

FORMAS Y ESPACIOS DE LA EDUCACIÓN POPULAR EN LA EUROPA MEDITERRÁNEA. SIGLOS XIX Y XX

Por JEAN-LOUIS GUEREÑA y ALEJANDRO TIANA FERRER (eds.). Madrid: Casa Velázquez, 2016. 433 páginas. ISBN 978-84-362-6472-2

En los años ochenta una todavía endeble historiografía educativa española se abrió a exploraciones temáticas y tratamientos historiográficos orientados por la denominada Historia social de la educación, que abandonaba entonces procesos de renovación importante en los países, entornos y áreas geográficas más desarrolladas, aquellas en las que los investigadores españoles querían mirarse. Ese acercamiento entre los historiadores sociales y los de la educación encontró fértiles territorios comunes, entre ellos, y con especial relevancia, el de la educación de las clases populares, territorio que algunos colegas empezaban ya entonces a cultivar con asiduidad. Entre los más empeñados estaban (están) Jean-Louis Guereña y Alejandro Tiana —los editores de la obra que reseñamos—, quienes continuaron desde entonces trabajándola con sistematicidad en sus diversas y complementarias manifestaciones —es decir, como investigadores, editores, organizadores de encuentros científicos, epistemólogos, revisores...— siendo el trabajo que nos ocupa el último fruto de ese activismo. El suyo es un ejemplo, que se cumple también en muchos otros y otras colegas, de perseverancia y fidelidad a los ámbitos de investigación que (se) fueron acotando en ese momento fundacional, ámbito que probablemente no forme parte, hoy, de las líneas, áreas, campos o ámbitos de investigación hegemónicas. Un poco enterradas en el pasado las terminologías, los conceptos, los sentidos, las manifestaciones de ese mundo confuso que abarca la expresión «educación popular», no parecen constituir actualmente un blanco especialmente apetecido en las agendas de los investigadores.¹ Ese motivo es suficiente para acoger con interés la obra que nos ocupa.

¹ Es una impresión que sólo parcialmente comparten los editores del texto, metódicos en el rastreo y caracterización de las actividades societarias y de las publicaciones específicas producidas por la

Los sucesivos repertorios bibliográficos y revisiones sobre el «estado de la cuestión» que nuestros autores-editores han ido elaborando a lo largo de las tres últimas décadas, intentando tomar el pulso a la investigación publicada sobre la educación popular en España, localizan un periodo álgido, que se mantendría hasta mediados de los años noventa. Una investigación dinamizada e impulsada por algunas citas científicas de carácter monográfico, particularmente las Jornadas organizadas por la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana de 1986 y el Coloquio Hispano-francés, celebrado en la Casa de Velázquez en 1987, sobre *Educación, cultura y clases populares, siglos XIX y XX*, con participación de veinte investigadores de diversas universidades francesas y españolas.² De hecho, en la primera revisión que «nuestros» editores (Guereña y Tiana) hicieron analizando la dinámica seguida en la década 1982-1992 (publicada en el año 2000 en *Historia de la Educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*) dan cuenta de unas doscientas referencias para esa década, añadiéndose otras cuarenta producidas en los años anteriores.³ Al agruparlas en un conjunto de categorías o sub-epígrafes (formación profesional y técnica; escuelas de adultos; extensión universitaria y universidades populares; educación y sociabilidad popular; reformismo social, republicanismismo y educación popular; catolicismo social y educación popular; y educación y movimiento obrero) los autores procedieron, de hecho, a la demarcación del campo, nucleándolo en torno a experiencias, conceptos, espacios, públicos y formas educativas determinadas. Un análisis comparativo mostraba una clara concordancia de estos elementos nucleares con los establecidos por

historiografía internacional sobre el campo, de las que dan cuenta en un texto introductorio a la obra que reseñamos (Tiana y Guereña: «La educación popular en el marco de la investigación histórico-educativa» pp 15-33), que actualiza otros anteriormente escritos con igual finalidad. Frente a un «renovado interés» en el panorama internacional —como ejemplificarían los trabajos presentados a la XXXI Conferencia de la ISCHE, una selección de los cuales se publicó, primero, en el vol. 47, números 1-2 de 2011 de la revista *Paedagogica Historica*, coordinado por Sjaak Braster, Frank Simon y Ian Grosvenor con el título de *Educating the people, the history of popular education*, y, posteriormente, en *A History of Popular Education. Educating the People of the World*, coords. Sjaak Braster, Frank Simon y Ian Grosvenor (New York: Routledge, 2013)—, la situación española queda caracterizada, en todo caso, como menos activa.

² Jean-Louis Guereña y Alejandro Tiana, *Clases populares, cultura, educación. Siglos XIX-XX* (Madrid: Casa de Velázquez – UNED, 1989).

³ Jean-Louis Guereña y Alejandro Tiana, «La educación popular», en *Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*, eds. Jean-Louis Guereña, Julio Ruiz Berrio y Alejandro Tiana Ferrer (Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1994), 141-171.

los investigadores de otros de otros países europeos, observándose escasísimas diferencias derivadas de nuestras peculiaridades nacionales.

Revisar y caracterizar esa producción les ha permitido en esta nueva obra colectiva avanzar también en una definición —que se pretendía precisa y con un «real valor científico y operativo» (p. 9)— susceptible de «sostener» un programa de investigación sistemático y de largo alcance que sirviera de base para «el diseño de investigaciones históricas en ese campo» (p. 18), precisamente en un momento en que se estaba asistiendo a la constitución de redes de investigadores y proyectos nacionales e internacionales de investigación. Tal definición entendía la educación popular como

el conjunto de los procesos que pretenden la educación de las clases populares (o grupos sociales dominados, *subalternos e instrumentales* de toda sociedad, recogiendo la expresión gramsciana) —jóvenes no escolarizados en el circuito escolar, adultos no alfabetizados o deseando un complemento de formación—, realizados fuera —o paralelamente— de los circuitos y procesos escolares (p. 18).

Como puede observarse, la educación popular quedaba circunscrita a adultos de los grupos dominados y a procesos de formación/instrucción externos al sistema educativo formal. La categoría *exclusión* de los campos culturales dominantes y de los circuitos de formación, y la voluntad de *apropiación* de una cultura dominante pensada sobre el modo de la universalidad, se propusieron como nociones centrales para precisar lo que fuese la educación popular. De hecho, sería esta demanda de educación y de cultura que sugiere la noción de *apropiación* la que serviría para excluir, o al menos diferenciar, la intervención educativa seguida por otras estrategias políticas y sociales alternativas.

Al hilo de esta dinámica merece la pena tomar en consideración el debate que se produjo en el VI Coloquio Nacional de Historia de la Educación, convocado por la SEDHE y celebrado en la universidad de la Laguna en 1994, sin duda la reunión científica sobre educación popular celebrada en España con mayor número de trabajos presentados (concretamente sesenta y cuatro, recogidos en tres volúmenes de Actas). Y subrayar el hecho de que sin una precisión previa del ambiguo y polisémico

mico término de «educación popular» por parte de los organizadores,⁴ la interpretación «libre» de su sentido por parte de los participantes —con trabajos que abarcaban periodos y áreas geográficas muy amplias— se correspondió sólo parcialmente con la demarcación del campo en los términos que nos hemos referido. La participación de investigadores latinoamericanos, expresamente promovida por los organizadores, haría un enfoque de la educación popular a partir de sus posibilidades como modelo alternativo y contra-hegemónico, de plena validez también para nuestros días. Otros muchos orientamos nuestra aportación desde una concepción que divergía también de la acotada, concibiéndola como «educación del pueblo», de las «clases populares», de «los pobres», sin excluir en absoluto el ámbito de la educación formal: de hecho, pensábamos que precisamente ese lugar —la escuela— había sido, en España, el lugar de formación, adoctrinamiento —e incluso, excepcionalmente, de liberación— de los hijos de los trabajadores. Luis Bello lo había explicitado nítidamente ya en los años treinta:

Todos son pobres. Con rara excepción hijos de proletarios, jornaleros o gente que, aun trabajando para sí, ganan penosamente la vida. Las escuelas pueden ser distintas, pero los muchachos que se sientan en sus bancas tienen un denominador común: la pobreza. —¡Escuela pública, escuela para pobres!—.⁵

Un planteamiento este compartido por la historiografía inglesa, que ha visto en el acceso de las masas populares a la escuela, y más tarde a la segunda enseñanza —venciendo las resistencias de quienes se oponían a ello— el auténtico escenario de la «educación popular». La conquista posterior de una escolarización universal y gratuita auténticamente democrática —o, al menos, meritocrática—, a través de los sistemas educativos nacionales habría reducido los espacios «específicos» de la educación popular a otros destinatarios y modalidades (aunque pueda dudarse: quizá la escuela pública española no deje de ser —y cada vez más— una

⁴ La ponencia central («Reflexiones en torno a la educación popular») con la que el Dr. Antonio Moleiro enmarcaba una de las Secciones del coloquio («La educación institucionalizada *versus* educación popular en la España del siglo xx») constituye un buen exponente del modo en que a esas «alturas historiográficas» se estaba identificando temática, ideológica y cronológicamente el asunto en España (en *Educación popular* (La Laguna: Universidad de la Laguna, 1998), t. III, 13-48).

⁵ Luis Bello, *Viaje por las escuelas de Andalucía* (Sevilla: Centro de Estudios Andaluces – Editorial Renacimiento, 2007), 351-352.

escuela para pobres). Y a partir de entonces se mantendrían formas de educación «particulares» para los sectores populares adultos, siendo la forma más conocida la de la Extensión universitaria, que en Inglaterra se hizo con la estrecha colaboración del movimiento obrero y los sindicatos de trabajadores (particularmente a través de la Workers' Educational Association, WEA) en cuya orientación, a partir de los años cincuenta, tuvieron un papel central científicos sociales marxistas, particularmente un bastante desconocido entre nosotros, Raymond Williams,⁶ pero también otros como Eric Hobsbawm, quien en sus memorias reconoce su deuda y la de otros camaradas con una experiencia docente que les ayudaría a «girar» su foco analítico teórico, desplazándolo hacia el análisis de la cultura de aquellos sujetos —adultos trabajadores— con los que compartían y (re)construían el conocimiento.⁷ Los «Cultural Studies» deben mucho a ese mestizaje.

Desde mediados de los noventa varias «convocatorias» con perspectiva comparativa internacional buscaron impulsar y afinar, en España, el campo historiográfico del que nos estamos ocupando. Redes internacionales como la Cross-cultural Studies in the Education of Adults, buscando identificar las influencias interculturales en la Historia de la Educación de adultos en Europa entre 1890-1930, o la Red de Historiadores de la Escuela en la Europa del Sur (SPICAE), esta última centrada en la perspectiva mediterránea, dieron lugar a nuevas contribuciones comparadas. Así, las insertas en el monográfico de la revista *Historia de la Educación* (n.º 20, 2001, coordinado por Guereña) sobre «La educación popular en los siglos XIX y XX», con trabajos de y sobre España, Alemania, Francia y Portugal. La cosecha de las últimas décadas, sin embargo, podría calificarse como de «modesto avance» entre otras razones porque «campos cercanos» o «categorías vecinas» —educación de adultos, historia de la educación profesional, historia de la educación permanente,

⁶ Un loable y necesario trabajo sobre sus análisis y reflexiones acerca de la educación de adultos trabajadores, seguido de una amplia selección de textos (con entrevista incluida) publicados por Williams en medios y momentos diversos (realizado por John Mcllory y Sallie Westwood) ha sido traducido al valenciano con el título *En la frontera. Raymond Williams en l'educació i formació de persones adultes*, con introducción y notas de José Beltrán LLavador (València: Centro de Recursos y Educación Continua de la Diputación de Valencia, 2004). Así mismo, la universidad de Valencia ha editado en 2011 una espléndida biografía suya, realizada por Dai Smith, titulada *Raymond Williams, el retrato de un luchador*.

⁷ Eric Hobsbawm, *Años interesantes. Una vida en el siglo XX* (Barcelona: Crítica, 2003).

historia de la educación social, e, incluso, historia de la educación de las mujeres— habrían ido absorbiendo, progresivamente, su savia. En todo caso, y como explícitamente se manifiesta en varios de los trabajos insertos en la obra que reseñamos, la pretensión de acotar —y de hacerlo comparativamente— el campo de la educación popular resulta un «imposible» dado que responde a cronologías y a marcos particulares inter-naciones e, incluso, intra-naciones: la dinámica expansiva o retardada de la escolarización universal, los distintos desarrollos de los sectores productivos, los procesos de modernización «cívica», de unificación nacional, las dinámicas seguidas en la configuración de las fuerzas políticas (obreristas, republicanas y reformistas,) conforman situaciones prácticamente incomparables. Al final no permiten conclusiones definitivas. El sentido que Campomanes daba a la educación popular de los artesanos en la España del siglo XVIII; el nuevo y amplio sujeto («todo individuo dedicado a ocupaciones con las que los estudios prolongados no podrían concordar») cuya instrucción la revolución francesa proclamó como socialmente deseable, abriendo el espacio de las clases nocturnas para adultos (Marchand, p. 93); el carácter de clase con que los sindicalistas de los años treinta (nuestro Llopis, por ejemplo) entendían la formación de la clase obrera, una formación de tipo profesional —coincidiendo en ello con la patronal, los elementos reformistas, e incluso el estado—; pero sobre todo, y ante todo, una formación estrictamente sindicalista, que nunca debía abandonarse «a la clase adversa», porque obligada (la clase obrera) a intervenir, por su misión histórica, en la colosal y compleja tarea de estar informada sobre «cuestiones económicas y sociales, nacionales e internacionales», es ella misma (su representación orgánica, La Confederación) la que debe crear

por sus propios medios un *Instituto específicamente obrero* [...] de investigaciones, de estudios y de difusión de las grandes teorías económicas y sociales que deben constituir el fondo ideológico del sindicalismo moderno.⁸

Difícil empeño, ante esta mixtura, el de Guereña y Tiana, buscando criterios taxonómicos y «propuestas de clarificación conceptual» que

⁸ Rodolfo Llopis, *Hacia una escuela más humana* (Cuenca: Ediciones de la universidad de Castilla-La Mancha, 2007), 194. Edición facsímil de la realizada por la Editorial Escuela Española en 1934.

«eviten la ambigüedad» (p. 23). Como en su párrafo final afirma Françoise Tetard, tras rastrear las líneas de su ambigua historia en Francia, y constatar lo que sus esforzados protagonistas pusieron de utopía, entrega y convicción en sus diversas manifestaciones —eso que sí resulta común y compartido—, «la educación popular es, por definición, imposible de definir, pero es un sentir compartido» (p. 51)

La publicación que reseñamos recoge las diecisiete ponencias que se presentaron al Coloquio «Formas y espacios de la educación popular en la Europa Mediterránea, siglos XIX y XX», celebrado en 2009 en los locales del Consejo Escolar del Estado y organizado por los mismos responsables y las mismas instituciones que habían promovido, en 1987, el ya mencionado coloquio de la Casa de Velázquez. La perspectiva comparativa entre países de la Europa mediterránea entonces adoptada, *reiterada* en el monográfico de la revista *Historia de la Educación* de 2001, volvía a presidir ahora su estructura, organizando secciones comunes, en cada una de las cuales se buscaba insertar estudios relativos a Francia, Italia, Portugal y España. El desigual número de aportaciones (una contribución portuguesa, tres italianas, cinco francesas y ocho españolas), así como cronologías muy desiguales impidieron, seguramente, cumplir este objetivo y el resultado aparece descompensado.

Las distintas secciones vienen abiertas por un conjunto de trabajos que, a modo de marco general, se agrupan bajo el enunciado «Generalidades. Educación popular y sociabilidad». Se ubican ahí las aportaciones de Tiana y Guereña —un trabajo en el que repasan y enjuician, básicamente, la situación historiografía española—; el de Françoise Tetard, una cualificada estudiosa del campo en Francia, de la que se inserta un texto muy útil por su carácter abarcador —«Educación popular. Un itinerario cronológico francés (siglos XIX y XX)»—, que trata de distinguir y caracterizar tipologías y períodos cronológicos; de Pere Solá —«El debate conceptual e historiográfico sobre el desarrollo del *tercer sector*, el capital social y la educación informal en el ámbito mediterráneo»—, un título que no se corresponde en absoluto con un confuso contenido; y, finalmente, el de Maurizio Ridolfi —«Formas de sociabilidad y educación popular en la Italia contemporánea»—. Se trata, en este caso, de un estudio muy adecuado para el fin que supuestamente persigue esta primera sección por su carácter, como el de Tetard, abarcador, susceptible de di-

bujar un mapa de la sociabilidad italiana en un tiempo largo, entendida sobre todo como espacio social de la política, expresada básicamente en la vida asociativa, pero también en las modalidades más formalizadas en las que se manifiesta la identidad de grupo, «allí donde —como diría Alexis de Tocqueville en su clásico estudio *De la democracia en América* (1835-1840)— se forma el estado moral e intelectual del pueblo y se corroboran las “costumbres del corazón”» (Ridolfi, pp.73-74). Una perspectiva esta de la sociabilidad concomitante con la educación popular y que aquí funciona bien como dibujo general de uno de los espacios territoriales sometidos a una comparación buscada expresamente por el autor mediante alusiones a Francia, España y, dentro de ella, Andalucía. Es de lamentar, finalmente, que en esta sección no se cuente con ningún trabajo sobre el territorio portugués.

La sección II lleva por título «Educación de adultos, clases obreras y Formación profesional». Se ubican aquí tres contribuciones francesas (Philippe Marchand, «Las clases de adultos en Francia en el siglo XIX. ¿Formación o instrucción?»; Gérard Bodé, «Los cursos para obreros en Francia, 1800-1919»; y Renaud d'Enfert: «Entre la formación profesional y la educación popular: cursos públicos y escuelas de dibujo en Francia, 1815-años 1860»), y una contribución española (María Luisa Rico Gómez: «La Escuela de Trabajo: un nuevo espacio de formación profesional obrera en España, 1924-1931»), situación que la convierte en una sección prácticamente monográfica sobre Francia. Los distintos trabajos evidencian una rigurosa coordinación previa por parte de los colegas franceses —en cuanto a las formas, los tiempos y las modalidades a estudiar— con el fin de facilitar realmente el objetivo comparativo perseguido.

«Universidades populares y Casas del Pueblo» son los tópicos de la tercera Sección, siendo las primeras objeto de estudio por colegas de España (Pedro Luis Moreno: «Las Universidades Populares en España: una revisión historiográfica»), Francia (Olivier Sigaut y Christophe Premat: «La expansión de las Universidades Populares en Francia (1898-1914)»), y Portugal (Joaquim Pintassilgo: «Los intelectuales y la educación del pueblo. El ejemplo de las Universidades populares en las primeras décadas del siglo XX»). Los tratamientos son muy diferentes entre sí. Mientras que Moreno se extiende en su cronología a lo largo

de más de un siglo (desde las primeras creadas en 1903, atravesando el período republicano, las «pequeñas universidades» del franquismo y las «renacidas» en la etapa democrática, reiterando análisis y revisiones bibliográficas ya hechas en trabajos anteriores, ahora actualizadas), los colegas portugués y franceses analizan las universidades populares acotados a su fase inicial, muy ligadas al compromiso de los intelectuales que desencadenó el affaire Dreyfus, (en Portugal sería un compromiso de la masonería) con sus ribetes de antisemitismo, germanofobia, amenaza de guerra y conflictividad social, ante la que la instrucción de «obreros, artesanos y otras buenas voluntades deseosas de aprender» marcarían una nueva forma de abordar la educación de las masas. Este compromiso debe ser entendido —en el caso de Francia— inserto en un país con una plena escolarización en los niveles elementales («en Francia las universidades populares echaron raíces en las victorias conseguidas en los progresos de la instrucción pública durante la III república» (Sigaut y Premat, p. 210), una situación privativa de Francia; en el caso portugués, Pintassilgo constata una escasísima escolarización de los sectores populares, a la que se añade la «falta de educación», la «completa ignorancia» de quienes, educados, lo eran en una educación «llena de taras jesuíticas» (p. 232). Por eso, las universidades populares no serían encajables estrictamente en el concepto de educación popular, afirman Sigaut y Premat, porque su sentido se asocia más a la formación de los obreros que solicitan, demandan y contribuyen a orientar su sentido (y esto es básico) desde las Bolsas de Trabajo, «verdaderas catedrales obreras». El compromiso de los intelectuales habría de ser en este caso (y así lo plantearía Raymond Williams en los años cincuenta y sesenta) no con una formación concebida «como una ruta» para la incorporación (al trabajo), sino «como una herramienta liberadora». Y en la medida en que las Bolsas de Trabajo francesas son nuestro equivalente de las Casas del Pueblo, la ponencia de Guereña y Tiana en esta sección —«Influencias europeas en la educación popular española. El caso de la Casa del Pueblo de Madrid y el modelo belga (1897-1929)»— permite comparaciones con estos trabajos, particularmente con lo que, en línea con lo anteriormente dicho, representó la escuela para la formación de militantes socialistas —la Escuela Obrera Socialista— creada en 1923 por la Juventud Socialista y la Sociedad de profesiones y oficios varios, una versión española de la École Ouvrière Supérieure belga.

La sección titulada «Libro, cine y educación popular» agrupa las ponencias de Ángel Mato —«Las bibliotecas de las sociedades populares en Asturias en el primer tercio del siglo xx: lectores, lectoras y lecturas»—, un asunto largamente trabajado por el autor y del que aquí presenta una completa síntesis; de Francisco Villacorta —«La Biblioteca-Escuela y el Servicio de documentación de la Junta de pensiones de Ingenieros y Obreros en el Extranjero, 1910-1936»—, trabajo que, a diferencia del anterior, constituye una primera e interesante aproximación de su autor a un elemento concreto de la «singular experiencia» que fue la Junta de Pensiones de Ingenieros y Obreros en el Extranjero, de la que Villacorta ha sido el principal investigador; y finalmente la de Lissabetta Giroto sobre «La educación popular en la Italia de los años cincuenta del siglo xx. La familia y la educación en la representación cinematográfica del Estado italiano y del Servicio de Información de los Estados Unidos (USIS)». Tanto el asunto analizado, «el uso que la Presidencia del Consejo italiano —en el marco de su sección de «Propaganda y Prensa»— y el Servicio de información de los Estados Unidos [...] hicieron de la producción cinematográfica para promover el proyecto de alfabetización dirigido a la población italiana» (p. 297), como el tratamiento que se le da, muestran el interés de incluir dicha producción como un componente fundamental del campo de la educación popular y, sobre todo, de su ejercicio comparativo.

Una última sección («Iglesia y educación popular») recoge dos trabajos. El de Gilda Nicolai —«Mujeres, Iglesia y educación popular en la Italia del siglo xix», que se resuelve como breve síntesis del papel de las congregaciones religiosas femeninas en la educación de las mujeres, y de Feliciano Montero sobre «La Acción católica especializada y la educación popular. Las campañas de los movimientos juveniles durante el franquismo, 1955-1965», una aportación concreta de un autor que se viene ocupando desde hace años de los movimientos juveniles de inspiración católica y, en general, del catolicismo social.

La obra se cierra con el conjunto de referencias bibliográficas citadas en nota por los distintos autores (unas mil referencias); lo cual, advierten los editores, no constituye un repertorio bibliográfico de la educación popular en España, Francia, Italia y Portugal, pero sí «un apreciable conjunto» de diversos materiales acerca de la educación popular en la época

contemporánea. Como ellos mismos refieren en el texto introductorio —conscientes de la disparidad, de hecho, de los trabajos presentados, frente a la sistematicidad que habría exigido una mirada comparativa— estamos ante un conjunto de contribuciones «que ofrecen un material suficiente para acercarse a varias facetas de la historia de la educación popular en la Europa mediterránea en los siglos XIX y XX, sobre la cual no existe ningún ensayo similar» (Guereña y Tiana, p. 6)

Aida Terrón Bañuelos
Universidad de Oviedo
aterron@uniovi.es