

Educación popular, sistema social, sistema político

Herminio Barreiro

Universidade de Santiago

RESUMO: Utilizando como base argumental os documentos congresuais recentemente publicados correspondentes ao VIII Coloquio Nacional de Historia da Educación que se celebrara en Tenerife no ano 1994, neste traballo faise un repaso por tódolos aspectos relacionados con todo aquilo que dun xeito ou doutro recoñecemos como Educación Popular. O propio concepto, as orixes e mesmo os ámbitos de actuación, son contemplados aquí mediante unha análise, sustentada nun percorrido histórico denso e matizado, que pon de manifesto a evidente relación entre este modelo de educación e os movementos revolucionarios, sobre todo no que ao século XX atinxe.

ABSTRACT: Using recently published documents from the VII National Colloquium on the History of Education, held in Tenerife in 1994, this paper reviews all aspects related to what is known as Popular Education. The concept itself, its origins, and the environments where it developed, are discussed here through an analysis, backed up by a historical journey, revealing the clear relationship between this model of education and the revolutionary movements, related particularly to the XXth century.

Introducción

Están case recién chegados á Península os “materiais congresuais” sobre *educación popular* que veñen de ser publicados en Tenerife pola Universidade de La Laguna¹. “Materiais” dun Congreso celebrado en 1994 e que se publican case cinco anos despois. E nótase, nótase... Algúns quedaron anticuados e un pouco *fanés*. Outros, en cambio, saen mellorados desa maceración e desa espera, anovados co tempo curto, como certos viños... E, desde logo, a guapura dos tres grosos volumes é indiscutible. Trátase dunha das mellores e máis coidadas edicións dos traballos que se presentan nos animados encontros periódicos que celebramos conxuntamente os que, dunha maneira ou doutra, nos dedicamos á *historia da educación*.

¹ AA. VV., *Documentos congresuales. Educación Popular*, Publicaciones de la Universidad de La Laguna, Tenerife, 1998, 3 tomos.

Quixera, pois, pensar un pouco en voz alta arredor deses “materiais”, antes que “glosar” os materiais mesmos (as conferencias, as ponencias ou as comunicacións). Cavilar, en fin, arredor da educación *popular*, tomando como *pre-texto* o Congreso de Tenerife. Como ben se pode supoñer, difícil resultaría hoxe falar de *educación popular*, sen perfilar ese concepto sobre o fondo escuro, denso e constante do *sistema social*; ou sen referilo ó fondo máis cambiante, colorista e inmediato do *sistema político*.

O referente bibliográfico para discurrir sobre este tema poderían ser, por tanto, estes “documentos congresuais”. Pero tamén debería ser, por exemplo, un libro “histórico”: *Histoire de l'éducation populaire*, un texto de 1964, considerado xa como un fito e como un clásico neste ámbito da investigación histórico-educativa². Ou un artigo delimitador e didáctico de Jean-Louis Guereña e Alejandro Tiana, titulado precisamente así: “*La educación popular*”, publicado en 1994.³

As lindes cronolóxicas desta “meditación” quedarían situadas en 1964 e en 1993-94-98. Xusto desde o corazón dos 60 hasta finais de século. Trinta anos decisivos no proceso de *mundialización* (pese ó que diga Pierre Bourdieu⁴). Trinta anos que cambiaron o mundo –para ben e para mal- e que o deixaron nunha situación límite que, probablemente, converterá en absolutamente determinantes os primeiros trinta ou corenta anos do século XXI.

1. Ámbito da educación popular

Si partimos, por exemplo, da definición “actualizada” de J.L. Guereña e A. Tiana, no artigo citado máis arriba, diríamos que, hoxe, a *educación popular* é “o conxunto dos procesos que tratan de acadar a mellor educación das clases populares (ou grupos sociais *dominados*, *subalternos* e *instrumentais*, na expresión gramsciana) -xoves non escolarizados no circuíto escolar, adultos non alfabetizados- realizados fóra dos circuíto escolares”. Segundo eso, a *educación popular* é sempre a que fica fóra ou nas marxes da *educación oficial*. A educación popular é principalmente educación *extrainstitucional* ou, polo menos,

² CACÉRÈS, Benigno, *Histoire de l'éducation populaire*, Editions du Seuil, Paris, 1964.

³ GUEREÑA, Jean-Louis y TIANA, Alejandro, “*La educación popular*”, en AA. VV., *Historia de la Educación en la España contemporánea. Diez años de investigación. 1983-1993*, CIDE, Madrid, 1994, 394 págs. [pp. 141-171].

⁴ Véxanse senón algúns dos artigos do sociólogo francés, cheos de agudeza e fondura, en *Contra-fuegos*, Anagrama, Barcelona, 1999.

educación non especificamente institucional, educación de carácter *social* –autodidactismo, autoformación-. Para Guereña e Tiana, a “formación” en “educación popular” ten distintas características e niveis, dende a simple *alfabetización* hasta a *formación profesional* e a cultura *xeral*. E engaden: “habrá pois que definir públicos, actores e estratexias destes procesos... Como tamén cabería distinguir entre as ideas difundidas encol da educación popular, os movementos ao seu favor e as prácticas desenvolvidas nese eido...O enfoque adoptado ten que ser necesariamente plural”. Estes autores falan mesmo “da demanda popular de educación e de cultura , fronte ás estratexias políticas e sociais que consideran a educación como a chave da socialización e da produtividade”.

En realidade, ben podemos dicir que a educación popular “compórtase” como calquera outro tipo de educación. Segundo eles, “como medio de promoción individual, como instrumento de liberación colectiva e como aparato de control social e ideolóxico”. Nunha palabra, a educación é sempre –sexa cal sexa o seu tipo e a súa forma- “práctica social” e “práctica técnica” -como diría Louis Althusser-. Isto é, funciona como ideoloxía -“práctica social”- e como técnica ou ciencia -“práctica técnica”-. E a “educación popular” non se escapa desa clara función social.

Para Guereña e Tiana, habrá que distinguir hoxe -recordemos que se trata o seu dun texto de 1994- algo así como sete direccións de traballo e investigación: 1) formación profesional e técnica; 2) escolas de adultos; 3) extensión universitaria e Universidades populares; 4) sociabilidade popular e educación; 5) reformismo social, republicanismo e educación popular; 6) catolicismo social e educación popular; e 7) educación e movemento obreiro. Recordemos tamén que se trata de direccións de traballo ou liñas de investigación sobre educación popular en España...

Antonio Molero, na ponencia central e de peche do Congreso de Tenerife -ao que nos estamos a referir-, trata de precisar o concepto de “educación popular”. No tomo III dos “documentos congresuais” canarios⁵ -e facendo alusión ás deliberacións do Congreso- recolle as “dúbidas” xeralizadas arredor do concepto mesmo de “educación popular”. Refírese a el como un termo “polisémico, controvertido, impreciso, contradictorio”, etc. E afirma que as “dúbidas” do Congreso tamén foron as súas á hora de redactar a ponencia en cuestión...Pero non tivo máis remedio que tomar decisións... Por eso trataba de ser

⁵ Vid Documentos Congresuales, *op. cit.*

claro nos “obxectivos” e na “metodoloxía”. Aínda máis: di que o título xenérico mesmo que se lle ofreceu -“Educación institucional versus educación popular en la España del siglo XX”- xa predeterminaba claramente o discurso...

Molero entra entón en consideracións de diverso tipo sobre o significado primeiro de “educación popular” en tanto que “educación del pueblo”, así como nas distintas perspectivas con que pode encararse a evolución histórica do “popular” e o concepto mesmo de “pueblo”, para rematar afirmando con resolución que ese concepto de “educación popular” hai que situalo fóra da escola -aínda que con excepcións- e mesmo que, en certa forma, é “antiescolar”, por suposto “informal” e “non institucionalizada”, con obxectivos claramente sociais e tendente hoxe en día ao “interclasismo” -a pesares das súas indiscutibles “orixes obreiras”-. Velaí algunhas características actuais da “educación popular”. Máis adiante, Antonio Molero demórase nos ámbitos de traballo e de investigación dese “polisémico” concepto de “educación popular” -como el di- e nos que coincide en boa medida con Guereña e Tiana, por exemplo. Os problemas, en principio, parece que son máis de continente que de contido.

Bastantes anos atrás, alá polos últimos 70, Adolfo Maíllo, un inspector de clara filiación política e ideolóxica franquista e de pensamento católico integrista ao cento por cento, definía a “educación popular” lapidariamente: “educación popular es la que tiene por destinatario el pueblo”⁶. “Por consiguiente, lo que ella sea depende de lo que entendamos por pueblo” -seguí dicindo-. Máis adiante, indica que por pobo hai que entender aquel “sector social, económica e culturalmente desfavorecido” e nese “sector” pensamos cando falamos de “educación popular” -remata-.

Pensaba Maíllo que a “educación popular” tiña como fin “acortar las distancias culturales existentes entre los estratos sociales”. Concepción claramente paternalista e humanitarista, baseada na filantropía e no educacionismo tipicamente decimonónicos. Asistimos así aos inicios da animación sociocultural e aos primeiros pasos da educación social.

E aínda máis atrás, en 1964, Benigno Cacérès⁷ publicaba a súa obra, xa clásica, sobre a historia da educación popular. Para Cacérès, “a historia da educación popular é a que transcorre -di- entre o *Informe* de Condorcet, de 1792, e a noción actual de “educación

⁶ Vid. “Educación popular”, en AA. VV, *Diccionario de Ciencias de la Educación. Historia de la Educación II*, Anaya, Madrid 1985, pp.101-102.

⁷ *Histoire de l'éducation populaire, op. cit.*

permanente”. Cacérés parte dun concepto moito máis universal, máis amplo e máis significativamente político que os que acabamos de citar. E parte tamén dunha acepción máis universalista da educación -fala de *instruction* e *formation*-, así como dunha concepción “humanista” que pode parecer inxenua -di-, pero que debe acochar a suficiente *grandeur* como para ir recollendo as aspiracións das grandes masas. Para “democratizar o poder hai que democratizar o saber” -dirá Cacérés-. A introducción da súa obra titularase xustamente *Pourquoi l'éducation populaire?*... Nun determinado momento, di: “As leis de 1882 sobre a escola pública laica e obrigatoria [refírese ás Leis Férry] non levaron inmediatamente a unha modificación cuantitativa ou cualitativa da educación popular”... Estase a referir ao lento proceso das conquistas sociais en materia de educación. Non perdamos de vista que, en Francia, non se constituiría un sistema de educación nacional completo hasta despois da IIª guerra mundial, con ocasión da elaboración do Plan Langevin-Wallon. En España, por poñer o noso caso, non se acadaría tal cousa hasta a Ley General de Educación de 1970.

2. Sobre as orixes

Efectivamente, a historia da educación popular -nun senso moi do noso tempo deste termo- comeza coa revolución de 1789, tal e como di Cacérés. Ou co *Rapport* Condorcet, para ser máis precisos. A cuestión chave que se plantexa entón é o problema da imposible “universalización educativa”. É inviable construír un sistema de “escola única” dende a Educación Infantil á Universidade, tal e como sinalaba Comenio na súa utopía “pansófica” e “pampédica” do século XVII. E é inviable tal tarefa porque “non o permitían os límites normais dos gastos”, como dicía con encantadora inxenuidade Condorcet no preámbulo do *Rapport*. Non era posible un sistema de educación estatal a cargo dun Estado tan pobre e menesteroso (aínda o Estado non era tan sequera un Estado “de beneficencia”, moito menos un Estado “providencia”...; hoxe parece que se pretende o retorno á “beneficencia” decimonónica..).

Haberá que facer -pensaba Condorcet- un ensino elemental gratuito e, por tanto, obrigatorio, -claro- todo o longo e extenso que sexa posible. Para empezar canto antes -tal e como aconsellaba Comenio, un pedagogo- e rematar o máis tarde posible -dicía Condorcet, un político especializado en educación-. Nunha palabra, era cousa de ensanchar esa desexada “universalización educativa” o máis posible. Porque despois estaba a “secundaria”, xa só para uns cantos, só para os que podían pagala..., porque era útil -dicía clarivamente Condorcet- non só para os que a reciben -que irán máis lonxe no seu

“saber”- senón mesmo para os que non a reciben -porque, de calquera xeito, beneficiáranse un día das “luzes” dos que si a reciben-. Como se ve, non cabe imaxinar un maior candor. A confianza nas “luzes” e na pedagogía das “elites” ilustradas era total.

A escisión do sistema educativo vai resultar inevitable. A partir do momento -daquel momento- en que se empeza a dividir o ensino en *primaria* e *secundaria*, empeza igualmente a dividirse, hasta o máis fondo, a “escola” e todo o conxunto do “sistema educativo”. Nace, como dicían hai anos Baudelot e Establet, a “escola capitalista en Francia”. Nacen as dúas redes de escolaridade: a PP e a SS. A “primaria-profesional” e a “secundaria-superior”. A SS vai tomando, pouco a pouco, pero inexorablemente, o seu carácter elitista e de clase. Nese subsistema da pirámide escolar ficarán os privilexiados con posibilidades de chegar ó cumio do sistema. En Francia, dende as *petites écoles* dos mellores Liceos hasta as Escolas de Altos Estudos. En España, dende as seccións primarias ou “clases preparatorias” dos mellores Institutos e dos centros privados -principalmente eclesiásticos- hasta as Escolas Especiais (hoxe, dende certas escolas de “educación infantil” *supermimadas* hasta os *masters* máis sofisticados das Universidades de elite españolas, inglesas ou norteamericanas).

Pero a inmensa maioría da poboación escolar quedaba atrapada sistematicamente no entramado da rede PP, “primaria-profesional”. É certo que hoxe, ao ampliarse a escolaridade obrigatoria hasta os 16 ou 18 anos, québranse practicamente as vellas diferencias entre a primaria e a secundaria. (Os problemas son agora outros; a selección faise doutro xeito -abonda con deterse nas análises sociolóxicas críticas da escola francesa; Pierre Bourdieu, por exemplo-). Non debemos esquecer, sen embargo, que o proceso foi moi longo e a selección histórica, brutal. En Francia -modelo e vangarda na constitución dos sistemas educativos contemporáneos-, Napoleón Bonaparte vai priorizar abertamente a rede SS, “secundaria-superior”, montando unha estudiada rede de Liceos e Universidades en todo o país, que preparan o camiño e a infraestrutura indispensable para os “cuadros” que van gobernar Francia e que van xerar a mentalidade e a cultura dominantes durante moitísimos anos

Para Napoleón Bonaparte, que consolida, precisa e determina os límites da revolución de 1789 a prol da burguesía⁸, só importa a “secundaria-superior”. Mellor dito, o Estado debe preocuparse preferentemente por ese nivel educativo, minoritario, pero

⁸ Poden verse os estudos clásicos de Albert Soboul, tan esclarecedores.

fundamental, para construír o tipo de sociedade que pretendía a burguesía. A PP, a “primaria-profesional”, ficaba así nun certo abandono. En realidade, quedaba en mans da iniciativa privada. O goberno daquel tempo en Francia limitábase, por exemplo, a impulsar iniciativas de escolarización masiva do estilo das “escolas mutuas” de Bell e Lancaster. O capitalismo estaba daquela moi “ocupado” na preparación dos seus procedementos de implantación social. É certo que precisaban de obreiros que soubesen ler e escribir (por eso apoiaban esas iniciativas “privadas”), pero trataban de limitar drasticamente ese saber. Non compartían nin moitísimo menos a máxima política antes apuntada: “para democratizar o poder, hai que democratizar o saber”. Non tiñan interés nin nunha cousa nin noutra.

A PP foi facendo honor a esa letra: a letra “P”. Foi facéndose unha educación cada vez máis “primaria”, máis “profesional”, máis “pública” e máis de “pobres”. Todo con “p”. Ou o que é o mesmo, a escola foise dividindo máis e máis. Canto máis “única” a pretendían os pedagogos, máis “dividida” estaba. E, paralelamente, o sistema educativo no seu conxunto, foise escindindo igualmente máis e máis. O transvase de alumnos da PP á SS era practicamente inexistente. Por eso, xa no primeiro tercio do XIX, un educador dos pobres, Juan Enrique Pestalozzi, fundador “práctico” da dimensión máis social da educación, decátase de que a maioría da poboación escolar quedaba en situación de case total desamparo. Toda a súa vida será unha gran batalla –aínda que inxenua, cándida e utópica, certo- por recuperar para un ancho curriculum a nenos e nenas condenados a quedar fóra dos circuitos educativos. Pestalozzi viña a ser unha síntese oportuna e necesaria das teorías de Rousseau -cada vez máis na palestra- e do gran sentido práctico da política educativa de Condorcet. Nunca na historia da educación estiveran tan próximas a teoría e a práctica máis revolucionaria.

3. Máis sobre as orixes

A “educación popular” debe ser necesariamente entendida a carón do que se coñece por “cultura popular”. E as orixes actuais do “popular” e do “culto”, os primeiros pasos da “cultura popular” e da “cultura culta” teñen lugar no Renacemento, coincidindo cos cambios que se producirán a partir de entón no proceso de división do traballo. Decía Engels que os homes do Renacemento foron os últimos “homes totais”, nos que se harmonizaban aínda o traballo manual e o traballo intelectual. O intento renacentista -simbolizado habitualmente por Leonardo da Vinci- foi o último intento de síntese despois da brutal e drástica división do traballo producida pola cultura grega. Claude Mossé ten páxinas

luminosas sobre o tema⁹. E Antonio Gramsci traduce en parte o problema en termos de “culturas dominantes” e “culturas dominadas” ou “pensamento hexemónico” e “pensamento contrahexemónico”. E soña con unha “educación integral e politécnica”, tal e como deseñara Marx, na que ese foso entre o popular e o culto se fora reducindo. Nun vello libro do pensador e político italiano¹⁰, dise: “escuela única inicial de cultura general, humanística, formativa, que armonice el desarrollo de la capacidad de trabajar manualmente (técnicamente, industrialmente) con el desarrollo de las capacidades del trabajo intelectual”. A revolución científico-técnica e a revolución tecnolóxica do século XX teñen difuminado bastante as barreiras entre os dous tipos de traballo, como afirma nun artigo recente Jacques Derrida.

Mijail Bajtin¹¹, no seu memorable estudio antropolóxico e literario sobre Rabelais e o seu tempo, parte tamén desa consideración engelsiana do Renacemento como “mundo total”, “completo”, “sintético”¹², no que o “popular” era a vida cotiá total e plena, absoluta, única, que moi pronto se escindiría en dous mundos: o mundo “oficial”, dirixido e controlado polas clases dominantes e o mundo “popular”, co inxenio permanentemente alerta para non ser sofocado.

Esa escisión que máis tarde se chamará por exemplo sociedade “oficial” fronte á sociedade “real” en tantísimos países, é a que abre propiamente a época contemporánea. Como é ben sabido, a “contemporaneidade” como categoría histórica nace politicamente coa Revolución Francesa de 1789, pero as súas raíces “culturais” e “ideolóxicas” hai que buscalas no Renacemento –nos séculos XIV, XV e XVI- e as súas raíces “económicas” remóntanse aínda máis atrás, ó século XI, co reflorecedo das cidades europeas e a aparición dos “burgos” -nacemento histórico da burguesía como “clase en si”-.

O XVII inglés, o XVIII francés e o XIX alemán marcan o desenvolvemento forte do capitalismo, dándolle xa á cultura popular ese carácter de cultura alternativa e subalterna que

⁹ Véxase por exemplo deste autor *El trabajo en Grecia y Roma*, Akal, Madrid 1980 ou *Historia de una democracia: Atenas*, Akal/Universitaria, Madrid 1981.

¹⁰ *La alternativa pedagógica*, Nova terra, Barcelona 1976.

¹¹ *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de François Rabelais*, Alianza, Madrid 1998 -primeira edición española en Alianza Universidad, en 1987-.

¹² Coincidiendo, por outra banda, con Arnold Hauser e demais sociólogos da literatura e das artes renacentistas.

segue a ter hoxe, aínda que cruzada por tódolos intentos de revoltas, sublevacións, axitacións, rebelións e revolucións dos últimos dous séculos. As teorías e revolucións socialistas e o movemento obreiro e campesiño marcan este tempo. A partir da Revolución de 1789, as tentativas sucédense. No primeiro tercio do XIX, xorden as experiencias do “socialismo utópico”, intimamente vencellado a todo o popular. Hai que pensar sobre todo en Robert Owen e a súa experiencia-piloto de New Lanark. Ou en Charles Fourier e os seus ensaios de novos modos de convivencia -os “falansterios”-.

A mediados do XIX, Karl Marx e Friedrich Engels revolucionan o mundo das ideas e das ciencias sociais. O comunismo -ese fantasma que percorre Europa- sitúa todo o popular nun primeirísimo plano. Na obra de Marx e Engels atopamos interesantísimos achegamentos a un novo concepto de educación: a elaboración dunha nova definición de “educación integral e politécnica”, a superación do divorcio teoría-práctica ou a combinación de educación e traballo productivo na práctica pedagóxica.

En España, lonxe da ola revolucionaria do XIX en Europa, hai que falar -si dese século se trata- de Concepción Arenal, figura clave do educacionismo filantrópico no noso país. Educacionismo que se inscribe, no seu caso, nun claro reformismo político. E que se acompaña do papel pioneiro de Arenal no movemento feminista e penalista europeo. Sen esquecer, naturalmente, a Rafael María de Labra, o home da Institución Libre de Enseñanza máis preocupado polas clases populares.

Será aquel tamén o tempo do autodidactismo obreiro, das escolas sindicais e das Universidades populares. É o momento -segunda metade do XIX- en que a “educación popular” se consagra definitivamente como a variante de máis peso na “educación extrainstitucional”. Os grandes movementos migratorios -do campo á cidade e de certos países europeos a América- completan o caldo de cultivo tan complexo, rico e cambiante da cultura popular e a educación popular do noso tempo.

4. De Revolución en Revolución

Para recoller os elementos esenciais na evolución histórica da “educación popular”, haberá que “moverse”, naturalmente, entre a Revolución Francesa de 1789 e a Revolución socialista de Outubro en Rusia, de 1917. E abordar despois os acontecementos capitais deste esgazador, avanzado e complexísimo século XX, dende os inicios da 1ª guerra mundial hasta estes finais dos 90, pragados de guerras e conflitos de alta, media ou baixa intensidade, de globalización neoliberal tralo desplome da Unión Soviética, de

centrifugacións nacionalistas *un peu partout* e dos primeiros pasos cara unha nova configuración da orde mundial plantexa (?)

Para Cacérès, a “educación popular” non é só unha tarefa “ocupacional” -diríamos hoxe-, senón un asunto que concerne tamén ó “lecer”. Cacérès falaba xa, en 1964, do lecer como un *dereito* e como un *valor*. Por eso afirma que a “educación popular” debe ser un “elemento esencial para un plan de educación”. O traballo, a escolarización e o lecer deben ser entendidos como unha totalidade curricular que se inscribe na sustancia mesma da “educación popular”. Así é, polo menos, “historicamente”. Como igualmente habería que dicir que a “historia da educación popular é tamén a toma de conciencia dos graves problemas que plantexa a educación de adultos”¹³.

Suliña Cacérès a importancia histórica -como precedente e como referencia- dos “anos de experiencias das Universidades populares [en Francia] de 1898 a 1902”, os círculos de estudos -autodidactismo puro- da primeira posguerra mundial e as grandes esperanzas dos programas culturais de masas organizados a partir de 1936 -Casas de Cultura, Colexios de Traballo e outras institucións de educación popular-. Máis adiante, durante a IIª guerra mundial, prolifera a formación de auténticos militantes da educación popular. Afirma Cacérès: “o animador de educación popular hoxe en día é un técnico, tanto como un humanista”¹⁴.

Antes, no período de entreguerras, o movemento internacional de renovación pedagóxica da Escola Nova, tan ben estudiado por Lourenço Filho¹⁵, xa se tiña ocupado do problema, en Europa e en América, con motivo da formulación teórico-práctica da *escola única*. Falar da *escola única* era unha maneira de xeneralizar e de universalizar a educación. A herdanza ilustrada, como se ve, estaba viva. A pegada socialista, aínda máis. E, a pesares do fascismo, o progresismo pedagóxico dos anos 30 era tan evidente que basta con botar unha ollada á nosa intensa e fantástica historia republicana (1931-1936) para decatarnos do carácter auroral deses anos. Un exemplo case aplastante do dinamismo,

¹³ CACÉRÈS, B., *Histoire de l' éducation populaire, op. cit.*, p.9 e ss. Tamen poden verse, por exemplo, os estudos de Agustín Requejo e Ramón Flecha, sobre a educación de adultos e a historia de educación de adultos, respectivamente.

¹⁴ *Ibidem* p.11

¹⁵ En particular, na súa obra *Introducción al estudio de la Escuela Nueva*, Kapelusz, Buenos Aires, 1974

das aspiracións e das tarefas e esperanzas daqueles anos foron, por exemplo, as tan celebradas e estudadas *Misiones Pedagógicas*¹⁶.

En realidade, si 1936 supón o desenvolvemento intenso do deporte e do lecer en Francia -tal e como apunta Benigno Cacérès-, non conviría silenciar tampouco a “acción dos sindicatos no dominio da educación obreira”. En España -lembramos-, nos anos 20, tivéramos a experiencia aleccionadora e apaixonante da *Escuela Nueva*, de Núñez de Arenas, que aforma -como diría Tuñón de Lara, nas súas vividas e sentidas páxinas sobre a historia española do movemento obreiro- xustamente ó sector máis consciente dese movemento. Pero, volvendo a Francia, os anos 30 son anos dun desenvolvemento prodixioso dos sindicatos, concretamente da CGT (Confederación Xeral de Traballadores); pásase dun millón de afiliados a dous millóns e medio en 1936 e a cinco millóns en 1937. Existen naquel momento en Francia as leis laborais máis avanzadas da historia. O tempo de lecer é unha realidade. Existe máis unidade que nunca entre os intelectuais e o pobo, di Cacérès¹⁷. Por eso a cultura é tamén máis *viva e libre* que nunca. A CGT aproba a creación dun “centro confederal” de educación obreira, por exemplo. En poucas palabras, repítese a experiencia da *Escuela Nueva* de Madrid, só que a gran escala, e para toda Francia.

5. A Segunda Guerra Mundial

A Segunda Guerra Mundial é un golpe fortísimo para Europa e para o mundo. É un deses momentos típicos da historia en que se produce unha inflexión decisiva. É un punto sen retorno posible; unha situación irreversible. Todo será aceleradamente distinto a partir de 1945. ¿Qué tiña pasado desde setembro do 39?

Benigno Cacérès titula o capítulo VIII do seu libro, deste xeito: *L'éducation populaire sous le manteau. 1940-1944*. En xuño de 1940, Francia “acaba de perder unha batalla e o seu territorio queda dividido en dúas zonas. A zona Norte é ocupada inmediatamente polas tropas alemáns. A zona Sur goza dunha certa liberdade hasta que sexa invadida,

¹⁶ Entre nós, contamos co testimonio directo e sempre emocionante de Rafael Dieste e coa obra precisa de Uxío Otero Urtaza. Fóra, basta con citar os testimonios tan socorridos de García Lorca, María Teresa León ou Rafael Alberti; ou os artigos aparecidos na *Revista de Pedagogía*, de Lorenzo Luzuriaga, sempre coa participación directa da súa dona María Luisa Navarro.

¹⁷ *Ibidem*, p.108 e ss., “*Syndicalisme et éducation*”.

en 1942"¹⁸. Anos aqueles en que Francia -e toda a Europa ocupada- sofre todos os males -di Cacérés-. Como é lóxico supoñer, as actividades culturais quedan reducidas á mínima expresión. Pero un movemento social de fondo, con un grao altísimo de compromiso político, empeza a medrar: é a Resistencia. A Resistencia empeza a escribir a súa historia, outra historia, unha nova historia. Chocan dous conceptos da educación e dúas maneiras de entender a educación e a cultura popular: a Francia do goberno de Vichy -a Francia "oficial"- e a Francia sempre heroica da Resistencia. En case tódolos grandes momentos da historia hai sempre dous países: o país do conservadorismo e da reacción e o país do progreso e do clamor popular. Había tamén entón dúas Francias. Esas dúas Francias. Como hoxe hai igualmente dúas Francias -tal e como sinala Pierre Bourdieu en *Contrafuegos*- a Francia conservadora, xenófoba e racista do FLN e a Francia mestiza, universalista, democrata e de progreso. Ou como había daquela tamén dúas Españas: a España da fidelidade republicana e do "no pasarán" e a España da sedición, da reacción e do escurantismo franquista.

E naquela Francia dividida, as "escolas de cuadros" da Resistencia xogarán un papel decisivo para crear unha nova conciencia política e para xerar unha nova moral. Mentres tanto, os *Chantiers de la jeunesse*, por exemplo, estaban estreitamente subordinados ó goberno de Vichy. Pero os *Compagnons de France*, por poñer outro exemplo, aglutinaban un amplo sector da mocidade. Os *Compagnons* trataron sempre de conservar a súa independencia e de resistir ás presións do goberno de Vichy. Pouco a pouco, este movemento foi dotándose das mellores técnicas e dos mellores métodos en materia de educación popular.

A partir do 42, xa sen zona libre, a Resistencia desenvolve distintas formas de loita armada. As "escolas de cuadros" continúan as súas tarefas no maquis. Con Francia totalmente ocupada, a Resistencia convértese nunha verdadeira revolución social permanente e nunha permanente conmoción das conciencias -lembramos por exemplo o caso de Jean Moulin, solemnemente enaltecido nun famoso discurso por André Malraux-. Nunca en Francia o concepto de patria chegara a ser tan claro. E falamos da Francia daquel tempo porque, como di Cacérés, "a Francia que había que liberar e reconstruír encarnaba a liberdade do home"¹⁹.

¹⁸ *Op, cit.* P. 120.

¹⁹ *Op, cit.* p. 137.

6. A posguerra

As experiencias de "educación popular" desenvolvidas durante a Resistencia en Francia, recordan, por exemplo, a creatividade, espontaneidade e vigor das "milicias da cultura" republicanas en España, na guerra civil de 1936-39. Son situacións límite nas que se conxugan a actividade cultural máis profunda e radical co máis radical e profundo compromiso moral e político. Nunca o popular ten sido máis universal. Sen dúbida, esa escola tan traballada, en situacións tan duras, difíciles e penosas, foi a mellor escola para a exemplar e modélica reconstrucción educativa da posguerra en Francia. Por eso a Liberación vai intimamente unida á cultura popular. Será entón cando, todo o que non podía ser atendido pola educación primaria, a secundaria, a superior e a técnica, formará parte da nova "educación permanente". Para Cacérès, "a Liberación foi tamén o lugar e o momento histórico dunha integración do proletariado na nación"²⁰. Relánzanse os "centros de educación obreira" e expándese unha fonda conciencia dos dereitos cívicos e políticos.

En 1944, mentres a guerra continuaba nas fronteiras do Leste, o goberno provisorio preocupábase de inmediato polo gran problema da educación no seu conxunto. Créase unha "Comisión de estudio para a reforma do ensino, presidida por Paul Langevin -que morrerá pronto, no 46 e será sucedido polo célebre psicólogo Henri Wallon-. Esta "comisión" suscita grandes esperanzas (non perdamos de vista que Francia segue a ser o norte en todo o que respecta á educación e, en particular, en todo o que se relaciona coa "educación popular"). En realidade, o que están a preparar é unha vasta e fondísima reforma do sistema educativo, que se converterá de inmediato nun referente para tódalas reformas educativas progresistas que aparecerán en distintos países nos anos seguintes. O primeiro borrador do que será xa sempre coñecido como *Plan Langevin-Wallon*, será presentado ó ministro de Educación Sr. Nargelen o 19 de xuño de 1947²¹.

En 1945, Jean Guéhenne será encargado dunha "Dirección de Educación Popular", no Ministerio de Educación. Tratábase da primeira "organización oficial auténtica de educación popular" -di Cacérès-. Guéhenne axuda a tódalas asociacións de educación popular que estaban empezando. A súa preocupación principal será conservar o pluralismo e a independencia de cada asociación. Por outra parte, aumentan as dotacións económicas estatais e créanse novos "centros de educación popular". O Estado crea tamén un corpo

²⁰ *Op. cit.* p, 147.

²¹ CACÉRÈS, B., *op. cit.* p. 149, en nota ó pé.

de mestres especialistas en educación popular e un corpo de inspectores encargado de coordinar as actividades do sector. Xenérase unha actividade moi dinámica que converterá todo este tempo da inmediata posguerra nunha época esplendorosa para a educación popular.

Unha vez rematada a IIª guerra mundial, ábrese en toda Europa a dura e difícil reconstrucción posbélica. Unha das tarefas prioritarias dos Estados será a recuperación do sistema educativo -tal e como acabamos de ver para o caso francés (en España abrirase, en cambio, unha segunda posguerra autárquica...)-. Moi pronto haberá que enfrontarse ás primeiras dificultades: carencia de recursos económicos e escaseza de recursos humanos. No horizonte dos 50 debemos situar o inicio das grandes migracións. Movementos sociais -do campo á cidade, do Sul ó Norte e do Leste ó Oeste- que van estar nas orixes da rápida recuperación económica capitalista en Occidente, pero tamén no potente impulso socioeconómico das primeiras experiencias socialistas en Oriente, particularmente na Unión Soviética.

7. As penúltimas revolucións

A *longa loita* e a *longa marcha* do pobo chinés cara a súa emancipación social e contra o colonialismo e o neocolonialismo, culmina, nunha primeira fase determinante, en 1949. Asístese entón a unha das penúltimas revolucións do noso tempo. Foi tamén André Malraux quen nos contou momentos especialmente intensos daquela grandísima batalla continental e gran odisea revolucionaria contemporánea. (*La condición humana*). E será entón, co triunfo de Mao Zedong, dirixindo ás masas labregas de todo o país e ó incipiente proletariado, cando se volva a abrir un vasto e ensarillado proceso social, económico, político e cultural que, dalgún xeito, aínda non rematou. Millóns de persoas son rescatadas da fame e do analfabetismo. Ese simple feito é xa un acontecemento de enormes proporcións e importantísimas consecuencias na historia da humanidade deste século. China segue a ser un elemento clave no equilibrio planetario.

E calquera disposición "política" ou "técnica" do Estado revolucionario chinés, a partir de 1949, en *materia de educación*, terá repercusións que afectan a todo o sistema. Todo cambio na República Popular China -que é o novo nome do país dende entón-, no que se refire ao sistema educativo, ten tales dimensións de masas que só pode ser catalogado como cambio en materia de *educación popular*, porque toda disposición pedagóxica, por pequena que sexa, adquire de inmediato repercusións de masas; e a inmensa maioría do pobo chinés daquel tempo pertencía ao que seguimos a chamar clases populares.

Ademais, os problemas chineses son , esencialmente, problemas *continentais* máis que de *país*. Da "longa marcha" á "revolución cultural" ou da "revolución cultural" ás "catro modernizacións", os grandes cambios, as grandes campañas políticas que duran anos ou os xiros e reviravoltas espectaculares e de todo tipo, forman parte das peculiaridades do proceso revolucionario chinés. Un proceso grandioso e sen parangón.

Así por exemplo, tódalas grandes medidas alfabetizadoras e escolarizadoras tiveron e teñen sempre consecuencias xigantescas, que se multiplican polas dimensións do país e, sobre todo, polas particularidades lingüísticas. A cuestión da lingua é de enorme calado en China e os seus efectos culturais e educativos son, ás veces, imposibles de predicir. Sería tarefa ben difícil atopar unha bibliografía fiable, en calquera lingua occidental, para acometer un estudio minimamente serio e obxectivo sobre as labores de alfabetización e escolarización en China, despois da revolución de 1949 e mesmo antes, en pleno proceso revolucionario -lembremos as estampas de Mao Zedong impartindo doutrina ou repararemos por exemplo en moitos dos seus escritos, tan didácticos case sempre (seguramente, a obra de Mao Zedong segue a ser o referente principal para entender a cultura popular e a educación popular chinesas e, por suposto, para introducirmos na historia crítica de China, particularmente en todo o que significa o *confucionismo*²²)-.

En 1959, tomará o poder en Cuba o movemento "26 de julio", dirixido por Fidel Castro. Iniciase así, na illa do Caribe, un proceso revolucionario que xa se viña desenvolvendo en Sierra Maestra -e que irá "desde el monte hasta el llano"- desde 1956 -despois do desembarco do "Granma"- . Ou mellor, desde 1953 -data do asalto ó cuartel Moncada, en Santiago de Cuba, que abre o período de loita insurreccional e de onde toma o nome o propio movemento dirixido por Fidel-. A Revolución Cubana de 1959 é, polo momento, a revolución máis *pedagóxica* da historia. Nunca estivo tan clara nunha revolución política a dimensión *educativa*. Si é certo eso de que non hai revolución política verdadeira que non leve consigo unha revolución educativa, a Revolución Cubana segue a ser o mellor paradigma. Efectivamente, si unha revolución política quere triunfar e implantarse socialmente, debe ir acompañada inescusablemente dunha revolución educativa paralela. Da mesma forma, e a nivel individual -como dicía Rodolfo Llopis, o político socialista español-, todo político revolucionario, si pretende chegar ás masas e identificarse coas aspiracións populares,

²² Poden consultarse por exemplo as Obras Escogidas de Mao Tse Tung [con esa grafía antiga], en catro volumes, publicadas en español polas Ediciones en Lenguas Extranjeras de Pekín[tamén con esa grafía], en 1968.

debe ser sempre un mestre, debe estar en posesión de notables cualidades pedagóxicas; e todo mestre auténtico debe ser sempre un revolucionario. *Política e educación*. Ou, máis exactamente, *política revolucionaria e educación popular*, son conceptos que deben marchar xuntos.

En Cuba, en 1962, estaba no momento culminante a *campaña de alfabetización*. A campaña de alfabetización en Cuba, despois do triunfo da Revolución, foi un *modelo de programa de educación popular*. Modelo que serviría de referente en tódolos procesos similares que se abran no mundo a partir de entón. Hasta tal punto é así que a consecución dun sistema educativo modélico será sempre o obxectivo prioritario da Revolución. *Saúde e educación* son os dous piares fundamentais do proceso revolucionario cubano. Velaí o gran capital humano da Revolución de 1959. Cuba investiu en educación durante 40 anos. Por eso é hoxe un pobo instruído e culturalmente desenvolvido. E non esquezamos que é máis fácil saír do subdesenvolvemento "material" que do subdesenvolvemento "cultural". Un pobo educado é unha garantía de futuro. "Ser cultos para ser libres", dicía José Martí. Un pobo culto e educado é un pobo libre. De calquera xeito, a liberdade é unha conquista; é preferible conquistar cotas de liberdade paso a paso que vivir explotados e oprimidos. A educación é como a liberdade. Só se bota de menos cando non se ten e non se disfruta. Quen ten educación está máis perto da verdade. O diñeiro da certos poderes fácticos. O poder político, certas posibilidades de acción. Pero a educación achéganos á razón última das cousas, achéganos á verdade, achéganos ás respostas dos porqués.

Tamén nos anos 60, en Brasil, Paulo Freire establecería un novo fito na acción pedagóxica (*Pedagogía del oprimido, La educación como práctica de la libertad, La naturaleza política de la educación* -cito edicións españolas-). Crearía novos programas de educación popular. O seu traballo no Nordeste do Brasil marcou unha época e xa está na historia.. O nome de Freire sempre acompañará a todo o que teña algo que ver coa educación popular.

E todo o que hoxe queira chamarse *interculturalidade* ou *diversidade cultural* non sería entendible fóra dun amplo contexto de *educación popular* e sen ter en conta os grandes movementos sociais e políticos do noso tempo. Benigno Cacérès titula un dos apartados do libro que vimos citando, deste xeito: "*vers une science de l'éducation populaire*"²³, "cara

²³ *Op. cit.* p. 175.

una ciencia da educación popular", que el inscribe nun "vasto programa de educación permanente de toda a nación"²⁴. Lembremos que o punto de partida deste autor no referente á educación popular, era sempre Condorcet. E Condorcet, para paliar o desenvolvemento socioeducativo desigual do país naquel momento, concedíalle unha gran importancia á *educación permanente*.²⁵ Pensaba na situación de desvantaxe en que se ian atopar as persoas adultas, para as que xa chegaba tarde ó proceso de escolarización que debería poñer en marcha a Revolución e que el tan ben deseñara no *Rapport*.

Cacérés fala despois dos grandes temas que se planteaban entón e que son hoxe o pan de cada día da *educación social*: a formación dos animadores socioculturais en educación popular, o estudo dos axentes de desenvolvemento cultural, o equipamento socio-cultural, etc.

Así pois, o mapa da educación popular segue a ser hoxe un mapa tan aberto como o mapamundi político. *Política revolucionaria e educación popular* seguirán a marchar xuntas durante moito tempo. A lo menos, mentres siga a ser tan inseguro o porvir da humanidade.

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ Antonio Molero, na conferencia citada ó principio deste traballo, fala do concepto de 'educación recorrente' entendida como concreción da 'educación permanente', na que se alternan períodos de estudo, cos de lecer e traballo -p. 19, t.III, Doc. Congr. Cit-; conceptos todos, como acabamos de ver, moi manexados tamén por Cacérés, Guereña, Tiana e outros autores. Máis adiante, refírese tamén Molero á 'educación aberta' -perspectiva organizacional- e á 'educación compensatoria de adultos', para suplir carencias en certos medios sociais deprimidos.