidan y malgastan la porción con que ha sido agraciados.

He aquí, de nuevo, aquellas dos caras del problema, consecuencia doble de una misma causa. Falta y exceso de ocio. Dicho de otro modo, insuficiencia de ocio pleno y derroche de ocio vacío. Ambos —advíertase bien— afectan igualmente, aunque no por igual ni del mismo modo, a todos los grupos sociales.

(45) A. HAUSER: *Historia social de la literatura y el arte*, Guadarrama, III, Madrid, 1957; pág. 1266. Se pone aquí de manifiesto la identificación del autor con su maestro MANNHEIM, que ha subrayado más de una vez la trivialidad de los detractores de la democracia; cfr. K. MANNHEIM: *Ensayos de sociología de la cultura*, cit., pág. 249.

Señalaba antes que al disfrute activo de los bienes culturales no se llegaba sin más. Se precisa para ello una cierta sensibilidad, personal en parte, en parte adquirida. Esta adquisición está unida en vínculo estrecho al ocio, a una cierta dosis de ocio precisa no sólo al creador, al «profesional», sino al espectador, al destinatario. Podría caerse en la tentación de utilizar como recurso cómodo expresiones tales como «sujeto activo» y «sujeto pasivo» del quehacer cultural para caracterizar ambas participaciones si no fuera porque el público en su mejor sentido es tan necesario a la creación como el coro a la tragedia griega. Todo sonido precisa un ambiente en que resonar. Toda creación cultural precisa un grupo que la aliente, la estimule, la critique y la requiera. Sin caer en determinismos sociológicos puede afirmarse que el grupo provoca, como tal, la creación; aunque los portavoces sean estos o aquellos miembros en concreto.

Por ello, si el *gusto* es cualidad individual, lo es también social, y lo que llamamos *tacto*, tanto en su formación como en su depuración, es especialmente social. El gusto seguro, el tacto certero son adquiridos. «La sociología de la creación artística —señala R. Bastide— nos lleva por una transición natural a la sociología de los públicos... La aceptación o el rechazo de los valores estéticos dependen de las condiciones sociales. Pero, por otro lado, los *juicios de gusto* son individuales. En la contemplación de la obra de arte hay, por consiguiente, una parte que se basa en la psicología y otra que se basa en la sociología» (46).

La formación de la sensibilidad, la apertura al mundo intelectual y artístico, se operaba en la aristocracia histórica dentro del seno de su propio estamento, que marcaba a la vez unas limitaciones y hasta una subordinación a otros valores. Se realizó en la burguesía establecida de modo similar, aunque más consciente en cierta manera, por la combinación de educación y ocio.

En ambos casos se daba una posibilidad de acceso fácil y directo a los bienes culturales. La educación, que operaba ya desde las primeras etapas de la vida del individuo, era proporcionada en tanto o mayor medida por su propio círculo que por las instituciones de enseñanza. Este círculo propio rebasaba el área familiar para coincidir con el de clase, en modo tal que determinadas motivaciones de naturaleza exclusivamente clasista, jugaban un serio papel en la introducción de las novedades intelectuales y estéticas. E. Willems ha puesto de relieve en tal respecto la función social relevante del *snobismo* (47). Por su parte, las instituciones prestaban su influjo complementario, aunque determinante. Si en el campo intelectual estricto fueron siempre avanzadas del pensamiento, en el

(46) R. BASTIDE: *Arte y sociedad*, F. C. E., Méjico, 1948; pág. 95.

(47) E. WILLEMS: «Sociologia do snobismo», en *Rev. de Arg. Mun. de S. Paulo*, LVIII, págs. 43-56; cit. por BASTIDE: *O. c.*, pág. 94.

estético representaban más bien el canon que la renovación; en ambos casos, el rigor académico permitía lanzarse con buenos pertrechos a aventuras —en ocasiones a simples escarceos— de los que brotaban nuevos frutos. La vida colegial imponía dirección o contrapreso a la dinámica de los grupos y de las escuelas, suministraba enlaces mutuos y con el pasado tradicional, facilitando el fenómeno cumulativo y en gran parte disciplinado de la cultura.

El ocio, el ocio aristotélico —no en balde llamado *skholé*— facilitaba al joven burgués el contacto con la vida cultural, le introducía en ella, le hacía partícipe de posibilidades de cultivo muy diversas, que estaban negadas a quienes carecían de ocio y se hallaban apartados por igual del ambiente social propicio, del mundo académico y de las manifestaciones espontáneas que como la tertulia, el salón y el círculo, la exposición, el concierto y la conferencia dieron tónica e imprimieron carácter a un quehacer doblemente minoritario.

En el sentido total a que me refiero, el ocio supone dos circunstancias relacionadas: tiempo efectivamente disponible y modo de vida no turbado por inquietudes provenientes de la satisfacción en condiciones perentorias de las necesidades elementales o mínimamente necesarias a cada nivel social (48). Tales condiciones se daban —acaso mejor que en ningún otro caso— en la juventud universitaria, cuya extracción hasta hace pocos lustros era en toda Europa típicamente burguesa o aristocrática. Esta fase de la vida, que marcaba impronta definitiva, no sólo carecía de los agobios que pudieran agostar un ensanchamiento del panorama espiritual, sino que apuntaban a él precisamente. Por otra parte, la vida universitaria florecía en centros en que las posibilidades extra-académicas de acceso y pertenencia a círculos culturales se multiplicaban, fuera por estar motivado su nacimiento en la cercanía propicia de la Universidad, fuera porque ésta tenía sede en ciudades de intensa vida artística e intelectual. Así, el tiempo universitario imprimía el sello que caracterizaría más tarde el modo de existencia de gran parte de la burguesía europea.

El proceso de la democracia política hacia la democracia social (49) ha alterado el esquema en una gran medida. Junto a la amplitud creciente de acceso a la enseñanza superior se desarrolla un fenómeno que Pieper ha llamado gráficamente «proletarización del sector cultural». La confluencia de un pensamiento occidental de raíz calvinista que hace religión del trabajo, con los movimientos político-sociales característicos del mundo contemporáneo han determinado una errónea solución del problema más peculiar de nuestra época: la unidad social. Problema acuciante de justicia para el que pueden buscarse dos salidas: la proletarización del sector cultural o la desproletarización del

(48) Cfr. TH. VELEN: *O. c.*; en especial, capítulo III, «El ocio ostensible».

(49) Cfr. G. BURDEAU: *La démocratie, essai synthétique*, t. e. de A. L., Ariel, Barcelona, 1959; págs. 57 y sigs.

proletariado. Pero ¿cómo hallar la segunda? Para Pieper —que parece formular todo un programa constructivo de educación popular— ampliando la existencia humana más allá del ámbito del trabajo meramente útil, reduciendo el dominio de las «artes serviles» en pro de las «artes liberales». La desproletarización para el filósofo de Münster reúne tres caracteres: producción de riqueza mediante el salario, limitación del poder estatal, superación del empobrecimiento íntimo; en oposición a las tres causas que provocan la proletarización del hombre actual. «Si ser proletario no significa en el fondo sino la vinculación al proceso laboral, el punto capital de su superación... consistiría en que *al hombre que trabaja se le depare un ámbito de actuación que tenga sentido y que no sea trabajo.*» (50).

Importa aquí de manera especial el ocio vacío que se vuelca, se *divierte* hacia la evasión, y en ocasiones, lamentablemente, hacia el embrutecimiento. Ese ocio marginal, subproducto de la civilización técnica, es el marco necesario a la educación popular y a la vez el peligro social con el que tal actividad se enfrenta. Adquiere, así, la educación popular un relieve predominante y un papel vital en el seno de sociedades amenazadas de utilitarismo total, homogeneización laboral y evasión colectiva. Resalta la necesidad de actividades educativas, culturales, para reducir la tensión, mantener la salud física y mental, elevar el espíritu, asegurar las aportaciones creadoras y devolver a la persona su íntima nobleza y dignidad. «Nuestro ocio —señala J. Quillen, decano de la Escuela de Educación de la Stanford University— es el tiempo en que podemos elegir lo que hacer. La elección que hagamos y la clase de actividad recreativa que escojamos determinarán en gran parte el tipo de cultura que tengamos en el futuro...» (51).

Y, ciertamente, una visión superficial de la elección más frecuente de actividades —o pasividades— recreativas de la gran masa lleva a conclusiones en verdad pesimistas. La prensa amarilla, el predominio del deporte como espectáculo de despersonalización, el erotismo latente o manifiesto, el serial radiofónico o el programa televisado que difunden el folletín, las grandes tiradas de revistas de contenido insustancial y los librillos de baja calidad, las películas monocordes de héroe elemental y ramplón con reacciones no más humanas, aunque sí más pretenciosas, que las del muñeco de guiñol, todo eso, en presencia continua y avasalladora, parece definir el modo de estar ocioso de las gentes. «El hombre masa tiene poco tiempo libre... no quiere esforzarse si no es por alguna finalidad concreta que se le aparezca en términos de utilidad; no aguardará pacientemente a que las cosas maduren; para

(50) J. PIEPER: *El ocio y la vida intelectual*, Rialp, Madrid, 1962; págs. 54 a 76; el entrecomillado corresponde a pág. 65.

(51) Informe de J. JAMES QUILLEN, en *Annual California Recreation Conference*, 1955.

él, todo debe suministrar satisfacción inmediata; e incluso su vida intelectual debe estar al servicio de sus placeres pasajeros» (52).

J. Charpentreau y R. Käes afirman, tras interpretar encuestas y estadísticas, que el obrero francés dedica sus horas de ocio, en primer lugar, a trabajos de arreglo doméstico; en segundo lugar, a actividades de recuperación de las fuerzas perdidas en el trabajo, cuyo componente más fuerte es la evasión; las actividades de formación son extremadamente raras y pobres en contenido (53). Shils atribuye al hombre de la sociedad masificada una actitud vegetativa y una reacción lenta y agresiva ante el entorno (54). Se ha achacado esta decadencia del tono cultural y hasta moral a dos razones: la crisis de la casa que ya no es *hogar* sino *vivienda*, refugio que no soporta la competencia del cine y del estadio; y la frustración en el trabajo, lo que da necesariamente al ocio ese matiz de evasión casi embrutecedor (55).

La imputación a la democracia industrializada de tan evidente degradación merece un análisis más detenido. ¿Es, en verdad, ella la causa o se trata de desajustes corregibles, no consustanciales sino accidentales, y cuyo tratamiento ha sido ensayado apenas? La prodigalidad, el despilfarro, la desviación del ocio que el sistema parece provocar, ¿aconsejarían su reducción o supresión? o ¿más bien su encauzamiento? Las posibilidades contenidas en este aumento de tiempo libre, como las contenidas en ese otro producto contemporáneo que son los medios de comunicación masiva, son de por sí fabulosas como marco y como instrumento de una acción cultural popular. «... En la época de la mecanización, millares de personas no pueden vivir humanamente más que en sus momentos de ocio. Lo que precisan en general no son más conocimientos sino actividades creadoras, desenvolvimiento de capacidades dormidas en ellas, desarrollo de sí mismas hacia una personalidad más plena» (56).

Precisan aprovecharse en sentido positivo medios —y como tal neutros— susceptibles a la vez de causar peligrosas conmociones sociales o brindar un

(52) K. JASPERS: *O. c.*, pág. 126.

(53) J. CHARPENTREAU y R. KÄES: *La culture populaire en France*, Les Editions Ouvrières, París, 1962; pág. 63.

(54) EDWARD A. SHILLS: *Mass Society and its Culture*, Glencoe, Illinois, 1959, y su aportación al libro de R. CHRISTIE y M. JAHODA: *Studies in the Scope and Method of the «Authoritarian Personality»*, págs. 24 a 49.

(55) La primera idea aparece en el folleto *Desarrollo social de la cultura*, Nuevo Horizonte, Madrid, 1962; pág. 42, y parece tomada de LE CORBUSIER: *La vivienda del hombre*, Espasa, Madrid, 1935; la segunda en G. FRIEDMANN: *Problèmes humains du machinisme industriel*, A. Colin, París, 1946, sobre la que insiste en un artículo reciente, «Trabajo y ocio, hoy y mañana», en *Atlántida*, 10, 1964; págs. 396-404.

(56) NOVRUP, en *La culture populaire comme moyen de développer et de fortifier le sens de la responsabilité sociale et politique* (Seminaire de l'Institut de l'U. N. E. S. C. O. pour l'Education. Hamburgo, 8-13 de septiembre 1952).

aprovechamiento fértil en todos los órdenes. Entre el cúmulo de tareas que la sociedad ha propuesto al Estado, no es la menor la de orientar, delicada y respetuosamente, el ocio creciente, con fines de desarrollo cultural, promoción y estabilidad sociales, desmasificación y elevación del hombre a su propia dignidad. «*L'équipement culturel* —ha señalado la Administración francesa— *devra donc être principalement prévu dans le cadre des loisirs*» (57). A este propósito respondió también la *Education Act* británica, de 1944, la *Education Act* danesa, de 1958, y la mayoría de las realizaciones estatales llevadas a cabo en diversos países (58).

8) SENTIDO DEL ESFUERZO: LOS SISTEMAS

Señalaba que una política de educación popular para ser efectiva y útil debía adaptarse a las realidades imperantes en la sociedad o en los grupos a los que va dirigida. Las realidades de orden material, en sentido amplio, se traducían en necesidades determinantes de la dirección y alcance del esfuerzo, acotaban el campo y definían el repertorio de esta actividad. Pero además —como Schiller dijo de la creación artística— la educación popular «debe despegar del terreno de lo real y elevarse con noble atrevimiento por encima de la necesidad» (59). Por eso, se trata aquí de examinar ahora el *sentido* de la misma, que deriva de realidades preferentemente ideológicas y que es corolario del principio configurador básico de cada sociedad.

A partir de él, y operando una simplificación conscientemente elemental, los sistemas de educación popular resultan ser dos en definitiva. El presidido por el principio de libertad y el presidido por el principio de imposición. En el primero, tanto la participación como el contenido son, en general, voluntarios. En el segundo, tanto el contenido como la participación son, en gran medida, obligados.

Voluntariedad y libertad, como supuestos básicos del sistema de educación popular en el llamado mundo occidental, no implican naturalmente ausencia de una idea-eje. Sólo que esa idea-eje es precisamente la libertad, y la finalidad del sistema mismo la plenitud posible de la libertad o, más bien, la libertad

(57) «La documentation française», París, 1958; pág. 6.

(58) La ley británica contiene una doble consideración de la *Further Education*, como educación permanente o parcial de quienes han sobrepasado la edad escolar obligatoria, y como ocupación del ocio mediante organización de actividades culturales o recreativas. Sobre el contenido de la ley danesa, cfr. *The Education Act of 1958* y *Adult Education in Denmark*, editados ambos folletos por Det Danske Selskab, Copenhague, 1962.

(59) *Cartas sobre la educación estética del hombre*, 1795, Carta I.

plena en cuanto conscientemente vivida como tal con todas sus consecuencias; lo que casi equivale a decir consciencia de las determinaciones de contorno que condicionan necesariamente a todo hombre. Ello precisa en primer lugar de esclarecimiento y, de manera negativa, de remoción de obstáculos —individuales o sociales— que encadenen a la persona.

En tal sentido, ya se apuntó, la educación popular va precedida o acompañada de otros instrumentos igualmente significativos —acaso más aparentemente significativos— de acción social. Ocurre, sin embargo, que en el estadio actual del proceso histórico de Occidente y, para ser más concretos, en el de las naciones altamente desarrolladas, la educación popular cobra un especial relieve por razón de los fenómenos que pautan el proceso mismo. Superados en algunos casos o en vías de solución en otros, problemas relativos a la producción económica, a las condiciones de trabajo y al bienestar social, las «sociedades opulentas» (60) han de enfrentarse a otros, derivados y perentorios, tales como la alienación del individuo, su participación social y la actualización de sus posibilidades potenciales. Porque precisamente la redención económica paulatina de sectores hasta hoy no privilegiados ha desatado una demanda apreciable de bienes culturales.

En los grupos de alto nivel económico y social las cuestiones candentes han pasado a ser las de integración y coherencia, y las de ocupación y encauzamiento del ocio, ambas emparentadas entre sí muy estrechamente. Hay que añadir que un repertorio actualizado incluye no sólo la problemática de la democracia política y de la democracia social sino también la propia de la democracia cultural.

Claro está que, de manera paralela, tales cuestiones candentes afectan por igual al mundo comunista, allí donde un fuerte impulso ha situado algunas parcelas del mismo en condiciones análogas de desarrollo y nivel. Pero lo característico de aquél es que la solución se derive de una doctrina monolítica que suministra respuestas indiscutibles, de modo que en él la educación popular forma parte y llega a confundirse con la acción ideológica configuradora total, ejercida con caracteres de coacción y monopolio.

No cabe deducir en modo alguno que la educación popular en los países occidentales sea neutra, porque no lo es. Tiene asimismo y necesariamente un sustento ideológico y su contenido arranca de principios por los cuales tal

(60) Utilizo la expresión elocuente de GALBRAITH, *affluent society*, o sociedad de riqueza creciente; K. GALBRAITH: *La sociedad opulenta*, Ariel, Barcelona, 1961. En esta obra se destaca el carácter artificial de la mayor parte de las necesidades en este linaje de grupos satisfechos en los cuales aquéllas han perdido las notas de espontaneidad, perentoriedad y autonomía, al punto que la producción no está concebida para satisfacerlas, sino también para crearlas.

actividad cobra su sentido. La diferencia entre uno y otro sistema estriba, aparte la disparidad en esos principios, en el *modo* de la acción. La «politización» o el «compromiso» de la educación popular tiene en uno y otro caso grados de intensidad diversa.

Hacía notar Gilson que el pintor David, a lo largo de la azarosa existencia que tocó vivir a sus contemporáneos, representó temas distintos para el «Antiguo Régimen», para la Revolución, para el Consulado, para el Imperio, para la primera Restauración y en el destierro. «Vanamente se pretendería —dice el filósofo— que ninguno de los diversos regímenes políticos bajo los que David vivió le dijo lo que debía pintar, pero ninguno se permitió decirle jamás *cómo* debía pintar.» Tanto en la educación popular como en el arte acaso sea ésta la línea divisoria entre Poder político y competencia en la materia respectiva (61).

Entretanto, el no en balde llamado Tercer Mundo ensaya sus soluciones propias, tantea y busca indeciso entre los ejemplos a seguir, se ocupa y preocupa por el hallazgo de un modo de expresión peculiar, válido para sus características, su especial proceso y su tradición. Por supuesto, la expresión Tercer Mundo responde a una abstracción generalizadora que no debe encubrir la complejidad y diversidad de la realidad que intenta acotar y que en modo alguno es reducible a fórmulas de validez común. Existen, sí, ciertos fenómenos típicos, como los expuestos por la Administración Kennedy al delatar el «hambre, la opresión feudal y la desesperanza en un porvenir mejor» como causas de carácter genérico. Pero sus proyecciones concretas varían en infinidad de matices de país a país, aunque todos ellos sufran por igual la influencia de factores estimulantes, que podrían ser definidos como «impulsos de emulación» (62), así como de factores retardatarios: un cambio súbito y

(61) ETIENNE GILSON: «Europa y la liberación del arte», pág. 290, en el volumen *Europa y el mundo de hoy*, donde se recogen las conferencias y coloquios de las *Reuniones Internacionales de Genève, 1957*, Guadarrama, Madrid, 1959; págs. 259-319.

(62) Estos que llamo «impulsos de emulación» y que son expresión a nivel internacional de la tendencia igualitaria y democrática hasta hace poco sólo manifiesta a escala nacional, han introducido en el concierto mundial fisuras y perturbaciones semejantes a las que produjo en las naciones occidentales el desnivel social y el desigual reparto de riqueza.

En este sentido, J. R. LASUEN dice: «El mundo está dividido en un sector ricardiano, de caracteres similares a los de la Inglaterra del siglo XIX, y una zona galbraithiana de características nuevas. El desgajamiento de la zona industrializada del mundo hacia la opulencia ha determinado la aparición de fenómenos nuevos que hoy sentimos como cruciales en los países atrasados y no lo fueron en el tiempo de Ricardo... En el siglo XIX fueron los economistas y otros reformadores sociales quienes se interesaron por remediar la pobreza. El pueblo, bastante acostumbrado a ella, y sin un ejemplo de vida mejor, la aceptaba. Hoy en día los medios de comunicación someten a nuestras sociedades a una

brusco de estilo de vida, un proceso atropellado de mutación social y económica, un impacto de consecuencias imprevisibles por parte de medios de comunicación masiva que actúan sobre grupos humanos todavía configurados por principios patriarcales, de casta o de estamento.

Puesto que resulta aventurado hacer algo más que conjeturas en este campo, en el que sólo cabe destacar la significación y el relieve de la política cultural codo a codo con la económica (63), parece más prudente tratar de limitarse a una exposición necesariamente limitada de las características de los otros dos.

A) PROBLEMÁTICA DE LOS SISTEMAS NO AUTORITARIOS.—Si, como se ha visto anteriormente, la educación popular en el ámbito occidental es consecuencia del principio de igualdad aplicado al campo de la cultura, y si al tiempo es terapéutica social en un mundo masificado, no cabe dudar que se inserta, rebasándole, en el proceso de la democracia industrial (64) para instalarse por último en el de democracia cultural.

a) *Democracia social y democracia cultural*.—P. Laroque, después de exponer el esquema admitido de clases: dirigente, media, obrera y campesina, señala cómo, no obstante, tal división responde, en la realidad de los países más desarrollados, a las condiciones de comienzos de siglo, que tienden a ser superadas y a «*évoluer vers un nivellement des conditions sociales*» (65).

Los movimientos políticos, en efecto, han ido entretrejidados de hechos sociales íntimamente relacionados. La historia del siglo XX es, en este sentido, historia de reformas de estructura de enorme importancia. Las dos grandes

frustración continua.» «Depauperación y opulencia», en *Punta Europa*, 62, febrero 1961; páginas 96-97.

(63) Esto no significa desconocer el valor de una aportación fundamental, la de D. LERNER: *The Passing of the Traditional Society: Modernizing the Middle East*; The Free Press, Glencoe, 1958. Pero su trascendencia radica, ante todo, en la amplitud de su examen sobre la función social de los medios de comunicación masiva. Por lo que se refiere a la cuestión concreta que me ocupa, sería excesivo generalizar sobre una investigación que, si amplísima, se circunscribe, como su propio título indica, al Medio Oriente. Aunque no estará de más recordar que LERNER llegó a la conclusión de que la alfabetización era el factor más influyente en la «modernización» de las sociedades estudiadas, seguido de la utilización de los *mass media* por grupos numerosos y crecientes de población.

(64) Utilizo indistintamente, aunque consciente de sus matices diferenciales, las expresiones «democracia social» de BURDEAU, O. c., y «democracia industrial», término acuñado desde la obra de BEATRICE y SIDNEY WEBB: *Industrial Democracy*, Londres, 1913.

(65) PIERRE LAROQUE: *Les classes sociales*, P. U. F., París, 1962; pág. 27; el subrayado es del autor.

guerras mundiales, las revueltas políticas y sociales, el giro amplio de las concepciones económicas, unido a una revolución tecnológica profunda, han liquidado clases enteras, han operado una movilidad y un trasvase insospechados, han deshecho y creado fortunas, han determinado la creación de numerosos empleos nuevos y han convertido en menos penosos y absorbentes los antiguos. La ola de bienestar económico de la postguerra ha supuesto, junto a una mejora de las condiciones materiales, un alza de las morales y un nuevo sentido de dignidad de las masas obreras europeas, de modo que desde un lógico complejo de inferioridad han pasado, a través de un acusado sentimiento de solidaridad, al de orgullo y valoración de su papel.

El tránsito ha ido acompasado por la difusión de la *mass-communication* y por el desarrollo de la instrucción, y ha sido coronado por el acceso a la vida pública; pero también por concomitantes factores negativos, como la desindividualización consiguiente al consumo masivo y la despersonalización derivada del mimetismo social, producto a su vez de la publicidad y los grandes medios informativos.

Todo ello, más que obra de milagro o resultado de un fatal determinismo, ha sido consecuencia de una política consciente en lo económico y en lo educativo. Por lo que se refiere al último aspecto, hay que destacar, ante todo y desde luego, el ensanchamiento de base de la enseñanza; después, la práctica calculada e inteligente de la educación popular como medio de promoción de las clases menos privilegiadas.

La democratización de la propiedad de la industria a través de un amplio sistema de suscripción de acciones, tras la actuación de los gobiernos obreristas; la estratificación y diversificación de la clase trabajadora; la aparición de una nueva clase media de empleados y funcionarios como consecuencia del aumento del sector terciario, distinta de la antigua y casi extinta que representaban los artesanos y pequeños industriales; la, en frase de Th. Geiger, «institucionalización del antagonismo entre clases» (66), han revelado en la sociedad capitalista occidental —si bien fuertemente trabajada por el socialismo— una capacidad evolutiva, en sentido inverso a la profetizada por Marx, de muy alta significación en todos los órdenes.

Ese proceso tiene un trasfondo ideológico que sociólogos y teóricos de la ciencia política han examinado cada cual a su manera. Es un movimiento seriado por la conquista paulatina y sucesiva de los derechos civiles, los derechos políticos y los derechos sociales. Destacando esta interrelación entre ideología y sus aplicaciones prácticas, Marshall, en una obra ya clásica (67), ha examinado

(66) TH. GEIGER: *Die Klassengesellschaft im Schmelztiegel*, 1949; cit. por DAHRENDORF, v. nota 72.

(67) T. H. MARSHALL: *Citizenship and Social Class*, Cambridge, 1950.

en paralelo la extensión del principio de igualdad en cuanto derecho y en cuanto realidad. Burdeau, por su parte, ha dedicado al tema páginas sustanciosas bajo un rótulo que delata las afinidades (68). El signo característico de la nueva concepción es, para el autor francés, la diferencia en la apreciación de los derechos que, más que delimitación de una facultad innata al hombre o protección de una prerrogativa de la que goza, es medida de una necesidad (69), expresión, a su vez, del ser del hombre en busca de su perfección; por ello, derecho es, ante todo, crédito del individuo contra la sociedad, exigencia de satisfacción. Se confirma así de nuevo que la educación como otros bienes y valores demandados hoy con carácter general, procede de necesidades cuya satisfacción se hace exigible en justicia y en beneficio del todo social.

La nivelación social que H. Schelsky (70), ha definido gráficamente como paso de un «*status* de clase» a un «*status* de consumo» en las sociedades industrialmente desarrolladas, se manifiesta en un obligado corolario de la igualdad: la movilidad social. La tendencia de las democracias a la ampliación de la movilidad social es patente. De su impulso nacieron y a su plenitud tienden. Gaetano Mosca ha caracterizado tales sociedades, en los términos polémicos de su ciencia política, precisamente por su tendencia a la renovación de la clase dominante, mediante la ascensión de personas procedentes de la clase dominada. Tendencia, a la vez, enervante de las tensiones y luchas sociales internas, porque «cuanta mayor importancia revisten en una sociedad los movimientos de elevación y descenso, tanto menor será, por principio, y en extensión, el conflicto entre las clases» (71). Pues, bien, uno de los medios efectivos de esa movilidad que se presenta como factor de estabilidad social está constituido por una acción educativa y cultural fluida, de la que es muestra la educación popular.

La utilidad y efectos de esta política se asocian en la mente de los destinatarios, de una manera inmediata y en ocasiones inconsciente, según se vió, a la idea de mejora y elevación. Tal juicio, claro está, es certero y coincidente con las formulaciones de carácter científico acerca de los factores de movilidad vertical. «Siempre ha constituido misión de la educación familiarizar a los hombres que se integran en la sociedad, con las actividades técnicas, por un lado, y, por

(68) «De la democracia política a la democracia social», capítulo IV de la o. c., páginas 57 a 72.

(69) «El Derecho —añade— llega así a coincidir con la exigencia de un mínimo vital, entendiendo la expresión, no en el plano restringido de la remuneración del trabajo, sino en el sentido más amplio que le confiere su aplicación a *todas las necesidades materiales y espirituales del ser humano*»; *loc. cit.*, pág. 59.

(70) H. SCHELKY: *Gesellschaftlicher Wandel*, Stuttgart, 1956.

(71) R. DAHRENDORF: *Las clases sociales y su conflicto en la sociedad industrial*, Rialp, Madrid, 1962; pág. 238. Para el autor, «proceso democrático» equivale a regulación del conflicto de clases por procedimientos de singular amplitud y eficacia (pág. 258).

otro, con las normas y valores de aquella, esto es, instruirlos y "socializarlos". Sólo a partir del siglo XX tales cometidos, realizados antes por la familia, la Iglesia y las organizaciones, son asumidos predominantemente por instituciones docentes independientes. Con el desarrollo de la sociedad industrial surgió, empero, como nueva función, junto a la formación y socialización, el cometido de «situar» socialmente a los hombres, cualquiera que sea su origen... En el proceso de ordenación de las posiciones sociales el sistema educacional ha asumido las funciones de selección y guía. Mas como quiera que el proceso social de la ordenación de los cometidos representa la base de la ordenación social, *las instituciones de educación se han convertido con ello en la base fundamental de la sociedad industrial desarrollada*» (72).

La educación popular presenta, por otra parte, una efectividad complementaria en este orden de cosas. La educación popular es liberadora. No se trata ya de una liberación por ascenso, sino de una liberación operada en el marco mismo en que el beneficiario se halla. Cumple así un objetivo último y primordial del sistema democrático en que se inserta (73). Imprimir en el hombre el sentido de su dignidad natural, de su autonomía, pero también de su responsabilidad consiguiente fue siempre labor preclara del educador. Hoy, que la complejidad de las relaciones, la decadencia del papel de las sociedades primarias y secundarias, la aglomeración en la casa y en la ciudad, en el trabajo y en la diversión, la monotonía de las ocupaciones, conducen, en un contorno materialista y mecanizado, al anonimato y al gregarismo, cobra especial relieve salvador toda tarea que se proponga despertar la conciencia, hacer efectiva la libertad formal y suscitar la iniciativa, haciendo del ciudadano partícipe voluntario y consciente de la vida de la colectividad «*A l'homme rivé à la machine et nourri de slogans publicitaires et d'images frelatées —dice Morice— l'Education populaire s'efforce de rendre l'usage du jugement et le goût de la liberté*» (74).

Pero, la educación popular, factor efectivo de liberación y dinamismo sociales, responde además a un intento de configuración más profundo que la

(72) R. DAHRENDORF: O. c., pág. 93. V. también S. M. LIPSET y H. L. ZETTERBERG: *A Theory of Social Mobility*, Transactions of the Third World Congress of Sociology, Londres, 1956; págs. 162-163. Desde el punto de vista concreto de la educación popular, J. FLOUD: *The Educational Experience of the Adult Population of England and Wales as at July, 1949*.

(73) «En cuanto al objetivo de la democracia social, está evidentemente impuesto por el contenido de los derechos sobre los que reposa: se resume en la liberación de los individuos respecto a todas las formas de opresión. Esta liberación, figura moderna de la libertad, no es el monopolio de ningún régimen.» BURDEAU: O. c., pág. 61.

(74) ANDRÉ MORICE: «Aspects français de l'Education populaire», en *La Documentation Française*, París, 1950.

sitúa en la línea de los esfuerzos planificadores en el campo social, dentro de los cuales constituye un instrumento imprescindible y fundamental. Planificación que, como señalé, opera por social en el campo de la cultura, y por cultural en el campo de lo social. Algo advertido ya al enunciar la finalidad doble de toda política de empleo útil del ocio, que si tendía a corregir perturbaciones de repercusión social conectaba asimismo con la problemática de la creación cultural. Porque si la cultura en su acepción restringida equivale a creación intelectual y artística, ello revela sólo su aspecto *estático* —el producto acabado y en cierta manera muerto—, aspecto en el que no se agota, sino que rebasándolo cobra sentido *dinámico*, en cuanto tradición viva y vivida, en cuanto estímulo social a la creación, y también *axiológico*, al marcar y determinar el lugar que ocupa en el sistema de valores de una sociedad dada. Y esto lleva ya a consideraciones de otro orden.

Decía que el fenómeno de la educación popular se insertaba en el más amplio de democracia cultural. Esto que parece —e históricamente es— el final presente de un movimiento de conquista paulatina de derechos, responde prototípicamente, según Mannheim, a un principio cultural expansivo de nuestra civilización; la democracia política es, simplemente, una de sus manifestaciones. Semeja que hayamos llegado así, tras multitud de tanteos y aproximaciones, al núcleo, a la médula. El principio, primero y fundamental, de la democracia tiene abolengo religioso y más exactamente cristiano: la igualdad ontológica de todos los hombres. De él arrancan, en el plano moral y en el epistemológico consecuencias naturales, como son el optimismo en la perfectibilidad del hombre y la exigencia de publicidad ilimitada del conocimiento, basada en que lo culturalmente valioso es accesible al tipo corriente de humanidad. «Accesibilidad y comunicabilidad ilimitada caracterizan, entonces, al ideal democrático de conocimiento» (75). De ahí, que la cultura contemporánea se caracterice justamente por la negación de la «distancia», tanto en las relaciones sociales como en el reino de la cultura.

Así, una vez más, parecen entrar en colisión la libertad y la igualdad. Si ésta sufrió desmedro en beneficio de la primera, concebida a la manera puramente formal del *laissez-faire*, hoy, la libertad, «la autonomía del yo vital, es difícil de conciliar con el ideal de la igualdad, con la afirmación del valor igual de todas las unidades sociales» (76). Por ello, la cultura democratizada está corriendo el grave riesgo de convertirse en cultura industrializada.

Edgar Morin se ha anticipado a señalarlo de manera precisa al decir: «ce

(75) K. MANNHEIM: *Ensayos*, cit., pág. 262.

(76) *Id.*, pág. 315.

qui était création dans la domaine de l'esprit tend à devenir production» (77). Asistimos —añade— a la «segunda industrialización», la que abarca no ya las cosas, sino las imágenes y los sueños. Un tal fenómeno arranca, como el primero, de un maridaje entre técnica y capitalismo. Han sido precisas las grandes invenciones primero, su metamorfosis después; la máquina que nació para captar gráficamente el movimiento fabrica hoy emociones, fábulas e intrigas, es evasión y es arte, el arte séptimo; la transmisión de sonidos e imágenes a distancia ha pasado de experimento de Física a instrumento utilitario, para ser al fin vehículo cargado de contenido diversivo, formativo e informativo. Si no hubiesen sido apadrinados por el capitalismo, tales inventos no hubieran alcanzado tan prodigioso desarrollo ni hubiesen sido apuradas hasta el último grado todas sus consecuencias. Ciertamente es que, puestos en marcha, rebasan el campo capitalista y llegan a formar parte del equipo instrumental de incidencia ideológica de los Estados totalitarios del que son pieza clave. Pero la cultura industrial es, no obstante, «un hecho de la civilización técnica desarrollado por el capitalismo, diversamente controlado por los Estados, organizado como sistema industrial-cultural en el seno de las diversas sociedades» (78).

Como toda producción industrial, ésta de la cultura manifiesta también un rasgo prototípico: la tendencia al consumo masivo, su destino a un público universal; y para lograrlo, procede por vía de eclecticismo y homogeneización a estandarizar el producto. Con ello, se coloca en la misma línea del proceso general, ya que, como hace notar L. Bogart: «La nivelación de las diferencias sociales forma parte de la estandarización de gustos e intereses a los que los *mass media* dan expresión y a la que contribuyen» (79).

El proceso de la democracia cultural es, como tal, irreversible. Remontarle a contracorriente en una búsqueda sentimental y romántica de los «viejos valores» es tarea, más que encomiable, inútil. No es estéril encauzarle. Lo meritorio radica en la obtención de «valores nuevos». La energía desplegada debe servir al futuro, no a la añoranza. Es realista hacerse cargo de la situación de contorno y operar sobre ella. Es fértil aprovechar sus impulsos internos para orientarla en una dirección valiosa.

b) *La sociedad de masas como marco.*—Los fenómenos descritos de dinamismo social, junto a otros con ellos relacionados, como la migración rural, la

(77) E. MORIN: «L'industrie culturelle», en *Communications*, Rev. de l'Ecole Pratique des Hautes Etudes. Centre d'Etudes des Communications de masse, I, 38-59, Seuil, París, 1961; pág. 39.

(78) L. cit.

(79) LEO BOGART: *The Age of Television: A Study of Viewing Habits and the Impact of Television on American Life*. Ungar, Nueva York, 1956; pág. 2.

urbanización, la industrialización y el consumo masivo, nos sitúan de lleno ante la *sociedad de masas de cultura democratizada*.

Antes de seguir adelante, quiero dejar establecidos tres conceptos a menudo barajados y a menudo confundidos o no determinados con claridad suficiente. Me refiero a los términos, relacionados entre sí, de «sociedad de masas», «medios de comunicación de masas» y «cultura de masas». No tengo más pretensión; ahondar en ellos es sumamente tentador y diría que hasta peligroso sin un pertrecho científico adecuado. Los considero aquí en cuanto marco o contorno en que se desarrolla la actividad educativa popular en su sentido más estricto. La alusión, por ello, se hace inevitable; pero no debe sacrificarse el cuadro descrito al marco que lo envuelve, por sugestivo que aparezca.

Puesto que el concepto de «sociedad de masas» se trae aquí a colación en cuanto supuesto de la cultura de masas y en cuanto ámbito en que se producen las comunicaciones masivas, parece preferible definirlo en términos de sociología americana, ya que la europea clásica (Durkheim, Weber, Pareto, Mannheim, Tönnies, Ortega, etc.) han dedicado escasa, por no decir ninguna, atención al tema de las *mass-communications* (80). Conforme a la caracterización hecha por Freidson, por McDonald, y especialmente por Blumer, la «masa» resulta de una composición heterogénea formada por individuos desconocidos entre sí, procedentes de todos los grupos de la sociedad, incapaces de interactuar por su propio anonimato y por hallarse espacialmente dispersos y carentes de un liderazgo u «organización conductiva». Por ello, la sociedad de masas carece en gran medida de tradiciones y situaciones, rituales y ceremonias estructurantes y estructuradas. Kornhauser, por su parte, ha enumerado las condiciones ambientales precisas a esta sociedad: predominio de la vida urbana sobre la rural, industrialización, consumo masivo y democratización no necesariamente política. Pero, según J. W. Harris y R. D. Hopper, son éstos elementos que facilitan el hecho sin crearle; el requisito esencial determinante es la *alienación*. En el tránsito a la sociedad de masas desde la de «cultura tradicional» o de tradiciones propias (*folk society*), o desde la más compleja «de minoría intelectual», a los factores ya señalados se une el de desarrollo de las *mass communications*, cuyos productos pueden obtenerse —como se vió— en tal escala y en tan alto grado de neutralización que no choquen con barreras de clase, de raza, de edu-

(80) Ver J. JIMÉNEZ BLANCO: «La sociología de las comunicaciones de masa en los Estados Unidos», en R. E. P., 127, 1963; págs. 49-81, donde se hace notar de manera precisa, en el marco de un análisis amplio y de gran interés. (Es de destacar, sin embargo, el atisbo clarividente de ORTEGA, que añade a su obra sobre las masas un *Epílogo para ingleses*, donde toca con su habitual donosura el tema del alcance de la noticia y su impacto social, cuestiones éstas que pertenecen al repertorio de la *Mass Communication Research*.)

cación y de religión. Nace así una mentalidad receptiva a un tipo de comunicaciones que responde al paradigma puesto de relieve por Mannheim: el estar *democráticamente* dirigidas a todos. En la preparación de esa mentalidad, insisten Harris y Hopper, el anonimato y la alienación son los catalizadores. «La sociedad de masas existe sólo cuando sus miembros individuales se perciben a sí mismos, actual o potencialmente, en algún sentido real, como miembros de una sociedad sin clases o de clases abiertas. Sólo entonces la estandarización del mensaje (objeto de atención) no provoca una reacción intensa» (81).

Resulta, pues, fácil de encajar, sin ulteriores comentarios ni referencias, la noción, en apariencia elemental, que dos sociólogos americanos, M. Janowitz y R. Schulze, expertos conocidos en el tema, han dado de los medios masivos de comunicación como «procedimientos por los cuales grupos de especialistas se sirven de invenciones técnicas (prensa, radio, cine, televisión, etc.) para difundir un contenido simbólico entre un público vasto, heterogéneo y geográficamente disperso» (82). Destacaré, volviendo de mi propósito primero, dos características esenciales al concepto: amplitud de difusión y accesibilidad ilimitada.

Por último, un europeo esta vez, G. Friedmann, da de la «cultura de masas» la definición siguiente: «Conjunto de bienes culturales de consumo, puestos a disposición del público (en el sentido más amplio del término y por encima de toda distinción basada en categorías por ingresos o por ocupación) por las comunicaciones de la masa en la civilización técnica» (83).

Para retornar al tema básico de este trabajo, es preciso acudir a un juicio normativo o de valor, algo que en principio disgusta a la objetividad de la investigación sociológica. Este juicio implica la consideración de la cultura de

(81) El tema de la «sociedad de masas», desde el ángulo de la sociología de las comunicaciones de masa, pese a la novedad de la disciplina, todavía en formación, ha sido ampliamente tratado, aunque no deje de acusarse una cierta dispersión (cfr. el contenido del artículo citado de JIMÉNEZ BLANCO). Personalmente, he consultado los trabajos siguientes: E. FREIDSON: «Communications Research and the Concept of the Mass», y H. BLUMER: «The Crowd, the Public, and the Mass», ambos en el «Reader» de WILBUR SCHRAMM: *The Process and Effects of Mass Communications*, University of Illinois Press, Urbana, 1955, págs. 380-388 y 363-378, respectivamente; H. BLUMER: «The Mass, the Public and Public Opinion», en BERELSON, BERNARD y MORRIS JANOWITZ, eds., *Reader in Public Opinion and Communication*, The Free Press Glencoe, 1955 (ed. rev.); DWIGHT McDONALD: «Masscult and Midcult», en *Partisan Review*, XXVII, 2, 1960; y J. W. HARRIS y R. D. HOPPER: «Cultura de masas en América Latina», en *Boletín Cultural* del Departamento cultural de la Embajada Argentina, 2, Madrid, 1963; págs. 62-79. A este trabajo corresponde el entrecomillado del texto (pág. 66).

(82) MORRIS JANOWITZ y R. SCHULZE: «Tendences de la recherche dans le domaine des communications de masse», en *Communications*, cit., pág. 16.

(83) G. FRIEDMANN: «Enseignement et culture de masse», en *Communications*, cit.: página 3.

masas como suministradora de *productos culturales comercializados*; en consecuencia, es «no arte» ó «antiarte», producción deleznable cuyo destino único es el entretenimiento (84). Este descenso de nivel, este «abandono de la búsqueda artística de la verdad en beneficio de una réplica de la realidad más fácilmente comprensible para una audiencia heterogénea y mucho más amplia» (85), ha desencadenado un torrente de literatura del más vario origen y del más diverso contenido, según la cual el beneficio económico es el criterio rector de esta producción, con exclusión de los valores culturales; móvil que halla complemento adecuado en las mediocres exigencias de los consumidores potenciales. Estas afirmaciones tomadas en bloque y sin más discriminación corren el riesgo —pese a su contenido de verdad— de convertirse en tópicos y, en cuanto tales, a escapar de la crítica serena y del examen detenido (86). En definitiva, no se trata de poner en tela de juicio la certeza y realidad del fenómeno socio-cultural señalado, sino de evitar aceptarle como un algo fatal e irremediable al que no es posible encontrar faceta alguna de carácter positivo. Aquí, precisamente, comenzaría el yerro, porque lo negativo procede no tanto de la naturaleza del fenómeno como de la dirección impresa al mismo. Bastaría que el «suministro comercial», hoy en manos de empresas —y como tales presididas por el objetivo del lucro— pasase por el tamiz prudente y mesurado de una política cultural consciente. Política que, en términos de acción administrativa, manejase más las técnicas de fomento que las de policía, y apelase a las de servicio público en medida tan amplia, como cautelosa habría de ser la intervención estatal excluyente.

No es ésta, estimo, una hipótesis teórica o un principio programático intraducible a realidades prácticas, si se considera, de una parte, que algunos de los medios masivos de comunicación están ya en manos del Estado, en ocasiones con tan escasas repercusiones culturales y acción educadora tan endeble como los manejados por compañías mercantiles; de otra, que estas últimas no siempre han bastardeado los vehículos de cultura objeto de su tráfico. Por último, los fabulosos instrumentos difusores de nuestra época son igualmente aptos para distribuir las altas creaciones artísticas, literarias e intelectuales entre

(84) El juicio de valor, frecuente en la consideración filosófica del tema, se desliza, no obstante, inevitablemente, en más de un enfoque sociológico estricto. A tal conclusión llegan G. FRIEDMANN en el artículo citado, *Trabajo y ocio, hoy y mañana*, y D. McDONALD, *Masscult and Midcult*, cit.; este último autor llega a distinguir entre «cultura elevada», «cultura de masas» y «cultura media», como categoría residual intermedia, sobre la que tampoco se manifiesta optimista, al definirla como una popularización intrínsecamente mala de la cultura elevada.

(85) J. W. HARRIS y R. D. HOPPER: *Cultura de masas*, cit., pág. 67.

(86) Sobre la tendencia a aceptar sin crítica ciertas soluciones formularias, cfr. E. TIerno GALVÁN: «El tópico, fenómeno sociológico», en *R. E. P.*, 65, 1952; pág. 117.

un público de mayor amplitud que la soñada nunca antaño, que para bombardearle con los productos más entecos y entontecedores.

El predominio, en el mercado de bienes de cultura, de los *mass-produces* no puede hacernos olvidar algunos hechos patentes y alentadores: el aumento del público lector, el alcance a sectores cada vez más amplios de obras de circulación hasta hace poco restringida o minoritaria, la extensión del auditorio musical a través de la radio y el disco (87). Son éstos, sin embargo, efectos

(87) El estudio de la acción de los medios masivos sobre el comportamiento y actitudes de los destinatarios ha dado lugar a numerosas investigaciones, tanto en Europa como en América (v. la obra de J. T. KLAPPER: *The Effects of Mass Communications*, Free Press Glencoe, 1960), sin que se haya llegado a conclusiones definitivas. Los resultados, sin embargo, son moderadamente positivos en muchos casos y manifiestan las posibilidades implícitas en tales medios masivos cuando se dirigen de algún modo.

Así H. T. HIMMELWEIT: *Television and the Child*, Oxford U. Press, Londres, 1958, pone de relieve cómo un consumo semicoactivo de programas, a través de un canal único selecto, halla al principio dificultades y resistencia en el auditorio, pero desarrolla el gusto progresivamente. Por otra parte, J. T. REID: *La cultura en una democracia industrializada*, Madrid, 1954, aporta, entre otros, los siguientes datos: «En la década entre 1940 y 1950, el público americano aumentó sus inversiones en libros en un 96 por 100 y, según una estadística reciente, se venden en los Estados Unidos unos 225 millones de libros al año. Aunque en parte estas publicaciones representan puras diversiones sin gran significado cultural, vale la pena recordar que el 60 por 100 de los libros publicados no son novelas. Tanta importancia como la compra de libros tiene el uso de bibliotecas públicas y especiales, de las que casi hay 12.000 en los Estados Unidos. Se calcula que estas bibliotecas prestan a los lectores unos 500 millones de libros anualmente. Aun descontado el porcentaje de libros de poca trascendencia cultural, se trata de una experiencia espiritual popular de considerable magnitud. Uno de los fenómenos más interesantes y recientes del libro americano ha sido el auge del libro barato... Algunos observadores han notado con angustia que muchos de tales libros de bolsillo son novelas policíacas y folletinescas de un gusto muy dudoso, pero no podemos olvidar ciertos hechos significativos para nuestro tema, y son éstos: en estas ediciones baratas al alcance de cualquier obrero se han vendido más de un millón y medio de ejemplares del *Pocket Book of Verse*, una antología poética de buena calidad; unos 500.000 ejemplares de la *Odisea*, de HOMERO, y otros tantos de la *Iliada*, los *Diálogos* de PLATÓN y las *Confesiones* de SAN AGUSTÍN. Una casa editora que publica solamente libros serios de alto valor cultural, como John Dewey e Irwin Edman, vendió en ediciones baratas más de diez millones de ejemplares en el año 1952... Volviendo al campo de la música, los datos son impresionantes: en los últimos diez años ha habido un aumento de un 80 por 100 en el número de orquestas sinfónicas... Contamos con un total de 938 orquestas sinfónicas en todo el país... y es sumamente interesante señalar que en el año 1951 los americanos gastaron 45 millones de dólares asistiendo a conciertos sinfónicos —cinco millones más que su inversión en los partidos de baseball—. Aún más importante para la divulgación de la buena música entre las masas ha sido el asombroso desarrollo de la música seria en discos. En el año pasado (1953) se vendieron millones de discos y se calcula que el 40 por 100 de estas grabaciones eran de música clásica y seria, lo que es especialmente sorprendente si se tiene en cuenta la

espontáneos, escasamente planificados y huérfanos, en gran medida, de amparo estatal. La acción administrativa programada como correctivo de las perturbaciones introducidas por la industrialización de la cultura está apenas ensayada.

«¿Los hombres y las mujeres del mañana —se pregunta Friedmann— estarán cada vez más intensamente expuestos, durante períodos cada vez más largos, a la gran prensa, los semanarios, la televisión, el cine, la radio, que los inunda de lo mejor y lo peor, sin que hayan recibido por su educación y sus conocimientos los medios de escoger?» (88). Aquí, en el papel liberador de la educación, centró el sociólogo francés la solución. Si, de un lado, debe encauzarse y elevarse el nivel del torrente de la producción cultural masiva, por otro, es preciso suministrar al hombre criterios para seleccionar el haz complejo de mensajes y comunicaciones recibidos cotidiana y abrumadoramente (89). Encontramos con ello un programa sugestivo de educación popular como disolvente de factores de masificación, como defensa del hombre sumergido en el seno de la cultura de masas. Reaparece, con sentido y función nuevos, la eficacia liberadora de la educación popular. He aquí un nuevo enfoque pedagógico aplicable tanto a la enseñanza tradicional como a la actividad educativa popular; en misión, esta última, complementaria de la primera, al ofrecer el marco propicio a la continuación, al brindar los medios de ocupación del ocio y de cultivo prolongado del espíritu; en misión primaria y directa para quienes sobrepasaron edad y oportunidad de recibir, en período de instrucción, aquellos criterios selectivos de reelaboración personal.

boga de la música de jazz y de baile en el Nuevo Mundo» (pág. 24). (Adviértase que los datos están anticuados, pero no he dispuesto de otros. El dinamismo de la sociedad americana los habrá rebasado ampliamente, y es previsible que en sentido positivo, toda vez que numerosos grupos de acción han tomado conciencia del problema y se mueven en la línea de la educación popular.)

Quizá quien mejor haya resumido la situación sea I. DE SOLA POOL (*Public Opinion Quarterly*, XXIV, 1, 1960; págs. 21-22, cit. por G. FRIEDMANN: *Enseignement*, cit., página 9) al decir: «el aumento de circulación de productos culturales inferiores no se ha realizado a expensas de una cultura más elevada... el auge de productos de alta calidad es débil en relación al global de difusión de comunicaciones de masa».

(88) G. FRIEDMANN: *Trabajo y ocio*, cit., pág. 404.

(89) No debe olvidarse que «masa» y, en consecuencia, «sociedad de masas» no son realidades objetivas, sino más bien conceptos teóricos; es por ello concebible —y de hecho existe— una efectiva capacidad de selección de mensajes en los individuos. McDONALD: *O. c.*, pág. 211, hace una advertencia muy aguda sobre la cuestión: «... llegar a ser por completo un hombre masa significaría no tener vida privada, ni deseos personales, ni aficiones, ni aspiraciones, ni aversiones que no fueran compartidas por todos los demás. El comportamiento de una persona sería tan enteramente previsible como el de un trozo de carbón, y el sociólogo podría, al fin, hacer confiadamente sus cuadros...»

Pero yendo de la función de defensa a la positiva de creación, la educación en general y la popular en particular son susceptibles de elaborar un «humanismo del trabajo» congruente con el sistema de democracia cultural y dotado de un sustento espiritual que falla definitivamente entre quienes pusieron en circulación el término. En tal sentido, ya anunció Mannheim la invalidez actual del humanismo humanista: «Si el ideal humanista está a punto de ser desechado por nuestra cultura, no es por lo inadecuado de sus aspiraciones últimas, sino porque no es capaz de enriquecer la vida de las amplias masas» (90). Sus limitaciones le colocan al margen del ideal democrático de educación que, contra toda apreciación superficial, se halla preñado de posibilidades, inquietudes y horizontes, asido a la vida, consecuente con ella, enriqueciendo la existencia sin escapar a sus afanes, ennobleciendo el trabajo desde el trabajo mismo; en él, «el proceso de hacerse culto es deliberado y continuo, en vez de estar dictado por conceptos *a priori*; por impulsos repentinos y subjetivos o por la mera curiosidad» (91).

c) *Neutralidad, compromiso y planificación.*—Al final de uno de sus análisis en torno a la problemática del trabajo, el ocio y la cultura masiva, G. Friedmann llega a una conclusión que él mismo califica de osada. Se demanda el sociólogo francés sobre la necesidad —casi exigencia, a la vista de desajustes patentes en esta etapa de la civilización técnica— de *nuevas formas de despotismo ilustrado* en materia de política cultural (92). Este propósito, dictado por la necesidad, implica evidentemente un retroceso y su realización una mengua de los postulados que presiden el sistema político y social de la mayoría de los países occidentales. La osadía, sin embargo, no sería tal, sin el recuerdo cercano y no poco abrumador de las prácticas educativas del fascismo y el nazismo. Una Europa que ha abandonado sin melindres los principios puros del liberalismo económico para obtener resultados tan positivos, debería encontrarse más dispuesta a obrar con la misma naturalidad en el campo de

(90) K. MANNHEIM: *Ensayos*, cit., pág. 322. La razón se halla para el autor en las propias limitaciones del mismo: confundir su propio sector minoritario con «el» mundo como tal; no hallarse en contacto con las duras realidades de la vida; relacionarse con las cosas de manera puramente estética; olvidar los elementos personales, biográficos y contingentes en la creación literaria y artística; y su antipatía hacia lo dinámico e inesperado.

(91) *Id.*, pág. 327. En el campo de la creación literaria, ALDOUS HUXLEY ha retratado de mano maestra, en *Crome Yellow*, un grupo vacío, decadente, rebasado, preso en su torre de humanismo estetizante y hedonista, que serviría de ilustración a lo que MANNHEIM define en términos sociológicos.

(92) G. FRIEDMANN: *Enseignement*, cit., pág. 14.

la cultura. Por lo demás, las causas y motivaciones no serían diferentes en uno y otro caso.

La cuestión, en su raíz, no es nueva, y se ha planteado cíclicamente a lo largo de una historia que de creer a Benedetto Croce es «la hazaña de la libertad». Por ello, la osadía, revestida de sorpresa, puede ser grande para los espíritus elementales, desconcertantes para los nutridos con tópicos, fingida para los hipócritas e irritante para los dogmáticos; pero, relativa, sin duda, para los avisados y los sinceros. Porque, en verdad, no es la vez primera que la realidad como hecho parece entrar en colisión con la libertad como paradigma, y nunca fueron las lamentaciones solución para el problema. Hoy es evidente que el equilibrio necesario entre los términos del binomio libertad e igualdad se ha vencido a favor del último. Restaurarle sin reacciones pendulares es todo un programa sugestivo propuesto al mundo occidental por sus mejores cabezas.

Para evitar el riesgo de traicionarse a sí mismo, un sistema de educación popular que por una parte se dice sinceramente presidido por el principio de libertad y por otra se ve forzado por la realidad a prácticas de «despotismo ilustrado», precisa enfrentarse con lucidez, valentía y urgencia a toda la gama de posibles contradicciones e impurezas que se deriven de la aplicación del principio rector al mundo complejo de hechos sociales y culturales tal como aparecen y no como deberían aparecer. Sólo tomándolos como punto de arranque es posible hallar el grado óptimo factible de realización de aquel principio. Más que de aplicación rigurosa de postulados, se trata de adecuaciones prácticas razonables y efectivas.

Cuando en el sistema educativo popular del llamado mundo libre se apuran las consecuencias de la idea-eje que le vertebra, se advierte que ésta se proyecta en dos dimensiones concretas: libertad de ejercicio y libertad de contenido. La libertad de ejercicio, a su vez, se traduce en la posibilidad de concurrencia ilimitada de grupos y asociaciones para impartir educación popular (aspecto activo), y en la voluntariedad incondicionada de su práctica (aspecto pasivo). Todas ellas son, por supuesto, defendidas y exaltadas; todas ellas sufren, por supuesto, paliativos necesarios impuestos por la realidad.

Por lo que hace al ejercicio activo, tanto en el orden de los principios como en el de las aplicaciones, preocupa más la posibilidad de discriminación por motivos ideológicos que la marginación de cuantos no reúnan condiciones mínimas de garantía cultural. Esta razonable actitud no impide las controversias basadas en el peligro latente en todo manejo de criterios neutros para establecer limitaciones que encubran finalidades mucho menos neutras. En tal sentido, se esgrimen argumentos, siempre caros a oídos liberales, fundados en la repulsa a toda forma velada o manifiesta de compulsión. Precisa este tema

especial sinceridad de tratamiento, que sólo puede provenir de una publicidad amplia, puesto que a las potenciales coacciones del Poder se contraponen o superponen las provinientes, no sólo de intereses políticos, sino y principalmente de intereses económicos subyacentes, que no pueden renunciar sin grave quebranto a la comercialización de la cultura. Ch. Depasse, al que me he referido ya como abanderado de una forma de educación popular, libre en el ejercicio y libre en el contenido, admite como válido un sólo argumento de los mantenedores de la práctica unitaria: el de que una actividad de semejante trascendencia no debe ser instrumento de fisura social, ni hallarse al servicio de grupos parciales cuyo partidismo o espíritu de captación y propaganda puedan fomentar conflictos o provocar desarmonía entre los ciudadanos. Argumento del que sin embargo no es lícito concluir, a juicio suyo, que la educación popular haya de ser forzosamente un monopolio oficial organizado por el Poder (93). Ciertamente es que entre tal solución y la libertad indiscriminada existe una gradación de matices a escoger para cada situación social concreta.

Lo que pudiera llamarse libertad de consumo, aspecto pasivo del ejercicio de la educación popular, presenta apenas carácter polémico, en tanto no se conecte la obligatoriedad de la práctica con un repertorio temático asimismo impuesto. En realidad, sólo en tal caso es posible suscitar problema, ya que un ejercicio «necesario» de la educación popular va asociado siempre a la consideración de ésta como vehículo de propaganda ideológica. En los demás casos, la libertad de consumo se basa —aparte el respeto a la persona— en motivos técnicos y de eficacia. La iniciativa individual, como se recordará, formaba parte de la orientación y de los métodos de esta actividad educativa. Cosa natural, ya que está concebida en función cultural, y la cultura a diferencia de la pura instrucción no se recibe, sino que se adquiere con el esfuerzo personal y continuado (94).

En materia de libertad, las cuestiones más delicadas en torno a la educación popular convergen necesariamente en la enunciada como de repertorio o contenido. Ella, en verdad, define el sistema y condiciona por ello a las otras. Cuando queda asegurada, se difumina la cuestión de quién imparta o cómo se imparta la educación popular, al menos en su aspecto polémico. Si existe acuerdo básico sobre el contenido, no se prodigarán discusiones —y en la práctica cesan los conflictos— sobre el respeto a la primordial dignidad humana

(93) CH. DEPASSE: *Loc. cit.*

(94) He aquí una de las conclusiones de la *Conferencia Internacional de Educación de Adultos*: «Utilizar, sin subestimarlas jamás, la aportación y contribución de cada individuo y cada grupo, a fin de echar los cimientos de una civilización más completa y más humana»; cfr. en *Education des Adultes. Tendances et réalisations actuelles*, U. N. E. S. C. O., París, 1952.

y sobre el papel que corresponde jugar a las entidades naturales o de constitución voluntaria, intermedias entre el individuo y el Estado, y que actúan en el seno de éste. Por ello, es improcedente y osado plantear o replantear aquí cualquier cuestión de carácter general sobre la libertad, ni siquiera con el pretexto de hacerlo con referencia a determinada proyección suya. Pero, si importa, por el contrario, destacar un aspecto específico, una peculiaridad propia del sistema que estoy considerando, y es que la *libertad de contenido de la educación popular equivale y se confunde con la consideración de ésta como instrumento de realización de la libertad de espíritu*. Así enunciada, la cuestión estriba más en la finalidad que en la extensión, más en la función que en los límites; porque se trata, no de acotar un contenido, sino de dotarle de sentido.

La realidad demuestra que no ha sido ocioso acudir a los sociólogos en este tema, deslicen o no valoraciones en su investigación. La sociología puramente descriptiva no priva de obtener conclusiones de ella; se ha fijado unos límites que no pretende rebasar y, en tal sentido, no brindará, ni tiene por qué hacerlo, fórmulas inmediatamente aprovechables, que estarían siempre cercanas al arbitrio. Por lo demás, las ciencias sociales, de cuya aportación sería ligero prescindir sin riesgo serio de elaborar construcciones en el aire, no pueden pretender sustituir la decisión política. Pero ésta, cuando es consciente, toma en cuenta los datos y elaboraciones suministrados por aquéllas. La investigación sociológica ha puesto de manifiesto determinados fenómenos a los que me he referido en apartados anteriores. Estos fenómenos demandan una acción coordinada y consciente, unas medidas correctoras en el marco amplio de una política cultural. La defensa de la libertad humana exige, a su vez, soluciones positivas y no meras limitaciones, siempre de tinte negativo y, a lo más, complementarias.

Articular un régimen en que se combinen ambos propósitos y en que la intervención estatal se justifique por el propósito liberador que desde su entraña orienta y acota la acción es el problema más agudo y actual planteado a los sistemas de educación popular en los países occidentales. De este modo, su contenido abarcará cuanto tienda a desarrollar en el hombre el pleno dominio de su autenticidad, según Jaspers (95), y a proporcionar aquellos valores de índole permanente que procuran el discernimiento personal, según A. Huxley (96). Es curioso, aunque no casual, observar cómo, desde perspectivas y propósitos diversos, el filósofo alemán y el intelectual inglés llegan a conclusiones prácticamente idénticas.

Para Huxley, sólo hay un modo de evitar la nueva tiranía derivada de

(95) K. JASPERS: *O. c.*, pág. 114.

(96) A. HUXLEY: *Brave New World Revisited*, Harper & Bros, Nueva York, 1958. En especial, el capítulo XI, «Education for Freedom», págs. 119 a 133.

una creciente uniformidad cultural impuesta por la superpoblación, la superorganización, el manejo de técnicas de manipulación mental y persuasión irracional, la coerción económica o la violencia física; ese modo es la educación para la libertad y el autogobierno. Tal educación ha de basarse en hechos y en valores; entre los hechos, la diversidad individual y el ser propio e irreductible de cada persona; entre los valores, la libertad misma, la tolerancia y el amor mutuo. Tanto Jaspers como Huxley apelan a la tradición, a la continuidad histórica, pero así como el segundo basa sus corolarios éticos en algo tan endeble como son las premisas materiales, biológicas, el segundo advierte la necesidad imprescindible de una fe en valores espirituales. Por otra parte, toda operación tendente a un análisis sutil y desconfiado de la verdad y la falsedad corre el riesgo de degenerar en sofística y en escepticismo, especialmente cuando, como en nuestra circunstancia histórica, la falsedad puede venir revestida de atractivos irresistibles y la verdad de apariencias escasamente apasionantes. ¿Dónde está el límite entre criterio y escepticismo? Difícil interrogante para el que ninguno de los dos pensadores ofrece fórmulas (97); especialmente el inglés, que no parece tener en cuenta los efectos últimos de una postura que en versión más o menos idéntica ha provocado lo que Rüstow llama *estado de subintegración* del mundo occidental (98). Una «restauración» en el campo de la cultura debe partir para Jaspers de una distinción necesaria entre lo comprensible a todos y lo minoritario y costoso. Implica esto, a primera vista, un principio de reducción a justos límites de las posibilidades derivadas de una acción educativa popular. Pero, con ello, no se ha obtenido una solución ni total ni completa. Esa acción no puede andar desparejada de las paralelas que se emprendan como consecuencia de una política cultural bien concebida, lo que implica que tal política debe ser total y coherente. De este modo, parece desembocarse con toda naturalidad en la idea de planificación. Una planificación cultural comprendería también aquellas medidas a que Friedmann aludía bajo el rótulo vago de despotismo ilustrado, pero sería una «planificación para la libertad», en el sentido que Mannheim da al término (99) y, en más de un aspecto, una «contraplanificación», réplica a la

(97) «No puede darse para esto una sencilla receta», dice JASPERS: *Loc cit.*; «Probably the happy mean between gullibility and a total skepticism can never be discovered and maintained by analysis alone», añade HUXLEY: *O. c.*, pág. 133.

(98) A. RÜSTOW: *Das Versagen des Wirtschaftsliberalismus als religionsgeschichtliches Problem*, 1953.

(99) La planificación para el sociólogo alemán no es ni fuerza sobre las entidades sociales ni voluntad dictatorial de sustituir la vida creadora; la planificación es un ataque consciente al origen de las deficiencias del aparato de la sociedad, a base del conocimiento de todo el mecanismo social; «no una cura de síntomas, sino una intervención en los resortes convenientes, con clara conciencia de los efectos remotos». V. El

elaborada por un sistema capitalista de producción cultural comercializada, concebido para satisfacer, y hasta para fomentar, gustos indiscriminados, dudosos y uniformizados. Si la educación popular surge en Occidente como empeño contemporáneo y paralelo a la sociedad de masas y con el ánimo confesado de producir su estructuración, debe tener en cuenta que ésta «no se realiza espontáneamente, sino que necesita ser planificada» (100).

B) LA CONCEPCIÓN AUTORITARIA.—Un sistema autoritario de educación popular se caracteriza por las notas de monopolio en el ejercicio, obligatoriedad de la práctica y contenido necesario. Estas notas aparecen separada o conjuntamente en más de un régimen concreto, pero con matices, correctivos, presiones ambientales e históricas, que impiden su inclusión indiscriminada en el grupo. Existe, sin embargo, un ejemplo que puede calificarse de casi puro: el del mundo comunista; y, para ser más exacto, el de China, Rusia y algunos de los satélites más allegados. Podrían traerse a colación, como muestra histórica, las prácticas de la educación popular en los totalitarismos de entreguerras; pero, sobre exigir bastantes puntualizaciones que dejaran manifiestas sus diferencias entre sí y con la concepción comunista, se saldrían del propósito de ofrecer una panorámica de la problemática actual sobre la cuestión (101).

El concepto comunista de educación popular no escapa al círculo cerrado de la ideología marxista-leninista. En consecuencia, se basa, como la teoría general de la educación, en su filosofía política, social y económica, con la que forma un todo coherente. Tras la celebración del VIII Congreso del Partido Comunista chino en septiembre de 1956, Liu-Chao-Chi elaboraba, en nombre del Comité Central, un informe que en esencia se reducía a destacar la necesidad de la lucha ideológica en el quehacer cultural y educativo. China era así fiel al modelo ruso que con el tiempo llegaría a superar en pureza y ortodoxia marxistas, imprimiéndole además unas características originales que le dan matiz propio y diferenciado. Por aquel entonces, los especialistas rusos editaban, con vistas a su difusión paralela a la obra de la U. N. E. S. C. O.

hombre y la sociedad en la época de crisis, Leviatán, Buenos Aires, 1958; la cita corresponde a la página 98. También su obra posterior, *Libertad, Poder y Planificación democrática*, cit., pág. 19.

(100) Lugar y p. cit.

(101) Además de las obras citadas en la nota 18, v. sobre el tema: L. B. POUSSOW: *The Totalitarian Philosophy of Education*, Gettysburg, 1944; L. MINIO-PALVELLO: *Education in fascist Italy*, Oxford University Press, Londres, 1946; y, desde un ángulo más concreto, pero de gran interés, H. G. ATKINS: *German Literature Through Nazi Eyes*, Methuen, Londres, 1941.

sobre educación de adultos, algunas publicaciones (102) en que se ponían de relieve datos realmente elocuentes sobre la elevación del nivel cultural del pueblo. De un 44.4 por 100 de adultos que no sabían leer ni escribir en 1926, se había llegado en 1954 a una práctica desaparición del analfabetismo; 114 millones de personas recibían educación complementaria y disfrutaban los beneficios de una intensa labor de difusión cultural que, como muestra, ofrecía millón y medio de conferencias anuales, sin contar los cinco millones que, a cargo de los sindicatos, versaban sobre temas literarios, artísticos, científicos y políticos. Estos datos, cuya significación podrá aminorarse pero no negarse, eran el resultado de un enérgico esfuerzo llevado a cabo por la revolución desde sus comienzos y respondía a una imitación consciente de las prácticas de los países capitalistas para alcanzar su grado de desarrollo, sus más recientes progresos, a fin de ponerlos al servicio del colectivismo liberador en vía ascensional hacia el comunismo integral. Era la política resumida por Lenin en su frase ya tópica, de que el comunismo es la suma de los soviets y la electricidad.

Pero, en tanto se lograban evidentes éxitos en el campo de la instrucción en sus diversos niveles, se mejoraba la técnica y se impulsaba la investigación, la cultura se iba encerrando en moldes más estrechos de los que se resentían en especial las manifestaciones estéticas. No era que la revolución se desinteresase de la vida cultural; por el contrario, su enorme interés por ella derivaba hacia una presencia ominosa en las ciencias, la literatura y las artes. Ninguna de ellas podía ser ajena al credo comunista, sino que, insertándose en él, se ponía a su servicio y difusión. Sobre este punto, Lenin, que había reconocido al artista libertad de trabajo sin trabas, fue especialmente explícito: «...pero, por supuesto, somos comunistas. No debemos meternos las manos en los bolsillos y permitir que el caos fermente a su antojo. Debemos esforzarnos por guiar su desarrollo, por formar y determinar sus resultados. Debemos aprender a calcular y a administrar en su nombre, aún en la esfera del arte y la cultura» (103).

Si bien, ni el propio Lenin, ni Lunacharsky, comisario de Educación de los primeros años, ni los colaboradores culturales de ese período se distinguieron por su vanguardismo estético, tampoco se destacaron por su intromisión en cuestiones de técnica artística o de forma. Se interesaron, acordes con sus principios, por los contenidos, y hasta en este extremo no pasaron de la actitud vigilante, censora, sin dictar jamás otra cosa que directrices muy generales. Esta libertad formal, unida al primer ímpetu revolucionario, determinó la flo-

(102) Por ejemplo, la de E. MEDYNSKI: *L'Instruction publique en U. R. S. S.*, Moscú, 1954; y la de M. DBINEKO: *Public Education in U. R. S. S.*, Moscú, 1956.

(103) K. ZETKIM: *Memories of Lenin*, International Publishers, Nueva York, 1934: páginas 12-13.

ración artística de los años 20, una de cuyas vertientes, la cinematografía, encontró relieve internacional e impacto duradero. Pero esta actitud templada en la práctica, contenía los gérmenes de la posterior política cultural puesta en circulación por la burocracia stalinista y cuyas consecuencias perduraron a través de los regímenes personales posteriores. El punto de inflexión coincide con el comienzo de la década de los años 30. La censura se convierte en dictado y la máquina del Partido receta no sólo los contenidos —y muy por menudo— sino la forma a la que el arte y la literatura soviéticos deben acogerse so riesgo de incurrir en desviación y heterodoxia. La rigidez de criterios se torna muy intensa y sólo llega a decaer ligeramente con la nueva orientación de los Frentes Populares. Esta escasa sensación de alivio se desvanece con las «grandes purgas» que llegan a arrastrar, a fines de 1937, al mismo Shumiatsky, dictador y ejecutor de la dura política cultural del Kremlin. Esta alternancia de rigidez y apertura relativa —relativa por referencia al período inmediatamente anterior— parece constituir un *ritornello* en la línea evolutiva soviética. Hay apertura durante la II Guerra Mundial, recrudescimiento con la victoria y la reorganización ideológica que engendra el antioccidentalismo; apertura con la muerte de Stalin y «El deshielo», de Ilya Ereburg, recrudescimiento con los discursos de Kruschef a los intelectuales en 1957, recogidos en el número 12 del *Comunista*, bajo el título: «Para una estrecha unión de la literatura y el arte con la vida del pueblo»; apertura en los momentos postreros del tercer dictador, recrudescimiento al ser sustituido.

Entretanto, nacían las elaboraciones teóricas, científicas; una sociología del arte y una sociología de la educación en estrecho parentesco (104); al tiempo que, con estricto sentido práctico, la teoría recibía proyección concreta a través del canon estético oficial: el «realismo socialista», única definición dogmática que ha subsistido de manera permanente desde su declaración solemne por Stalin en 1932. «Los escritores prometieron al «conductor de los

(104) La sociología del arte fué expuesta o elaborada por BAGDANOV, PAUL LE PAPE, ICKOWICZ, BUJARIN, LEDERER, H. LEVY, R. BASTIDE, pero especialmente por LUKACS: *Geschichte und Klassenbewusstsein*, Berlín, 1933, y por PLEJANOV: *Les questions fondamentales du marxisme*, París, 1927; sobre la sociología y psicología de la educación, v. MAURICE SHORE: *Soviet Education, Its Psychology and Philosophy*, Nueva York, 1947 «La educación y el arte en el Estado —dice SHORE— es aquel que puede consentirse porque permite la permanencia en el Poder de la clase dominante y gobernar sobre las demás. Una educación y una cultura desinteresadas sólo pueden darse en el Estado sin clases» (pág. 16). Sobre los métodos de aplicación, a través de técnicas propagandísticas muy elaboradas, v. HAROLD D. LASSWELL: «The Strategy of Soviet Propaganda», en el «Readers» de W. SCHRAMM: *The Process and Effects of Mass Communication*, cit., y la obra clásica de ALEX INKELES: *Public Opinion in Soviet Russia*, Cambridge University Press, Cambridge, 1950, t. e., Buenos Aires, 1952.

pueblos» no hacer ningún experimento formalista, sino mantener alta la bandera del realismo, «Digan ustedes, más bien, del realismo socialista», replicó Stalin» (105).

El realismo socialista es la consecuencia natural de concebir la cultura como instrumento al servicio de la ideología marxista: «Una de las cuestiones fundamentales del realismo socialista es la del espíritu del arte. Nuestra sociedad soviética se desarrolla bajo la bandera de la única teoría de la evolución social, científica y correcta, es decir, al dictado de las enseñanzas de Marx, Engels, Lenin y Stalin. En la actualidad, al ser liquidadas en nuestro país todas las clases explotadoras, se ha destruido el propio suelo sobre el cual crecía la explotación del hombre por el hombre, a la vez que se levantaba el edificio del socialismo; el movimiento posterior del pueblo soviético hacia el comunismo depende del éxito que se logre en la organización de la labor educativa-espiritual entre las clases trabajadoras» (106).

Pero, también, como puede verse, el realismo socialista rebasa su carácter de doctrina estética necesaria para constituir toda una concepción de la educación popular en cuanto constituye la «unión auténtica y única» entre cultura y pueblo, conceptos divorciados en la decadente civilización burguesa. Como señala el «Estatuto del Sindicato de Escritores soviéticos» (107): «El realismo socialista es el método fundamental de la literatura y de la crítica literaria soviéticas. Exige del artista una representación veraz, históricamente concreta de la realidad en su desarrollo revolucionario. Además, debe contribuir a la transformación ideológica y a la educación de los trabajadores según el espíritu del socialismo».

Si ésta es toda una definición del contenido de la actividad educativa popular, es obvio que su ejercicio sólo puede corresponder al Estado, al Partido o a los Sindicatos controlados. En efecto, la educación popular corresponde y depende de los Ministerios de Cultura de la U.R.S.S. y de las Repúblicas federadas (108), sin otra interferencia que la de asociaciones del Partido o sindicales, tales como los *Komsomols* (juventudes comunistas), el *Doloi Negramotnost* (organización especializada en el cultivo de los recién letrados) o los *Kultar-*

(105) KURT LONDON: *Seven Soviet Arts*, Yale University Press, New Haven, 1938; pág. 139.

(106) «El resurgir de la literatura soviética», en *Bolshevik*, 14 de julio de 1951; páginas 1-10; cit. por W. CURIAN: *Bolshevism. An introduction to Soviet Communism*, Notre Dame, Indiana, 1952; t. e., Madrid, 1956; pág. 219.

(107) Fué aprobado durante el Congreso de Escritores Soviéticos de 1934.

(108) V. *La culture populaire comme moyen de développer et de fortifier le sens de la responsabilité social et politique*. (Seminaire de l'Institut de l'U. N. E. S. C. O. pour l'Education. Hambourg, 8-13 septembre 1952), folleto editado por U. N. E. S. C. O., II.

meytssi (que reúne en los pueblos a intelectuales del campo, soldados desmovilizados y estudiantes). Cobra así realidad y desarrollo el singular principio declarativo contenido en el artículo 125 de la Constitución de 1936, relativo a la libertad de comunicación; libertad que se asegura poniendo en manos de los trabajadores y campesinos, y en la de sus organizaciones los establecimientos de impresión, los depósitos de papel, los edificios públicos, calles, medios de comunicación e intercambio y toda clase de condiciones materiales precisas para la efectividad de aquel derecho.

La coherencia total del sistema no podía por menos de exigir la inclusión en el mismo de la finalidad última de la educación popular rusa y de la política cultural soviética, esto es, la invención de una nueva cultura a partir del trabajo, el ensayo persistente y decidido de una *civilización del trabajo*, «visión general del mundo que quiere que, a través de la historia, el trabajo sea el nexo, y que todo pensamiento que no nazca de él sea una enajenación» (109).

9) FUNCIÓN INTEGRADORA: LA EDUCACIÓN POPULAR COMO EDUCACIÓN SOCIAL; EDUCACIÓN Y PROPAGANDA

Con independencia del juicio ético que pueden merecer cada uno de los dos grandes sistemas de educación popular que acabo de exponer, es indudable que el segundo, al poner unas técnicas al servicio total de una doctrina cerrada, parece alcanzar resultados más efectivos por lo que hace a la homogeneidad, a la coincidencia y, en definitiva, a la cohesión interna del grupo social sobre el que actúan. Fenómeno especialmente significativo y grave si se tienen en cuenta las repetidas y numerosas denuncias formuladas en nuestra sociedad occidental contra el pluralismo de los principios y la atomización en las tendencias, que conducen más que a una sana diversidad, a una disolución desintegradora. Ya en 1931, Jaspers, a quien repetidamente he invocado, señalaba que al hombre en su soledad no le basta acordarse consigo mismo mediante la comprensión de la realidad, sino que debe pertenecer de nuevo a una comunidad que trascendiendo particularismos una a los hombres como tales. «Si ya no existe una nación, un pueblo hacia el cual los individuos sientan con autoevidencia pertenecer (o si tal nación o pueblo subsisten sólo en fragmentos), si en el inexorable proceso de disolución todo queda sumergido en la masa, entonces —no hay duda— persistir en la constitución de un nuevo pueblo

(109) H. BARTOLI: «Les chrétiens vers une civilisation du travail», en *Esprit*, julio 1952; pág. 10; cit. por A. PIETRE: *Marx et marxisme*, P. U. F., París, 1959; pág. 161, que añade cómo el marxismo ha operado una trastocación de valores al elaborar un evangelio de la *praxis*, una —en frase de E. BERTH— «filosofía de productores».

no es más que romanticismo utópico» (110). Jaspers, que sustentaba escasos optimismos sobre la tarea educativa popular, señaló que, a pesar de sus dudas sobre las posibilidades de ésta, era preciso reconocerle una seria importancia para los objetivos de integración propuestos.

Esta función integradora, recordada no hace mucho entre nosotros, pública y oficialmente (111), parece como si en sus proyecciones concretas se enfrentase de alguna manera al ejercicio de la libertad. En tal sentido, y por lo que a las prácticas de la educación popular se refiere, semejaría que la cohesión del grupo se produce siempre con necesario desmedro de la libertad individual y que ésta, a la larga, desemboca forzosamente en la disolución. Sin embargo, no se están barajando términos opuestos. Sólo una contemplación superficial de los principios, juzgados por alguno de sus resultados históricos presentes, puede conducir a semejante tesis. No hay tal oposición en los términos y menos por el hecho de que una cohesión impuesta sea apenas una cohesión, como por el hecho de que una diversidad de pareceres y criterios no implica fatalmente discrepancia en los supuestos básicos. La discrepancia radial es la que supone ruptura, disolución y crisis. La desintegración o subintegración de una sociedad no derivan del ejercicio de la libertad, sino de la falta de valores en que sustentar la unión. Una situación crítica, en ocasiones, parece provenir ciertamente del debilitamiento paulatino de las convicciones por práctica viciosa de la libertad; pero cuando se desemboca en el relativismo o en el escepticismo es que se ha perdido la fe en los valores axiales o estos valores padecen pobreza intrínseca o son ya inadecuados al momento histórico; los individuos llegan a sentirse extraños a ellos, ajenos en su más profundo sentido. Esta alienación es no sólo una característica definidora de nuestra actual sociedad de masas sino una constante, según Toynbee, en el ocaso de las civilizaciones.

La cohesión dimana de una coincidencia en lo básico. Coincidencia libre, aceptada y sentida (112). Coincidencia provocada, facilitada o mantenida por ciertos factores que R. Smend llamó de integración (113) y, entre los cuales,

(110) K. JASPERS: *O. c.*, I, 113.

(111) «La educación popular implica todo un conjunto de actividades encaminadas a reorientar las actitudes, ideales y valores de la "sociedad global", en el sentido de GURVITCH», M. FRAGA IRIBARNE: *Horizonte español*. Ed. Nacional, Madrid, 1965; páginas 300-1.

(112) También la adhesión a lo que ELLUL denomina «propaganda de integración» es intelectual y consciente, pero no libre, puesto que es involuntaria. V. más adelante.

(113) Como hizo notar K. SCHMITT, la elaboración de SMEND es, ante todo, una teoría general de la sociedad. (Cfr. J. CONDE: *Introducción al Derecho político actual*, Escorial, Madrid, 1942; pág. 169), por lo que parece lícito considerarla en tal dimensión.

figuraría en primer término la cultura, en el sentido de *Gemeinschaft* de Tönnies (114). Una comunidad cultural auténtica implica también ausencia de factores negativos, tales como estratificaciones cristalizadas con escasa comunicación mutua en la que se reflejan desigualdades que constituyen focos permanentes de tensión y acción centrífuga. Por eso, y a la vista del carácter total del fenómeno comunitario, una política cultural ha de correr paralela a una política económica y a una política social, armonizadas como todo intencionado.

No es ya posible en grupos sociales caracterizados por una enorme complejidad operar, salvo en sectores parciales, con pautas culturales que tengan por paradigma la forma comunitaria, en la que el patrimonio de cultura es propiedad común de todos los miembros. Sí es posible, no obstante, una acción integradora a la que confesadamente tiende la educación popular. En su recreación de la tipología de Tönnies, Freyer (115) distingue dos clases de sociedad: la estamental y la clasista, a las que asigna unas características bien definidas: en torno a la última sigue centrándose gran parte de la problemática socio-cultural presente, válida plenamente en la mayoría de los supuestos. Pero, junto a esos dos tipos cabe hablar al menos de otro ideal y no logrado, la sociedad sin clases, y de un tercero en estado de constitución, en proceso de logro: la sociedad de clases abiertas, a la que tienden los grupos más dinámicos y evolucionados de nuestro mundo occidental.

Si en esa sociedad que alborea son muchos los riesgos de alienación, no son menores las posibilidades de cohesión social por caminos, si no inéditos, dotados de sentido nuevo. Pero la tarea es también más perentoria que nunca. Mannheim, en quien el concepto de integración es fundamental a su teoría, como lo es desde Dilthey a otras elaboraciones científicas germánicas, centra el riesgo de la sociedad moderna en su falta de «articulación orgánica», que sólo es posible conseguir mediante una reconstrucción de las minorías y una paralela y condicionante operación de «educación social». Precisamente, la planificación democrática gira en torno a la coordinación de los valores básicos, las instituciones y la educación, cuya finalidad se halla en la consecución de una «conducta integradora», esquema arquetípico de una sociedad democrática

(114) R. CERCÓS, en un comentario original sobre la sociología de EDWARD SAPIR, señala: «La cultura... hace posible una cristalización de una vida comunitaria más pura, no artificialmente acelerada, que permite un funcionamiento del cuerpo social más de acuerdo con su propia naturaleza. La integración y cohesión social que la cultura produce se traduce en el establecimiento de una plataforma más equilibrada para el diálogo y el mutuo entendimiento, para la convivencia en suma.» «Cultura y civilización como conceptos sociológicos», en *Atlántida*, 8, marzo-abril 1964; pág. 206.

(115) H. FREYER: *Introducción a la Sociología*, Nueva Epoca, 3.ª ed., Madrid, 1951; páginas 146-160.

basado en actitudes cooperativas, «por oposición al diseño dominador que prevalece en una sociedad autoritaria» (116). El concepto y hasta la expresión están tomados de H. H. Anderson y D. W. Harding (117) y responde a la contraposición de dos diseños ideales en los que se encuentra casi presa la moderna sociología, en especial la americana (118). Cualesquiera que sean las aporías a que esta dualidad pueda conducir y cualesquiera que sean las fundadas dudas sobre la realidad práctica de esta tipología, contradicha por determinadas situaciones actuales, es lo cierto que sigue siendo aspiración social común el fomentar «actitudes deseables», función que Mannheim asigna a la «educación social» (119), cuyo fin no es crear un animal social gregario, sino, por el contrario, establecer una personalidad bien equilibrada que impida que la individualidad se desarrolle a expensas de los sentimientos colectivos (120). Esta socialización de la tarea educativa se extiende a todos sus ámbitos y, por supuesto, a la educación popular o de adultos (121).

Justamente, en esta llamada educación social (122) ha querido verse el término final, la forma última y más conseguida de la educación popular, que agrupa armónicamente objetivos de cooperación, desarrollo, cohesión social e

(116) En la nota introductora de E. K. BRAMSTED y H. GERTH a la obra de MANNHEIM: *Libertad, Poder y Planificación democrática*, cit., pág. 16.

(117) Así lo declara el autor, o. c., pág. 244, señalando que a la «conducta integradora» la llamaría *arquetipo de la conducta democrática*.

(118) Sobre esta cuestión JUAN FRANCISCO MARSAL observa: «La mayor parte de las contradicciones que operan dentro de la sociología actual se deben al uso de dos modelos contrapuestos de sociedad: un tipo de sociedad integrada frente a un tipo de sociedad coactiva, por decirlo con palabras de RALF DAHRENDORF. El primer tipo corresponde a la sociedad concebida como un orden moral basado en el consenso colectivo. El segundo es de tan vieja raigambre como el anterior y quizá halle su expresión más acabada en KARL MARX.» «Integración y coacción, temas centrales de la teoría sociológica», en *Revista de Occidente*, III, enero 1965; pág. 104.

(119) «La sociedad ha sido siempre un poderoso agente educativo, pero poco a poco hemos aprendido a comprender el grado en que las influencias educativas surgen de situaciones sociales. Este nuestro conocimiento nos promete que gradualmente conseguiremos construir un ambiente social que fomentará los rasgos de la personalidad y las actitudes deseables», O. c., pág. 221.

(120) Idem, pág. 216.

(121) «La educación de adultos deberá llevar a cabo, en la vida cotidiana, la misma función integradora que las Universidades llevan a cabo para las profesiones liberales... En la misma forma en que se proyectaron los servicios de la juventud, con vistas a la formación de la personalidad y a la preparación de las virtudes cívicas, la educación para adultos deberá ser proyectada para una estructura específica que requiera ciertos tipos de personalidad», *id.*, págs. 305-306.

(122) El término «educación social», que tiende a hacer fortuna, es de origen anglosajón; v. H. E. BARNES y F. B. BECKER: *Contemporary Social Theory*, Nueva York, 1940, capítulo XXII.

ideología democrática. Tal propósito, no sólo responde a contenidos programáticos de grupos determinados, sino que ha sido objeto de declaración general por la propia U. N. E. S. C. O.: «La educación de los adultos que se beneficiaron ya de una instrucción escolar implica problemas de creciente amplitud: se trata de suministrar a los adolescentes que dejaron la escuela a su debido tiempo, y a los adultos en general, la ocasión de proseguir simultáneamente, por una parte, su formación profesional y técnica, *por otra, su educación cívica y «liberal»* (123).

La educación popular es así fiel a sus orígenes remotos, a sus precedentes históricos. Me refiero, no a las épocas en que la integración social era fenómeno espontáneo, sino, justamente, a aquellas otras en que la amenaza de disolución determinó a utilizar conscientemente la cultura en función aglutinante y como vehículo de unidad que o amenazaba perderse o deseaba lograrse.

Se produce tal situación por vez primera en el tránsito del siglo xv, al advenir un fenómeno socio-cultural inédito: el acceso del laico a la cultura, inmediatamente seguido por la ruptura de la unidad religiosa del Occidente. Ante ambos hechos, la Iglesia, pese a dilaciones momentáneas y a vacilaciones de orientación, reacciona eficazmente. Surgen formas educativas nuevas, de la que son ejemplo de modernidad las Escuelas Pías para el «pueblo», que tropiezan con tantas dificultades por parte de la jerarquía eclesiástica conservadora y las Ordenes ya establecidas, como facilidades reciben del clero avanzado, los monarcas progresivos y los intelectuales de fuste que, como Campanella, se han percatado con exquisita sensibilidad del papel futuro de unas clases, todavía populares, y llamadas a ser, andando el tiempo, el dinámico tercer estado. La base de esta popularización educativa se ensancha enormemente tras el Concilio de Trento, es cuya sesión XXIV, se acuerda una extensa acción formativa del pueblo en la doctrina cristiana. Este plan de catequización y reconquista del que es expresión, por ejemplo, la Bula *Ex debito pastoralis officio*, expedida por San Pío V en 1571, se propone la utilización intencionada, no sólo de la escuela, sino de las manifestaciones artísticas y literarias por la directa inspiración religiosa de los autores. En este sentido, ha podido llamarse al Barroco el arte de la Contrarreforma. «La curia deseaba crear para la propaganda de la fe católica un «arte popular», pero limitando su carácter popular a la sencillez de las ideas y de las formas: la directa plebeyez de la expresión la deseaba evitar» (124). He aquí todo un programa de educación popular,

(123) En *Crónica de la U. N. E. S. C. O.*, enero-febrero 1957.

(124) A. HAUSER: *O. c.*, pág. 617, quien, sin embargo, no admite la identificación y señala una corriente barroca protestante junto a la católica, y dentro de ésta, tres direcciones distintas, de las cuales la «naturalista» entronca estéticamente con la veta reformada.

calculado en sus objetivos, prudente en los medios y dinámico en los efectos.

Hemos de esperar casi dos siglos para que reaparezca una inquietud semejante, ahora con signo diferente, pero animada de intención idéntica: un propósito de integración social como sustento de una unidad política deseada o apenas conseguida. Rousseau, en quien se personifica la vertiente sentimental de la Ilustración que tan prolongados resultados había de producir, echa, junto a los fundamentos cordiales y morales de la nación moderna, los cimientos primeros de una educación popular en el papel de factor aglutinante. En el artículo *De l'économie politique*, escrito para el volumen quinto de la Enciclopedia, Rousseau afirma en un lenguaje trascendido de emociones: «Si les enfants sont élevés en commun dans le sein de l'égalité... s'ils sont environnés d'exemples et d'objets qui leur parlent sans cesse de la tendre mère qui les nourrit, de l'amour qu'elle a pour eux, des biens inestimables qu'ils reçoivent d'elle et du retour qu'ils lui doivent, ne doutons pas qu'ils n'apprennent ainsi à se chérir mutuellement comme des frères..., et à devenir un jour les défenseurs et les pères de la patrie, dont ils auraient été si longtemps les enfants.» En el propio Juan Jacobo se oyen ya quejas y lamentaciones —que nos parecen de una chocante modernidad— sobre la descomposición moral del siglo y la aterradora uniformidad de los modos de vida (125). Pero, de donde arranca definitivamente la idea de la educación asociada al comportamiento político, a la conducta cívica, a la fraternidad mutua de los componentes del grupo y a la unidad en el amor a la patria, es de los textos nacidos del encargo de corsos y polacos que quieren darse una Constitución adecuada. En las *Considerations sur le gouvernement de la Pologne*, se lee: «C'est l'éducation qui doit donner aux âmes la forme nationale, et diriger tellement leurs opinions et leurs goûts, qu'elles soient patriotes par inclinations, par passion, par nécessité.»

Al impulso de Rousseau, revitalizado por el movimiento cultural prerromántico del *Ossián* y la vieja poesía de Thomas Percy, por el impulso de Klopstock y el humanitarismo de Rochow y Basedow, por el aliento definitivo de Herder, acabarán ligándose finalmente —aunque todavía sin eficacia política inmediata— los conceptos de cultura, unión y patria; con más sentido polémico allí donde nación y Estado no coinciden, pero con singular eficacia por doquier, en el tránsito al romanticismo, al liberalismo y al nacionalismo. Es una ola que parece barrer a Europa de Oeste a Este y que salpicará más

(125) «Il n'y a plus aujourd'hui de Français, d'Allemands, d'Espagnols, d'Anglais même... Tous ont les mêmes goûts, les mêmes passions, parce qu'aucun n'a reçu de formes nationales par une institution particulière. Tous, dans les mêmes circonstances, feront les mêmes choses...» *Considerations sur le gouvernement de la Pologne*. El diagnóstico no parece tener aires de vaticinio, a juzgar por los hechos posteriores.

tarde a las minorías occidentales del Imperio turco, que en los albores de la rebeldía, lejos aún la liberación política, cultivan sus peculiaridades culturales para mantener la diferenciación y procurar, en la espera, la supervivencia (126). Pero no puede estimarse este movimiento como determinado únicamente por la vejez de las estructuras políticas en trance de liquidación; es, por el contrario, un impulso general que encuentra resonancias en un país absolutamente carente de tales problemas: los Estados Unidos de Norteamérica. Allí, coincidente pero sin confundirse con el empeño pedagógico ilustrado, surge la escuela de Noah Webster que sustenta la necesidad de crear una cultura americana independiente al servicio de los requerimientos específicos de la nueva sociedad política; surge la «educación apropiada a la República» de B. Rush; surge la labor unificadora de la vida intelectual de la *American Philosophical Society*, entre cuyos miembros se cuentan Franklin y Jefferson. Esta sociedad filosófica a la francesa —es significativo— convoca un concurso de ensayos sobre educación acordada a la federación reciente; uno de los premiados, Samuel Knox, propugna un sistema tan rigurosamente presidido por la intención cohesiva, que deriva hacia formas utópicas de patriotismo espartano (127).

Cómo la educación popular entronca con esta preocupación comunitaria nos lo muestra el ejemplo de Grundtvig ya aludido (128), y el de Suiza, donde históricamente la función integradora del quehacer cultural popular es un origen, no un final ni una meta. En la Confederación Helvética la influencia de Caradeuc de la Chalotais, que determina la absorción de la educación por el Estado en el cantón de Zurich desde 1770, prepara ya el terreno a los círculos literarios que la Revolución francesa impulsa. Por su parte, Fussli, catedrático de historia, en la misma línea de extensión cultural, escribe una *Introducción catequística a los deberes sociales*, título revelador del contenido y de la tendencia. Con ello, la entrada de Suiza en la época contemporánea, si va empapada de contenido ilustrado de corte racionalista, se encuentra también plena de sustancia emocional y patriótica que imprime una fuerte tendencia aglutinante; no podía ser de otra manera en la tierra natal de J. J. Rousseau. En consecuencia, la ola de «democratización» que recorre Europa entre las dos guerras «aporta métodos modernos de enseñanza y promueve al tiempo nu-

(126) Sobre este movimiento, v. H. KOHN, *Historia del nacionalismo*, F. C. E. Méjico, 1949, capítulo VII.

(127) H. KOHN: O. c., págs. 255 y sig., y VERNON L. PARRINGTON: *Main Currents in American Political Thought*, Nueva York, 1958, II, 2, «The Awakening of the American Mind», y III, 3, «The War of Belles Lettres».

(128) V. *supra*, pág. 123 y nota 8.

merosos problemas de educación popular» (129); pero, aun cuando surjan por entonces las universidades populares y aun cuando se dispense una *instruction civique et politique proprement dite*, la tradición histórica, el sentido de independencia cantonal, el modo democrático y la floreciente vida sindical y asociativa, impiden la caída en el *Volkshochschulrummel* alemán que terminará parando en la absorción de los centros populares de cultura por las organizaciones, más efectivas y rígidas, del nacionalsocialismo (130).

Suiza, junto con los países anglosajones, se caracteriza precisamente —y no hay casualidad en ello— por una homogeneidad social que hace reales y por ello estables sus instituciones políticas. Que a esto no es ajena la política cultural seguida es evidente, pero sería llevar las cosas demasiado lejos si se le atribuyeran en exclusiva los resultados. Tal política es imprescindible (131), pero ineficaz en gran medida si no va acompañada de una dinamización social, de un trasvase natural de individuos de clase a clase y de una disminución a niveles eficaces de diferencias económicas que tengan carácter de desnivel irremontable. Los requisitos mínimos de la homogeneidad no son en ningún caso del todo espontáneos y sí en gran medida provocados y provocables. Ejemplos de esta actitud nos ofrecen el Estado de Israel y especialmente la India, en la que parecen concurrir con aire de caso de laboratorio todos o casi todos los problemas que una acción educativa popular ha de tener en cuenta como supuesto de actuación y como meta. La *educación social* en la India se caracteriza, en consecuencia, por cinco funciones definidas: 1) El progreso técnico, como respuesta a las exigencias de los tiempos; 2) La cooperación popular a los planes de desarrollo económico; 3) La elevación del nivel de vida por una ampliación de perspectivas que van desde la salubridad a la formación cívica; 4) La armonía y la solidaridad sociales; y 5) La formación de hombres y, consecuentemente, la de potenciales dirigentes (132).

Pero, una educación popular tan amplia de concepción, ¿no es una sutil e inconfesada forma de propaganda? Ya se vió que la respuesta suministrada por los teóricos soviéticos era clara y terminantemente positiva; y porque la

(129) G. WELLEMANN: *L'Université populaire. Principes et réalisations*, Ginebra, 1944.

(130) V. *Education populaire, numéro spécial de l'Information au service du travail social*, Lausana, enero 1957; y *Erwachsenen-Bildung in der Schweiz*, Artemis Verlag, Zurich, 1955.

(131) «La democracia anglosajona descansa sobre una gran homogeneidad. Si ésta no existe, la autoridad tiene que crearla, por ejemplo, mediante una enérgica e inteligente política educativa y mediante las reformas fiscales que logren una efectiva igualdad de oportunidades.» R. CALVO SERER: *Las nuevas democracias*, Rialp, Madrid, 1964; página 55.

(132) *Social Education in India*, cit.

contestación debe ser categórica dentro de su sistema ideológico, se rechazarían por hipócritas los adjetivos que matizan la pregunta. Mas, por otra parte, Whyte —autor de uno de los libros más sabrosos y finos sobre el «American way of life»— ha puesto de relieve cómo el hombre americano vive bajo la protección vigilante de las grandes organizaciones, que le brindan empleos prometedores de seguridad y opulencia a cambio de renunciar, profesionalizándose juiciosamente, a las dudosas esperanzas y ambiciones de las generaciones que construyeron la nación; para este espíritu de conformismo optimista, la sociedad le prepara ya desde la escuela, que se convierte así en mecanismo de adaptación al mundo de la organización y la democracia (133). Por honesta que pueda ser, hay también aquí una finalidad política confesada, cuyos efectos sobre la juventud son radicalmente opuestos a aquella rebelión liberadora contra la técnica que, en imaginación, anticipó Franz Werfel en *La estrella de los no nacidos*.

J. Ellul, por su parte, ha señalado la estrecha relación entre propaganda, educación y movimientos de juventud en el mundo soviético, pero advirtiendo que esa «identidad entre propaganda y educación» no es privativa de tal sector, sino idénticamente válida para los EE. UU., en donde, al igual que en Rusia o en China, «la pedagogía sólo tiene sentido en relación con su inserción política» (134); la diferencia estriba en que para América el término *político* debe tomarse en su sentido más amplio, en su significación más lata.

El propio Ellul —que ha prestado al tema una inteligente atención— ha señalado asimismo que hoy la propaganda es mucho menos arma política de un régimen que efecto de una sociedad técnica que engloba el todo del hombre y tiende a ser sociedad enteramente integrada. De aquí que las viejas técnicas propagandísticas hayan sido arrumbadas y sustituidas por otras más sutiles, penetrantes y cohesivas. Se ha producido así el tránsito de una *propaganda de agitación* a una *propaganda de integración*, propia «de las naciones evolucionadas y característica de nuestra civilización» que «no busca la exaltación sino el modelado total, en profundidad» y, por ello, su contenido «se presenta de manera didáctica y se dirige a la inteligencia» (135).

Se encuentra, en consecuencia, en relación estrechísima con la educación y, singularmente, con la educación popular en cuanto educación amplia o de

(133) WILLIAM H. WHYTE, Jr.: *The Organization Man*, Doubleday, Nueva York, 1956. Sobre el papel de las instituciones de educación, v. capítulo VII, *The Practical Curriculum*; su conversión en mecanismo adaptador está provocada en gran medida por la influencia del entramado de intereses económicos en juego que presionan sobre el sistema educativo. (Cfr. capítulo VIII, *Business influence on Education*.)

(134) JACQUES ELLUL: *Propagandes*, Armand Colin, París, 1962: pág. 97.

(135) O. cit., págs. 88 y 95.

masas, a la que puede utilizar como eficaz instrumento de captación. Por lo demás, se da, sin duda, una coincidencia parcial de objetivos; la educación social, la educación cívica o como quiera que se llame, tiende, como la propaganda de integración, a «estabilizar el cuerpo social, unificarle, reforzarle»; porque no basta un comportamiento político pasajero como la emisión de voto, sino «una adhesión total del ser a las verdades y comportamientos de la sociedad» (136). Acaso, y desde el punto de vista ético y valorativo, sea en esta afirmación final donde radique la diferencia entre una y otra manifestación. La educación puede y debe tender a la integración social, pero ni puede ni debe pretender adhesiones irracionales a «todas» las verdades y a «todos» los comportamientos del grupo, sino, por el contrario, a suministrar criterios constructivos de discriminación frente a tales comportamientos y de discernimiento frente a lo que se presenta como verdad.

A la tentación de manejar en todas sus posibilidades unas técnicas muy efectivas al servicio de unas finalidades concretas (que, por lo demás, pueden ser honestas y deseables), se une aquí la tentación de elegir el camino más sencillo y romper la línea de menor resistencia sin una previsión de los efectos que con ello se desaten. E, incluso, la operación parecería útil, obligada y necesaria, ya que «en el mundo actual, aún más que en el pasado, una nación puede sólo sobrevivir cuando sus valores están asegurados y los ciudadanos se hallan convencidos y unánimes; cuando practican las virtudes cívicas. Por otra parte, es preciso reconocer que en un gran número de democracias occidentales se produce una cierta crisis de valores y un relajamiento de virtudes cívicas. El Estado se encuentra, pues, obligado a reconstruir psicológica e ideológicamente a la nación» (137).

Es indudable que a esta tarea de reconstrucción, meta común en parte a la educación popular y a la propaganda de integración, pueden unirse operaciones de consecuencias peligrosas, de derivaciones insospechadas, que amenacen gravemente la libertad del hombre. Nunca la virtud cardinal de la prudencia fué llamada a representar más decisivo papel. En esta nueva, y en cierto modo eterna, formulación de la dialéctica individuo-sociedad, todo paso en falso puede llevar a lamentables resultados no queridos y a obtener de la educación popular, en cuanto acción social, efectos opuestos a los pretendidos, de modo que de vehículo de liberación se torne, a su vez, en instrumento de opresión intelectual.

Se descartan, por supuesto, las hipótesis en las que el sacrificio de la persona a la comunidad es ya punto de partida para la acción. Me refiere, por el contrario, a los casos de perturbación provocada por el empleo incorrecto

(136) O. cit., pág. 89.

(137) O. cit., pág. 152.

de las técnicas y a los supuestos en que éstas parecen rebelarse contra sus autores, incapaces ya de dominar el proceso que inconscientemente desataron. El problema está lejos de plantearse en términos simples que permitan discernir con claridad, formar juicio cierto y adoptar postura consecuente.

Ya señaló Ortega la pereza mental, la repugnancia por el esfuerzo implicado en todo ejercicio intelectual, características del hombre masa (138). Un hombre, receptor cotidiano de multitud de mensajes a los que concede, apenas sin crítica, el valor que quiere otorgarles su comunicante. He ahí el fértil punto de arranque para una acción propagandística compleja y efectiva que tiene por objeto la conformidad y el asentimiento. Mas, ¿cómo delimitar la frontera en que acaba la educación social y el límite en que comienza la presión ideológica sobre el espíritu, si además los vehículos de la educación y de la propaganda pueden ser unos solos y los mismos? ¿Qué criterios habrán de aplicarse para deslindar y acotar la acción integradora? Tratando un mismo tema, Ortega afirma, por una parte, que «la formación normal de una muchedumbre implica la coincidencia de deseos, de ideas, de modo de ser en los individuos que la integran» y, por otra, que «Civilización es, antes que nada, voluntad de convivencia. Se es incivil y bárbaro en la medida en que no se cuenta con los demás. La barbarie es la tendencia a la disociación» (139). Quizá el matiz diferencial —o, más bien, la diferencia profunda— entre la educación popular y la propaganda de integración sea que la primera tiende a evitar la disociación y a fomentar conscientemente una convivencia natural y armónica, en tanto que la segunda se limita, simplemente, a mantener una coincidencia en gran medida inconsciente y en gran medida artificial.

Pero, ¿es acaso posible trazar ya una línea divisoria entre el contenido de la cultura (si tal valor es en realidad independiente) y el contenido de la propaganda en su configuración actual? Como quiera que la técnica propagandística ha adquirido un avance tal sobre la capacidad de raciocinio del hombre medio que es casi imposible acortar la distancia —señala Ellul en tono profundamente pesimista— el hombre de hoy se forma en el marco de la propaganda, de modo que «la propaganda misma es cultura e instrucción de masas»; por ella —y gracias a ella— el individuo llega a la economía, a la política, al arte y a la literatura; los elementos de educación «permiten, exac-

(138) «De aquí que llamemos masa a este modo de ser hombre, no tanto porque sea multitudinario, cuanto porque es *inerte*»; más adelante añade: «El hombre-masa actual es, en efecto, un primitivo, que por los bastidores se ha deslizado en el viejo escenario de la civilización», *La rebelión de las masas*, Ed. Rev. de Occidente, 11.^a ed. esp., Madrid, 1948: págs. 67 y 79.

(139) *O. cit.*, págs. 31 y 74.

tamente, entrar en el universo de la propaganda y, allí, los hombres reciben un alimento intelectual y cultural, por lo demás auténtico» (140).

Si el fenómeno quedase circunscrito a esos límites, su gravedad, con serlo, resultaría relativa: ¿caso ha sido nunca la cultura un valor abstracto, desvinculado del ser y las circunstancias de la sociedad que la produce? La gravedad absoluta del hecho radica en esa alteración de la jerarquía tradicional de valores, que ya no hace de la cultura factor de integración, sino de la propaganda de integración vehículo de cultura. Alteración que la técnica de las comunicaciones masivas ha hecho posible, del mismo modo que ha hecho posible una peligrosa prolongación de los objetivos alcanzables. En su sentido nuevo, la propaganda no es ya empleo fragmentario de medios para la captación psicológica, sino visión global y operación total; tiene como objetivo último conducir al hombre a la obediencia de buen grado, tiene como objetivo inmediato evitar que se resienta de una opresión impuesta por el crecimiento de los poderes estatales y de las técnicas de gobierno, administración y organización, cada día más ricas en mecanismos, recursos y eficacia. «Puesto que el hombre —señala Ellul con no poca ironía— se habrá adaptado enteramente a esta sociedad, y puesto que acabará por obedecer con entusiasmo, toda vez que persuadido de la excelencia de aquello que se le obliga a hacer no sentirá más el peso de la organización, la organización dejará de ser opresiva y a la policía no le quedará nada que hacer. La buena voluntad cívica y técnica y el entusiasmo por el mito social, creados por la propaganda, habrán resuelto definitivamente el problema del hombre» (141).

La ironía encierra un angustiado aviso que, a su modo, Junger, Kloester, Huxley, Orwell, Dudinzev o Ionesco, entre otros, han lanzado con diferentes envolturas, a través de unas utopías que llevan camino de serlo cada día menos.

La complejidad, nada sencilla, de los problemas implicados en una actividad, tan delicada y precisa a la vez, no pueden inducir con todo ni a la deserción ni al desaliento. Los más inteligentes y punzantes críticos de la subversión operada por la sociedad de masas han reconocido y manifestado las vertientes favorables del fenómeno (142). La rebelión de la técnica no puede proceder de sí misma, en cuanto que es vehículo neutro, medio instrumental. Las causas anidan fuera y constituyen parte de un repertorio más amplio que rebasan el campo concreto de la educación popular para insertarse, en defini-

(140) O. cit., págs. 125-126.

(141) O. cit., págs. 13-14.

(142) «El imperio de las masas presenta, pues, una vertiente favorable en cuanto significa una subida de todo el nivel histórico, y revela que la vida media se mueve hoy en altura superior a la que ayer pisaba.» *La rebelión de las masas*, cit., pág. 41.

tiva, en el mundo de la ética. Por ello, esta dimensión posible afecta no sólo a la actividad descrita, sino a todo un mundo cultural y a toda una contextura de la civilización en la que nos ha tocado vivir.

10. CONCLUSIONES

Primero.—La educación popular aparece de manera inmediata como un sistema peculiar presidido por la idea de imprimir a la educación un sentido dinámico y expansivo. Se sitúa así entre la serie de esfuerzos de renovación requeridos por el panorama social de nuestra época. Por ello, en sus métodos y orientaciones, se aparta de los considerados como tradicionales. La educación popular, más que *transmisión* de saberes es principalmente *participación* en los bienes culturales de la sociedad, con la que procura una convivencia más rica, más trabajada, más íntima y más armónica.

Segundo.—La educación popular es producto de una serie de concausas, de entre las que destaca por su carácter determinante la aplicación del principio de igualdad al campo de la cultura, después de sus conquistas paulatinas en los órdenes político y económico. Se trata de la desembocadura natural de un proceso democrático de la sociedad facilitado por las condiciones de vida que derivan del desarrollo económico e imprimen una mayor movilidad social. De aquí que la educación popular actúe en el marco del ocio y se presente como instrumento de la democracia cultural. Al incidir así en el terreno controvertido de la igualdad social, se incorpora el repertorio polémico propio de este campo, cuya extensión, posibilidades, límites y limitaciones han de ser aún objeto de controversia antes de definirse en la práctica con nitidez y generalidad.

Tercero.—La educación popular, pues, es resultado de un determinado grado de evolución, de un nivel histórico determinado; pero, en cuanto técnica, es trasplantable a otros grupos sociales que aún no le hayan alcanzado. Por tanto, si la problemática en torno a la cuestión presenta su repertorio más complejo en los países desarrollados, no está exenta en los demás de riqueza de contenido, ya que si pierde algunos de sus matices más peculiares cobra en cambio otros originados por el esfuerzo de superación e impuestos por las necesidades específicas del grupo en desarrollo.

Cuarto.—Si bien la educación popular deriva en origen de una demanda general de bienes culturales y de un deseo de participación en ellos, no cumple del todo sus objetivos al satisfacerlos indiscriminadamente. Se propone también: a) Inmediatamente, operar como correctivo de perturbaciones deriva-

das de la masificación, del creciente tiempo disponible y de la comercialización de la cultura, fenómenos todos asociados al auge de una civilización técnica que camina hacia su conversión en civilización del ocio. b) Mediatamente, constituir un medio de aglutinación de una sociedad que por influjo de aquellos factores se manifiesta peligrosamente amorfa y en vías de desarraigo.

Quinto.—De la disolución de unas estructuras que condicionaban los mecanismos, precisos y delicados a la vez, a cuyo impulso se gestaba, transmitía, enriquecía y conservaba una cultura, interesa destacar aquí algunos fenómenos concretos que importan a una consideración de la educación popular en su conjunto y como acción social. Estos fenómenos se refieren no sólo a la psicología específica del hombre masa con su carga de exigencias y elementalidad —condiciones capaces por sí solas de poner en serio peligro la herencia costosamente allegada—, sino también a una paralela «producción» de cultura para consumo masivo, valiéndose de los medios técnicos de comunicación social. Se llega así a poner en serio peligro la dinámica creativa, al alterarse gravemente el juego de masas y minorías y embotarse los impulsos creadores por falta de estímulos, no sólo en función de mecenazgo o valoración social, sino en el no menos importante de eco colectivo tonificador.

Sexto.—Por otra parte, se ha hecho posible que la función integradora que la cultura cumple de modo natural se pueda provocar también artificialmente. Tal posibilidad, prometedora y peligrosa al mismo tiempo, hace surgir de nuevo la cuestión de los límites y de los medios: los problemas de la libertad creadora y de la libertad de acceso, del control político de la vida cultural y de la utilización de educación y cultura como vehículos de propaganda con miras a una cohesión social impuesta y determinada.

Séptimo.—La raíz última de estas perturbaciones —según se ha puesto de manifiesto en toda ocasión— es de orden espiritual. El remedio ha de ser espiritual. La «crisis actual» procede, se ha dicho, de una subversión de valores, y también de una pérdida de valores. Recuperarlos y ordenarlos es tarea de presente. En torno a una idea eje se entrelaza un repertorio de convicciones y de creencias que otorgan impulso, y con el impulso vida, a una sociedad. La educación popular contribuye como medio instrumental a crear una atmósfera propicia a la participación libre y activa en las convicciones y creencias, a compartir libre y activamente los valores. Es así fiel a la cultura auténticamente popular, mucho más que a una simple popularización de la cultura. Porque cultura es actitud ante las cosas, modo de comprensión, perspectiva vital y, en consecuencia, compenetración, comunidad y entendimiento. Por ello, en definitiva, o la cultura es popular o es nada. Lo popular no se populariza, se popularizan las creaciones intelectuales y artísticas; pero eso, con

ser cultura, es ya algo restringido, objetivado. Cristalizado también y sólo vivo en la medida en que se recrea. Una tarea de educación popular que se quede ahí, con ser meritoria y necesaria, resulta insuficiente y correrá siempre el peligro que lleva aparejada toda divulgación: presentar la corteza, y vaciar el contenido del sentido e intención de lo que se divulga. Dar sentido es lo que importa, pero eso, más que misión de la educación popular, es misión de quienes la manejan.

FRANCISCO SANABRIA MARTÍN

R É S U M É

La plupart des Etats déploient une activité spécifique dont le but immédiat est l'élévation du niveau culturel de l'ensemble social. Cette activité que l'on connaît sous de différents noms, s'appelle usuellement éducation populaire ou culture populaire dans les pays latins. On vise à donner à la tâche éducative un sens dynamique, vif, mieux en rapport avec les exigences spéciales de la société actuelle et qui rende plus facile une coexistence plus juste, plus consciente et plus harmonieuse. Il ne s'agit donc pas d'un effort isolé, mais d'une des pièces du plan d'action sociale général.

Le phénomène, dans son ensemble est presque universel. Le contenu et l'optique sous laquelle on se place varient, en revanche, à un tel point qu'on ne saurait plus à l'on en est n'était que ces différences sont imposées, voire conseillées, par le besoin d'adapter d'une manière réaliste les techniques de l'éducation populaire aux particularités des facteurs économiques, sociaux ou historiques des groupes humains, auxquels on les applique, car la tâche est conditionnée et par les nécessités spécifiques du groupe et aussi par sa façon d'être. Les premières —matérielles ou non— déterminent les objectifs à viser et les sens de l'effort à réaliser, la seconde nous offre les principes essentiels qui doivent les façonner.

Dans les sociétés opulentes se rangent au tout premier plan les problèmes d'alignement de l'individu dans une société industrialisée et complexe, sa participation dans la communauté et la mise en jeu de ses possibilités à travers une éducation non scolaire à caractère volontaire et permanent. Cet objectif essentiel à l'intégration et au dynamisme social est étroitement lié à des questions telles que l'altération des données du processus créatif de la société, et la massification et commercialisation de la culture et constitue un thème sociologique bien plus ample. C'est les problèmes qui découlent des efforts de développement qui l'emportent, par contre, dans les groupes moins prospères.

Dans certaines ce sont ceux découlant surtout du passage brusque d'un style traditionnel de vie à un procès accéléré de changements sociaux et économiques et ceux dérivant du contre-coup des moyens massifs de communication sur les groupes configurés d'accord aux principes patriarcaux, de caste ou d'état social.

L'éducation populaire, indépendamment de l'antagonisme des conceptions, a en vue dans les deux cas la cohésion sociale qu'impose la tendance à l'atomisation propre à la société de masses. Le danger en puissance de voir l'éducation populaire se tourner en propagande manque de sens dans un système autoritaire, mais devient une question vitale pour ceux qui ne le sont pas, car il met en question les principes mêmes, dont ils se réclament.

Le cadre difficile et complexe où l'éducation populaire se situe de droit pas nous décourager. Ce n'est que le cadre lui-même de notre monde actuel, celui de la civilisation qu'il nous a été échu de vivre.

S U M M A R Y

The majority of States carry out a specific activity whose immediate objective is the cultural elevation of the people. This activity under various different names is usually called popular education or popular culture in Latin countries. The idea is to give the educative work a dynamic, alive sense, which adapts itself to the requirements of present day society and, in doing so, facilitates a more just, more conscious and more harmonical living together. It is not, therefore, an isolated endeavour, but forms part of a general plan of social action.

The phenomenon as a whole is almost universal; on the contrary however, the approaches and contents present such a variety that it would become confusing if one did not take into account that the differences are imposed and often recommended by a realistic adaptation of the popular education techniques to the peculiar economic, social and historic factors of the human groups involved. The work is conditioned by the specific needs of the group, and also by the nature of same. The former —material or not— determine the objectives to be reached and the direction of the effort; the latter marks the basic formation principles.

In well-to-do societies, the most outstanding problems are those involving alignment of the individual in an industrialized and complex civilization, his community participation and the bringing up to date of his possibilities by means of educative, but not scholastic, action of a voluntary and permanent nature; this basic interest in social dynamization and integration is closely

associated with matters, like the alteration of the hypotheses of creative process in society and the massification and comercialization of culture, that all belong to a wider sociological field. In less prosperous groups, the most foremost problems are those arising from the development thrust and particularly in some groups from the presence of perturbation factors produced by a sudden change of the traditional way of life, an accelerated process of social and economical changes and an impact of massive means of communication over groups formed by patriarchal principles, of caste or estate.

Popular education fulfills in both cases a function of social cohesion, which is very much required owing to the tendency towards atomization of mass society. The potential danger that education might turn into propaganda is utterly senseless in an authoritarian system, but it does represent, for those that are not, a vital question upon whose resolution depends the subsistence of the very principles that govern same.

This difficult and complex panorama in which popular education is involved cannot be the cause of discouragement, because this panorama is also that of our present day world, that of the civilization in which we must live.