



Los destinatarios de la educación popular: una segunda oportunidad para adolescentes, jóvenes y personas adultas

Antonio Viñao Frago
Universidad de Murcia

Sumario: 1. Introducción. 2. Alfabetización, analfabetismo y escolarización. 3. Formas y agencias de educación popular. 4. Las escuelas de adultos. 5. La campaña de alfabetización de 1922-23. 6. Alfabetización y educación de adultos en la Segunda República.

Resumen

Este artículo centra su atención, sobre todo, en la evolución de las escuelas de adultos y de las campañas y actividades de alfabetización entre la población adulta, como formas de educación popular, en la España de la Restauración (1876-1931) y de la Segunda República (1931-1939). No obstante, de modo previo a dicho análisis se ofrece una visión sintetizada de la evolución en dichos años del analfabetismo, la alfabetización y la escolarización, así como de las diversas formas y agencias de educación popular existentes.

Palabras clave: Educación popular, educación de adultos, alfabetización, campañas de alfabetización, España siglos XIX-XX.

Abstract

This article mainly focuses on the evolution of the adult schools as well as on the literacy campaigns and activities directed to the adult population, in the context of popular education in Spain during the monarchic "Restoration" (1876-1931) and the Second Republic (1931-1939). Nevertheless, a summarised insight into the evolution, over these years, of illiteracy, literacy and schooling, as well as into the different patterns and agencies of the existing popular education, is previously provided.

Keywords: Popular education. Adult education. Literacy. Literacy campaigns. Spain, 19th-20th centuries.

Introducción

Este artículo centra su atención, sobre todo, en la evolución de las escuelas de adultos y de las campañas y actividades de alfabetización entre la población adulta, como formas de educación popular, en la España de la Restauración (1876-1931) y de la Segunda República (1931-1939). No obstante, de modo previo a dicho análisis se ofrece una visión sintetizada de la evolución, en dichos años, del analfabetismo, la alfabetización y la escolarización, así como de las diversas formas y agencias de educación popular existentes, algunas de las cuales constituyen el tema objeto de análisis de otros trabajos incluidos en este monográfico. Este aspecto contextual previo es necesario. Tanto las escuelas de adultos como las campañas y actividades de alfabetización –entendiendo este término como enseñanza y aprendizaje o dominio de los saberes elementales de la lectura, la escritura y el cálculo– han de ser vistos en el contexto, más amplio, de las diversas modalidades de educación popular que, con más o menos extensión y eficacia, coexistieron en España en el período considerado.

Alfabetización, analfabetismo y escolarización

En el censo de 1877, un año después del comienzo de la Restauración monárquica, el analfabetismo neto de los españoles rondaba el 70%. Al comenzar el nuevo siglo, en 1900, dicho porcentaje había descendido al 59%. Treinta años más tarde, en 1930, un año antes del final de la Restauración, el analfabetismo alcanzaba todavía al 32% de los españoles de más de 10 años. Los mayores avances de la alfabetización se habían producido, pues, en el primer tercio del siglo XX.

La distribución provincial de la alfabetización, como dejaría bien claro Luzuriaga en 1919, coincidía en general con la de la escolarización: «a mayor número de analfabetos menor número de escuelas (o sea, mayor número de habitantes por escuela) y menor cantidad de gastos en éstas» (Luzuriaga, 1919: 60-61). Los inciertos y escasos datos sobre la evolución de la escolarización, y los modos o maneras en la que ésta tenía lugar, venían a coincidir además con los de la alfabetización. El incremento de 500.000 alumnos escolarizados que tuvo lugar entre 1870 y 1900 fue en buena parte posible elevando de 51 a 62 el promedio de alumnos por aula/maestro, en especial en las escuelas públicas. Con todo y ello, el censo escolar de 1908 ofrecía una tasa de escolarización en torno al 50 % de la población de 6 a 12 años. Tan relevante como la no escolarización eran la inasistencia de los alumnos inscritos, la asistencia irregular de los mismos o el definitivo abandono de la escuela a los 8, 9 o 10 años para incorporarse al mundo laboral en el entorno familiar o fuera del mismo, pese a las prohibiciones legales establecidas al respecto (Viñao, 2002 y 2004: 229-236).

El censo escolar de 1908 ofrecía una tasa de escolarización en torno al 50% de la población de 6 a 12 años. También era frecuente la asistencia irregular y el abandono de la escuela a los 8, 9 ó 10 años.

Las condiciones en que tenía lugar la escolarización, cuando se producía, tampoco eran satisfactorias. El sistema habitual, desde el punto de vista organizativo, era la escuela/

aula donde un solo maestro o maestra atendía a un elevado número de alumnos de todas las edades escolarizables. La escuela graduada, símbolo de la modernidad educativa, con varios maestros, un maestro-director, y niños clasificados por grados en función de la edad y el nivel de conocimientos, se introduciría en España a modo de ensayo en 1898. Su difusión, durante el primer tercio del siglo XX, sería lenta y escasa. En 1935 las escuelas de un solo maestro o maestra representaban todavía el 82% del total de las existentes. Los locales eran en su mayor parte habilitados o alquilados sin buenas condiciones para la enseñanza. La construcción del primer edificio para albergar escuelas graduadas tendría lugar en Cartagena en los años 1900-1903. Salvo raras excepciones, no es posible hablar de construcción de edificios escolares en España hasta las primeras décadas del siglo XX, gracias sobre todo a la iniciativa de algunos ayuntamientos de las ciudades más importantes. Como tampoco es posible hablar de una preocupación estatal por esta cuestión hasta la creación, en 1920, de la Oficina Técnica para la Construcción de Escuelas. Por otra parte, el número de escuelas de enseñanza primaria superior era irrisorio. La mayor parte –el 92% en 1885– de las escuelas existentes eran elementales incompletas o completas en las que no solía irse más allá de los saberes elementales y de la enseñanza del catecismo o de las labores para las niñas. Ello por no hablar de las escuelas estacionales y maestros itinerantes, por lo general con un simple certificado de aptitud, tan habituales en algunas zonas rurales. En síntesis, para una amplia mayoría de la población infantil, la experiencia escolar, cuando se podía hablar de ella, era una experiencia episódica e intermitente que tenía lugar durante algunas horas de algunos días de algunos meses del año, entre los 6 y los 9 años de edad, en locales inadecuados y en aulas sobrecargadas, con alumnos de todas las edades escolarizables, en las que el maestro o maestra tenía que recurrir, para poder llevar a cabo su tarea, a la ayuda de los alumnos de más edad o aventajados y, en el mejor de los casos, a un maestro auxiliar. Nada tiene por ello de extraño que el dominio de los saberes elementales estuviera en muchos casos débilmente asentado y que, por tanto, abundara el analfabetismo por desuso como a finales del siglo XIX señalaba Felipe Picatoste (1892: 243).

La cuestión de la alfabetización y del analfabetismo no era, pues, sólo un problema escolar. Tan importante como lo que sucedía en la escuela era lo que acontecía fuera o tras ella. Y aquí es donde entraba en juego esa segunda oportunidad para adolescentes, jóvenes y personas adultas que era lo que hoy llamamos la educación popular, una expresión sobre cuyo alcance y caracterización remito a lo dicho por Guereña y Tiana en diversos trabajos (Guereña y Tiana, 1994 y 2001: 29-30, entre otros) y por Tiana en el que precede a éste. Una segunda oportunidad para quienes no habían asistido a la escuela o lo habían hecho de forma breve, intermitente y poco eficiente corriendo el peligro, por desuso, de perder el débil dominio de los saberes elementales que habían adquirido en ella. En palabras de Wolfgang Seitter (2001: 21), «la educación popular se estructuraba pues en España como compensación y sustituto de aquellas deficiencias que una escolarización fragmentaria había dejado».

La educación popular era una segunda oportunidad para quienes no habían asistido a la escuela o lo habían hecho de forma breve, intermitente y poco eficiente.

Formas y agencias de educación popular

No es posible saber qué porcentaje del incremento del número de alfabetizados –2.072.136 entre 1877 y 1900 y 10.394.340 entre 1900 y 1940– se debió a la acción estrictamente escolar y cuál fue consecuencia del uso social de los saberes elementales adquiridos en la escuela o fuera de ella. Las cifras anteriores indican, por de pronto, sensibles diferencias entre ambos períodos: si entre 1877 y 1900 el promedio anual del incremento de personas alfabetizadas fue de 90.093, en los cuarenta primeros años del siglo XX dicho promedio sería de 259.858 personas por año (Viñao, 1994). Cabe aventurar con fundamento, dado el estancamiento de las tasas de escolarización en torno al 50/60% durante el período aquí considerado, las condiciones en que tenía lugar la escolarización y los incrementos de la población escolar desde 1880 a 1900 y 1900 a 1935 –185.994 y 645.989 alumnos respectivamente–, que una buena parte del incremento censal de personas alfabetizadas se debió a la práctica social de los saberes elementales adquiridos, o no, en el medio escolar. Es decir, a los usos y contextos sociales de uso en los que una vez superada la edad escolar, tras los 12/13 años, los adolescentes, jóvenes y adultos podían adquirir, asentar y perfeccionar dichos saberes. A las distintas formas y agencias, en suma, de educación popular. Unas formas y agencias cuya expansión tras la Ley de Asociaciones de 1887 y sobre todo durante el primer tercio del siglo XX, confirma la hipótesis aventurada.

Suministraban la segunda oportunidad los poderes públicos y la iniciativa social a cargo de la Iglesia católica, el movimiento obrero, el reformismo liberal-burgués, el republicanismo y los movimientos nacional-regionalistas.

Las agencias suministradoras de esta segunda oportunidad fueron los poderes públicos –el Estado junto con los ayuntamientos– y, cómo diríamos hoy, la iniciativa social. Una iniciativa a cargo de la Iglesia católica, el movimiento obrero y sindical –anarquismo y socialismo–, el reformismo liberal-burgués, el republicanismo y los movimientos nacional-regionalistas. Sus modalidades serían, en el primer caso, las escuelas de adultos públicas, las campañas de alfabetización, la formación profesional ofertada por las Escuelas de Artes y Oficios, y las bibliotecas populares o públicas. A la iniciativa social corresponderían movimientos o fenómenos tales como la Extensión Universitaria y las universidades populares, y un conjunto de redes –ideológica y físicamente separadas en función de las agencias promotoras– integradas por una amplia variedad de entidades de recreo e instrucción que, con el nombre de círculos, casinos, ateneos, casas del pueblo, centros o liceos, entre otros, y los correspondientes adjetivos de católico, libertario, obrero, popular, instructivo, cultural, republicano, liberal, científico o artístico, asimismo entre otros, satisfacían necesidades de identidad grupal y de sociabilidad al tiempo que, por su carácter multifuncional, ofrecían a sus socios o miembros desde actividades lúdico-recreativas –juegos, bailes, excursionismo, deportes, bar, restaurante– a otras de índole artística –veladas musicales, orfeón, grupos de teatro–, cultural –gabinetes de lectura, biblioteca, conferencias, lecturas públicas, cursos breves– y educativa –escuelas de niños y de adultos, formación profesional o técnica–, o, en el caso de las sociedades más específicamente dirigidas al mundo obrero, de asesoramiento y formación laboral, sindical o política y de previsión social (Guereña, 1999: 24-31; AA. VV., 2001 y 2003).

Es en este contexto, junto con el paralelo auge en el primer tercio del siglo XX de la producción editorial y del comercio del libro y la aparición de un nuevo público lector (Martínez Martín, 2001: 167-483), en el que analizaré, como formas de educación popular con unos destinatarios muy definidos, las características y la evolución de las escuelas de adultos públicas y privadas y de las campañas y actividades de alfabetización durante los años de la Restauración y de la Segunda República.

Las escuelas de adultos

Una «normativa escueta», una «lenta y tardía definición» y un «desarrollo lento y desigual» son tres de los rasgos destacados por Jean-Louis Guereña (1992: 282-293) al referirse a los orígenes y la evolución, durante el siglo XIX, de la educación formal de adultos. Las escuelas de adultos, en efecto, nacieron a mediados del siglo XIX en los márgenes de un sistema educativo en formación, no recibiendo en la Ley Moyano de 1857 más atención que la dispensada en un breve artículo 106 en el que se decía que el gobierno fomentaría «el establecimiento de lecciones de noche o domingo para los adultos cuya instrucción haya sido descuidada, o que quieran adelantar en conocimientos». Esta doble función compensatoria y de perfeccionamiento o ampliación alcanzaría un cierto desarrollo cuantitativo y teórico entre 1850 y 1870 para estancarse posteriormente. En 1885 había en el país 1.597 escuelas de este tipo –1.521 de hombres y sólo 76 de mujeres; 1.065 públicas y 532 privadas– a las que asistían 65.317 personas –61.965 hombres y 3.352 mujeres–.

El término adultos no debe entenderse en su significado actual. En realidad estas escuelas acogían a adolescentes analfabetos o semialfabetizados, cansados tras jornadas laborales de 10 y 12 horas, en locales no apropiados y durante unos pocos meses. Dichos adolescentes recibían además una enseñanza elemental calcada en sus contenidos, textos y métodos de la escuela primaria –lectura, escritura, cálculo y catecismo– sin recursos o medios específicos. Ello explica su precariedad, el absentismo de los alumnos y su configuración como una «segunda red de alfabetización» con no menos problemas y carencias que aquella primera red, la escuela primaria, a la que pretendía compensar y suplir (Guereña y Tiana, 1994: 149).

En los años finales del siglo XIX y sobre todo en los primeros del siglo XX, se produjeron ciertos avances conceptuales y teóricos en relación con este tipo de escuelas, junto con una mayor atención legal y un relativo desarrollo cuantitativo de las mismas. Un R. D. de 6 de julio de 1900 sustituía las escuelas de adultos por clases nocturnas de adultos mantenidas por los ayuntamientos e impartidas obligatoriamente, tras su jornada escolar, por los mismos maestros de las escuelas primarias. Su Reglamento, aprobado en 1906, mantenía su carácter escolar al configurarse como clases de ampliación y perfeccionamiento de la educación primaria para los que hubieren cumplido 15 años,

edad mínima de inscripción que en 1913 se rebajó a los 12 años. Además, como objetivo preferente les asignaba la formación de «ciudadanos amantes de la Patria, laboriosos, instruidos, sobrios y respetuosos con las leyes, con la propiedad y con el prójimo». Por su parte, una R. O. de 19 de mayo de 1911 creaba las clases nocturnas de adultas, con un currículum devaluado en comparación con las de adultos, limitadas a los jueves por la noche y los domingos, y teniendo entre sus destinatarias preferentes a adolescentes y jóvenes de entre 12 y 20 años. Por último, una O. M. de 1 de diciembre de 1932, aprobada durante la Segunda República, intentó renovar este tipo de enseñanzas calificándolas como post-escolares y asignándoles la triple finalidad de ofrecer una formación básica, permanente y profesional.

En 1900 se sustituyeron las escuelas de adultos por las clases nocturnas destinadas a jóvenes y adolescentes. Los contenidos, similares a los de la escuela primaria, no respondían a las necesidades profesionales de los asistentes.

La sustitución de las escuelas de adultos por las clases nocturnas, acordada en 1900, supuso un notable incremento de éstas últimas. Las 1.597 escuelas de 1885 se convirtieron en 5.533 clases de adultos en 1903, 11.800 en 1908 y 12.751 en 1915 con 252.000 alumnos. En el curso 1933-34 eran ya 22.446 –21.403 de adultos y 1.043 de adultas– con 583.912 inscritos de los que 542.618 eran hombres y 41.294 el –7,6% mujeres–. La realidad, sin embargo, siguió mostrando similares problemas y deficiencias. Los maestros, carentes de una formación específica para este tipo de enseñanzas, escasamente retribuidos y cansados tras la jornada escolar con los niños, se veían obligados –hasta la mencionada O. M. de 1 de diciembre de 1932, que declaraba la voluntariedad para impartir dichas clases– a enseñar a adolescentes y jóvenes de entre 14 y 25 años no menos fatigados tras una larga jornada laboral. El absentismo y el abandono seguían presentes. Los contenidos, similares a los de la escuela primaria, no respondían a las necesidades profesionales de los asistentes (Landa, 1930). Por último, la oferta escolar, predominantemente pública, seguía dejando a un lado a las mujeres.

La información que se posee sobre las escuelas privadas de adultos es escasa. Algunas de ellas fueron creadas por esos círculos, ateneos y sociedades de instrucción y recreo a las que antes se hizo referencia. Un ejemplo, estudiado por Jean-Louis Guereña (1991: 675-677), es el de las escuelas de adultos de la Casa del Pueblo madrileña. Inaugurada en 1908, la Casa del Pueblo de Madrid acogió tanto las escuelas de enseñanza primaria, existentes desde 1905, de la Sociedad obrera de escuelas laicas graduadas, como otras escuelas de índole profesional o societaria. En estrecha relación con esta red de centros de instrucción, los Círculos socialistas madrileños establecieron, a partir de 1910, unas clases para adultos que funcionaban de 7 a 9 de la tarde en régimen de coeducación. En ellas se impartían no sólo los contenidos propios de la enseñanza primaria, sino también otros de formación profesional además de idiomas, música, teatro y gimnasia.

La campaña de alfabetización de 1922-23

Tras un primery fracasado intento, en 1920, de llevar a cabo una campaña de alfabetización en España, en el presupuesto estatal de 1922-23 se incluiría una cantidad específica

–150.000 pesetas– para financiar, a título de «ensayo», «una acción especial intensiva destinada a combatir el analfabetismo» durante dos años en «las tres provincias de mayor contingente de analfabetos y la región de las Hurdes» (Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1924: 5). Con tal fin, un R. D. de 31 de agosto de 1922 creaba una Comisión Central específicamente responsable de la puesta en marcha y aplicación de dicha acción y regulaba todos los aspectos de la misma. En síntesis, esta campaña se caracterizó por constituir (Viñao, 1990):

1. Una acción especial, como se ha dicho, con una partida presupuestaria, personal docente y medios específicos.
2. Una acción intensiva, con más medios y recursos de lo habitual, en la que la creación de escuelas de enseñanza primaria diurnas (permanentes, especiales, de temporada o ambulantes, en períodos de vacaciones o en días festivos, y en empresas, fábricas, talleres, cuarteles, etc.) y de clases de adultos debía ser reforzada con servicios escolares complementarios (cantinas, ropero, biblioteca, mutualidades escolares, campos agrícolas, campos de recreo y deportes, lecturas públicas y conferencias, excursiones pedagógicas, etc.), recursos adicionales para equipamiento escolar e indemnización a algunos alumnos, y campañas («misiones pedagógicas») de concienciación, propaganda y apoyo a dicha tarea.
3. Una acción limitada temporalmente a dos años y territorialmente a Las Hurdes y a aquellas tres provincias –Jaén, Almería y Málaga– que en el censo de 1910 ofrecían las tasas más elevadas de analfabetismo bruto.
4. Una acción primordialmente académica o escolar, toda vez que las escuelas y clases a crear debían seguir el programa establecido para las de su mismo nivel o modalidad de enseñanza.

La acción alfabetizadora se circunscribió a la provincia de Jaén y a la región de las Hurdes. Las clases para adultos muestran la presencia mayoritaria de niños y niñas, adolescentes y jóvenes y de unas pocas personas adultas.

Una vez más, la realidad difirió notablemente de los objetivos perseguidos por «la desproporción manifiesta entre las necesidades... y los recursos económicos», como señalaría la Comisión Central de la campaña en un informe emitido en abril de 1924 (Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1924: 45). La acción alfabetizadora se circunscribió a la provincia de Jaén y a la región de las Hurdes. En cuanto a las clases para adultos, las fotografías anexas a la publicación impresa de dicho informe, relativas a las clases establecidas en la Escuela Industrial, el Instituto de Segunda Enseñanza y la Escuela Normal de maestras de Jaén, muestran la presencia mayoritaria de niños y niñas, adolescentes y jóvenes, así como la de unas pocas personas adultas y el hecho de que sólo una de dichas clases, la primera, fuera mixta.

Alfabetización y educación de adultos en la Segunda República

Durante el período anterior a la Guerra Civil, sobre todo en el bienio 1931-33, los gobiernos republicanos prestaron una atención preferente al problema de la escolarización básica

como remedio o solución frente al analfabetismo y la semialfabetización de buena parte de la población. Construir y crear escuelas, ampliar la plantilla del magisterio primario y mejorar su formación y retribuciones exigían una atención preferente. Se incrementaron las clases de adultos y se renovaron algunos de sus aspectos, pero no puede hablarse de una política de choque en este campo similar a la que se llevó a cabo en la enseñanza primaria. Sin embargo durante estos años, sobre todo desde 1931 a 1933, el gobierno de la República puso en marcha una experiencia novedosa de educación popular: las Misiones Pedagógicas.

Creadas por Decreto de 29 de mayo de 1931 –es decir, al mes y medio de proclamarse la República–, el Patronato de Misiones Pedagógicas, del que Manuel B. Cossío sería nombrado presidente, nacía con el propósito, según se decía en el preámbulo de dicho Decreto, de «llevar a las gentes, con preferencia a las que habitan en localidades rurales, el aliento del progreso y los medios de participar en él, en sus estímulos morales y en los ejemplos de avance universal, de modo que los pueblos todos de España, aun los apartados, participen en las ventajas y goces nobles reservados hoy a las centros urbanos». Con tal fin el Decreto establecía tres tipos de objetivos y actividades:

1. El «fomento de la cultura general» mediante bibliotecas populares, fijas y circulantes y la organización de lecturas públicas y conferencias en torno a ellas; sesiones de cine con intención educativa; audiciones musicales; y un museo circulante con exposiciones de colecciones de pintura.
2. La «orientación pedagógica de las escuelas» o asistencia pedagógica al magisterio rural mediante visitas a las escuelas y la organización de semanas o quincenas pedagógicas.
3. La «educación ciudadana» mediante conferencias y lecturas sobre los «principios democráticos», la estructura del Estado y sus poderes, la administración pública y sus organismos, la participación ciudadana, etc. (Patronato, 1934: 153-155).

Para la realización de dicho propósito, el Patronato contaría con el apoyo y la colaboración del magisterio primario y la dedicación a tal fin de «misioneros guías» –inspectores de enseñanza primaria y profesores de escuelas normales–, «misioneros expertos» –escritores, intelectuales, artistas– y «misioneros estudiantes» –alumnos universitarios–. Sus actividades se insertaban tanto en el ámbito de la cultura escrita –bibliotecas, libros– como en los de la cultura oral y audiovisual –lecturas públicas, charlas, comentarios, películas cómicas y documentales, audiciones musicales, teatro, guiñol, coro y museo circulante con reproducciones pictóricas–.

Promovidas y apoyadas durante los dos primeros años de su existencia, las Misiones vieron reducidos sus presupuestos en 1934 y 1935, desapareciendo o diluyéndose tras

el inicio de la Guerra Civil. Si el proyecto educativo de la Segunda República puede considerarse «inacabado» (Puelles Benítez, 2007: 57-69), lo mismo puede afirmarse de las Misiones Pedagógicas. Pese a ello, durante los pocos años de su existencia las Misiones evolucionaron, al contacto con la realidad, desde un modelo inicial entre instructivo, educativo, recreativo y cívico a otro menos instructivo en el sentido escolar o cívico-político y más recreativo, de diversión y popular, atento y preocupado incluso por la mejora de los aspectos sociales, higiénico-sanitarios o económico-productivos de los lugares donde se realizaban, algo no previsto en sus propósitos iniciales. Además, bajo su amparo, las Misiones llegaron a establecer de modo informal diversas delegaciones colaboradoras en algunas localidades. Asimismo, siguiendo su ejemplo, fue bastante habitual la realización en algunas provincias de «misiones» promovidas por profesores y alumnos de uno y otro sexo de las Escuelas Normales.

Las Misiones Pedagógicas nacieron como proyecto para llevar la cultura “cultura” y urbana a las zonas rurales de España. Pero se convirtieron en algo más complejo y amplio porque incorporaron elementos y aspectos populares.

En síntesis, las Misiones Pedagógicas nacieron como un proyecto para llevar la cultura «cultura» y urbana –cine, teatro, música, pintura, libros, charlas– a las zonas rurales de España, a la España analfabeta y aislada del mundo de las comunicaciones viarias y las tecnologías de la comunicación existentes en aquel momento. Con el tiempo, en no más de dos años, se convirtieron en algo más complejo y amplio. Entre otras razones, porque poco a poco fue tomando forma la idea de que había que «reconocer y hacer notar a los campesinos que tienen unos valores que deben potenciarse y estimarse» (Otero Urtaza, 1982: 79) lo que originó la incorporación de elementos y aspectos populares a las actividades misioneras. El golpe de Estado de julio de 1936 abortó una experiencia educativo-cultural que estaba llamada, con el triunfo electoral del Frente Popular, a seguir evolucionando, ampliándose y difundiéndose.

La Guerra Civil supuso un cambio radical en los objetivos y estrategias de la educación popular promovida por los gobiernos republicanos, así como una explosión de organizaciones, grupos y actividades de esta índole auspiciadas por anarquistas, socialistas y comunistas. La consecución de la victoria militar pasó a constituir el primer objetivo, aquél en función del cual debían configurarse tanto el mundo de la educación como el de la cultura. Con independencia de las actividades organizadas por diferentes grupos, sindicatos y asociaciones anarquistas –ateneos libertarios, escuelas de militantes, agrupación de «Mujeres libres», colectividades–, socialistas o comunistas, o en colaboración con ellos, las acciones de educación popular más destacables, promovidas o relanzadas por los poderes públicos, fueron las Milicias de la Cultura, las Brigadas Volantes y el fomento y mejora de la red bibliotecaria.

Las Milicias de la Cultura (Fernández Soria, 1984: 49-60) fueron creadas por un Decreto de 30 de enero de 1937 siguiendo iniciativas previas organizadas por el sindicato socialista FETE o el Comisariado Político comunista. Las Milicias tenían un doble objetivo, educativo y político. Era necesario, ante todo, alfabetizar a los soldados analfabetos que

luchaban en el frente, pero también instruir al resto en las enseñanzas escolares de ampliación, y hacer participar o implicar a todos ellos en actividades de índole cultural relacionadas con los libros, la prensa, el teatro, el cine, la radio o la confección de periódicos murales. Al mismo tiempo dichas enseñanzas y actividades debían ir dirigidas a adoctrinar políticamente y a elevar el ánimo de los combatientes. Con este doble fin se adscribieron a los batallones una serie de maestros e instructores –unos 2.200 en 1938– que en el frente y en los ratos de ocio o descanso, y en lugares improvisados como escuelas, enseñaban e instruían a los soldados. Según cálculos oficiales se alfabetizó a 105.000 soldados y los asistentes como alumnos a estas «escuelas» fueron unos 200.000.

Durante la Guerra Civil las acciones de la educación popular más destacables fueron las Milicias de la Cultura, las Brigadas Volantes y el fomento y mejora de la red de bibliotecas.

Las Brigadas Volantes (Fernández Soria, 1994: 60-64), creadas por O. M. de 30 de septiembre de 1937, nacieron con el objetivo de luchar contra el analfabetismo en las zonas rurales de la retaguardia con mayor número de analfabetos. A su cargo estuvieron las dos campañas de alfabetización lanzadas en los meses finales de 1937 y 1938. Las clases, a cargo de instructores mayores de 16 años, se destinaban a personas de ambos sexos y de más de 14 años. Estimaciones oficiales cifran en 300.000 el número de personas asistentes a las mismas. Con el estallido de la guerra, la lectura y las bibliotecas pasaron a desempeñar un papel relevante. Había que atender las necesidades lectoras de soldados, de los enfermos en los hospitales de guerra, o de los niños evacuados y albergados en colonias escolares. Un Comité Nacional de Cultura Popular, creado en abril de 1936 y formado por representantes de distintas asociaciones y organizaciones culturales del Frente Popular, asumió, entre otras tareas –cursos para trabajadores, clases de alfabetización, enseñanzas de biblioteconomía, topografía, enfermeras, idiomas y taquigrafía, actividades teatrales y musicales, salvaguarda del patrimonio artístico– la de satisfacer las necesidades lectoras de esos nuevos públicos a través de su Sección de Bibliotecas (Fernández Soria, 1994: 63-79). En Cataluña funcionó asimismo un Servei de Biblioteques del Front.

Por lo que respecta a la red bibliotecaria, un Decreto de 16 de febrero de 1937 creó un Consejo Central de Archivos, Bibliotecas y Tesoro Artístico del que pasarían a depender las bibliotecas creadas por el Patronato de Misiones Pedagógicas. A su vez, en noviembre de 1937, distintas disposiciones legales configuraron toda una red de bibliotecas públicas provinciales, comarcales, municipales, rurales y escolares. En desarrollo de dicha red fueron creadas algunas bibliotecas de las modalidades indicadas y se elaboró por María Moliner un plan de organización general de las mismas que hubiera constituido, caso de ser aplicado, el germen de un sistema nacional bibliotecario capaz de llegar hasta la aldea o lugar más recóndito. Los acontecimientos bélicos tampoco lo hicieron posible ■

Referencias bibliográficas

AA-VV. (2001): «La educación popular en los siglos XIX y XX», *Historia de la Educación*, 20, pp. 5-188. Monográfico coordinado por Jean-Louis Guereña.

- (2003): «Espacios y formas de sociabilidad en la España contemporánea», *Hispania*, LXIII/2 (214), pp. 409-620. Monográfico coordinado por Jean-Louis Guereña.
- FERNÁNDEZ SORIA, Juan-Manuel (1984): *Educación y cultura en la guerra civil (España 1936-39)*, Valencia: NAU Llibres.
- GUEREÑA, Jean-Louis (1991): «Las Casas del Pueblo y la educación obrera a principios del siglo XX», *Hispania*, LI/178, pp. 645-692.
- (1992): «Los orígenes de la educación de adultos en la España contemporánea». En ESCOLANO, Agustín (dir.): *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 281-307.
- (1999): «La educación popular a comienzos del siglo XX». En RUIZ, Julio; BERNAT, Antonio; DOMÍNGUEZ, M^a Rosa; JUAN, Víctor M.: *La educación en España a examen (1898-1998)*, Zaragoza: Ministerio de Educación y Cultura e Institución «Fernando el Católico», t. II, pp. 13-34.
- GUEREÑA, Jean-Louis y TIANA, Alejandro (1994): «La educación popular». En GUEREÑA, Jean-Louis, RUIZ BERRIO, Julio y TIANA, Alejandro (eds.), *Historia de la Educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 141-171.
- (2001): «Lecturas en medios populares. Del discurso a las prácticas», *Historia de la Educación*, 20, pp. 25-39.
- LANDA, Rubén (1930): «La enseñanza de adultos en España». *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 840, pp. 110-111.
- LUZURIAGA, Lorenzo (1919): *El analfabetismo en España*, Madrid: J. Cosano.
- MARTÍNEZ MARTÍN, Jesús A. (dir.) (2001): *Historia de la edición en España (1836-1936)*, Madrid: Marcial Pons Historia.
- MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES (1924): *Analfabetismo. 1923*. Madrid: Talleres del Instituto Geográfico.
- PATRONATO DE MISIONES PEDAGÓGICAS (1934): *Septiembre de 1931-diciembre de 1933*, Madrid: S. Aguirre impresor.
- PICATOSTE, Felipe (1892): *Últimos escritos*, Madrid: Miguel Romero impresor.
- PUELLES BENÍTEZ, Manuel de (2007): *Política y educación en la España contemporánea*, Madrid: UNED.
- SEITTER, Wolfgang (2001): «Volksbildung y educación popular. Diferenciación y continuidad de dos conceptos educativos en Alemania y España en torno a 1900», *Historia de la Educación*, 20, pp. 11-23.

- VIÑAO, Antonio (1990): «The first national campaign of literacy (1922-23) in the context of the history of literacy in Spain». En GENOVESI, Giovanni y otros: *History of Elementary School Teaching and Curriculum*, Hannover, Edition Bildung und Wissenschaft, pp. 157-162.
- (1994): «Primera mitad del siglo XIX. Escolarización y alfabetización» y «Segunda mitad del siglo XIX. Escolarización alfabetización». En DELGADO CRIADO, Buenaventura (coord.): *Historia de la Educación en España y América*. Volumen 3. *La educación en la España contemporánea (1789-1975)*, Madrid: Ediciones SM y Morata, pp. 389-396 y 695-703 respectivamente.
- (2002): «Tiempos familiares, tiempos escolares (trabajo infantil y asistencia escolar en España durante la segunda mitad del siglo XIX y el primer tercio del XX)». En GUEREÑA, Jean-Louis (ed.): *Famille et éducation en Espagne et en Amérique Latine*, Tours: Publications de l'Université de Tours, pp. 83-97.
- (2004): *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*, Madrid: Marcial Pons Historia.

Breve currículo

Antonio Viñao Frago es doctor en Derecho y catedrático de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia. Ha sido miembro del Comité Ejecutivo de la International Standing Conference for the History of Education desde 1996 al año 2000 y presidente de la Sociedad Española de Historia de la Educación entre los años 2001 y 2005. Sus campos de investigación prioritarios son la historia de la alfabetización y de la cultura escrita (la lectura y la escritura como prácticas socioculturales), de la escolarización y de la enseñanza secundaria, así como la historia del currículum (espacios y tiempos escolares, libros de texto) y de la relación entre las culturas escolares y las reformas educativas.

De entre sus libros publicados destacan los siguientes: *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea* (1982), *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)* (1990), *Alfabetização na sociedade e na história. Vozes, palavras, textos* (1993), *Espacio y tiempo. Educación e Historia* (1996), *Estadística escolar, proceso de escolarización y sistema educativo nacional en España (1750-1850)* (1996), *Tiempos escolares, tiempos sociales. La distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España (1838-1936)* (1998), *Currículo, espaço e subjetividade. La arquitectura como programa* (1998), *Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales* (1999), *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios* (2002) y *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX* (2004). Además ha coordinado los siguientes libros o números monográficos de revista: «Cultura, ideología y prácticas sociales», *Áreas*. Revista Internacional de Ciencias Sociales, nº 6 (1986); *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales* (1997); “El espacio escolar en su perspectiva histórica”, *Historia de la Educación*, nº 12-13 (1993-1994); “Higienismo y educación (siglos XVIII-XX)”, *Áreas*. Revista Internacional de Ciencias Sociales, nº 20 (2000), y “Reformas e innovaciones educativas en la España del primer tercio del siglo XX. En el centenario de la JAE”, *Revista de Educación*, número extraordinario (2007).