



Sobre la caracterización de la educación popular como campo de investigación histórica

Alejandro Tiana Ferrer

UNED

Sumario: 1. Los primeros pasos en el desarrollo de la historia de la educación popular en España. 2. Los modestos avances registrados en los últimos años. 3. El concepto de educación popular y sus límites. 4. La educación popular y otros campos cercanos. 5. Algunas reflexiones finales.

Resumen

La educación popular viene siendo objeto de atención en el panorama de la investigación histórico-educativa española al menos durante las tres últimas décadas. Los estudios pioneros en este campo aparecieron en los años setenta del siglo pasado, siguiendo la estela de otras iniciativas anteriores desarrolladas en lugares como Francia e Inglaterra. Desde entonces no ha dejado de cultivarse este terreno, aunque la producción haya sido fluctuante.

La revisión de la producción realizada en este campo de investigación resulta muy esclarecedora. Es evidente que los métodos utilizados y las aproximaciones efectuadas han cambiado notablemente a lo largo del tiempo. Pero también el propio concepto de qué debe entenderse por educación popular se ha visto sometido a transformaciones relevantes. En este trabajo se analiza en términos generales la producción de estos treinta últimos años, haciendo especial hincapié en las transformaciones conceptuales y terminológicas registradas, con la intención de caracterizar y delimitar adecuadamente el campo de investigación de la historia de la educación popular.

Palabras clave: historia de la educación popular, corrientes historiográficas, sistemas educativos contemporáneos, historia social de la educación, clases populares.

Abstract

Popular education has been the focus in the scene of Spanish research on the history of education for at least the last three decades. Pioneering studies in this field appeared in

the seventies of last century, following in the footsteps of earlier initiatives developed in places like France and England. Since then, work has continued in this field, but the output has been fluctuating.

The review of the output made in this research field is very enlightening. It is clear that the methods used and the approaches adopted have changed remarkably over time. But the concept of what constitutes popular education has experienced significant changes as well. This paper discusses in general terms the output of these last thirty years, with particular emphasis on conceptual and terminological changes recorded, expecting to depict and adequately define the research field of the history of popular education.

Keywords: history of popular education, historiographical trends, contemporary education systems, social history of education, popular classes.

Los primeros pasos en el desarrollo de la historia de la educación popular en España

El origen del interés por la educación popular nace en España en los años ochenta con la expansión de la denominada historia social de la educación.

El origen del interés por la educación popular se entronca en España con el cambio de orientación experimentado por la investigación histórico-educativa en los años ochenta, que dio lugar a la expansión de la denominada historia social de la educación (Tiana, 1988: 46-55). La principal novedad de esta tendencia, que se impondría paulatinamente a las corrientes historiográficas tradicionales, centradas en el estudio del pensamiento pedagógico y de las instituciones educativas, consistió en resituar la educación en la dinámica social y económica de las sociedades, poniendo el énfasis en sus efectos y su impacto (De Vroede, 1980; Solà, 1980). Contribuyeron también a producir ese giro el desarrollo notable que por entonces experimentó la historia social y el acercamiento que se produjo entre los historiadores de uno y otro campo. Ése fue el contexto en el que surgió un nuevo interés por la relación existente entre la historia de las clases populares y la historia de la educación, que dio lugar a un número significativo de investigaciones y publicaciones (Tiana, 1997).

En realidad, los primeros estudios acerca de la historia de la educación popular se remontan algo más atrás, a los años finales del franquismo y los iniciales de la transición, cuando se publican algunos trabajos memorables acerca de cuestiones tales como las iniciativas educativas de la Segunda República (Pérez Galán, 1975), el movimiento escolar racionalista (Solà, 1976 y 1978; Monés, Solà y Lázaro, 1977) o el movimiento de extensión universitaria (Ruiz Salvador, 1975).

Muchos de estos trabajos estaban teñidos de espíritu militante, implicados como generalmente estaban sus autores en la oposición antifranquista. Y fueron bien recibidos por las organizaciones políticas y sindicales entonces en trámite de recomposición, dada

la contribución que suponían a la recuperación de su memoria histórica y a la búsqueda de una legitimación conectada con su pasado.

Sin embargo, aunque en esa época ya comenzaban a producirse algunos trabajos en el ámbito de la historia de la educación popular, su cifra era todavía escasa. Así, el primer número de la revista *Historia de la Educación*, que vio la luz en 1982, solamente incluía dos artículos centrados en ese tema, uno dedicado a la educación popular en el pensamiento de Rafael María de Labra (Vicente, 1982) y otro centrado en la educación del obrero en los inicios del catolicismo social en Valencia (Ruiz Rodrigo, 1982).

En el Primer Coloquio Nacional de Historia de la Educación, convocado en 1982 en Alcalá de Henares por la Sección de Historia de la Educación de la Sociedad Española de Pedagogía, germen de lo que posteriormente sería la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE), fueron solamente tres las comunicaciones dedicadas a la historia de la educación popular: una dedicada a la idea de la enseñanza integral en el movimiento obrero internacionalista español (Tiana, 1983), otra centrada en las iniciativas educativas de la burguesía valenciana, y más concretamente en la Liga contra la ignorancia (Lázaro Lorente, 1983), y una tercera sobre la relación que mantuvo la masonería con la enseñanza laica en la España de la Restauración (Álvarez Lázaro, 1983). La nómina de autores, temas y títulos era aún limitada, pero ya anunciaba la apertura de una nueva cantera de investigación.

En efecto, esas primeras muestras de la atención prestada al estudio histórico de la educación popular se ampliarían a lo largo de la década siguiente, hasta configurar un panorama bastante distinto a mediados de los años noventa. En 1994 se publicaba un libro colectivo que llevaba por título *Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación* (Guereña, Ruiz Berrio y Tiana, 1994) y que pasaba revista a la producción registrada en varios campos histórico-educativos. Uno de los capítulos estaba dedicado específicamente a la investigación llevada a cabo en el ámbito de la historia de la educación popular (Guereña y Tiana, 1994). El hecho de incluir tal capítulo ponía de manifiesto la relevancia que ese campo había llegado a adquirir por entonces.

En la década comprendida entre 1982 y 1992 se contabilizan más de 200 trabajos sobre educación popular elaborados por algo más de 100 autores.

En la revisión bibliográfica llevada a cabo para elaborar ese capítulo se contabilizaron más de doscientos trabajos aparecidos a lo largo de la década comprendida entre 1982 y 1992 y alrededor de unos cuarenta de fechas anteriores, que habían sido elaborados por algo más de cien autores. Esas cifras demuestran que fueron muchos los investigadores que abordaron la temática en esos años, si bien sólo una minoría produjo más de dos trabajos, poniendo así de manifiesto que no era ése su ámbito habitual de investigación.

El capítulo destacó los trabajos presentados en dos reuniones científicas específicamente dedicadas a la educación popular. La primera fueron unas jornadas celebradas por la

Societat d'Història de l'Educació als Països Catalans en 1986, en la isla de Menorca, en las que se presentaron y defendieron 13 comunicaciones (*Moviment obrer*, 1986). La segunda reunión se convocó en 1987 conjuntamente por la UNED y la Casa de Velázquez y en ella se presentaron 12 trabajos dedicados al tema (Guereña y Tiana, 1989).

Además de comentar los trabajos presentados en esos dos foros, el capítulo revisaba los 17 artículos publicados en esa década en la revista *Historia de la Educación* acerca de la historia de la educación popular, así como las 18 comunicaciones presentadas en los coloquios de la Sociedad Española de Historia de la Educación, las 11 debatidas en los coloquios convocados por el *Centre Interuniversitaire de Recherche sur l'Éducation et la culture dans le Monde Ibérique et ibéro-Américain* (CIREMIA) y las 7 presentadas en las reuniones de la *Societat d'Història de l'Educació als Països Catalans*, excluida la anteriormente mencionada. En conjunto, como puede apreciarse, fue mucho el interés suscitado por la historia de la educación popular a lo largo de la década 1982-1992.

La enumeración de los epígrafes vertebradores de ese capítulo ponía de relieve cuáles eran los principales campos abordados por los investigadores al hablar de la educación popular: 1) formación profesional y técnica, 2) escuelas de adultos, 3) extensión universitaria y universidades populares, 4) educación y sociabilidad popular, 5) reformismo social, republicanismo y educación popular, 6) catolicismo social y educación popular, y 7) educación y movimiento obrero. Vale la pena destacar que esa enumeración se corresponde bastante fielmente con los ámbitos prioritarios de la investigación que se llevaba entonces a cabo en otros países europeos, salvadas ciertas peculiaridades nacionales (como podría ser, por ejemplo, el influjo del krauso-institucionismo en la educación popular española).

El desarrollo producido en esta década se explica por las nuevas orientaciones de la historia social, por la reorientación en la historia de la cultura, del arte y de la literatura y por las transformaciones en la historia de la educación que subrayaron su dimensión social.

Entre los factores considerados más influyentes para explicar el desarrollo producido en esa década, destacaban tres. El primero consistía en la confluencia antes señalada con las nuevas orientaciones de la historia social, que llevó a muchos historiadores a interesarse por las prácticas educativas y culturales de las clases populares. El segundo tenía que ver con la reorientación que se estaba produciendo en la historia de la cultura, del arte y de la literatura, que impulsaría el estudio renovado de las prácticas, los valores y los consumos culturales. El tercer factor se refería a las transformaciones mencionadas en el campo de la historia de la educación, que subrayaron su dimensión social. En conjunto, los tres factores contribuyeron a impulsar un creciente interés por la historia de la educación popular.

Basándonos en dichos análisis, los autores del capítulo propusimos una definición de la *educación popular* que pudiese servir de base para el diseño de investigaciones históricas en ese campo, concibiéndola 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” (Guereña y Tiana, 1994: 142). Una característica sobresaliente del campo así definido sería su diversidad, tanto en lo que se refiere a los niveles educativos atendidos como a los públicos y los actores de tales iniciativas y a las estrategias seguidas, lo que obligaría a adoptar un enfoque plural.

Por otra parte, para llevar a cabo dicho análisis hay que recurrir a dos nociones centrales: la de *exclusión*, “exclusión de los campos culturales dominantes, exclusión de los circuitos de formación”, y la complementaria de *apropiación*, entendida como la “voluntad y modo de acceder a una cultura dominante pensada sobre el modo de la universalidad” (Guereña y Tiana, 1994: 142). Esta última noción plantearía la existencia de una *demanda popular de educación y de cultura* como modalidad de apropiación, frente a otras estrategias políticas y sociales alternativas.

Los modestos avances registrados en los últimos años

El IV Coloquio Nacional de Historia de la Educación (1994) incorporó la perspectiva latinoamericana y promovió la discusión acerca de la educación popular como un modelo educativo alternativo y contra-hegemónico.

En diciembre de 1994 tenía lugar en La Laguna el *VI Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, dedicado al estudio de la historia de la educación popular. Se presentaron y publicaron un total de 64 trabajos, 12 centrados en el periodo comprendido entre los siglos XVI y XVIII, 28 en el siglo XIX y otros 24 en el siglo XX (Berenguer et al., 1998). Hay que destacar que se trata de la reunión científica específicamente dedicada a la educación popular celebrada en España que ha recibido mayor número de trabajos hasta el momento. Es además el único coloquio dedicado monográficamente a la educación popular por parte de la Sociedad Española de Historia de la Educación. De ahí su importancia.

Entre las características de dicho coloquio hay que subrayar especialmente la incorporación de la perspectiva latinoamericana. Aunque se trataba de un coloquio organizado por una sociedad científica española, un número relevante de investigadores de diversos países del otro lado del Atlántico participaron en las discusiones y presentaron sus trabajos. En consecuencia, los temas y los enfoques propiamente latinoamericanos tuvieron una presencia destacada en la reunión y en los debates mantenidos, sobre todo en lo que se refiere a la influencia de Paulo Freire sobre la educación popular y al modo en que ésta debía concebirse.

Esta última observación tiene que ver con otra característica distintiva del coloquio, consistente en su voluntad de promover la discusión acerca de la educación popular como un modelo educativo alternativo y contra-hegemónico. Este planteamiento guarda relación con la concepción de la educación popular como un modelo propuesto y desarrollado por las propias clases populares, idea que fue ampliamente sostenida en varios trabajos y sobre la que luego volveré.

Vale la pena destacar también que fueron varias las voces que se alzaron en este coloquio para llamar la atención acerca del carácter ambiguo y polisémico del concepto de *educación popular*. La ambigüedad se manifestaba de forma evidente en la diversidad e incluso en la contraposición de enfoques que adoptaron muchos trabajos. En efecto, algunos de ellos se dedicaron a las cuestiones más o menos clásicas de este campo de investigación, como la educación de las personas adultas, la extensión universitaria y las universidades populares, las ideas y los discursos acerca de la educación popular o los distintos tipos de iniciativas puestas en marcha por los sectores progresistas de la burguesía, las entidades social-católicas o las propias organizaciones obreras, pero otros se centraron en ámbitos tales como el desarrollo de la enseñanza pública, las iniciativas a favor de la educación de los delincuentes o los mendigos, las asociaciones de maestros, los manuales de educación cívica, las colonias de verano o los batallones escolares. Aunque fueron muchos los trabajos que comenzaron manifestando sus quejas por dicha ambigüedad e indefinición, no hubo muchas propuestas concretas de precisión ni de clarificación conceptual. A la vista de los trabajos presentados, el propio coloquio fue una demostración de dicha ambigüedad.

El coloquio de 1994 representó una especie de deslinde entre dos épocas con características bastante diferentes. En efecto, a partir de la segunda mitad de la década de los noventa disminuyó el ritmo de producción en la historia de la educación popular propiamente dicha, si bien aumentaría en algunos campos cercanos que más adelante mencionaré.

La recopilación más relevante de trabajos en este ámbito aparecida en la última década se encuentra en el número 20 de la revista *Historia de la Educación*, correspondiente al año 2001. El volumen incluía nueve artículos de historiadores de cuatro países: España, Francia, Alemania y Portugal. El tratamiento comparativo era ciertamente innovador, aunque no deban obviarse los intentos de esa naturaleza que se hicieron en algunos trabajos presentados en el coloquio de La Laguna. Los temas tratados en los nueve artículos abarcaban cuestiones tales como las universidades populares, las prácticas de la lectura en los medios populares, las relaciones entre educación y sociabilidad o la educación popular de inspiración católica. Sin pretender explorar las líneas de investigación emergentes, el volumen ofrecía una panorámica de los temas abordados en el marco de la historia de la educación popular, sin que existiesen diferencias muy acusadas en este sentido con la época anterior.

El editor del monográfico, Jean-Louis Guereña, abrió el volumen con un artículo dedicado precisamente a delimitar el espacio historiográfico propio de la educación popular, en el que subrayaba la necesidad de identificar y definir adecuadamente la noción de educación popular en que se apoyan los historiadores para llevar a cabo su trabajo (Guereña, 2001). Así mismo, llamaba la atención sobre las conexiones y las diferencias que existen entre tres campos tan próximos como la educación popular, la educación de personas adultas y la educación social. Para finalizar, defendía la vigencia de la

definición propuesta en 1994 para delimitar el campo de investigación, que, por cierto, era asumida expresamente por diversos historiadores en los trabajos que presentaron en el coloquio de La Laguna (Ruiz Berrio, 1998; Sanchidrián, 1998; Molero, 1998).

La muestra más reciente de interés por la historia de la educación popular se encuentra en un segundo coloquio convocado por la Casa de Velázquez y la UNED, contando en este caso con la colaboración del Ministerio de Educación, que se celebró en Madrid, en la sede del Consejo Escolar del Estado, en octubre de 2009. El título de la reunión, *Formas y espacios de la educación popular en la Europa mediterránea*, ponía de manifiesto la voluntad de comparación que ya se apuntaba en el volumen mencionado de *Historia de la Educación*.

En la convocatoria del coloquio se caracterizaba la educación popular como el conjunto de iniciativas y movimientos, con modalidades y temporalidades distintas, que se definen globalmente por su carácter externo a los sistemas educativos formales y por el origen social de sus destinatarios. Se entiende que abarca experiencias que adoptan formas diversas (alfabetización y enseñanza elemental, formación profesional, cultura general...), con vistas a paliar carencias estatales al respecto o facilitar una educación conforme a las estrategias de las instituciones que las promueven (Iglesias, partidos, sindicatos...).

Las 18 ponencias presentadas se agruparon en cuatro grandes bloques, dedicados respectivamente a las formas de sociabilidad, el feminismo católico, los cursos nocturnos y la formación profesional, y las universidades populares y las Casas del pueblo. La novedad estaba en este caso en la presentación en cada uno de estos bloques de experiencias de los países participantes (España, Francia, Portugal, Italia y Grecia), lo que permitió esbozar un inicio de comparación en una región europea con rasgos distintivos.

La celebración del coloquio "Formas y espacios de la educación popular en la Europa mediterránea" en 2009 se inscribe en un renovado interés por la historia de la educación popular que también se detecta en un panorama internacional más amplio.

La celebración de este coloquio de ámbito mediterráneo se inscribe en lo que parece ser un renovado interés por la historia de la educación popular, que también se detecta en un panorama internacional más amplio. Así hay que entender, en mi opinión, la convocatoria de la XXXI reunión de la *International Standing Conference for the History of Education* (ISCHE), celebrada en 2009 en Utrecht (Holanda) y a la que asistieron más de dos centenares de estudiosos de todos los continentes, que estuvo dedicada precisamente al tema de la educación popular. Todavía es pronto para saber si se trata de expresiones puntuales de un interés sostenido pero poco intenso o implica una renovación del campo historiográfico existente y la apertura de nuevas líneas de investigación. Habrá que esperar algo más de tiempo para saberlo.

El concepto de educación popular y sus límites

La revisión de la producción reciente acerca de la historia de la educación popular pone de manifiesto la imprecisión conceptual y terminológica que suele imperar en

este campo. Ese hecho ha sido anteriormente subrayado y es muy evidente para los estudiosos. Incluso me atrevería a decir que no se trata de un fenómeno exclusivamente español, sino que también se aprecia en otros países cercanos, aunque aquí no haga mención extensa de ellos. En mi opinión, dicha falta de precisión es una de las mayores dificultades que debemos afrontar cuando nos adentramos en el ámbito de la historia de la educación popular, por lo que le dedicaré una atención especial en las páginas que siguen.

Una primera fuente de confusión que se manifiesta al hablar de educación popular deriva de asimilarla con la que podríamos denominar educación del pueblo, cuya manifestación institucional más importante sería la escuela pública universal. Algunos de los trabajos presentados en el coloquio de La Laguna de 1994 abundaban en esa confusión, dedicando una atención expresa al proceso de expansión de la escuela pública en diversos lugares y momentos. Y lo mismo se apreciaba hace ya años en algunos de los trabajos más clásicos dedicados al análisis de la historia de la educación popular en países como Inglaterra (Wardle, 1970) o Italia (Bertoni, 1954).

Los historiadores que han asimilado ambos conceptos han actuado de ese modo a causa de la identificación del campo de estudio de la educación popular con el proceso por el que la educación elemental se generalizó, permitiendo el acceso a ella de toda la población. Dicho con otras palabras, han entendido la educación popular como el proceso consistente en hacer accesible la educación al *pueblo*. Desde este punto de vista, se han centrado fundamentalmente en la estrategia y el proceso seguidos para universalizar la educación, al menos en sus niveles más elementales, concibiéndolos como el núcleo central de la educación popular.

Para quienes han adoptado este punto de vista, el desarrollo de la educación popular se identifica en última instancia con el proceso de génesis de los actuales sistemas educativos nacionales. La educación, que antes de las revoluciones burguesas de finales del siglo XVIII y comienzos del XIX era vista como un asunto privado o todo lo más como una responsabilidad de las distintas corporaciones e iglesias, comenzó a finales de la Era Moderna a considerarse competencia de los poderes públicos (De Swaan, 1992). Incluso llegó a ser vista como un instrumento al servicio de la formación del Estado-nación contemporáneo (Green, 1990). Como consecuencia de ese proceso, la educación dejó de ser considerada un privilegio de los más favorecidos y comenzó a ser concebida como un derecho de todos los ciudadanos. En aplicación de esos principios, la Constitución española de 1812 introdujo la obligación de crear escuelas primarias en todas las poblaciones del reino y la Ley Moyano estableció en 1857 la escolarización obligatoria entre los seis y los nueve años de edad, siguiendo la senda trazada por otros países.

No debe por tanto sorprender que el término *educación popular* comenzase a ser utilizado por los representantes más genuinos de la Ilustración ni que fuese adoptado por parte de los primeros liberales. Por ejemplo, hay que recordar el importante conjunto

de textos que Campomanes dedicó a la educación popular de los artesanos (Rodríguez de Campomanes, 1775-1777). En ese momento, el término *popular* hacía referencia a un amplio grupo de población compuesta por artesanos, obreros manuales, jornaleros, campesinos, mendigos y vagabundos, de quienes se consideraba que vivían en la ignorancia e incluso en la inmoralidad. Su educación era necesaria, para el bien de la Monarquía o de la Nación.

Aunque las dificultades que implicó la extensión de la escolaridad obligatoria han sido acertadamente analizadas (Lázaro Lorente, 1989), la educación elemental para las masas se fue extendiendo paulatinamente, incorporando a grupos nuevos y crecientes de población al sistema escolar. A medida que se fue produciendo ese cambio, el uso del término *educación popular* fue dando paso al de *educación nacional*. Con excepción de algunos grupos sociales considerados marginales o de especial peligrosidad, el *Pueblo* fue cediendo el paso a la *Nación*, como Jean-René Aymes ha puesto de manifiesto para el caso español (Aymes, 1989).

El proceso de universalización de la educación elemental no se ajustó a las mismas pautas ni siguió el mismo ritmo en todos los países. Mientras que en algunos lugares, como Prusia y otros estados germánicos, fue un proceso consistente y continuado, en otros, como España o los estados italianos, fue más dilatado y titubeante. Como consecuencia, el espacio que a comienzos del siglo XIX correspondía genuinamente al ámbito de la *educación popular* fue siendo paulatinamente ocupado por la acción del Estado. Podemos decir que la educación se identificó paulatinamente con la escolarización y la historia de la educación popular se acabó transformando en la historia de los sistemas educativos.

La educación se identificó paulatinamente con la escolarización y la historia de la educación popular se acabó transformando en la historia de los sistemas educativos.

Wofgang Seitter ha escrito un trabajo muy clarificador en el que analiza las características y el desarrollo de dicho proceso de diferenciación. Su excelente comparación entre los casos de España y Alemania resulta muy convincente para explicar cómo y por qué la diferencia existente entre los procesos de construcción y expansión del sistema educativo moderno en ambos países determinó que el término *educación popular* continuase siendo utilizado en España al menos hasta mediados del siglo XX, mientras que en Alemania fue más tempranamente sustituido por el de *Volksebildung* (Seitter, 2001). Dicho análisis nos ayuda a entender los motivos por los cuales el concepto de educación popular debe ser contextualizado y delimitado históricamente. Esto es, nos obliga a reconocer que el concepto de *educación popular* puede asimilarse o no a la *educación del pueblo* dependiendo de la situación nacional y de los periodos cronológicos de que se trate.

En mi opinión, estas observaciones confirman que ambos términos no deben ser utilizados como sinónimos, excepto en el contexto de la génesis de los sistemas educativos y especialmente en las fases más tempranas de dicho proceso. Por ejemplo, creo que resulta adecuado utilizar el término *educación popular* para hacer referencia a

los conflictos o las tensiones que produjo la incorporación de las clases populares a la escuela elemental, pero no para referirse a la extensión de la escolarización a nuevos grupos de población, como pudo ser el caso de los alumnos denominados en distintos momentos *anormales, discapacitados o con necesidades educativas especiales*, o en épocas en que la escolarización estaba ya universalizada.

Idéntica matización podría hacerse en lo que respecta a los niveles educativos distintos de la enseñanza elemental. Por ejemplo, los nuevos mecanismos que se pusieron en marcha para hacer posible la formación profesional y técnica de los trabajadores industriales, tras la desaparición de los gremios medievales, pueden en justicia considerarse parte de la educación popular, pero en modo alguno los sistemas de formación profesional desarrollados en el siglo XX, con pretensión y alcance muy diferentes. Y una distinción similar podría hacerse entre las escuelas de párvulos, creadas a comienzos del siglo XIX como instrumento de atención y cuidado de los hijos de las mujeres trabajadoras, y la reciente educación preescolar o infantil, ampliamente generalizada.

Una segunda fuente de confusión al hablar de educación popular consiste en identificarla con la *auto-educación de las clases populares*. Si en el caso anterior pecábamos de excesiva generalidad en la equiparación, en este caso el problema es el contrario, o sea, su carácter demasiado reduccionista. No obstante, hay bastantes autores que realizan esta identificación, sin llegar a apreciar adecuadamente que éste es un ámbito propio de la educación popular, pero no el único posible.

Muchas posiciones que adoptan esta perspectiva están asociadas a una concepción ideológica que considera la educación popular como un instrumento de confrontación política. Es una concepción que se aprecia claramente en algunas interpretaciones surgidas en el pasado en el seno de las propias organizaciones obreras y también en algunos modelos militantes más cercanos a nuestro tiempo. Desde mi punto de vista, esta segunda identificación aporta interesantes instrumentos para llevar a cabo el análisis de la educación popular, pero adopta una perspectiva excesivamente reducida del campo de estudio.

El concepto de educación popular tiene unos límites que lo diferencian claramente de las concepciones que podríamos denominar de “educación del pueblo” y de “auto-educación de las clases populares”.

De acuerdo con estas apreciaciones, considero que el concepto de *educación popular* tiene unos límites que lo diferencian claramente de las concepciones que podríamos denominar de *educación del pueblo* y de *auto-educación de las clases populares*. Si la primera de éstas puede llegar a identificarse con la educación popular en función de los países y los periodos cronológicos concretos de que se trate, la segunda es simplemente un componente de la educación popular, por destacado que deba considerarse.

En mi opinión, el uso apropiado del término *educación popular* está en relación con el tipo de público al que se dirige y no con otros factores. Quiere ello decir que un mismo tipo de actividad educativa caería o no dentro del campo de estudio de la educación popular dependiendo de la clase o la posición social de sus destinatarios.

Por el contrario, la clase o la posición social de los promotores de las actividades de educación popular no debería considerarse un criterio de delimitación. En efecto, a lo largo de la historia hemos visto numerosas actividades de educación popular promovidas por personas o sectores de la burguesía reformista, por algunas autoridades públicas, por miembros de confesiones religiosas o por asociaciones cívicas que no pueden considerarse obreras en sentido estricto. Por supuesto, las organizaciones propiamente obreras fueron agentes privilegiados de la educación popular, como pone de manifiesto la simple enumeración de los ámbitos de estudio antes mencionados, pero no fueron los únicos.

Desde ese punto de vista, el estudio de la educación popular debería incluir todo el conjunto de actividades educativas orientadas a proporcionar educación a las clases populares, cualesquiera que fuesen sus propósitos – instrucción, moralización, auto-educación, concientización, politización –, sus agentes promotores, la edad de sus destinatarios, o su ámbito formativo – elemental, post-elemental, formación profesional o técnica -. El criterio básico de delimitación debería ser exclusivamente el origen y la posición social de sus destinatarios.

Al elegir este criterio de delimitación no se pueden obviar las dificultades suscitadas por los cambios que recientemente se han producido en el concepto de clase social y en el modo en que éste se aplica a la investigación histórica. La relativa confusión existente entre los términos *clase obrera* y *clases populares* es una simple muestra de esas dificultades. El hecho de que ambos términos se utilicen habitualmente en la investigación acerca de la historia de la educación popular tiene que ver con los propios conceptos y discursos utilizados por el movimiento obrero y por el reformismo social. Si este último solía referirse a las *clases populares* como un agregado social compuesto por grupos procedentes de la industria, la agricultura y el comercio, los análisis de Karl Marx contribuyeron a la expansión del término *clase obrera*. En consecuencia, el lenguaje clásico de la izquierda prefirió el segundo término, pero sin que ello llegase a evitar un prolongado debate conceptual.

Más recientemente, los cambios producidos en la historiografía por influencia del posmodernismo y el giro *lingüístico*, junto con el desplazamiento del individuo al centro del foco en la historia social, han contribuido a problematizar el modo en que el origen social y la adscripción de clase deben ser considerados y analizados en la investigación histórica. Desde mi punto de vista, esas transformaciones aconsejan no adoptar un concepto demasiado limitado del término *popular*, sino que más bien avalarían su apertura a diferentes grupos sociales. Ése es el motivo de que en la definición que planteamos con Jean-Louis Guereña en 1994 introdujésemos varios sinónimos del adjetivo popular, tales como los grupos sociales dominados, subalternos e instrumentales –de acuerdo con la terminología gramsciana– con el propósito de adoptar un enfoque más sociológico que puramente ideológico o político.

Como quiera que sea, el foco de las actividades que consideramos de educación popular debe estar puesto en los sectores inferiores de la sociedad, considerando la participación de ese tipo de públicos como el criterio distintivo y determinante de la delimitación del campo de estudio. No quiere ello decir que los individuos desaparezcan de la escena ni que las organizaciones o los grupos ocupen su lugar, sino que nuestra atención debería recaer en la educación que reciben dichos grupos sociales y los individuos que los componen.

La educación popular y otros campos cercanos

La educación de personas adultas debe considerarse un ámbito destacado de la educación popular. Pero cuando ha ido dando paso a nuevos paradigmas ya no puede mantenerse tal identificación.

Para completar estas acotaciones acerca de los límites del campo de investigación de la historia de la educación popular, conviene distinguirlo de algunos otros campos con los que se solapa. Entre ellos quiero destacar tres que encuentro especialmente relevantes: la educación de las personas adultas, la educación de las mujeres y la educación social.

Las referencias a la *educación de las personas adultas* son muy frecuentes cuando se habla de educación popular. No es un hecho que deba sorprendernos, pues sabemos que ese tipo de iniciativas han estado tradicionalmente dirigidas a personas que no se han escolarizado en la edad que les correspondería. Muchos de los alumnos de las clases o escuelas de adultos o adultas, si no todos ellos, eran miembros de las clases sociales inferiores en búsqueda de una instrucción básica de la que carecían. Desde ese punto de vista, la educación de personas adultas debe considerarse un ámbito destacado de la educación popular.

La importancia concedida en este contexto a la educación de los adultos es todavía mayor, si se tiene en cuenta que respondía en ciertas épocas a una estrategia educativa habitual entre determinados sectores de la clase obrera, como algunos interesantes estudios han puesto de relieve (Lázaro Lorente, 1989). En efecto, muchas de estas familias no enviaban a sus hijos a la escuela porque consideraban prioritario - y más sencillo - que encontrasen un trabajo siendo aún pequeños. Una vez incorporados al mercado laboral, comenzaban su escolarización en la adolescencia, a través de las escuelas de adultos, al menos durante el tiempo necesario para aprender a leer y escribir. Como muchas fuentes confirman, el público predominante en las clases de adultos eran varones adolescentes o muy jóvenes procedentes de las clases populares.

La historia de la educación de las personas adultas se ha venido considerando tradicionalmente uno de los ámbitos específicos de la educación popular, pero ¿debe en consecuencia identificarse con ella? En mi opinión, la respuesta a esta pregunta deriva de los criterios antes señalados. Durante la época en que muchos niños y niñas de la clase obrera estaban fuera de la escuela durante el periodo obligatorio y se incorporaban posteriormente a la educación de adultos, ésta debe considerarse un componente más de la educación popular. Pero cuando la educación de las personas adultas ha ido dando paso a los nuevos paradigmas de la *educación permanente o del aprendizaje a lo largo de la vida* ya no puede mantenerse tal identificación. La distinción que debe hacerse

entre ambos campos tiene un carácter similar a la que antes se establecía entre la educación popular y la educación del pueblo, pero refiriéndose a una etapa más tardía de la vida de las personas.

De acuerdo con esas consideraciones, el proceso de diferenciación entre ambos campos difiere de un país a otro y en función de sus circunstancias concretas. En última instancia, la inclusión de la educación de las personas adultas en el campo más amplio de la educación popular tiene que ver con el cumplimiento de la meta de la escolarización básica universal. Por lo tanto, estaríamos autorizados a identificarlas en algunos países y en momentos históricos determinados. Nuevamente encontramos que la distinción no es solamente de carácter conceptual sino histórico.

Algo parecido sucede con el ámbito de la *educación de las mujeres*. No cabe duda de que las mujeres han sido un grupo históricamente excluido o marginado en materia de educación. Desde este punto de vista, su educación podría caber dentro del campo de la educación popular, si nos fijamos solamente en ese criterio. Pero hay que tener también en cuenta que la exclusión o marginación femenina atraviesa los límites de las clases sociales, afectando en mayor o menor medida a todas ellas. Si aceptamos este hecho, deberíamos reconocer que estamos ante un fenómeno de mayor amplitud.

Durante mucho tiempo, la investigación sobre la educación de las mujeres estuvo incluida en el seno de la historia social, pero en las últimas décadas la historia de las mujeres ha crecido y se ha desarrollado como un campo independiente, con su propia organización, sus revistas y sus líneas de investigación (Ballarín, 1989 y 2007). Como resultado de ese proceso, la educación de las mujeres no puede reducirse a una parcela de la educación popular, sino que debe considerarse un campo de investigación específico.

El concepto de *educación social* es más reciente. De acuerdo con la definición que de ella hace Julio Ruiz Berrio, se refiere a todos los procesos educativos destinados a equilibrar, superar o prevenir la marginación y la exclusión, especialmente durante la infancia y juventud (Ruiz Berrio, 1999). La educación social debe considerarse un campo que incluye las distintas modalidades tradicionales utilizadas para educar a los pobres, los delincuentes y las personas acogidas en instituciones de reforma, atención social u otro carácter similar. Pero en épocas más recientes su campo de actuación se ha ampliado para referirse también a la educación extraescolar, lo que incluye la actuación de las organizaciones infantiles o juveniles, la animación sociocultural, las actividades de tiempo libre y otros ámbitos cercanos a éstos (Tiana y Sanz, 2003).

Si aplicamos la definición antes adoptada, que insiste en el carácter no formal de la educación popular, los límites entre la educación social y la educación popular se hacen más borrosos. En efecto, las dificultades para establecer una distinción precisa entre ellas son considerables. Pero teniendo en cuenta que estamos ante un campo de desarrollo

reciente, posiblemente resulte más razonable adoptar un compás de espera antes de llegar a conclusiones definitivas, si bien es cierto que la mayoría de las actividades hoy integradas en el campo de la educación social también pueden incluirse en el de la educación popular.

Algunas reflexiones finales

El empeño de fijar los límites del término *educación popular* cuando se aplica a la investigación histórica no implica la necesidad de establecer una taxonomía. Por una parte, se trata de un ejercicio muy complicado, dado el solapamiento de campos que hemos detectado. Es lógico que existan solapamientos, pues la realidad histórica de los individuos y las sociedades es única. Por otra parte, se trata de un ejercicio en cierto modo inútil, ya que la investigación histórica no admite ese tipo de clasificaciones simplificadoras. Las clasificaciones que los historiadores o los científicos introducimos en nuestros campos de investigación no tienen otro sentido que ayudarnos a realizar mejor nuestro trabajo y a mejorar nuestros análisis e interpretaciones. La obsesión por establecer categorías históricas rígidas o por fijar límites artificiales entre los fenómenos estudiados puede producir distorsiones importantes. Por ese motivo, debemos actuar con cautela.

Una vez finalizados estos análisis, estoy convencido de que la clave para identificar un determinado tema de investigación como perteneciente al campo de la educación popular se encuentra en el enfoque adoptado. De acuerdo con este principio, el criterio determinante para afirmar que un asunto está inserto en dicho campo se encuentra en el origen o la posición social del público al que se dirige, que debe pertenecer a las clases inferiores de la sociedad. Es evidente que podemos abordar el mismo tema desde perspectivas diferentes. Pero ello no autoriza sin más a integrar a todas esas perspectivas divergentes o no coincidentes en una misma categoría, en este caso la educación popular. Aunque no debamos perder excesivas energías en intentar clasificar el tipo de investigación que realizamos, no quiere decir que se trate de una cuestión irrelevante. Nuestro rigor como historiadores debe aplicarse también a los conceptos y las categorías que utilizamos ■

El criterio determinante para afirmar que un asunto está inserto en el campo de la educación popular se encuentra en el origen o la posición social del público al que se dirige, que debe pertenecer a las clases inferiores de la sociedad.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ LÁZARO, P. (1983): "Masonería y enseñanza laica durante la restauración española". *Historia de la Educación*, 2, pp. 345-352.
- AYMES, J.R. (1989): "L'éducation populaire en Espagne au cours de la première moitié du XIXe siècle : problèmes idéologiques et réalisations". En Guereña, J.L. y Tiana, A., eds. *Clases populares, Cultura, Educación. Siglos XIX-XX. Coloquio hispano-francés* (pp. 47-75). Madrid: Casa de Velázquez – UNED.

- BALLARÍN DOMINGO, P. (1989): "La educación contemporánea de las mujeres". En Guereña, J.L. y Tiana, A., eds. *Clases populares, Cultura, Educación. Siglos XIX-XX. Coloquio hispano-francés* (pp. 173-190). Madrid: Casa de Velázquez – UNED.
- (2007): "Historia de la educación de las mujeres", *Historia de la Educación*, 26 (monográfico).
- BERENGUER CALPE, E. et al., eds. (1998): *Educación popular. VI Coloquio Nacional de Historia de la Educación*. La Laguna: Servicio de Publicaciones Universidad de La Laguna, 3 vols.
- BERTONI JOVINE, D. (1954): *Storia della scuola popolare in Italia*. Torino: Einaudi.
- DE SWAAN, A. (1992): *A cargo del Estado*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- DE VROEDE, M. (1980): "Tendances actuelles en Histoire de l'Education". *Full informatiu de la Coordinadora de les Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*, 1, pp. 7-23.
- GREEN, A. (1990): *Education and State Formation. The Rise of Education Systems in England, France and the USA*. London: MacMillan.
- GUEREÑA, J.L. (2001): "El espacio de la educación popular en la época contemporánea". *Historia de la Educación*, 20, pp. 5-10.
- GUEREÑA, J.L., RUIZ BERRIO, J. y TIANA, A., eds. (1994): *Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia – Centro de Investigación, Documentación y Evaluación.
- GUEREÑA, J.L. y TIANA, A., eds. (1989): *Clases populares, Cultura, Educación. Siglos XIX-XX. Coloquio hispano-francés*. Madrid: Casa de Velázquez – UNED.
- (1994): "La educación popular". En Guereña, J.L., Ruiz Berrio, J. y Tiana, A., eds. *Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación* (pp. 141-171). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia – Centro de Investigación, Documentación y Evaluación.
- LÁZARO LORENTE, L.M. (1983): "La liga contra la ignorancia: burguesía y educación en la Valencia de 1880". *Historia de la Educación*, 2, pp. 337-344.
- (1989): "Actitudes en torno a la educación obligatoria en la Restauración". En Guereña, J.L. y Tiana, A., eds. *Clases populares, Cultura, Educación. Siglos XIX-XX. Coloquio hispano-francés* (pp. 189-231). Madrid: Casa de Velázquez – UNED.
- MOLERO, A. (1998): "Reflexiones en torno a la educación popular". En Berenguer Calpe, E. et al., eds. *Educación popular. VI Coloquio Nacional de Historia de la Educación* (vol. III, pp. 9-46). La Laguna: Servicio de Publicaciones Universidad de La Laguna.

MONÉS, J., SOLÀ, P. y LÁZARO, L.M. (1977): *Ferrer Guardia y la pedagogía libertaria: elementos para un debate*. Barcelona: Icaria.

Moviment obrer (1986): Moviment obrer i educació popular. Actes de les VIl·lenes Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans. Palma: Universitat de les Illes Balears.

PÉREZ GALÁN, M. (1975): *La enseñanza en la Segunda República Española*. Madrid: Edicusa.

RODRÍGUEZ DE CAMPOMANES, P. (1775-1777). *Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su fomento*. Madrid: Imprenta de Antonio Sancha, 6 vols.

RUIZ BERRIO, J. (1998): "Las escuelas de indianos, agencias de educación popular en la España moderna. El caso de Rasines." En Berenguer Calpe, E. et al., eds. *Educación popular. VI Coloquio Nacional de Historia de la Educación* (vol. I, pp. 255-267). La Laguna: Servicio de Publicaciones Universidad de La Laguna.

— (1999): "Introducción a la Historia de la Educación Social en España". *Historia de la Educación*, 18, pp. 5-11.

RUIZ RODRIGO, C. (1982): "La educación del obrero: los inicios del catolicismo social en Valencia". *Historia de la Educación*, 1, pp. 123-143.

RUIZ SALVADOR, A. (1975): "Intelectuales y obreros: la extensión universitaria en España". En *Cuatro ensayos de Historia de España* (pp. 153-206). Madrid: Edicusa.

SANCHIDRIÁN, C. (1998): "La educación popular. Un periódico defensor de la enseñanza primaria pública". En Berenguer Calpe, E. et al., eds. *Educación popular. VI Coloquio Nacional de Historia de la Educación* (vol. II, pp. 425-434). La Laguna: Servicio de Publicaciones Universidad de La Laguna.

SEITTER, W. (2001): "Volksbildung y educación popular. Diferenciación y continuidad de dos conceptos educativos básicos en Alemania y España en torno a 1900". *Historia de la Educación*, 20, pp. 11-23.

SOLÀ GUSSINYER, P. (1976): *Las escuelas racionalistas en Cataluña (1909-1939)*. Barcelona: Tusquets.

— (1978): *Francesc Ferrer i Guàrdia i l'Escola Moderna*. Barcelona: Curial.

— (1980): "Nuevas corrientes en Historia de la educación". *Cuadernos de Pedagogía*, 65, 66-69.

TIANA FERRER, A. (1983): "La idea de enseñanza integral en el movimiento obrero internacionalista español (1868-1881)". *Historia de la Educación*, 2, pp. 113-121.

— (1988): *La investigación histórico-educativa actual. Enfoques y métodos*. Madrid: UNED.

— (1997): “Movimiento obrero y educación popular en la España contemporánea”. *Historia Social*, 27, pp. 127-144.

TIANA FERRER, A. y SANZ FERNÁNDEZ, F., eds. (2003): *Génesis y situación de la educación social en Europa*. Madrid: UNED.

VICENTE HERNÁNDEZ, U. (1982): “La educación popular en el pensamiento de Rafael María de Labra”. *Historia de la Educación*, 1, pp. 97-108.

WARDLE, D. (1970): *English Popular Education 1780-1970*. London: Cambridge University Press.

Breve currículo

Alejandro Tiana Ferrer es catedrático de Teoría e Historia de la Educación en la UNED y Director del Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Entre 2004 y 2008 desempeñó el cargo de Secretario General de Educación en el Ministerio de Educación y Ciencia. Anteriormente fue Director del Centro de Investigación y Documentación Educativa (1989-1994), Director del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (1994-1996) y Vicerrector de Evaluación e Innovación de la UNED (1999-2003). Es autor o coautor de 18 libros y más de cien artículos o capítulos de libros sobre diversos temas relativos a la historia de los sistemas educativos contemporáneos, educación comparada o evaluación de los sistemas educativos.