

# estudios

## Tipos y orientaciones de educación popular

Va generalizándose, por fortuna, la convicción de que la cohesión interna de las comunidades humanas, cualquiera que sea su índole, radio y objetivos, no se consigue acentuando las relaciones de dependencia, sino mediante la reducción de la que Karl Mannheim llamó "distancia social" (1). Consecuencia y origen, a la vez, de esa separación, que dificulta el recíproco entendimiento entre los hombres, es la "distancia cultural", a virtud de la cual aquéllos hablan distintos lenguajes, de muy aleatoria traducción a un vocabulario único.

Acortar la "distancia cultural" existente entre individuos y grupos es el objetivo general de la educación popular, unas veces consciente y otras apenas presentado. Su problemática es más complicada a medida que los avances de la Ciencia y la Técnica multiplican las especializaciones exigidas por la división del trabajo y conducen a una visión parcelada de la realidad, así como al manejo, en los más elevados estratos de la investigación, de alfabetos esotéricos, que se erigen como infranqueables barreras entre sus cultivadores y el resto de la comunidad. Ya se sabe cómo este movimiento ponía un ceño pesimista en el pensamiento avizorante del Huizinga de "Entre las sombras del mañana" (2).

Dejando para otra ocasión el análisis de los problemas que plantea esta progresiva complicación de la cultura, desde el punto de vista sociológico, hilvanemos unas someras reflexiones en torno a las maneras usuales de impartir la educación popular, fijándonos sólo en las que tienen carácter institucional y forman parte del aparato educativo legalmente estatuido. Prescindimos, pues, de los medios de comunicación de masas —prensa, radio, televisión—, así como de las formas de empleo del ocio que se relacionan estrechamente con dichos medios —teatro, cine, deportes—, no obstante su difícil aislamiento de las modalidades que van a ocuparnos. Igualmente dejaremos fuera de nuestro cuadro los grados de enseñanza tradicionales, que tienen muy distinto propósito.

### ANALFABETISMO Y ALFABETIZACIÓN.

El primer escalón para acceder a la cultura, tal como la entendemos hoy, está constituido por la alfabetización.

(1) Karl Mannheim: *Ensayos de Sociología de la Cultura*. Aguilar, Madrid, 1957, págs. 293 y ss.

(2) J. Huizinga: *Entre las sombras del mañana. Diagnóstico de la enfermedad cultural de nuestro tiempo*. "Revista de Occidente", Madrid, 1936, págs. 62-64.

¿Qué condiciones tiene que reunir un individuo para que se pueda considerar analfabeto? Tres conceptos se disputan la interpretación de esta realidad. Para el primero, que podríamos denominar *vulgar*, es analfabeto quien no sabe leer y escribir. Semejante es el concepto *estadístico*, que utiliza para sus operaciones y deducciones las respuestas a las preguntas "¿sabe leer?", "¿sabe escribir?", dirigidas en las cédulas del censo a todos los individuos, y contestadas por ellos, a voluntad.

Más exigente es el concepto *científico*, elaborado de una manera analítica hace algunos años por la Comisión de Población de las Naciones Unidas. Ante la dificultad de una definición positiva, el citado Organismo declaró que para no ser considerado analfabeto, un individuo debería ser capaz de

- a) hablar y comprender su idioma clara y fácilmente;
- b) leer los textos indispensables en su vida corriente;
- c) Ser capaz de expresar sus ideas por escrito;
- d) efectuar sencillas operaciones aritméticas;
- e) tener algunos conocimientos de la historia, la civilización y las instituciones de su colectividad y su país;
- f) poseer algún conocimiento de los lazos que unen su país a la comunidad de naciones.

Las actividades encaminadas a extirpar el analfabetismo se conocen con el nombre de "alfabetización", que equivale a abrir a los ignorantes, mediante el conocimiento de los signos alfabéticos, los caminos de la cultura. Hay quienes, movidos por un afán de propiedad en el uso de las palabras, prefieren el término "desanalfabetización", menos usual y adecuado que el anterior. En efecto, "desanalfabetización" significa, en un sentido estricto, quitar la condición de analfabeto a alguien, o lo que vale igual, privarle de una privación, como demuestran los dos prefijos *-des* y *-an*, ambos de sentido privativo. Sabemos, sobre todo desde Hegel, que la negación de la negación es la afirmación; pero creemos preferible afrontar ésta directamente ("alfabetizar" y "alfabetización") en vez de llegar a ella mediante un rodeo lógica y semánticamente innecesario. En cuanto al escaso uso de "alfabetización", depende exclusivamente de que se trata, por una parte, de un vocablo técnico y, por otra, de la resistencia injustificada a admitir, frente al "analfabeto" (quien no sabe leer ni escribir) el "alfabeto" (quien posee tales técnicas y la indispensable cultura elemental).

### ANALFABETISMO ABSOLUTO Y RELATIVO.

La alfabetización dependerá, en su intensidad y en sus dificultades, del nivel alto o bajo que consideremos necesario alcanzar para poseerla. Ello quiere decir que cambiará según la acepción vulgar o científica en que nos apoyemos para estudiar el fenómeno del analfabetismo.

Sin discutir a fondo aquí una cuestión que no es

de este lugar, diremos que la Reunión de Estudios a que antes hicimos referencia distinguió, para facilitar el tratamiento práctico del analfabetismo, entre *analfabeto absoluto y relativo*. El primero es incapaz de servirse de la lectura y la escritura, de acuerdo con el concepto estadístico, mientras es analfabeto relativo el que no posee los conocimientos mínimos de la cultura elemental, aunque conozca los símbolos analfabéticos.

Con enfoques realistas de planeamiento y actuación, estableció, además, dos grados dentro del analfabetismo relativo. "En el primero se incluyen los individuos que no logran una lectura corriente ni una escritura sin faltas de ortografía. Corresponden al segundo los que, superando el primero, no poseen el conjunto de conocimientos propios de la cultura primaria" (3).

Más adelante veremos los objetivos a que apunta esta clasificación.

Urge consignar que para quienes piensan que es analfabeto todo individuo que no posee la cultura primaria, alfabetizar equivale a impartir esa cultura, de tal modo que, en rigor, la alfabetización sólo puede considerarse cumplida cuando se conceden los Certificados de Estudios Primarios a los sujetos que acabamos de alfabetizar.

Consideraciones de índole práctica matizan, sin embargo, un razonamiento que adolece de simplismo. Es evidente que, desde el punto de vista dialéctico, tal conclusión es irrefutable. Pero al lado de la "razón dialéctica", tan inflexible, tan rígida (iba a decir tan ajena a la "condición humana") serpea, ondulante, la "razón vital", atendible siempre que no intente justificar ni los ciegos ramalazos del instinto, ni las falaces aserciones de la holgazanería, ni las azarosas veleidades de la "real gana". Hay en lo humano un permanente "quero y no puedo", que si alguna vez sirvió para distinguir las aspiraciones de la cursilería, no por ello deja de ser reflejo inevitable de la falta de coordinación entre tendencias y posibilidades, que constituye una de las características paradójicas y casi trágicas de la humana naturaleza.

#### ALFABETIZACIÓN Y ESCOLARIZACIÓN.

Teniendo en cuenta la diferencia de posibilidades de tiempo y de plasticidad mental que se da entre niños y adultos, es inevitable distinguir en la alfabetización, comprendida en su sentido ambicioso y general, dos modos de realizarla que difieren notablemente entre sí, lo mismo en el contenido que en el método. Esa diferencia se ahonda más a medida que las edades establecen más hondos abismos entre intereses, objetivos y anhelos de niños y adultos. Aunque teóricamente sean procesos idénticos, se impone una neta distinción entre *desanalfabetización* de adultos y *desanalfabetización* de niños. La primera podemos llamarla *escolarización*, con un neologismo que desagradará a los puristas; la segunda es la que merece el nombre de *alfabetización*, propiamente dicha.

La Dirección General de Enseñanza Primaria y la Junta Nacional contra el Analfabetismo son los Organismos a que corresponden respectivamente una y otra. Tal diferente atribución jurisdiccional viene impuesta por la diferencia existente entre los sujetos pasivos de la escolarización y la alfabetización, que se traduce en programas y técnicas específicamente adecuados a sus características respectivas.

Ambas difieren, además, en sus dificultades de realización. La alfabetización, pese a su apariencia sencilla y hacedera, es faena infinitamente más compleja y ardua que la escolarización, con todo y ser ésta tarea nada fácil, concebida a un nivel nacional.

Los métodos didácticos de la enseñanza primaria (y nada digamos de los educativos, todavía en mantillas en el mundo entero, aun en el plano teórico) ofrecen materia abundante para el estudio, la reflexión y la aplicación; pero se trata, al cabo, de cuestiones relativamente fáciles si se comparan con las dificultades pedagógicas de la enseñanza a los adultos y, sobre todo, con los obstáculos que su psicología y sus hábitos oponen a la acción cultural. Si ésta ha de ser eficaz exige una dedicación y una constancia que en raras ocasiones encontramos en los que han dejado atrás la infancia y con ella el candor y la falta de polarizaciones instintivas, sociales y profesionales que hacen del adulto un difícil sujeto de educación, al menos en el manejo inicial de los símbolos alfabéticos, que piden una paciencia y una perseverancia "infantiles".

De aquí se desprende que la alfabetización tiene que ser lenta, aún restringida a los modestos logros de una lectura y una escritura capaces de servir de instrumentos de información y expresión en las necesidades de una cultura elemental (4). Lentitud no tanto en lo que se refiere al proceso individual de incorporación del sentido oculto bajo la superficie de los signos, cuanto en lo que afecta a las resistencias que ofrecen la localización (dispersión, difícil accesibilidad) de los analfabetos y los obstáculos psicológicos, en ciertos ambientes y edades insuperables, que se oponen a la frecuentación de las clases. Ello explica la imposibilidad de una repentina extinción del analfabetismo, aun con el más atinado despliegue de medios personales y la asignación de cuantiosas sumas a la alfabetización efectiva de las masas campesinas que superan los treinta años.

Todo ello sin hablar de los planes y programas de continuación de la acción cultural sobre los analfabetos redimidos, sin los cuales al cabo de poco tiempo, la mayor parte de ellos nutrirán de nuevo las

(4) Ni siquiera en la faceta del simple aprendizaje de la lectura y la escritura (acepción restringida y módica de la "alfabetización") se dan milagros ni panaceas; queremos decir, técnicas que en una o dos semanas permitan la "posesión" de los signos alfabéticos. Esta posesión comprende tres etapas, si susceptibles de reducción, nunca abolidas: reconocimiento, establecimiento de hábitos perceptivo-elocutivos complejos, interpretación del sentido del texto. Las dos primeras pueden abreviarse, hasta topes que no se pueden rebasar; unos cuarenta días, aproximadamente. La tercera etapa puede comenzar pronto, si el método empleado es racional; pero *dura años*; y sólo cuando es superada podemos afirmar que el individuo de que se trata *sabe leer*. Otro tanto puede decirse de la escritura. Lo que no equivale a negar el enorme ahorro de tiempo y energía que hacen posible las técnicas rápidas seleccionadas en dos concursos nacionales (1953 y 1957) por la Junta Nacional contra el Analfabetismo.

(3) *Trabajos de la I Reunión de Estudios sobre Analfabetismo*. Publicaciones de la Junta Nacional contra el Analfabetismo. Madrid, 1956, pág. 24.

estadísticas de iletrados a consecuencia del "analfabetismo de retorno". Tampoco aludimos a los aspectos socioeconómicos que explican el analfabetismo, no obstante su importancia decisiva (5).

#### EXTENSIÓN CULTURAL.

La Extensión Cultural tiene una etiología compleja, en la que actúan ingredientes románticos junto a una confianza sin límites en el poder de la instrucción, peculiar del ochocientos. Esta es la denominación actual de lo que antaño se llamaban *Misiones*, venerable nombre de origen religioso, adoptado por la pedagogía para actuar sobre las poblaciones de escuela cultura, con un sentido elevador.

Oriundas de una filosofía que hunde sus raíces en el amor romántico al "pueblo", concebido como fuente de creación cultural, las Misiones con fines educativos aparecen en nuestra legislación muy tempranamente, el año 1907, al crearse la "*Junta para el fomento de la Educación Nacional*", una de cuyas actividades había de ser el desarrollo de Misiones Pedagógicas. Pero estas instituciones, que obedecían a la línea optimista de la doctrina de Giner de los Ríos, intensificada por el "regeneracionismo" del 98, ansioso de buscar en materia educativa las "raíces de España", apenas se manifestaron sino en contadas y esporádicas ocasiones, atribuibles al celo de algunos entusiastas. Casi veinticinco años transcurrirían hasta que se las organizase regularmente entre nosotros.

#### LAS MISIONES CULTURALES MEXICANAS.

Con una regulación completa, las Misiones nacen el año 1923 en Méjico, a consecuencia de la gran reforma educativa impulsada por José Vasconcelos, a la que prestó su poderoso aliento Gabriela Mistral. Propósito primordial de las Misiones mejicanas, que fundó Roberto Medellín, era la mejora y fomento de la capacitación de los maestros rurales, por lo que sus objetivos consistían en informar al Ministerio sobre las condiciones de las escuelas en las regiones apartadas, impulsar su creación y mejorar su organización pedagógica, intensificar los trabajos de alfabetización, estudiar las industrias nativas e impulsar su progreso, así como el análisis de tierras, empleo de abonos, selección de semillas, perfeccionamiento de los cultivos, las comunicaciones, etc. (6).

(5) Hemos prescindido, de intento, en nuestra exposición del factor socioeconómico, que explica, en su mayor parte, la producción y mantenimiento del analfabetismo y que no puede ser combatido mediante una terapéutica cultural. Si él dificulta realmente, en grado notorio, la "escolarización", obstaculizando de modo eficaz la asistencia a la escuela, su acción de rémora en la alfabetización es decisiva, como puede verse comparando los mapas de analfabetismo y de distribución provincial de la renta *per capita*. Para el estudio de la etiología del analfabetismo, véanse: Adolfo Maílo: *Causas del analfabetismo*. Madrid, 1956, pág. 26, y Alfredo Cerrolaza: *Analfabetismo y Renta*, en "Causas y remedios del Analfabetismo en España". Publicaciones de la Junta Nacional contra el Analfabetismo. Madrid, 1955, páginas 161-186. Hay tirada aparte en "Páginas de la Revista de Educación". Madrid, 1954, pág. 29.

(6) Lloyd H. Hughes: *Las Misiones Culturales Mejicanas y su programa*. París, Unesco, 1951, pág. 12 y *passim*.

Se trataba, por consiguiente, de unos objetivos pedagógicos, a los que se unían actividades de mejora de las condiciones de vida. Este doble propósito apuntaba a una orientación realista, "social", que debería predominar al cabo. En efecto, tras la suspensión de las Misiones en 1938 a consecuencia de las duras críticas que provocó la parvedad de sus resultados, se reanudaron en 1943, con objetivos que tenían en cuenta la extensión cultural popular más que el mejoramiento técnico-pedagógico de los maestros y el aumento del número de escuelas, y una actuación más detenida —de uno a tres años— en cada comarca o distrito rural. También predominaban ahora los objetivos económicos y sanitarios sobre los estrictamente pedagógicos.

Las Misiones "enseñan a los habitantes de los distritos rurales cómo abonar y cuidar la tierra, seleccionar semillas, regar los campos y mejorar la cría del ganado. Instruyen en materia de higiene y de mejora de las condiciones de vida en el hogar, enseñan cómo construir viviendas, fabricar muebles, hacer gallinero, preparar y cultivar los huertos, nutrición, confección de vestidos simples, organización de pequeñas industrias caseras, puericultura, economía doméstica, etc. Las Misiones Culturales fomentan además las actividades de carácter social y recreativo: juegos y deportes, baile, música, canto, teatro, declamación, lectura, conferencias populares, cine, radio, etc. Dirigen campañas contra el analfabetismo, crean bibliotecas populares y organizan Centros sociales. Los jefes de estas Misiones poseen un conocimiento personal y directo de los problemas científicos de la vida del campo —se trata de maestros de agronomía, estudiantes de medicina, enfermeras, maestros de economía doméstica, músicos, albañiles, carpinteros, etc.—, todos ellos capacitados para instruir y asesorar sobre el mejor modo de utilizar los recursos naturales de la región" (7).

No podemos juzgar con exactitud los resultados de estas Misiones; luego hablaremos, con carácter general, de la inevitable limitación de todas ellas. Las críticas de que han sido objeto, en cuanto a su carácter efímero, revelan que existen fallas, bien que su remedio no pueda encontrarse allí donde se suele buscar: en la continuación de su acción (8).

#### LAS MISIONES PEDAGÓGICAS ESPAÑOLAS.

Un gran ejemplo distinto de Misiones es el español. Por decreto de 29 de mayo de 1931 se creó el Patronato de Misiones Pedagógicas, bajo la presidencia de D. Manuel Bartolomé Cossío. He aquí cómo expone los propósitos de las Misiones el preámbulo de la mencionada disposición: "Se estima necesario y urgente ensayar nuevos procedimientos de influencia educativa en el pueblo, acercándose a él y al Magisterio primario no sólo con las prescripciones de la letra impresa, sino con la palabra y el espíritu

(7) Unesco: *Repertoire international de l'éducation des adultes*. París, 1953, pág. 228.

(8) Naciones Unidas: *Mission of Rural Community Organization and Development in the Caribbean Area and Mexico*. Cit. por Dr. H. W. Howes: *Educación fundamental, educación de adultos, alfabetización y educación de la comunidad en la región del Caribe*. París, Unesco, 1955, página 42.

que la anima y realiza, en comunión de ideas y aspiraciones.

"Se trata de llevar a las gentes, con preferencia a las que habitan en localidades rurales, el aliento del progreso y los medios de participar en él, en sus estímulos morales y en los ejemplos del avance universal, de modo que los pueblos todos de España, aun los apartados, participen de las ventajas y gozos nobles reservados hoy a los centros urbanos." Completando el programa, el artículo 1.º del decreto decía: "Se crea un Patronato de Misiones Pedagógicas, encargado de difundir la cultura general, la moderna orientación docente y la educación ciudadana en aldeas, villas y lugares, con especial atención a los intereses espirituales de la población rural."

En el artículo 3.º se estructuraba sistemáticamente el ambicioso plan de las Misiones, que comprenderían las siguientes actividades:

1. *Fomento de la cultura general.*
  - a) Bibliotecas, lecturas y conferencias en relación con ellas.
  - b) Sesiones de cine, audiciones de discos y formación de coros y orquestas.
  - c) Exposiciones de obras de arte.
2. *Orientación pedagógica.*
  - a) Visita a las escuelas.
  - b) Semana o quincena pedagógica al término de la misma.
3. *Educación ciudadana.*
  - a) Reuniones públicas "donde se afirmen los principios democráticos".
  - b) Conferencias y lecturas para estudiar la estructura del Estado, participación ciudadana en la vida pública, etc.

Se trataba de pura *extensión cultural* que, inspirada en las primeras Misiones mejicanas y, de acuerdo con las preferencias de Cossío, con el acento puesto en la elevación de las gentes campesinas, gracias, sobre todo, a la "catarsis" producida por el Arte, ya en la forma de reproducciones de cuadros célebres del Museo del Prado, ya mediante la actuación de poetas, actores y recitadores que ponían a los concursos aldeanos en contacto con las más bellas creaciones del Teatro clásico y del Romancero, obras impares del genio español.

Desde 1942, las Misiones se incorporaron al Instituto "San José de Calasanz" de Pedagogía, del que formaron parte hasta enero de 1954, fecha de creación de la Comisaría de Extensión Cultural. Este nuevo organismo lleva a cabo Misiones análogas a las que realizaba el Instituto citado, aunque parece haber abandonado el desarrollo del amplio Temario que elaboró una Comisión de expertos, para orientarse, de un modo vacilante, hacia el complemento de la acción cultural de la escuela y la educación fundamental.

Por otra parte, si bien existían diferencias marcadas entre las Misiones de 1931 y las de 1942 (principalmente en cuanto que "los intereses espirituales de la población rural" no eran ahora entendidos en un sentido artístico, sino religioso, y porque los medios audiovisuales adquirieron en las Misiones rurales, a partir de 1942, una importancia decisiva, que conservan y acrecientan, con peligro de sustantivación de lo adjetivo), no es menos cierto que un aná-

lisis somero descubre semejanzas de propósito entre las actuaciones de las tres entidades que sucesivamente han dirigido las Misiones (9).

Denominar común, susceptible de servirles de distintivo, es su carácter "*cultural*", más acentuado aún en el Programa elaborado por la Comisaría en 1954. Este objetivo las diferencia de las Misiones mejicanas, sobre todo de las últimas, más inclinadas hacia los aspectos económicos y convivenciales de la existencia rural.

Es evidente que su acción es tanto más efímera y superficial cuanto más insiste en las facetas académicas de una cultura con pleno sentido en el ambiente urbano, pero alejada de la problemática urgida que tienen ante sí cada día los campesinos. Es cierto que el "Paso de las aceitunas", de Lope de Rueda, o el "Romance del Conde Olinos", por ejemplo, emocionan a nuestros labriegos porque son manifestaciones simbólicas que se corresponden con el "ethos" rural. Es ya mucho más discutible creer que gafanes y labrantines puedan saborear el mensaje de "Las Meninas" o el que transporta la VII Sinfonía de Beethoven, para no citar otras muchas creaciones. Innegable resulta que el enfoque y la estructura de unas Misiones a base de conferencias "sabias" o folletos escritos por especialistas universitarios, no se acomoda a los objetivos que peralguen (10).

Ahora bien; todo eso —y lo mismo cabe decir de los documentales científicos—, cuando no resbala sobre las mentalidades campesinas, sin producir en ellas el menor impacto, por falta de "puntos de referencia e inserción", constituye solaz huidero que, hasta cuando merece ser objeto de nostálgica rememoración, no pasa de ser meteoro afectivo carente de efectos anchos y duraderos en un vivir cuyo marco y actitudes decisivas no han experimentado, con este "rizar el rizo" de los ocios aldeanos, la menor variación.

No es que desvaloremos las consecuencias educativas de estas emociones; pero negamos que puedan originar ni la palingenesis mental ni la "metanoia" síquica que los románticos creadores de las Misiones soñaron. Y ello tanto menos cuanto más se reduzca la actuación a "diversiones" cultas, desvinculadas de las tareas y necesidades que constituyen la textura misma del vivir campesino.

Justo es añadir que tal forma de extensión de la cultura supuso, al menos entre nosotros, una reacción contra la terapéutica intelectualista de divulgación de conocimientos que los Ateneos y las Universidades Populares cultivaron en las dos primeras décadas del siglo XX, como una resonancia cultural de la campaña de "regeneración" emprendida a raíz del desastre de 1898. Emociona estudiar aquel movimiento, que tuvo en Costa su vocero elocuente y apoca-

(9) En relación con las Misiones españolas, a partir de 1942, véanse, Julián Juez: *Las Misiones Culturales mejicanas y las Misiones Pedagógicas españolas*, en "Revista Española de Pedagogía", enero-marzo 1952, pág. 159-165, y del mismo autor: *Las Misiones Pedagógicas Españolas*, en "Educación Fundamental", Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina, Páztcuaro Michoacán, Méjico, otoño de 1954, págs. 98-107.

(10) Como más adelante indicaremos, no es ese el camino más adecuado para reducir la "distancia social y cultural" existente entre los grupos humanos y las áreas geográficas, a fin de hacer posible el diálogo entre las clases, las tierras y los hombres que integran la patria.

líptico, con su grito de "Escuela y despensa", y a las Universidades de Valencia y Oviedo como sus más entusiastas focos de "extensión". Es la época de los Ateneos Populares y de los Casinos Obreros, donde profesores universitarios encendidos de fervor liberal hacia la redención del pueblo por la "cultura", en cuanto divulgación de las conquistas de la ciencia, quemán entusiasmos admirables, aunque los resultados no respondieran a sus deseos, porque la cultura no es un "reino en sí mismo", desligado de las restantes realidades sociales y humanas, ni posee, aisladamente, valor de determinación para transformar a los individuos ni a los pueblos (11).

Una crítica elemental de las Misiones, cualquiera que sea su versión, ha de tener en cuenta el carácter esporádico de su actividad, que condena su influjo a una "impresión" incapaz de transformar ni el ambiente físico, ni la estructura social, ni las actividades individuales.

Pero acaso no sea éste su aspecto menos favorable, con todo y tener una importancia excepcional. Al cabo, se trata de una nota demasiado obvia, expuesta con pormenor por los críticos de las Misiones mejicanas.

Otra de sus limitaciones procede del cariz "superpuesto" o "impuesto" de su acción, impotente, por ello mismo, para calar en los estratos psicológicos donde el juego de los "estímulos naturales" decide la trama sicosociológica de las conductas recíprocamente referidas. Es claro que esta perspectiva "paternal" se explica, ya que no se justifica, por el "décalage" existente entre las acepciones rural y urbana de la cultura, esto es, por las construcciones culturales anteriores y posteriores, respectivamente, a la "revolución industrial". Los Estados se han convertido en paladines de la propagación de esta última dentro de sus territorios —Misiones— o fuera de ellos —Colonización—. La "acculturation" así promovida (aparte peligros de disolución de los conjuntos culturales orgánicos de tipo tradicional) sólo puede tener éxito cuando *promueve* cambios de actitud que en seguida cristalizan en instituciones de transformación *in situ* de la estructura sociocultural.

Esto equivale a decir que deben evitarse las Misiones paternalistas, siempre "yuxtapuestas", cuando no "opuestas", a realidades culturales anteriores de pleno sentido humano —aunque sean analfabetas—, tanto como estimularse actividades de índole local, mediante núcleos de acción que pueden federarse en Asociaciones nacionales. En este sentido es

(11) Ni las Misiones ni las Universidades Populares —que rebrotan todavía hoy en algunos intentos rezagados de redención de la ignorancia— deben, por ello, inspirarnos el menor desdén. Fueron ensayos admirables de intención y entusiasmo, que merecen un estudio sociocultural no realizado aún. Hijas de su tiempo, no sabían que la cultura no es ningún absoluto de efecto mágico, como ellos pensaban.

La cultura, como las plantas, necesita de un "clima", es decir, de un conjunto de condiciones y circunstancias que la hacen posible. Estas circunstancias no dependen del buen deseo de quien la imparte ni de quienes la reciben, aunque sí un poco de todos ellos. Ni las conferencias, ni las bibliotecas, ni las escuelas, son "realidades rurales socialmente integradas", en la inmensa mayoría de las ocasiones. Es aquí donde radica su fracaso, que sólo puede sorprender a quienes ignoran la dinámica sicosocial.

digno de estudio, entre otros, el ejemplo francés del movimiento "Pueblo y Cultura" (12).

#### EXTENSIÓN CULTURAL Y EDUCACIÓN DE ADULTOS.

La extensión cultural es, como hemos visto, por una parte, un rebrote de ideas románticas, que cumplieron ya su papel histórico; por otra, apenas se tiene en pie ante concepciones que responden mejor a las exigencias actuales.

Hay dos conceptos, institucionalizados en la mayor parte de los países cultos, que satisfacen las necesidades de ampliar y mejorar la formación de las gentes de cultura elemental, de un modo más eficaz que la extensión cultural, siempre superficial y efímera.

Frente a la actividad esporádica y volátil de las Misiones, de una o de otra modalidad, condenadas a una eficacia escasa o nula, en la mayor parte de los países se prefiere hoy hablar de educación postprimaria o educación de adultos. La primera tiene por objeto perfeccionar y elevar la cultura formal de quienes poseen el Certificado de Estudios Primarios, mediante cursos regulares que han de frecuentar anualmente los jóvenes, al menos durante dos o tres años, con tres o cuatro meses de clases en cada uno de ellos.

La educación de adultos persigue una finalidad análoga, con la diferencia de que, mientras la formación postprimaria tiene carácter escolar, oficial y obligatorio, aunque con una metodología adaptada a las necesidades de todo orden de jóvenes y adolescentes, la educación de adultos suele darse en forma de cursos "informales", para emplear la expresión inglesa, variables de uno a otro Centro (generalmente Universidades, Gimnasios o Liceos), mas siempre coincidentes en la formación del sentido de la libertad y la responsabilidad, además de conceder gran importancia a las formas teóricas y prácticas de colaboración y de discusión que integran la trama esencial de la "educación cívica", entendida como algo más que como versión actual de la vieja "urbanidad y cortesía". En los países anglosajones, así como en los Estados nuevos que han sufrido su influencia cultural, las Universidades, además de Institutos de Educación y Pedagogía, suelen contar con Departamentos de Educación de Adultos o de Extensión, específicamente dedicados a la organización y desarrollo de estos cursos, sobre los que existe una ingente bibliografía.

"En Gran Bretaña y en muchos países de Europa, la educación de adultos es una instrucción que voluntariamente reciben las personas de más de diez y ocho años de edad, y algunas veces de más de diez y seis años, con la finalidad de desarrollar sus facultades y aptitudes personales, pero que tiene al mismo tiempo por objeto inculcar el sentido de responsabilidad social, moral e intelectual, en un espíritu de ciudadanía local, nacional e internacional. El término "educación de adultos" presupone en este caso un nivel general de alfabetización derivado de la en-

(12) Véase Joseph Folliet: *A Toi Callban. Le Peuple et la Culture*. Editions de la Cronique Sociale de France. Lyon, 1956, págs. 272.

señanza primaria obligatoria. Conviene señalar que ese desarrollo de las facultades y aptitudes personales no persigue la formación profesional, aunque redunde indirectamente en beneficio de la misma" (13).

Claro es que esta falta de obligatoriedad tiene sentido en países donde la "escolarización" ha cumplido sus fines y la cultura constituye para todos un bien apetecido.

En la Conferencia sobre Educación de Adultos celebrada en Cambridge en agosto de 1951, "el Director del Departamento de Extensión de la Universidad de Costa de Oro afirmó que la educación de adultos tenía por objeto facilitar la formación de dirigentes y crear una opinión pública tolerante, consciente de sus responsabilidades y bien informada" (14).

Estos objetivos pueden tener una aplicación política; pero los supuestos que los sirven de base constituyen principios acertados de "Formación social", susceptibles de servir de armazón a la educación de la juventud en cualquier circunstancia. La aplicación política puede y debe ser, en cierto modo, "desembocadura" de esta formación básica. Por el contrario, darla como comienzo, nos parece equivocado.

En cuanto a la metodología de la educación de adultos, propondríamos como postulados generales:

- a) Tratar al alumno como un hombre, sin la minusvalía, para él irritante, de considerarle "menor".
  - b) Apelar siempre a las actividades prácticas y al trabajo en equipo.
  - c) En las disciplinas teóricas, evitar las lecciones formalistas de tipo académico, apelando a la discusión.
  - d) Poner el acento en el aprendizaje de la dirección y la colaboración en Grupos de trabajo o recreo.
  - e) Dar a la enseñanza un carácter problemático y no dogmático, para estimular la capacidad crítica y la colaboración personal en la asimilación del saber.
- Como síntesis de esta didáctica juvenil podemos

(13) Unesco: *L'éducation des adultes: tendances et réalisations actuelles*. París, 1949.

(14) Dr. H. W. Howes: Op. cit., pág. 12.

decir que ha de inspirarse, casi tomándolas al pie de la letra, refiriéndolas al alumno, en estas palabras del Evangelio, que el maestro se repetirá siempre: "Conviene que él crezca y que yo disminuya."

Difícil mandamiento, que deberían practicar cuantos enseñanza a adolescentes y jóvenes.

En los medios rurales, la educación de adultos adopta modalidades adaptadas a la psicología y necesidades de los jóvenes campesinos, de acuerdo con los principios de autoayuda, antes citados. Muy extendida está la forma de *Club*, donde los adolescentes y adultos se reúnen para oír música, jugar, discutir, tratar de mejoras agrícolas, selección del ganado, excursiones colectivas, etc. Ejemplares a este respecto son en los Estados Unidos, Canadá y Gran Bretaña los llamados "Clubs de las 4-H", que surgieron en el primero de estos países en 1912 y hasta hoy han formado en su seno más de 15 millones de jóvenes campesinos (15). Deben su designación a la letra inicial de las cuatro palabras inglesas: *Head* (cabeza), *Heart* (corazón) *Hands* (manos) y *Health* (salud). La formación del sentido de responsabilidad, que es, en términos generales, el objetivo primordial de la educación de adultos en todo el mundo, se fomenta, desde la voluntaria afiliación del joven al Club, mediante la siguiente promesa, hecha solemnemente ante todos sus miembros: "Mi cabeza para mejor pensar, mi corazón para mayor lealtad, mis manos para más servir y mi salud para mejor vivir; para mi Club, mi comunidad y mi país" (16).

ADOLFO MAÍLLO.

Director del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria.

(15) Unesco: *La educación de la juventud rural: algunas actividades extracurriculares*. "Revista Analítica de Educación", marzo de 1958, pág. 5.

(16) Unesco: *La educación de la juventud rural*, pág. 6.

(Concluirá en el próximo número.)

## Ensayo de una prueba objetiva de lógica

Cuando se habla de pruebas objetivas, suelen venir acompañadas de una dialéctica contra los exámenes tradicionales, que necesariamente ha de herir a muchos profesores susceptibles, porque estiman que son atacados en su dignidad profesional. Y lo peor del caso es que, muchas veces, el ataque es tan furibundo y desconsiderado que resultaría ilógico que no reaccionasen de esta manera.

Mas también quisiéramos justificar el carácter agnóstico y luchador de estos nuevos "didactas". Es sencillamente el resultado de una tipología juvenil, pues la Didáctica Experimental es una ciencia nueva, reciente. Si agregamos que la Estadística es su auxi-

liar más útil, no nos debe extrañar el "aire" racionalista que, a las veces, ha de chocar con actitudes más vitales y menos "exactas". Naturalmente subrayamos exactas porque jamás un hombre o un alumno será igual a un número. Y cualquier didacta sabe esto por experiencia propia de sus errores y de sus probabilidades estadísticas, pero es difícil evitar el "aire" juvenil y exacto.

Por eso hemos empleado, de propósito, la palabra dialéctica en sentido aristotélico y según el valor de la palabra, como el arte de aconsejar lo probable. Si algún día se generalizase en España el empleo de las pruebas objetivas, no cabe duda de que serían criticadas mostrando sus defectos, que los tienen como toda obra humana, en la que tan difícil resulta siempre la perfección.

Los exámenes tradicionales, hechos sin prisa ni agobios, establecen un contacto vivo entre el alum-