

# VOLKSBILDUNG Y EDUCACIÓN POPULAR. DIFERENCIACIÓN Y CONTINUIDAD DE DOS CONCEPTOS EDUCATIVOS BÁSICOS EN ALEMANIA Y ESPAÑA EN TORNO A 1900

*Volksbildung and educación popular.  
Differentiation and continuity of two basic  
educational concepts in Germany and Spain  
around 1900*

Wolfgang SEITTER  
*Universidad Philipps, Marburg*

Fecha de aceptación de originales: Enero de 2002  
Biblid. [0212-0267 (2001) 20; 11-23]

RESUMEN: El artículo examina el desarrollo histórico de la *Volksbildung* en Alemania y de la *educación popular* en España a partir de la segunda mitad del siglo XIX. Muestra la importancia de la formación en Alemania de un sistema escolar público para la diferenciación funcional de la *Volksbildung* como cultura general para todos así como la importancia de la actividad asociativa privada y multifuncional en cuanto a la educación popular en España. Los diferentes modelos de educación popular son interpretados finalmente en relación con las configuraciones nacionales específicas en ambos países.

PALABRAS CLAVE: Alemania, alfabetización, asociacionismo, cultura, educación popular, escolarización.

ABSTRACT: The article examines the historical development of *Volksbildung* in Germany and *educación popular* in Spain since the second half of the XIX<sup>th</sup> century. It shows the importance of the formation in Germany of a public school-system for the functional differentiation of *Volksbildung* as general culture for all as well as the dominance of private and polyfunctional associations referring to *educación popular* in Spain. These different models of popular education are finally interpreted in relation to the specific national configurations in both countries.

KEY WORDS: Associations, Culture, Germany, literacy, Popular Education, schooling.

**V**OLKSBIKDUNG [de *volk*, pueblo, y *bildung*, formación] y *educación popular* son dos términos muy utilizados, respectivamente en Alemania y en España, durante el siglo XIX y comienzos del siglo XX, y que por lo tanto pueden ser considerados como conceptos claves de una práctica educativa específica. Si bien ambos conceptos no coinciden totalmente en sus connotaciones semánticas<sup>1</sup>, se refieren sin embargo a un conjunto común de problemas que se planteaba tanto en Alemania como en España con el surgimiento de la sociedad liberal-burguesa: la necesidad de capacitar a todos los miembros de la sociedad para una comunicación más allá del propio Estado social y de dotarles de los conocimientos correspondientes<sup>2</sup>. No obstante, en el transcurso del siglo XIX, este conjunto común de problemas se trataba de manera diferente, de modo que a partir de la segunda mitad del siglo la práctica concreta educativa de la *Volksbildung* y de la *educación popular* tomó un desarrollo distinto en ambos países, al mismo tiempo que el contenido significativo de ambos conceptos se iba diferenciando poco a poco.

La tesis central de este artículo consiste en que la *Volksbildung* y la *educación popular* se desarrollaron primero, tanto en Alemania como en España, por una parte en una relación de compensación y de complementariedad respecto a la diferenciación del sistema escolar público, y por otra parte en una relación de tensión respecto al surgimiento y a la constitución de movimientos de reforma social. Hasta mediados del siglo XIX, existía en ambos países una situación inicial relativamente similar: la importancia de un asociacionismo multifuncional, fundado por iniciativas privadas, que organizaba un amplio espectro de servicios para sus miembros, facilitando competencias de comunicación general como leer, escribir y calcular, y que era sostenido en gran medida por movimientos sociales.

No obstante, en Alemania esta forma de educación popular por medio de la asociación privada sufrió un fuerte cambio funcional a causa de la masiva ampliación del sector escolar público. La *Volksbildung* se transformó de una actividad asociativa compensatoria y orientada hacia determinados ambientes sociales al fomento de cultura general y académica para todos, organizado a menudo en entidades públicas o con ayuda pública. En España, en cambio, continuaba la predominancia de la actividad asociativa privada debido a las deficiencias de la enseñanza

<sup>1</sup> Sobre el problema de conceptos y la historia conceptual en una perspectiva comparativa, ver KNOLL, J. H. y KÜNDEL, K. (eds.): *Von der Nationalerziehung zur Weiterbildung. 150 Jahre Erwachsenenbildung im Spiegel ausgewählter Forschungsfragen*, Köln, Böhlau, 1980; JÜTTE, W.: «Übersetzungsbezogene Terminologiarbeit als Herausforderung für die Weiterbildungsforschung», *Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, n.º 30 (1992), pp. 46-55.

<sup>2</sup> Para España, ver AYMES, J. R.: «L'éducation populaire en Espagne au cours de la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle: problèmes idéologiques et réalisations», en GUEREÑA, J. L. y TIANA, A. (eds.): *Clases populares, Cultura, Educación. Siglos XIX-XX*, Madrid, Casa de Velázquez-UNED, 1989, pp. 47-75; GUEREÑA, J. L.: «La notion d'éducation populaire en Espagne au XIX<sup>e</sup> siècle», en *Mélanges offerts à Albert Dérozier*, Paris, Les Belles Lettres (Annales Littéraires de l'Université de Besançon, n.º 547, Serie *Littérature et histoire des pays de langues européennes*, vol. 36), 1994, pp. 183-203; MORENO MARTINEZ, P. L.: «De la educación del artesano a la educación del ciudadano. Evolución histórica del concepto de educación popular en España (siglos XVIII-XX)», *Revista de Ciencias de la Educación*, n.º 172 (octubre-diciembre de 1997), *Analecta Calasanciana*, n.º 77-78 (enero-diciembre de 1997), pp. 279-295; PUELLES BENITEZ, Manuel de: «Vieja y nueva política: los liberales ante la educación popular (1834-1857)», *ibid.*, pp. 297-316.

pública. Aún más, la fuerza relativa de los movimientos sociales originó una concentración e intensificación de las redes asociativas ya existentes con su acentuado carácter compensatorio y sin la difusión continua de cultura general y científica para todos.

Este desarrollo distinto en ambos países y la consecuente diferenciación de los conceptos básicos usados son objeto de una reconstrucción más detallada en las páginas siguientes. En un primer punto, se esboza el conjunto del problema general de la educación popular moderna para luego analizar la evolución nacional específica de la *Volksbildung* y de la *educación popular*. Finalmente, se sitúa esta evolución dentro de las diferentes configuraciones nacionales.

### La problemática general de la educación popular moderna

La educación popular se inició como fenómeno de masas moderno y nuevo con el cambio de una sociedad feudal-estamental a una sociedad liberal-burguesa a fines del siglo XVIII. Con ese cambio social se produjo la necesidad de capacitar a todos los miembros de la sociedad para una comunicación general más allá del propio Estado. Así, la producción, continuación y reproducción de las técnicas elementales de cultura (leer, escribir, calcular) se convertía en el centro de las múltiples iniciativas de educación popular y llevaba a un cambio sucesivo del aprendizaje cotidiano, tradicional e imitativo hacia ofertas educativas organizadas e institucionalizadas. Aparte de esta tarea primordial relacionada con la producción de una capacidad comunicativa general, la educación popular asumía aún otras funciones durante el siglo XIX tales como la transmisión de un saber técnico-profesional, la extensión de conocimientos generales y científicos, el cultivo de la sociabilidad o la organización de servicios de ayuda social.

Este conjunto de tareas se realizaba en su mayor parte en instituciones organizadas privadamente y orientadas hacia determinados ambientes sociales. Sobre todo, la asociación multifuncional se convertía durante el siglo XIX cada vez más en el modelo adecuado para integrar de modo visible e inteligente ofertas como cultura general, popularización científica, sociabilidad y servicios subsidiarios. Gran importancia para el éxito tanto territorial como social de este conjunto de servicios por medio de la asociación multifuncional tenían los grandes movimientos sociales que —como la reforma social, el movimiento obrero, el asociacionismo confesional o la reforma de vida (vegetarianismo, nudismo, higienismo, etc.)— sostenían y ampliaban en su gran mayoría este asociacionismo con el objetivo de fortalecer así los vínculos con su clientela.

El concepto de educación popular abarcaba esa realidad social amplia y difusa, multifuncional y asociativa, orientada hacia determinados ambientes sociales e integrada en los grandes movimientos sociales. Al mismo tiempo, el concepto era usado de modo no específico respecto a la edad, es decir que se relacionaba tanto con la edad infantil y juvenil como con la adulta. El adulto no era entendido como individuo o portador de valores abstractos, sino como miembro de un determinado ambiente social dentro de una totalidad de pueblo estamentalmente parcelada. En estas dimensiones, el concepto valía de la misma manera tanto para Alemania como para España.

### *Volksbildung* en Alemania<sup>3</sup>

Para el desarrollo ulterior de la *Volksbildung* y su diferenciación conceptual, era decisivo que en Alemania se implantase y perfeccionase el sistema escolar público, tanto general como profesional, y que esta ampliación conllevase fuertes cambios estructurales para la *Volksbildung*. En este sentido, la estructura de la *Volksbildung* en torno a 1900 se puede interpretar como un resultado de los enormes desplazamientos funcionales que se efectuaron durante la segunda mitad del siglo XIX entre escolarización pública y asociacionismo privado.

Por una parte, la escuela como institución, con una relevancia cada vez más importante, tanto para la niñez como para la sociedad en general, proseguía su excepcional expansión durante todo el siglo XIX. Su extensión territorial sobre todo el Imperio alemán llevaba tanto a una incorporación completa de la población de seis a catorce años de edad como a la sucesiva disolución de los antiguos modelos de enseñanza divergentes y heterogéneos a favor de una realidad pedagógica relativamente homogénea (cuadro de estudios obligatorio, homogeneización del alumnado en clases de la misma edad, etc.).

Ambos aspectos —inclusión y normalización— no quedaban reservados sin embargo a la población sujeta a la obligación escolar. También los jóvenes y trabajadores jóvenes que estaban ya fuera de la obligatoriedad escolar se encontraban cada vez más bajo la tutela de una sociedad preocupada por el control, el adoctrinamiento y la integración social de la juventud. Por eso, aparte de la escuela obligatoria, se fundaban de modo extensivo escuelas de formación profesional con carácter voluntario u obligatorio. Además, los jóvenes eran sometidos en su tiempo libre a todo un conjunto de medidas de asistencia juvenil. Esta imposición escolar-organizativa también en edad juvenil ya no se justificaba por la necesidad de alfabetizar o de proporcionar técnicas de cultura elementales sino que se legitimaba con fórmulas como «educación cívica», «educación profesional» o «integración nacional»<sup>4</sup>.

Por otra parte, las ofertas de *Volksbildung* que se dirigían a las personas adultas sufrían un fuerte cambio funcional. A causa del fomento público de la escuela obligatoria y profesional, poco a poco todas aquellas actividades antes asumidas por la *Volksbildung* quedaban absorbidas de ahora en adelante por el sistema escolar público que generalizaba el proceso de alfabetización y de formación profesional básica. La *Volksbildung* múltiple, multifuncional y basada en el asociacionismo, se iba fracturando, por lo menos parcialmente, en un largo proceso de estatalización o municipalización.

<sup>3</sup> Ver NIPPERDEY, Th.: «Verein als soziale Struktur in Deutschland im späten 18. und frühen 19. Jahrhundert», en *Gesellschaft, Kultur, Theorie. Gesammelte Aufsätze zur neueren Geschichte*, Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht, 1976, pp. 174-205; DRÄGER, H. (ed.): *Volksbildung in Deutschland im 19. Jahrhundert*, Braunschweig, Westermann, 1979, 2 vols., y Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 1984; DANN, O. (ed.): *Vereinswesen und bürgerliche Gesellschaft in Deutschland*, München, Oldenbourg, 1984; SEITTER, W.: *Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung*, Bielefeld, 2000.

<sup>4</sup> HERRLITZ, H. G.; HOPF, W. y TITZE, H.: *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung*, 2ª edición, Königstein/Ts, Athenäum, 1986, pp. 87 y ss.; KUHLEMANN, F. M.: «Niedere Schulen», y HARNEY, K.: «Fortbildungsschulen», en BERG, Ch. (ed.): *1870-1918: Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs*, München, C. H. Beck (Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, vol. 4), 1991, pp. 179-227 y 380-389.

En torno a 1900, aparte del traspaso casi completo de la educación compensatoria bajo la tutela del sistema escolar público, también otros servicios organizados inicialmente por iniciativas privadas pasaban a depender de entidades públicas. La transferencia de funciones sociales y económicas del asociacionismo privado a instituciones públicas —como la beneficencia pública [*Armenamt*], las oficinas municipales de colocación laboral [*Kommunale Arbeitsvermittlungsstelle*] o las cajas comunales del seguro de enfermedad [*Allgemeine Ortskrankenkassen*]— llevaba por tanto a una reorientación profunda de la *Volksbildung* tradicional y multifuncional que, después de la doble pérdida de sus funciones tanto escolar-compensatorias como social-económicas, se dedicaba sobre todo a la ampliación de sus ofertas artístico-culturales<sup>5</sup>.

Esta transformación del componente cultural del asociacionismo privado a la *Volksbildung* científica-general y abierta a todos correspondía a la estrategia social integrativa del Estado de bienestar de fomentar la participación ciudadana en la ciencia y el arte a través de ofertas municipales gratuitas tales como conciertos, representaciones, bibliotecas, conferencias, etc. Esta política intervencionista era el resultado de una estrategia más general con el fin de ganar especialmente a la población obrera para la integración social en los grandes centros urbanos a través de la oferta gratuita o de bajo precio de servicios técnicos, sociales y culturales. Esta estrategia la formulaban sobre todo la burguesía liberal, la Administración municipal intervencionista y la socialdemocracia reformista<sup>6</sup>.

La diferenciación de una cultura general ubicada por encima de las clases sociales y de los géneros y orientada al prestigioso ideal académico-burgués de cultura científica se apoyaba en importantes ayudas de financiación pública casi siempre de procedencia municipal. Especial soporte recibía la *Volksbildung* «libre», neutra e interconfesional, que actuaba con una fuerte pretensión de inclusión social y que organizaba ofertas culturales para toda la población independientemente de su afiliación social o de género.

A nivel local, sobre todo las escuelas populares superiores [*Volkshochschulen*], los comités de lecturas populares [*Ausschüsse für Volksvorlesungen*] o los cursos populares de la Extensión Universitaria [*Volkstümliche Hochschulkurse der Universitätsausdehnungsbewegung*] se encargaban de organizar una oferta de cultura general y científica, mientras que a nivel regional o nacional instituciones como la Sociedad para la Extensión de la Educación Popular [*Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung*] (1871), la Comeniusgesellschaft (1892), la Asociación de cursos académicos populares de profesores del Imperio Alemán [*Verband für volkstümliche Hochschulkurse von Hochschullehrern im Deutschen Reich*] (1899) o el *Dürerbund* (1902) se esforzaban en presentar ofertas culturales con pretensión académica y con una continuidad a nivel personal e institucional<sup>7</sup>.

<sup>5</sup> Ver para todo ese proceso SEITTER, W.: *Volksbildung und Educación Popular: Systembildungsprozesse und Vereinskulturen in Barcelona und Frankfurt am Main zwischen 1850 und 1920*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 1993.

<sup>6</sup> KRABBE, W. R.: *Kommunalpolitik und Industrialisierung. Die Entfaltung der städtischen Leistungsverwaltung im 19. und 20. Jahrhundert. Fallstudien zu Dortmund und Münster*, Stuttgart et al., Kohlhammer, 1985; REULECKE, J.: *Geschichte der Urbanisierung in Deutschland*, Frankfurt/Main, Suhrkamp, 1985.

<sup>7</sup> Por ejemplo, DRÄGER, H.: *Die Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung. Eine historisch-problemgeschichtliche Darstellung von 1871-1914*, Stuttgart, Klett, 1975.

Pero también las instituciones de la *Volksbildung* «ligada» [*gebunden*], que se dirigían a determinados ambientes sociales y que favorecían intereses particulares, situándose sobre todo dentro de los movimientos eclesiásticos y sociales, ampliaban masivamente su espectro cultural. Tanto las diversas asociaciones de mujeres, artesanos y obreros dentro del catolicismo<sup>8</sup>, protestantismo y judaísmo, las innumerables asociaciones de obreros y artesanos vinculadas a los sindicatos y a la socialdemocracia, como el campo heterogéneo de instituciones situadas dentro del vegetarianismo, de la medicina naturista o de la colonialización agraria, combinaban ofertas de cultura general y científica con tareas concebidas para las necesidades particulares de la propia clientela o para la formación de empleados del aparato de los distintos movimientos. Así se orientaban al prestigioso ideal académico-burgués de cultura científica sin abandonar al mismo tiempo sus funciones específicas de formación para sus miembros<sup>9</sup>.

Paralelamente a la tendencia general dentro de la sociedad alemana de organizarse y federarse interregionalmente, también la *Volksbildung* era sometida en torno a 1900 a un proceso paulatino de concentración con federaciones a nivel nacional. Aparte de la ya mencionada *Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung* (1871) como prototipo de cooperación federativa, se organizaban por ejemplo la *Asociación popular para la Alemania católica* [*Volksverein für das katholische Deutschland*] (1890) o el *Comité de cultura socialista* [*Sozialistischer Bildungsausschuß*] (1906), que se agruparon —junto con otras asociaciones— en el *Cartel de las asociaciones libres de educación popular* [*Kartell freier Volksbildungsverbände*] (1910) y en el *Comité de las asociaciones alemanas de educación popular* [*Ausschuß der deutschen Volksbildungsvereinigungen*] (1916).

Aunque esta federación general no pudo mantenerse durante la República de Weimar [1919-1933], las cuatro grandes federaciones de *Volksbildung* —la liberal, la protestante, la católica y la socialista— prosiguieron sin embargo sus actividades respectivamente en la *Unión nacional de las escuelas populares superiores* [*Reichsverband der Volkshochschulen*], en el *Comité de la educación popular protestante* [*Evangelischen Volksbildungsausschuß*], en el *Comité central de formación de las asociaciones católicas* [*Zentral-Bildungsausschuß der katholischen Verbände Deutschlands*], y en el *Comité nacional para el trabajo cultural socialista* [*Reichsausschuß für sozialistische Bildungsarbeit*].

Con la separación institucional, temática y generacional del segmento escolar-calificador y del segmento científico-general de la *Volksbildung*, también el concepto tradicional de *Volksbildung* que abarcaba todas las edades quedaba en quiebra. Ya no se interpretaba más en el sentido de «clases bajas» sino como concepto

<sup>8</sup> HEITZER, H.: *Der Volksverein für das Katholische Deutschland im Kaiserreich 1890-1918*, Mainz, Matthias Grünewald, 1979; MÜLLER, D. H.: *Arbeiter, Katholizismus, Staat. Der Volksverein für das katholische Deutschland und die katholischen Arbeiterorganisationen in der Weimarer Republik*, Bonn, Dietz, 1996.

<sup>9</sup> KRABBE, W. R.: *Gesellschaftsveränderung durch Lebensreform. Strukturmerkmale einer sozialreformerischen Bewegung im Deutschland der Industrialisierungsperiode*, Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht, 1974; LANGEWIESCHE, D.: «Die Gewerkschaften und die kulturellen Bemühungen der Arbeiterbewegung in Deutschland und Österreich (1890er bis 1920er Jahre)», *Internationale wissenschaftliche Korrespondenz zur Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung*, n.º 18 (1982), pp. 1-17; SCHARFENBERG, G. (ed.): *Die politische Bildungsarbeit der deutschen Sozialdemokratie*, vol. 1: *Von den Anfängen bis zum Beginn des Ersten Weltkrieges*, Berlin, G. Scharfenberg, 1984.

enfático de totalidad que contenía las partes adultas de toda la población [*Volks-gemeinschaft, Volksbildung, Volksganzes*]. El uso paralelo del concepto de *Erwachsenenbildung* [educación de adultos] a partir de los años veinte lo documenta como más tarde también a nivel semántico la sucesiva reducción de la *Volksbildung* a la clientela adulta. Esta valoración del adulto sólo se puede entender adecuadamente ante el trasfondo de un sistema escolar público cada vez más diferenciado y solidificado<sup>10</sup>.

En este sentido, el adulto de la *Volksbildung* y de la *Erwachsenenbildung* se definía precisamente en contraste con la escuela y el alumno. El adulto justamente no era el educando al que se podía censurar y examinar sino una persona con una historia propia y una experiencia de vida que se había de respetar y que se había de convertir en el punto de partida para cualquier esfuerzo didáctico. *Erwachsenenbildung* se entendía por tanto como elemento para cultivar un «yo» que por una parte ya había encontrado su lugar dentro de un ambiente o una clase social pero que por otra parte aún había de reconocer la relatividad de su propia posición en el diálogo con otros adultos.

Sobre todo, el nuevo modelo didáctico de la *Arbeitsgemeinschaft* [Comunidad de trabajo] de los años veinte que coincide con el cambio conceptual de *Volksbildung* a *Erwachsenenbildung* se puede entender como correspondencia genuina de tal construcción de lo «adulto»<sup>11</sup>. La *Arbeitsgemeinschaft* no era orientada hacia la instrucción pedantesca o la popularización científica sino que había de estimular la comunicación igualitaria, ejercer el cambio mutuo de perspectivas, clarificar la dependencia del saber en relación con los métodos usados, activar el saber cotidiano de cada participante y ayudar a articular la propia posición también por el medio de la narración biográfica<sup>12</sup>.

El diagrama siguiente recoge de modo ilustrativo tanto el proceso de diferenciación institucional y semántica que iba recorriendo la *Volksbildung* en Alemania desde la mitad del siglo XIX como los cambios estructurales resultantes de este proceso:

---

#### *Volksbildung* en torno a 1850:

<i>no específica</i>	<i>integradora</i>	<i>indivisa</i>
<i>respecto a la edad</i>	<i>respecto a los contenidos</i>	<i>respecto a las instituciones</i>
niños	alfabetización	relación de compensación y
jóvenes	formación profesional	complementariedad entre sistema
adultos	cultura general	escolar público y asociacionismo
(clases bajas)		multifuncional

---

<sup>10</sup> AXMACHER, D.: «Der erwachsene Teilnehmer als Schulkind. Zur Problematik von Schulstrukturen und Lehrerrolle in der Erwachsenenbildung», *Neue Sammlung*, n.º 29 (1989), pp. 76-88; SEITTER, W.: «Von der Volksbildung zum lebenslangen Lernen. Erwachsenenbildung als Medium zur Temporalisierung des Lebenslaufs», en FRIEDENTHAL-HAASE, M. (ed.): *Erwachsenenbildung im 20. Jahrhundert*, München-Mering, Hampp, 2001.

<sup>11</sup> Para el concepto de *Arbeitsgemeinschaft*, ver HENNINGSEN, J.: *Zur Theorie der Volksbildung. Historisch-kritische Studien zur Weimarer Zeit*, Berlin, Heymann, 1959; WUNSCH, A.: *Die Idee der «Arbeitsgemeinschaft». Eine Untersuchung zur Erwachsenenbildung in der Weimarer Zeit*, Frankfurt/Main et al., Lang, 1986.

<sup>12</sup> HOF, Ch.: «Überlegungen zum Konzept Wissen in der Erwachsenenbildung», en NOLDA, S. (ed.): *Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 1996, pp. 12-30.

Diferenciación de la *Volksbildung* en torno a 1900:

*Instrucción general  
en escuelas públicas*  
niños y jóvenes  
alfabetización

*Formación profesional  
en escuelas públicas*  
jóvenes  
aprendizaje profesional

*Asociacionismo privado*

adultos  
ocio  
sociabilidad  
grupos de presión  
profesional

«*Volksbildung*»  
en instituciones  
(casi) públicas  
adultos (pueblo  
como concepto de  
totalidad)  
cultura y ciencia

*Asistencia juvenil  
en instituciones  
públicas*  
asistencia y  
protección de la juventud  
juventud  
cultura y sociabilidad

*Educación popular en España*<sup>13</sup>

En contraste con Alemania, la estructura institucional de la educación popular en España muestra una notable estabilidad funcional-institucional más allá del cambio de siglo e incluso hasta bien entrado el siglo XX. Esta estabilidad era debida al hecho de que los dos problemas claves de la política educativa española —la alfabetización y la formación profesional básica— quedaron pendientes hasta los años setenta del siglo XX y que como tales redujeron también la educación popular básicamente a un trabajo de compensación.

La pretensión de la política estatal en España durante el siglo XIX de establecer un sistema escolar público centralizado, extenso e independiente de la Iglesia, pudo realizarse sólo de manera reducida a causa de las insuficientes condiciones administrativas, legislativas y financieras. La Administración de la instrucción pública que se constituyó con rango de ministerio relativamente tarde era afectada en gran medida por la evolución de una política interior sumamente inestable con cambios permanentes a nivel ministerial y administrativo.

A causa de los horizontes temporales extremadamente cortos de la política española, no se lograba —ni siquiera a nivel de los esbozos legislativos, decretos ministeriales u órdenes administrativas— una política educativa sistemática y perseguida de manera consecuente sobre un espacio de tiempo más largo. Además, los requisitos financieros para una política educativa efectiva eran sumamente desfavorables. La Administración de la instrucción pública tenía un presupuesto demasiado reducido para lograr los fines y tareas que eran formulados por los políticos. Tampoco los municipios tenían la capacidad financiera adecuada para proporcionar una escolarización pública suficiente. Esta incongruencia de posibilidades administrativas,

<sup>13</sup> Ver GUEREÑA, J. L. y TIANA FERRER, A.: «La educación popular», en GUEREÑA, J. L.; RUIZ BERRIO, J. y TIANA FERRER, A. (eds.): *Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*, Madrid, CIDE, 1994, pp. 141-171; GUEREÑA, J. L.: «La educación popular a principios del siglo XX», en RUIZ BERRIO, J.; BERNAT MONTESINOS, A.; DOMÍNGUEZ, M. R. y JUAN BORROY, V. M. (eds.): *La educación en España a examen (1898-1998). Jornadas nacionales en conmemoración del centenario del noventay ocho*, Zaragoza, CSIC, 1999, vol. II, pp. 13-34.

legislativas y financieras frenaba o impedía la implantación de un sistema de instrucción estatal-pública aunque el postulado de la dominancia estatal en materia de instrucción se mantuvo durante todos los siglos XIX y XX<sup>14</sup>.

Una consecuencia social sumamente decisiva de esta realización limitada de la política educativa la constituyeron los porcentajes de analfabetismo notoriamente altos con los que España estuvo confrontada de modo permanente durante los siglos XIX y XX. Aunque las tasas de analfabetismo se redujeron entre 1860 y 1940 de manera considerable (de 75% a 34%), continuaban sin embargo de manera persistente las marcadas disparidades entre regiones y géneros —aparte y al lado de un alto «resto» de analfabetos prolongado hasta la segunda mitad del siglo XX—. Especialmente, las provincias meridionales y agrarias tenían que luchar con tasas de analfabetismo bastante más altas en comparación con las zonas industrializadas del norte, del mismo modo que seguía persistiendo una marcada diferencia entre las tasas de analfabetismo masculino y femenino.

A pesar de muchas consideraciones críticas respecto al valor informativo de las estadísticas oficiales y a pesar de muchas diferencias cuantitativas en aspectos concretos<sup>15</sup>, todos los estudios sobre la capacidad lectora de la población española convergen en constatar que hasta bien entrado el siglo XX un alto porcentaje de la población española no dominaba las técnicas básicas de la cultura escrita<sup>16</sup>.

El analfabetismo se convertía así en uno de los «problemas eternos» de la política educativa en España sobre el cual no sólo la Administración escolar sino también la iniciativa privada reaccionaban siempre de nuevo con innumerables propuestas compensatorias, siempre insuficientes<sup>17</sup>. Sin embargo, las escuelas de adultos no podían solucionar la problemática del analfabetismo ni siquiera rudimentariamente. Más éxito tenían las variadas iniciativas privadas de las asociaciones políticas, filantrópicas, religiosas y comerciales, que utilizaban las posibilidades de enseñanza sobre todo desde la perspectiva de sus intereses particulares.

En suma, la instrucción elemental —como la profesional— quedó marcada hasta el siglo XX por el dualismo existente entre un sistema escolar público con pocos efectos inclusivos y un número relativamente importante de entidades privadas que en su mayor parte actuaban dentro de una ideología y un ambiente concreto. Las grandes limitaciones escolares resultantes de este dualismo fijaban también las ofertas culturales para los jóvenes y adultos en gran medida a los

<sup>14</sup> En cuanto al desarrollo general de las medidas de política educativa y de administración escolar, ver PUELLES BENÍTEZ, M.: *Educación e ideología en la España contemporánea*, Barcelona, Labor, 1986. También los estudios locales, en número ya considerable, confirman la insuficiente fuerza impositiva del sistema escolar público. Ver por ejemplo para el caso de Zaragoza, DOMÍNGUEZ CABREJAS, M. R.: *Sociedad y educación en Zaragoza durante la Restauración (1874-1902)*, Zaragoza, Ayuntamiento de Zaragoza, 1989, 2 vols.

<sup>15</sup> Sobre un período anterior al aquí estudiado, ver GUEREÑA, J. L. y VIÑAO FRAGO, A.: *Estadística escolar, Proceso de escolarización y Sistema educativo nacional en España (1750-1850)*, Barcelona, EUB (Psicología y Educación, 26), 1996.

<sup>16</sup> Ver a modo de ejemplo ESCOLANO BENITO, A. (ed.): *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*, op. cit.; VILANOVA RIBAS, M. y MORENO JULIÀ, X.: *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981*, Madrid, CIDE, 1992; SEITTER, W.: «Analphabetentum als Dauerproblem. Zur Bildungspolitik Spaniens im 19. Jahrhundert», *Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung*, n.º 10 (1993), pp. 67-87.

<sup>17</sup> SOLÀ, P.: *Educació i moviment llibertari a Catalunya (1901-1939)*, Barcelona, Edicions 62, 1980, p. 35.

problemas de alfabetización y formación profesional básica. Estas ofertas compensatorias se dirigían en primer lugar, y a menudo exclusivamente, a aquellos jóvenes/adultos que no habían pasado por ninguna escuela o que habían sufrido una escolarización sumamente deficiente, que en su mayor parte no podían ni leer ni escribir y que en su formación profesional eran abandonados a procesos de aprendizaje espontáneos e irregulares. La enseñanza elemental en escuelas de adultos continuaba siendo pues la forma dominante de la educación popular que valía tanto para jóvenes como para adultos<sup>18</sup>.

El componente de cultura general no sobrepasaba nunca en cambio un marco muy humilde. El intento más importante de fomentar una cultura general y científica fue realizado por la Extensión Universitaria que encontró sus representantes más prominentes en el grupo krausista de Oviedo y que desde allí pasó a otras ciudades universitarias. A pesar de cierta representación institucional alcanzada en torno a 1900, la Extensión Universitaria encontró pronto sus límites a causa de las fuertes deficiencias educativas de su propia clientela. Como consecuencia, cursos elementales para obtener conocimientos básicos formaron rápidamente parte de su programa tanto como cursos científicos. Desde los años 1910 y siguientes como más tarde, la Extensión Universitaria con sus conferencias y cursos había cambiado de una institución orientada hacia la cultura general y científica a una entidad más enfocada al fomento de un saber elemental y profesional<sup>19</sup>.

Durante la Segunda República, se manifestaron de nuevo las tendencias de suministrar ofertas de cultura general retomando las tradiciones de las Universidades Populares y fundando ateneos libertarios. La victoria del Franquismo terminó bruscamente con estas iniciativas y puso tanto la escuela primaria como las diferentes divisiones del Movimiento Nacional (Sección Femenina, Frente Juvenil, etc.) al servicio del adoctrinamiento nacional-católico<sup>20</sup>. La enseñanza compensatoria y la misión político-religiosa se convertían de nuevo en las dos formas principales de educación popular durante el Franquismo.

Otra especificidad de la estructura educativa en España la representaban las amplias redes asociativas de la Iglesia, del movimiento obrero y de los movimientos regionalistas en las que se integraban en gran parte las actividades escolares y complementarias de la iniciativa privada. Con su orientación multifuncional y con su referencia ideológica marcada, estos ambientes sociales dominantes creaban unos mundos totalizantes separados y antagónicos, en los que los miembros eran ciudadanos ampliamente socializados en la disciplina de grupo correspondiente. Las actividades educativas y culturales de estos ambientes se encontraban por

<sup>18</sup> GUEREÑA, J. L.: «Los orígenes de la educación de adultos en la España contemporánea», en ESCOLANO BENITO, A.: *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez-Ediciones Pirámide, 1992, pp. 281-307.

<sup>19</sup> Ver por ejemplo GUEREÑA, J. L.: «La projection sociale de l'Université à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle: l'Extension Universitaire en Espagne», en *Higher education and society. Historical perspectives*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1985, vol. 1, pp. 208-218; TIANA FERRER, A.: «The golden decade of the University Extension in Spain (1898-1909): An interpretative essay», vol. 2, pp. 688-701, y «University Extension and Popular Universities in Spain at the Turn of the Century: An educational strategy for social reform», en HAKE, B. J.; STEELE, T. y TIANA, A. (eds.): *Masters, Missionaries and Militants. Studies of social movements and popular adult education 1890-1939*, Leeds, University of Leeds, 1996, pp. 13-37.

<sup>20</sup> MAYORDOMO, A.: «Société et politique éducative dans l'Espagne franquiste», *Histoire de l'Éducation*, n.º 78 (mayo de 1998) [*L'enseignement en Espagne XVI<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles*], pp. 199-227.

tanto casi siempre bajo el signo de la cristalización de dependencias clientelistas. Sus ofertas educativas eran un medio más para familiarizar tempranamente la propia clientela con la ideología y la disciplina de grupo correspondiente y de comprometerla con el concepto conductor del *afiliado ideal*.

Mientras que el catolicismo estaba luchando por la reconquista católica de la sociedad queriendo preservar su clientela del «error protestante» y actuando con el ideal del *católico devoto*, el movimiento obrero por su parte se esforzaba sobre todo en propagar una moral laicista-racionalista e independiente de la Iglesia, en practicar un reclutamiento amplio de electores políticos y en ganar lo más posible *adictos convencidos*. Dentro de los movimientos nacionalistas, el catalanismo aspiraba por su parte a la autonomía política, económica y social de Cataluña, intentando fortalecer la conciencia de una identidad diferencial respecto a Castilla y trabajando con el lema del *buen catalán*. Con sus redes asociativas multifuncionales que proveían cada miembro con una interpretación total y con una asistencia global de su existencia, estos grupos socialmente dominantes implantaban espacios vitales y perspectivas ideológicas respectivamente totalizantes. En la vida concreta de un individuo, estos espacios sociales y perspectivas ideológicas podían entrecruzarse. El caso más probable era, sin embargo, la atención exclusiva sólo en una de estas redes globales<sup>21</sup>.

La educación popular se estructuraba pues en España como compensación y sustituto de aquellas deficiencias que una escolarización fragmentaria había dejado. A causa de su fijación en tareas como la alfabetización y la formación profesional básica, la educación popular iba conservando, no sólo temáticamente sino también institucionalmente, su conexión con la escolarización de los niños, ya que los jóvenes y los adultos eran instruidos en gran parte en las mismas instituciones y por los mismos profesores que los niños.

El concepto tradicional de educación popular tampoco sufría cambios semánticos, ya que seguía abarcando tanto la población en edad escolar como aquellas partes de la población que estando fuera de la obligatoriedad escolar tenían necesidades de alfabetización. Por tanto, la educación popular se especificaba en España sobre todo como alfabetización y formación profesional básica para *todas* las edades (niños, jóvenes, adultos) de las clases *bajas* del pueblo (*popular* en el sentido de clases *bajas*).

El siguiente diagrama ilustra una vez más esta continuidad y concentración asociativa de la educación popular española:

---

#### Educación popular en torno a 1850:

<i>no específica</i>	<i>integrativa</i>	<i>indivisa</i>
<i>respecto a la edad</i>	<i>respecto a los contenidos</i>	<i>respecto a las instituciones</i>
niños	alfabetización	relación de compensación y
jóvenes	formación profesional	complementariedad entre sistema
adultos	cultura general	escolar público y asociacionismo
(clases bajas)		multifuncional

---

<sup>21</sup> Ver como ejemplo el estudio local sobre Barcelona de SEITTER, W.: *Volksbildung und Educación Popular*, op. cit., pp. 64 y ss. Por falta de estudios regionales o locales, el impacto cuantitativo de estas redes asociativas clericales, socialistas, anarquistas, catalanistas o liberal-burgueses es difícilmente calculable. Como una de las pocas excepciones, ver el estudio de CULLA I CLARÀ, J. B.: *El republicanisme lerrouxista a Catalunya (1901-1923)*, Barcelona, Curial, 1986, pp. 382 y ss.

## Educación popular en torno a 1900:

<i>no específica</i>	<i>integrativa</i>	<i>indivisa</i>
<i>respecto a la edad</i>	<i>respecto a los contenidos</i>	<i>respecto a las instituciones</i>
niños	alfabetización	sistema escolar diferenciado
jóvenes	formación profesional	social e ideológicamente
adultos	cultura general	redes asociativas totalizantes
(clases bajas)		con un concepto de afiliado ideal
		(Iglesia: el católico devoto;
		obrerismo: el adicto convencido;
		catalanismo: el buen catalán)

## Configuraciones nacionales específicas

Los modelos aquí presentados de «educación popular» —en Alemania, la transformación de la *Volksbildung* tradicional a una entidad institucional independiente, casi pública, con competencia genérica en cuanto a cultura general y científica, con una referencia exclusiva a la persona adulta y con un concepto de *Volksbildung* reinterpretado; y en España, la continuación de una educación popular como calificación compensatoria en la forma tradicional de un servicio orientado a, y controlado por, determinados ambientes sociales, sin diferenciaciones generacionales y sin reinterpretaciones conceptuales— no quedaban limitados en sus efectos al comienzo del siglo XX sino que marcaron también, como tendencias seculares, la estructura de la educación popular en ambos países durante todo el siglo XX<sup>22</sup>.

Para entender mejor estas tendencias, es importante estudiar la configuración general y la dependencia de la educación popular respecto a las tradiciones históricas de cada país. En este sentido, la diferenciación de la *Erwachsenenbildung* con carácter general y de institucionalización pública, típica para Alemania, no era y continúa sin ser pensable sin los específicos presupuestos históricos ligados al territorio alemán, como la tradición «desde arriba» del Estado de bienestar, la predominancia del movimiento obrero reformista, las ofertas de participación social y cultural por parte de la Administración municipal intervencionista o la generalización del ideal burgués de cultura académica.

La tradición del Estado de bienestar en Alemania en general, y en Prusia en particular, creaba así instituciones sociales, culturales y educativas que favorecían en gran medida la integración de las clases obreras en la sociedad existente a pesar de su carácter disciplinario. Del mismo modo, el vigor y la fuerza intervencionista de la Administración estatal y municipal se convertían en un factor importante para resolver situaciones de conflicto social. Y finalmente, la afirmación general de la idea del Estado nacional y la adaptación de los ideales burgueses de cultura general [*Bildungs*] aumentaban la identificación de la población con el Estado alemán más allá de su respectiva sujeción social. Los símbolos de identidad nacional, los mecanismos de integración social y la generalización del ideal burgués de cultural general formaban así una tríada de socialización que —en comparación con España— resultaba considerablemente eficaz en la sociedad alemana.

<sup>22</sup> SEITTER, W.: «Erwachsenenbildung zwischen Europäisierung und nationalen Traditionen», *Zeitschrift für Pädagogik*, n.º 39 (1993), pp. 427-442.

Por otra parte, la continuación de ambientes asociativos multifuncionales, típica para España, con su combinación de educación compensatoria, cultura, ocio y sociabilidad, era y continuaba estando ligada a las características específicas de España, tales como la poca fuerza intervencionista del Estado, la fragmentación ideológica del movimiento obrero o la potencia del catolicismo. La inestabilidad política, los permanentes cambios gubernamentales y la dependencia política —incluso de los funcionarios subalternos— impedían así la implantación de modelos para una integración eficaz en el campo social, cultural y educativo. Asimismo, las grandes diferencias regionales desembocaban en tendencias regionalistas de una fuerza tal que cuestionaban la existencia del Estado español. Por falta de mecanismos de integración e identificación que pudieran alcanzar a la sociedad entera más allá de determinados ambientes sociales, quedaban vigentes las estrategias particulares de asistencia global de las nuevas y antiguas fuerzas de solidaridad (Iglesia, movimiento obrero, regionalismo), que con sus amplias redes asociativas se convertían en formaciones cada vez más amenazantes e independientes dentro del marco estatal. Estas unidades de solidaridad que con sus mundos asociativos totalizantes no toleraban una perspectiva común y unificada más allá de los propios intereses de grupo, representaban los vehículos de socialización más decisivos para gran parte de la población española.

Sin embargo, en ambos países se dibujan actualmente ciertas convergencias y combinaciones con referencia a estos dos modelos de *especialización funcional* y *asociacionismo multifuncional*. En Alemania, la especialización funcional de la *Volksbildung/Erwachsenenbildung* se va sustituyendo progresivamente o complementando por entidades híbridas, multifuncionales y asociativas que intentan nuevamente integrar todo un conjunto de actividades diferentes bajo un solo techo.

En España, en cambio, el asociacionismo multifuncional de la *educación popular/educación de adultos* se va sustituyendo progresivamente o complementando por entidades especializadas que combinan la reducción en su oferta educativa con la efectividad profesional. Sin embargo, la vehemencia en las discusiones que se producen, especialmente en Alemania, en torno a la importancia disminuida —real o ficticia— de la *Erwachsenenbildung* pública en vista a la creciente comercialización de la oferta educativa, puede mostrar hasta qué punto la *Erwachsenenbildung* alemana se basa, hoy como antes, en una tradición secular de fomento y titularidad públicos.