

M O N O G R Á F I C O

LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN EL SIGLO XIX: LOS PRIMEROS PASOS HACIA LA CONSTITUCIÓN DE UN NUEVO ÁMBITO EDUCATIVO

ALEJANDRO TIANA FERRER (*)

Hace ya casi treinta años, J. R. Kidd afirmaba que la educación de adultos puede considerarse tanto la más antigua como la más moderna de las tareas educativas, ya que, si bien su expansión ha sido reciente, su práctica parece haber comenzado tan pronto como las primeras actividades humanas (1). Hace poco más de un lustro volvía a insistir en la misma idea, en esta ocasión con C. J. Titmus, al empezar presentando diversas prácticas anteriores al siglo XVIII como introducción a una perspectiva general de la educación de adultos (2).

Sin embargo, la constitución de este campo específico de actividad educativa es mucho más reciente. En un sentido más estricto, habría que coincidir con E. M. Hutchinson en que su desarrollo habría ido asociado a las transformaciones económicas y sociales provocadas por la Revolución Industrial y a los cambios políticos e ideológicos que supuso el fin del Antiguo Régimen (3).

Analizando todavía más de cerca su proceso de evolución, podría considerarse que la educación de adultos, tal y como hoy la conocemos, tiene una historia aún más corta. Si bien en la época entre las dos guerras mundiales comienza a aparecer entre los educadores de adultos la conciencia de participar en un movimiento común, es en realidad después de 1945 cuando este ámbito alcanza un lugar pro-

(*) UNED. Director del CIDE.

(1) Cfr. Kidd, J. R., *Financing Continuing Education*, New York, Scrcrow Press, 1962.

(2) Kidd, J. R. y Titmus, C. J., «Adult Education: An Overview», en Husen, T. y Postlethwaite, T. N. (eds.), *The International Encyclopedia of Education*, Oxford & New York, Pergamon Press, 1985, vol. 1, pp. 93-104. En la edición española se indica que «se están empezando a acumular evidencias que demuestran que la enseñanza organizada y sistematizada de personas maduras precedió, con mucho, a la organización formal de escuelas para niños y jóvenes» (*Enciclopedia Internacional de la Educación*, Madrid, Vicens Vives-M.E.C., 1989, vol. 3, p. 1725).

(3) Como indica E. M. Hutchinson, «los intentos (...) para proporcionar educación a gran número de adultos no pueden ser, sin embargo, razonablemente fechados antes de la Revolución Industrial —y sus revoluciones sociales asociadas— de finales del siglo XVIII y el siglo XIX. Los cambios producidos en los modos de vida (...) implicaron la necesidad de proporcionar educación y reeducación a los adultos» («Adult Education», en *Encyclopaedia Britannica*, 1981, 15th ed., vol. 1, p. 98).

pio dentro de los sistemas educativos. Por otra parte, es a partir de esta fecha cuando la educación de las personas adultas empieza a convertirse en objeto de estudio académico y de investigación y cuando se emprende una tarea sistemática de formación de educadores y de organización regional en los cinco continentes.

De acuerdo con todas estas consideraciones, podría afirmarse que la constitución de la educación de adultos como ámbito educativo específico, con un lugar propio en el seno de los sistemas educativos y con reconocimiento formal, se produce en la tercera y cuarta décadas de nuestro siglo y se culmina a partir de 1945. Pero ello no significa que antes de esa época no se iniciase el proceso. Como se ha señalado, a partir de los años finales del siglo XVIII aparecen diversas iniciativas que merecen nuestra atención, por cuanto prefiguran la citada constitución de este nuevo ámbito educativo.

En esa época de finales del siglo XVIII se produce un doble fenómeno que conviene destacar. Por una parte, tiene lugar la expansión de la revolución industrial iniciada en Gran Bretaña, que llevó aparejados profundos cambios en el terreno económico y social. Entre ellos, cabe destacar la progresiva destrucción de la vida comunitaria tradicional y la paulatina desaparición de las estructuras gremiales. Ambos procesos determinaron la necesidad de establecer canales educativos alternativos a los modos tradicionales de «enculturación». Por otra parte, se produce la desaparición progresiva de la sociedad estamental y del Antiguo Régimen y su sustitución por sociedades organizadas en clases y regímenes parlamentarios de base burguesa. Entre los cambios políticos e ideológicos que dicha transformación implicó, pueden señalarse la apertura (tímida, pero ya real) de procesos de movilidad social y el progresivo desuso de la fuerza y la represión como único mecanismo de control en las nuevas sociedades. Este conjunto de factores contribuyó a la aparición de un nuevo interés por la extensión de la escolarización y al desarrollo de la educación de adultos. La diversidad de ritmos y modalidades con que se llevaron a cabo los citados cambios explica, al menos en parte, las diferencias que se aprecian entre unas naciones y otras en lo que se refiere al proceso de constitución y desarrollo de la educación de adultos.

Las experiencias recientes de educación de adultos han sido bastante estudiadas, pero no podemos decir lo mismo de sus antecedentes. No es mucho lo que se ha escrito sobre su evolución en el siglo XIX, al menos si lo comparamos con la literatura dedicada a la época más cercana (4). Y sin embargo, muchas de las tendencias que se pueden apreciar nítidamente en fases posteriores aparecen ya perfiladas en esas primeras etapas. Como señala el título del trabajo, durante el siglo XIX se dan los primeros pasos que posteriormente conducirán a la constitución de la educación de adultos como un ámbito educativo con personalidad propia. En

(4) Una simple muestra de la validez de esta afirmación es la escasez de referencias históricas anteriores a 1900 en dos obras representativas. Una es la publicación de Ward, B. A., *Literacy and Basic Elementary Education for Adults. A Selected Annotated Bibliography*, Washington, US Department of Health, Education and Welfare, 1961. Otra, más cercana a nosotros, es la citada *Enciclopedia Internacional de la Educación* (versión española, tomo 3), que apenas si incluye ese tipo de referencias en los aproximadamente treinta artículos que dedica a la educación de adultos.

cierta medida, esos primeros pasos ponen de manifiesto el sentido, las limitaciones y la orientación general del proceso iniciado. De ahí el interés de su estudio.

LA EDUCACIÓN DE ADULTOS DECIMONÓNICA: UN CAMPO POCO DELIMITADO

Un primer problema que encontramos al acercarnos a la educación de adultos practicada en el siglo XIX es su propia delimitación, ya que bajo tal denominación aparecen prácticas muy diversas. El problema de la definición de la educación de adultos no se ha resuelto hasta muy recientemente, y aún hay quien piensa que no satisfactoriamente (5). En el año 1953, la UNESCO reconocía que «no hay uniformidad, ni concordancia en la forma en que los diversos países definen lo que entienden por educación de adultos» (6). Con posterioridad a esa fecha ha habido intentos de definición propuestos por muy diversos autores (7), pero no ha sido sino en 1976 cuando el organismo internacional ha alcanzado un acuerdo acerca de qué debe entenderse por educación de adultos, plasmado en la Recomendación General sobre el Desarrollo de la Educación de Adultos, aprobada en la Conferencia General de ese año (8).

Aunque la definición aprobada en 1976 resulta más claramente aplicable a la experiencia reciente en educación de adultos, presenta cierto interés para delimitar su campo histórico, ya que contiene algunos criterios dignos de consideración. En primer lugar, la UNESCO considera que la educación de adultos engloba un amplio conjunto de procesos educativos que tienen en común su carácter «organizado», aunque no respondan a un único modelo. Ello implica excluir solamente las iniciativas que no cuenten con un mínimo carácter «organizado» y tomar en cuenta las que lo posean. Por lo que hace a la época que venimos considerando, obliga a incluir en el estudio experiencias tan diversas como, por ejemplo, las conferencias científicas impartidas públicamente en el Reino Unido a comienzos de siglo, los clubs científico-literarios o las clases nocturnas coetáneas suyas, por más que su organización, objetivos y prácticas fuesen muy heterogéneas.

(5) Así, por ejemplo, Ezequiel Ander-Egg considera que «existen muchas dificultades para delimitar el campo de la Educación de Adultos a partir de esta definición (en referencia a la de UNESCO de 1976)» («La educación de adultos como organización para el desarrollo social. Precisiones conceptuales e históricas. Dos propuestas entre otras», *Entre líneas*, 5, 1990, p. 24).

(6) UNESCO, *Répertoire de l'éducation des adultes*, París, UNESCO, 1953, p. 10.

(7) Pueden citarse, entre las más relevantes, la definición propuesta por A. A. Liveright y N. Haygood (eds.), *The Exeter Papers*, Boston, Boston University, 1968 y la del National Institute of Adult Education de Inglaterra y Gales, *Provision for Adult Education*, London, NIAE, 1970.

(8) «El término 'educación de adultos' denota el cuerpo total de los procesos educativos organizados, cualquiera que sea su contenido, nivel y método, ya sean formales o informales y ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial, en escuelas, institutos y Universidades, así como un aprendizaje mediante el cual, las personas, consideradas adultas por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus capacidades, amplían sus conocimientos, mejoran sus cualificaciones técnicas o profesionales o toman nuevas direcciones y obran cambios en sus actitudes o comportamiento, en la doble perspectiva del desarrollo personal pleno y de la participación en un desarrollo social, económico y cultural independiente y equilibrado». Cfr. UNESCO. *Conferencia General*, Nairobi, UNESCO, 1976.

Un segundo criterio, el relativo a sus destinatarios, plantea mayores problemas. En efecto, la UNESCO establece que este ámbito educativo se dirige a las personas «consideradas adultas por la sociedad a la que pertenecen». A pesar de la vaguedad del criterio, desde una perspectiva histórico-comparativa su aplicación no es tan simple como pudiera parecer. No resulta en modo alguno sencillo delimitar qué entendía cada sociedad por «persona adulta» para tomar una decisión acerca de la inclusión o exclusión de determinada iniciativa.

Si echamos una mirada retrospectiva, observaremos que la educación de adultos se ha dirigido principalmente a las personas en edad postescolar, existiese o no en cada momento y lugar una regulación expresa de la obligatoriedad escolar. Así, aunque el decreto francés de 1836 que regulaba las clases de adultos estableciese la barrera inferior de los 15 años, o aunque la entrada a las escuelas populares de adultos danesas estuviese vedada a personas de menos de 18, no resultaba difícil encontrar en actividades educativas llamadas «de adultos» a adolescentes de 13 ó 14 años, como está bien documentado. Según expresión de la Liga Francesa de la Enseñanza, la de adultos sería una educación «de la escuela al regimiento».

En general, y pensando en la experiencia del siglo XIX, deberíamos aceptar como educación de adultos la ofrecida a personas que habían superado la edad escolar habitual (fuese obligatoria o no) y abandonado el sistema educativo formal, aunque su consideración de «personas adultas» sea estrictamente discutible. De no hacerlo así, excluiríamos un amplio conjunto de actividades cuyos principales destinatarios fueron jóvenes, aunque prematuramente integrados en el mundo laboral y adulto.

Por otra parte, la UNESCO acepta la inclusión de actividades de carácter tanto «formal» como «no formal» o «informal», de acuerdo con la conceptualización habitualmente aceptada (9). En realidad, las experiencias decimonónicas de educación de adultos se inscribieron generalmente en lo que hoy conocemos como «educación no formal», sin que falten referencias a determinadas modalidades cercanas a la «educación informal» (como podría ser el caso de las lecturas públicas y las iniciativas de creación de bibliotecas).

Por último, hay que señalar que la definición de la UNESCO acepta la diversidad interna del campo de referencia, lo que coincide plenamente con la experiencia histórica. Así, en el siglo XIX encontramos bajo la denominación de educación de adultos cursos de alfabetización e instrucción primaria, destinados a quienes no pudieron obtenerla en la edad escolar habitual, cursos de formación profesional, para atender a las exigencias de las transformaciones productivas, actividades recreativas o de lo que hoy llamaríamos la educación para el tiempo de ocio, iniciativas de educación religiosa, prácticas de extensión universitaria o cultural, por no citar sino algunos de los tipos principales. Muchas de las instituciones dedicadas a la educación de adultos cubrieron más de uno de los campos citados,

(9) Véase, por ejemplo, el análisis que realiza acerca de dichos conceptos Jaime Trilla en la parte introductoria de su trabajo *La educación informal* (Barcelona, PPU, 1985).

por lo que tampoco resulta sencillo establecer una clasificación rígida. Entre las características que más destacan en el ámbito de la educación de adultos decimonónica, quizá las principales sean su versatilidad y la multiplicidad de sus propósitos y motivaciones.

PRIMER ESBOZO DEL CONCEPTO DE EDUCACIÓN PERMANENTE

Es precisamente a finales del siglo XVIII cuando aparece la que posiblemente sea la primera evocación de lo que hoy llamamos «educación permanente», defendiendo la necesidad de educación en todas las edades de la vida. En el Informe presentado en 1792 a la Asamblea nacional por el marqués de Condorcet aparecen plasmadas muchas de las ideas que encontrarán un desarrollo posterior (10), ya desde sus primeras páginas:

«Hemos observado, por último, que la instrucción no debía abandonar a los individuos en el momento de su salida de las escuelas; que debía abarcar todas las edades, que no hay ninguna en la que no sea útil y posible aprender, y que esta segunda instrucción es tanto más necesaria cuanto más estrechos hayan sido los límites que hayan encerrado la instrucción de la infancia. Esta es también una de las causas principales de la ignorancia en la que se hallan sumidas hoy día las clases pobres de la sociedad; la posibilidad de recibir una primera instrucción no se echa tanto de menos como la de conservar sus ventajas» (11).

Más adelante, argumentando que la educación debe ser universal, afirma que debe «asegurar a los hombres en todas las edades de la vida, la facilidad de conservar sus conocimientos o de adquirir otros nuevos» (12), formulación que aparecerá transcrita casi textualmente en el Informe Quintana. Como medio para llevar a la práctica estas ideas, Condorcet propone la celebración de conferencias públicas dominicales en las escuelas, a cargo de los maestros, y en las escuelas secundarias, a cargo de sus profesores. A través de ellas espera alcanzar un cuádruple objetivo: a) dar a los jóvenes los conocimientos necesarios que no formaron parte de su primera educación, evitando al mismo tiempo la pérdida de los adquiridos; b) formar buenos ciudadanos, conocedores y respetuosos de las leyes y de sus derechos y deberes; c) difundir las observaciones agrícolas y los métodos económicos que no conviene ignorar; d) transmitir «el arte de instruirse por sí mismo», en lo que prelude el actual concepto de «aprender a aprender». Tales actividades deben estar basadas sobre la capacidad reflexiva del joven y el adulto, fomentando el uso de la razón y desterrando el prejuicio y la servidumbre a la razón ajena.

Como puede fácilmente apreciarse, las ideas de Condorcet anticipan muchos de los conceptos que encontrarán pleno desarrollo en época mucho más reciente.

(10) La más reciente edición española del célebre Informe Condorcet es la preparada por Olegario Negrín Fajardo (Condorcet, *Informe y proyecto de decreto sobre la organización general de la instrucción pública*, Madrid, Ed. Centro de Estudios Ramón Areces, 1990). Existen otras anteriores de Compayre (1833), Barnés (1922) y Ballesteros (1932). Es a aquella a la que se refieren las citas que aparecen en el texto.

(11) Condorcet, *op. cit.*, p. 44.

(12) *Ídem*.

te (13). No es extraño que Benigno Cacérès afirme que el informe Condorcet «contiene la mayor parte de las ideas-fuerza que hoy animan todavía nuestra educación popular» (14).

A lo largo del siglo XIX aparecerán reiteradamente expuestas ideas similares acerca de la educación de las personas adultas. A través de la obra de muy diversos autores se va dibujando un nuevo ámbito educativo en el que se delimitan tres campos fundamentales: la actuación que hoy llamaríamos «remedial», encaminada a proporcionar instrucción elemental a las personas que no la adquirieron en su infancia; la ampliación (o profundización) de la instrucción básica recibida en los primeros años de vida; y la formación específicamente profesional, especialmente necesaria en una época de importantes cambios en el terreno productivo.

Por no poner sino un ejemplo, son los tres campos que, a mediados de siglo, evocaba Laureano Figuerola cuando afirmaba que «las escuelas de adultos son a la vez elementales, superiores e industriales» (15). O los mismos a que hacía breve referencia la Ley Moyano (16). Dadas la especificidad de las características presentadas por la formación profesional, la amplitud y diversidad de su campo de actuación y la imbricación de procedimientos escolares y de aprendizaje que se produce en su práctica en esta época, nos centraremos en este trabajo exclusivamente en los dos primeros campos citados, sin que falte alguna referencia ocasional al tercer ámbito excluido.

LAS ESCUELAS DE ADULTOS: ALFABETIZACIÓN Y MORALIZACIÓN

Aunque en el siglo XIX se vaya esbozando una educación de adultos que, al menos en su discurso, prelude la posterior concepción de la educación permanente, hay que reconocer que buena parte de sus iniciativas se movieron en el ámbito de la alfabetización e instrucción primaria, el primero de los tres que señalaba

(13) Es digno de destacar que, aunque se ha insistido mucho en la influencia ejercida por el Rapport de Condorcet sobre el Informe Quintana, es éste uno de los aspectos en que menos paralelismo se aprecia. El Informe Quintana apenas trata la educación de adultos, considerando que la «acción directa y principal de la instrucción pública cesa en el momento en que el hombre tiene perfeccionadas sus facultades y formada su capacidad para ejercer con fruto las diferentes profesiones de la vida civil» (*Historia de la educación en España*, Madrid, M.E.C., 1979, tomo I, p. 381).

(14) Cacérès, Benigno, *Histoire de l'éducation populaire*, Paris, Ed. du Seuil, 1964, p. 15. También Colin Titmus hace mención a Condorcet como antecedente destacado («Le rôle de l'État en France et en Grande-Bretagne au XIX^e siècle», *Educación Permanente*, 62-63, 1982, pp. 15-27). Olegario Negrín, por su parte, afirma que es éste «uno de los aspectos educativos del Informe que, a nuestro juicio, no ha sido suficientemente resaltado» (Condorcet, *op. cit.*, p. 29).

(15) Citado en Guereña, Jean-Louis, «Les écoles d'adultes en Espagne (1838-1873)», *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 12, 1990, pp. 11-44.

(16) La Ley Moyano hacía referencia implícita a los tres campos (art. 106 y 107), aunque no los presentaba de modo tan nítido. Es interesante observar cómo se limita la instrucción profesional a cursos «de dibujo lineal y de adorno», decisión lógica en un período en que la producción artesanal o semiartesanal predomina en España sobre la propiamente industrial.

Condorcet. A lo largo de ese período la alfabetización se convirtió en un objetivo deseable, tanto para los gobiernos como para los ciudadanos. El proceso de industrialización, pese a sus negativas consecuencias iniciales sobre la alfabetización (17), acabó por demandar mayores niveles de instrucción de la población. Por otra parte, la positiva consideración social que la alfabetización fue alcanzando determinó la aparición de una demanda de educación popular, claramente observable en este siglo, aunque con las diferencias de ritmo que cabría esperar entre los diferentes países (18). A ello habría que unir la existencia de ciertas disposiciones legales, como las leyes francesas de 1872, que permitía acortar el servicio militar a los alfabetizados, y de 1874, que impedía realizar una jornada laboral completa a los adolescentes analfabetos. Todo este cúmulo de factores determinaría la existencia de una presión social en favor de la alfabetización, que no sería homogénea en el tiempo ni en el espacio, pero no por eso menos real.

Las primeras iniciativas sistemáticas de alfabetización de adultos a través de clases o cursos se llevaron a cabo en el Reino Unido, como parecería lógico esperar. Aunque los Hermanos de las Escuelas Cristianas habían abierto clases dominicales para adultos en la Francia del siglo XVII, adelantándose así a las escuelas nocturnas para adultos recomendadas por la Society for the Promotion of Christian Knowledge en 1711, sería a finales del siglo XVIII y comienzos del XIX cuando este tipo de actuación se difundiría ampliamente. Tras la apertura de la primera escuela dominical inglesa en 1780, en 1785 se crea la Sunday School Society y en 1803 la Sunday School Union. Aunque estuviesen principalmente dirigidas a niños y jóvenes, su público adulto ascendía al 10 por 100 en los primeros años del siglo. Las escuelas dominicales fueron la primera iniciativa inglesa para la alfabetización de adultos que alcanzó cierta dimensión (19). Enseguida serían seguidas por las escuelas de adultos creadas a partir de 1812 por la Institution for Instructing Adult Persons to Read the Holy Scriptures, animada por metodistas y cuáqueros. A partir de 1825, sería la Iglesia anglicana la que desarrollaría experiencias de esta índole en sus escuelas parroquiales.

Así, ya antes de 1830 existía en Gran Bretaña un importante número de instituciones que ofrecían educación primaria para adultos. Siguiendo con ello una tra-

(17) Hay que recordar que la fuerte demanda de mano de obra no cualificada determinó, en la primera época del proceso industrializador inglés, un estancamiento, e incluso un retroceso, de los niveles de alfabetización. De ahí que haya que ser cautos al establecer relaciones, no siempre lineales, entre educación e industrialización. Véase al respecto Viñao, Antonio, «Del analfabetismo a la alfabetización. Análisis de una mutación antropológica e historiográfica (II)», en *Historia de la Educación*, 4, 1985, p. 215 y ss.

(18) Sobre la demanda popular de educación en el siglo XIX, véanse Guereña, Jean-Louis, «Le Peuple et l'École. La demande populaire d'éducation au XIX^e siècle», en *L'enseignement primaire en Espagne et Amérique latine du XVIII^e siècle à nos jours - Politiques éducatives et réalités scolaires*, Université de Tours, 1986, pp. 83-98 y Ozouf, Jacques, «Le Peuple et l'École: note sur la demande populaire d'instruction en France au XIX^e siècle» en *Mélanges d'Histoire Sociale offerts à Jean Maitron*, Paris, Les Éditions Ouvrières, 1976, pp. 167-176.

(19) Un importante estudio sobre el movimiento inglés de escuelas dominicales es el de Laqueur, Thomas W., *Religion and Respectability: Sunday Schools and Working Class Culture, 1780-1850*, Yale University Press, 1976. Una revisión crítica del trabajo de Laqueur es la de Dick, Malcolm, «The Myth of the Working-class Sunday School», *History of Education*, 1, vol. 9, 1980, pp. 27-41.

dición arraigada, su iniciativa correspondía a asociaciones e individuos particulares. El Estado no intervendría en el ámbito de la educación de adultos hasta finales del siglo y, cuando lo hizo, fue fundamentalmente en el campo de la formación técnica y profesional, con el propósito de estimular el desarrollo de una mano de obra que no se había actualizado al ritmo de otros países. La muestra más patente de este cambio de orientación fue la Ley sobre Instrucción Técnica de 1889, que permitió el establecimiento de un nuevo impuesto sobre el whisky con esa finalidad. Espoleado en parte por el importante desarrollo de la formación profesional en Alemania, el Reino Unido fomentó desde el Estado una importante actividad en este sentido, cuyos efectos se harían patentes en los años de cambio de siglo.

Sin embargo, no en todos los países se siguió una evolución paralela en el ámbito de la alfabetización e instrucción primaria de adultos, ni en lo que hace a la responsabilidad sobre este tipo de educación, ni en su ritmo de desarrollo. El contraste más revelador es el que existió entre la experiencia inglesa y la francesa. Efectivamente, en Francia la iniciativa y el fomento de la educación de adultos correspondieron al Estado, lo que resulta lógico teniendo en cuenta la orientación estatalizadora de su política educativa desde la Revolución y el Imperio (20). Por otra parte, su evolución fue más tardía.

En el caso francés, los cursos de adultos promovidos por los poderes públicos destacan sobre otras iniciativas de índole semejante. A pesar de la temprana demanda de Condorcet en plena época revolucionaria, el punto de arranque de aquéllos se encuentra en 1836, cuando un decreto desarrolla lo que la Ley Guizot (1833) no hacía sino esbozar. Por medio de esa disposición, el Estado regulaba las condiciones de apertura y funcionamiento de las clases de adultos. Su control caía directamente bajo la inspección primaria departamental.

La historia de los cursos de adultos en las escuelas públicas francesas es zigzagueante (21). Tras un inicio relativamente tímido, experimentarán un decidido despegue a partir de 1867, por impulso de la Ley Duruy de ese mismo año. La crisis producida por la guerra franco-prusiana y los hechos de la Comuna de París (1871) determinarían una nueva desaceleración, a la que seguiría un renovado empuje en los años finales del siglo. La experiencia francesa es sin duda la más destacable en el ámbito de la educación pública de adultos decimonónica.

Por hacer una breve referencia a España, hay que señalar que las clases de adultos cobran respaldo legal a partir de 1838, aunque haya referencias anteriores en la literatura legislativa. Jean-Louis Guereña fija como fecha de su definitivo despegue la de 1860, cuando su alumnado alcanza las 30.000 personas (22). No

(20) Un análisis de los diferentes papeles jugados por el Estado en la promoción y reglamentación de la educación de adultos en Francia e Inglaterra puede encontrarse en Titmus, Colin, «Le rôle de l'Etat...», *op. cit.*

(21) Para reconstruir su historia se puede acudir a Boiraud, Henri, «Les instituteurs et l'évolution des cours d'adultes au XIX^e siècle» y Michel, Dominique, «Le financement des cours d'adultes pendant la seconde moitié du XIX^e», ambos en *Education Permanente*, 62-63, 1982, pp. 29-52 y 53-66.

(22) Sobre este tema, véase el artículo de Jean-Louis Guereña, «Les écoles d'adultes...», ya citado.

obstante, nunca alcanzarían el desarrollo logrado en Francia, que a fin de siglo llegaría a los 800.000 alumnos.

Junto a estas iniciativas específicamente orientadas a la alfabetización e instrucción primaria de adultos, muchas instituciones de las supuestamente orientadas a la ampliación de conocimientos o a la formación profesional también debieron dedicar parte de sus esfuerzos a la misma tarea. Es el caso de los Mechanics' Institutes o los Working Men's Colleges ingleses, de las Associations Polytechnique o Philotechnique francesas o de las Escuelas de Artes y Oficios españolas, que establecieron clases de instrucción primaria de adultos.

Como corresponde a su principal objetivo alfabetizador, este tipo de escuelas, clases o cursos de adultos impartieron un currículum muy similar al de las escuelas primarias. En su cuadro de materias destacaron la lectura, escritura y aritmética, en resumen, lo que los ingleses denominaban las tres R. Junto a ellas, unas breves nociones de geografía, a veces de ciencias naturales, quizás algo de historia y nociones de dibujo, todas ellas con menor importancia que las primeras. Los testimonios (ingleses, franceses, españoles) abundan. Las quejas de algunos pedagogos sobre su insuficiencia, también.

Junto a su indudable propósito alfabetizador, las escuelas de adultos pretendieron dar un paso más allá. La revolución industrial había transformado profundamente los modos de vida tradicionales de las sociedades semirrurales. Las nuevas concentraciones de trabajadores en los suburbios industriales constituían un peligroso factor de desequilibrio, una amenaza potencial. La instrucción debía realizar una labor preventiva para evitar el conflicto social. Por esos motivos, las escuelas de adultos incluyeron generalmente entre sus objetivos la formación moral. No otro es el sentimiento que expresa Luis Puig y Sevall en la Memoria que el Ateneo Balear le premiaría en 1865, cuando afirma que

«(...) las escuelas de noche no han de limitarse solamente a enriquecer la inteligencia, sino que, y muy principalmente, deben educar el corazón. Su fin principal es conducir por el buen sendero a esa inmensa multitud de jóvenes trabajadores, que al penetrar por primera vez en el desierto de la vida, desconocen por completo el camino que debe conducirlos a la felicidad. (...) ¿No es más importante que todo inculcarle los sentimientos de honradez, de trabajo y de economía que deben hacerle buen padre y buen ciudadano? ¿No es más conveniente manifestarle la índole de los mil resortes que tocan los enemigos del orden social, para hacernos caer en sus infernales redes? (...)» (23).

Mientras que en Francia o en España fue el propio Estado el que asignó a las escuelas de adultos ese enfoque moralizador, en el Reino Unido serían las iglesias, anglicana o reformadoras, las que se preocuparon por esa tarea. No resulta extraño que, en ese contexto, buena parte de las iniciativas de alfabetización e instrucción primaria de adultos fuesen auspiciadas por anglicanos, metodistas, cuáqueros y otras confesiones cristianas. Como indica Sylvia A. Harrop, «las escuelas de adul-

(23) Puig y Sevall, Luis, *Organización de las escuelas de adultos*, Barcelona, Lib. de Juan Bastinos e hijo, 1865, p. 10.

tos fueron específicamente creadas para enseñar a los adultos a leer las Sagradas Escrituras» (24). Por uno u otro medio, las sociedades en vías de industrialización asociaban la formación de los adultos con el mantenimiento del orden social.

La vida de las escuelas de adultos fue muy variable. Su período de auge dependió básicamente de dos factores: el ritmo del proceso industrializador y el grado de alfabetización. Así, en sociedades ampliamente alfabetizadas, como las escandinavas, las escuelas de adultos de carácter «remedial» apenas tuvieron extensión. En el Reino Unido, la época más relevante de su desarrollo sería la anterior a 1840, mientras que ésta sería la fecha de su despegue en Francia o en España, alcanzando antes su cénit en el país vecino que en el nuestro.

La incidencia de las escuelas de adultos sobre el aumento de los niveles de alfabetización parece incuestionable desde nuestra perspectiva actual. Sylvia A. Harrop ha estudiado su papel en el proceso alfabetizador británico, llegando a una conclusión categórica: «Existe poca duda de que la educación de adultos, atendiendo desde los adolescentes en adelante, tuvo un efecto significativo sobre las tasas de alfabetización (...). La educación de adultos jugó un papel vital en el establecimiento de una sociedad alfabetizada» (25). Henri Boiraud presenta, por su parte, datos inequívocos acerca de la incidencia de la tarea alfabetizadora realizada por los cursos nocturnos de adultos en las escuelas públicas francesas (26). Acerca del caso español, no hay datos significativos relativos al siglo XIX. Pero sí los hay concluyentes acerca de la mejora de las tasas de alfabetización en las edades postescolares para los primeros años del siglo XX, aunque sea limitado el caso de Madrid (27).

No obstante, no hay que pensar que los beneficios de la educación de adultos llegasen a todos por igual. Por una parte, las mujeres se vieron menos atendidas por las nuevas instituciones (28). En ese sentido, las escuelas de adultos fueron mayoritariamente de adultos varones, más que de adultas. Por otra parte, los sectores inferiores de la clase obrera, compuestos por los pobres urbanos, también quedaron al margen del proceso alfabetizador. Esas serían tareas para el futuro.

(24) Harrop, Sylvia A., «Adult education and literacy: The importance of post-school education for literacy levels in the eighteenth and nineteenth centuries», *History of Education*, 3, vol. 13, 1984, p. 194.

(25) Harrop, Sylvia A., *op. cit.*, pp. 204-205.

(26) Boiraud, Henri, *loc. cit.*

(27) Cfr. Tiana, Alejandro, «Alfabetización y escolarización en la sociedad madrileña de comienzos del siglo XX (1900-1920)», en Bahamonde, Angel y Otero, Luis E. (eds.), *La sociedad madrileña durante la Restauración, 1876-1931*, Madrid, Alfoz, 1989, vol. II, pp. 199-216.

(28) Como indica June Purvis en un interesante estudio, «la historia de la educación de las mujeres obreras en el siglo XIX es esencialmente una historia de conflicto» («Working-Class Women and Adult Education in Nineteenth-Century Britain», *History of Education*, 3, vol. 9, 1980, p. 195). De la misma autora, véase también «Women's life is essentially domestic, public life being confined to men' (Comte): Separate Spheres and Inequality in the Education of Working-class Women, 1854-1900», *History of Education*, 4, vol. 10, 1981, pp. 227-243.

LA EDUCACIÓN «COMPLEMENTARIA» DE ADULTOS, UN INSTRUMENTO DE MOVILIDAD SOCIAL

Junto a esas iniciativas de educación básica o primaria, el siglo XIX contempló el desarrollo de otras, encaminadas a dar una educación «complementaria» o «superior» a los adultos que poseían una formación elemental suficiente. Se abría así el segundo de los campos al que ya Condorcet había hecho referencia.

Si el campo de la educación elemental de adultos presentó una cierta homogeneidad en el tiempo y el espacio, el de la formación complementaria fue más heterogéneo. En realidad, no en todos los países se llevaron a cabo experiencias de este tipo en el siglo XIX o, si se produjeron, no fue en la misma época. Así, ni en Francia ni en España tuvieron lugar avances significativos en este campo hasta casi entrado el siglo XX, al contrario de lo que ocurriría en los países anglosajones, en que la iniciativa sería más temprana. En Francia, la escasa experiencia de instituciones de formación complementaria de adultos se reduciría a los cursos nocturnos impartidos por los antiguos alumnos de la Ecole Polytechnique y a los desarrollados por la Association Polytechnique y la Philotechnique en el segundo tercio del siglo. En España, aparte de las actividades llevadas a cabo en algunos de los recién creados Ateneos o en las más clásicas Sociedades Económicas de Amigos del País, no habría mucho más que destacar en este campo.

El país donde este tipo de iniciativas encontró antes un desarrollo notable fue el Reino Unido. Ya desde finales del siglo XVIII venían impartándose conferencias públicas sobre materias científicas, que hacían afirmar a John Griscom en 1819:

«No hay apenas una ciudad de considerable importancia en Gran Bretaña que no sea visitada de vez en cuando por estos conferenciantes viajeros, quienes, por medio de aparatos portátiles y de su facilidad para transmitir la instrucción, llevan los beneficios del conocimiento útil a centenares y miles que de otra manera permanecerían al margen de sus ventajas» (29).

La práctica de las conferencias públicas fue normalmente asociada a la de las sociedades *for mutual improvement*, que muchas veces adoptaron la forma de clubs científicos, artísticos y/o literarios, al estilo de la Society for the Diffusion of Useful Knowledge. La filosofía utilitarista desempeñaría un papel importante en la expansión de estas iniciativas. A partir de 1823, conferencias y sociedades darían paso a la creación de los Mechanics' Institutes, inspirados por George Birkbeck y Lord Henry Brougham (30). El impulso de estos Institutos se mantuvo desde comienzos de la década de los veinte hasta mediados de siglo.

(29) Citado en Inkster, Ian, «The public lecture as an instrument of science education for adults. The case of Great Britain, c. 1750-1850», *Paedagogica Historica*, vol. XX, 1980, p. 80.

(30) Sobre estas experiencias pueden consultarse Kelly, Thomas, *A History of Adult Education in Great Britain*, Liverpool University Press, 1962 (2nd ed.: 1970), Harrison, J. F. C., *Learning and Living, 1790-1960: A Study in the History of the English Adult Education Movement*, London, Routledge & Kegan Paul, 1961 y Trichaud, Lucien, *L'éducation populaire en Europe. I. Introduction générale et Grande-Bretagne*, Paris, Les Editions Ouvrières, 1968. Estas obras sirven para conocer y estudiar la mayor parte de las iniciativas inglesas de educación de adultos, aunque hay trabajos más precisos y detallados sobre aspectos concretos, a los que se irá haciendo mención.

Los Mechanics' Institutes perseguían «la instrucción de sus miembros en los principios del Arte que practican, y en las diversas ramas de la ciencia y el conocimiento útil» (31), de acuerdo con una formulación ciertamente influida por el naciente utilitarismo benthamita. Para ello, establecieron bibliotecas, museos, talleres experimentales y laboratorios e impartieron clases de materias tales como Filosofía Natural y Experimental, Mecánica Práctica, Astronomía, Química, Literatura, Artes, Aritmética, Navegación, Álgebra, Arquitectura, Música y otras semejantes. Su actividad se sufragaba por medio de las cuotas de sus miembros completadas con aportaciones caritativas de miembros de las clases superiores. Hacia 1850, cuando se encontraban ya en fase de declive, su número aún ascendía a unos seiscientos.

Los Mechanics' Institutes ejercieron una notable influencia tanto dentro como fuera de Gran Bretaña. Poniendo de manifiesto las indudables conexiones internacionales que comenzaban a producirse en el ámbito de la educación de adultos, la experiencia se difundió hacia otros países de lengua inglesa tan alejados como Australia (32) o los Estados Unidos de América (33). En este último país, la iniciativa influyó directamente en la puesta en marcha de los afamados Lyceums, promovidos por Josiah Holbrook (34). Dentro de Gran Bretaña, los Mechanics' Institutes influyeron claramente en los Working Men's Colleges, a los que irían cediendo progresivamente el paso. Algunos de los Institutos más afamados se transformaron en Colleges del nuevo tipo, como fue el caso de Londres (1854).

Los Working Men's Colleges tuvieron un nivel formativo más elevado que sus instituciones predecesoras. Aunque mantuvieron actividades de las que hemos llamado «complementarias», desarrollaron su principal labor en el campo de la formación técnica y profesional. Como medio para atraer y retener a la población obrera, presentaron al mismo tiempo un cierto carácter recreativo. Su auge se produciría en el último tercio del siglo, con lo que la experiencia ya no quedaría tan alejada de la llevada a cabo en otros países europeos.

Es interesante analizar los motivos de la expansión tan temprana de instituciones como los Mechanics' Institutes del Reino Unido. Mientras que la acción de las clases y cursos de adultos que hemos analizado anteriormente estaría en relación directa con el movimiento en pro de la alfabetización que se produjo en un buen número de países, la actividad de estos centros de educación «complementaria» estaría vinculada a la apertura de los procesos de movilidad social a que se hizo referencia al inicio del trabajo.

(31) Apud Whitelock, Derek, *The Great Tradition. A history of adult education in Australia*, University of Queensland Press, 1974, p. 26.

(32) Véase Whitelock, Derek, *op. cit.*, pp. 85 y ss.

(33) Cfr. Keane, Patrick, «Internationalism in Early Adult Education», *International Journal of Lifelong Education*, 3, vol. 4, 1985, pp. 229-238.

(34) «(...) the American Lyceum closely followed the model of the British mechanics' institutes», Stambler, Leah G., «The Lyceum Movement in American Education, 1826-1845», *Paedagogica Historica*, vol. XXI, 1981, p. 164. Sobre los Lyceums americanos pueden consultarse Hayes, Cecil B., *The American Lyceum: Its History and Contribution to Education*, Washington, U.S. Government Printing Office, 1932 y Bode, Carl, *The American Lyceum: Town Meeting of the Mind*, New York, Oxford University Press, 1956.

En efecto, las tres primeras décadas del siglo representan en Gran Bretaña una época de constitución de nuevas clases sociales, especialmente por cuanto se refiere al amplio sector ubicado entre la clase capitalista y la propiamente obrera. En este contexto de cambio social, las actividades educativas se vieron fuertemente afectadas, al ser consideradas por algunos sectores como instrumentos de movilidad social. Sus usuarios fueron mayoritariamente personas (especialmente varones, de nuevo) de las clases medias y medias-bajas. De ahí las frecuentes quejas de los promotores de muchas de estas iniciativas acerca de la ausencia de obreros entre su público.

Ciertamente, no fueron muchos los obreros que se vincularon a instituciones del tipo de los *Mechanics' Institutes*. Como indica Derek Whitelock, «la mayoría de ellos pronto fueron *mechanics' institutes* sólo de nombre»; el propio Lord Brougham reconocía en 1835 que habían fracasado en mantener el apoyo de la clase obrera, aunque ponía de relieve el apoyo prestado por «la fracción más industriosa de la clase media» (35). En efecto, en las décadas de los veinte y los treinta, fueron las clases medias emergentes y la «aristocracia obrera» las que utilizaron los *Mechanics' Institutes*, los clubs y las conferencias científicas como mecanismo para desarrollar sus propósitos asociativos y culturales y asentar así su posición en el nuevo medio social. El hecho de que fuesen los sectores más activos (y generalmente más radicales) de esas nuevas clases los que participaron en el movimiento, contribuyó a darle el aspecto progresista que presentó. Pero, cuando en la década de los cuarenta cambiase la situación social, las clases medias estuviesen más consolidadas y apareciese en perspectiva un mayor grado de conflictividad social, el interés depositado en estas instituciones decaería, perdiendo así su empuje. No es casual que en esa época se produjese la reorientación a que se ha hecho alusión anteriormente. Las nuevas condiciones reclamaban nuevas orientaciones.

Es interesante destacar cómo entre los planteamientos teóricos de los promotores de una educación «complementaria» para los adultos y la práctica de las instituciones creadas con esa finalidad se interpuso el medio social que, con su dinámica propia, impulsó o hizo declinar la vida de éstas. La experiencia nos demuestra una vez más que, puesto que las instituciones educativas nacen y se desarrollan en un medio social, no es posible analizarlas al margen suyo.

DE LA MORALIZACIÓN A LA SOCIALIZACIÓN POLÍTICA

Si bien una buena parte de las iniciativas de educación de adultos desarrolladas durante el siglo XVIII y comienzos del XIX incluyeron entre sus fines la moralización de las clases inferiores, a medida que el siglo avanzaba dicha función iría siendo sustituida por la de socialización política (36). La preocupación por la pre-

(35) Whitelock, Derek, *op. cit.*, p. 28.

(36) Es la idea expuesta por León, Antoine, «Permanences et changements dans l'histoire de la formation des adultes», *Education permanente*, 62-63, 1982, pp. 6-7.

servación y recuperación moral de los jóvenes y adultos de las clases populares fue dejando paso a una nueva actitud, tendente a la integración de dichas clases en el sistema político y social. Por otra parte, quizás también como reacción a ese propósito, las propias clases populares comenzaron a desarrollar sus propuestas educativas específicas. El proceso se haría más patente a partir del movimiento revolucionario de 1848, manifestándose claramente en la segunda mitad del siglo y con especial énfasis en su último cuarto. Por otra parte, la introducción del sufragio universal actuaría como un aliciente (aún más, una exigencia) para la búsqueda de canales de integración política y social de los grupos sociales recién llegados a las prácticas parlamentarias. Nuevamente se aprecia aquí la diferencia de ritmos entre unos países y otros, pero el proceso presenta, en conjunto, un carácter bastante general.

La creación en Gran Bretaña, a partir de los años cincuenta, de algunas de las instituciones antes citadas constituye una muestra del cambio de orientación producido. Si los Mechanics' Institutes todavía conservan algunos de los rasgos característicos de la etapa anterior, los Working Men's Colleges son, en esto, mucho más modernos. Por otra parte, la creación o revitalización de instituciones tales como el People's Palace (1887), el Regent Street Polytechnic Institute (1882) o la Institución Politécnica de Borough Road (1886) se inscribe plenamente en esta nueva tendencia (37). Ello no significa que los planteamientos caritativos y moralizantes no continuaran estando presentes, pero sin duda con un grado mucho menor de vigencia. La participación de algunos destacados republicanos y del propio Comte en la Polytechnique y la Philotechnique francesas es otra muestra del mismo fenómeno. Como lo serían, en España, el interés demostrado por la Institución Libre de Enseñanza hacia la educación de las clases trabajadoras, en época posterior (38).

Una muestra elocuente del nuevo rumbo adoptado por la educación de adultos según avanzaba el siglo sería la renovación experimentada por los modos de actuación de las diversas confesiones cristianas. Por lo que respecta a las iglesias no católicas, cabe destacar la acción de cuáqueros y metodistas en el Reino Unido y Estados Unidos, quienes estarían en el origen de buena parte de las escuelas de adultos y de instituciones como la Friends' First Day School Association (1847) y el National Council of Adult Education (1899), ambos en Gran Bretaña. Pero, sin duda, la mejor demostración de la nueva tendencia sería el desarrollo del socialismo cristiano, a quien se debería la puesta en marcha de dos iniciativas singulares: el London Working Men's College, fundado por F. D. Maurice en 1854 y considerado como modelo a seguir para muchos de los Colleges del mismo tipo, y la Young Men's Christian Association, creada en 1844 por George Williams y que,

(37) Sobre todos ellos pueden consultarse la obra citada de Lucien Trichaud o la clásica de Buisso, Ferdinand, *La educación popular de los adultos en Inglaterra. Noticias sobre las principales instituciones por los miembros de sus comités* (traducción y prólogo de Adolfo Posada), Madrid, La España Moderna, s.f.

(38) Véase al respecto Tiana, Alejandro, «La educación popular para los institucionistas», en Ruiz Berrio, Julio; Tiana, Alejandro y Negrín, Olegario (eds.), *Un educador para un pueblo. Manuel B. Cossío y la renovación pedagógica institucionista*, Madrid, UNED, 1987, pp. 203-230.

tras abrir el famoso centro de Exeter Hall, alcanzaría en 1850 en torno a veinticinco sociedades.

En los países de confesión predominantemente católica, como España y Francia, también se apreció dicha renovación. Su resultado fue lo que dio en llamarse el «catolicismo social», que representó un giro importante en el estilo de actuación católica, desde la tradicional beneficencia hacia los nuevos modos asociativos. En Francia, la creación más destacable del nuevo espíritu socialcatólico fueron los primeros círculos católicos obreros, promovidos por Albert de Mun (39), vinculados al nacimiento de la democracia cristiana. La influencia francesa se dejaría sentir en España, donde se crearían a partir de 1870 numerosos círculos católicos obreros por inspiración del jesuita padre Vicent. Los primeros círculos irían seguidos por un amplio número de iniciativas, tales como los patronatos de la juventud obrera, los centros educativos y/o sociales católicos, las mutualidades católicas y los sindicatos confesionales. Aunque el sindicalismo católico deba esperar a los primeros años del siglo XX, los círculos y otras obras sociales semejantes constituyen una obra plenamente decimonónica (40).

La socialización política que la educación de adultos contribuyó a proporcionar fue en ocasiones asociada al desarrollo de una conciencia nacional. En este sentido, una de las experiencias más interesantes fue la desarrollada por las escuelas populares danesas de adultos, que inspiraría un movimiento de las mismas características en todos los países escandinavos (41). Su inspiración nacionalista fue inaudible, al surgir y desarrollarse en estrecha relación con el conflicto político, militar y cultural que enfrentaría a Dinamarca con Alemania. Así, tras la creación de la primera escuela de este tipo de 1844, precisamente Rödning, en la disputada región de Schleswig, su mayor desarrollo se produciría tras la derrota militar de 1864, como instrumento privilegiado de regeneración nacional.

Por otra parte, reafirmando así su carácter nacional, estas escuelas pusieron un gran énfasis en el desarrollo cultural autóctono, profundizando en las raíces tradicionales danesas y en el sentimiento religioso. En ello hay que ver la indudable huella de su creador, N. F. S. Grundtvig, hombre profundamente religioso e influido por el romanticismo, estudioso de la mitología escandinava y entusiasta de su historia y poesía. A él se debe la enfatización del valor espiritual y comunitario de la denominada «palabra viva» y del canto colectivo, instrumentos pedagógicos destacados, así como de los rasgos claramente rurales y ruralizantes de sus programas, característicos de los caminos seguidos por la educación de adultos decimonónica en un país eminentemente agrario.

(39) Puede consultarse al respecto Duroselle, Jean-Baptiste, *Les débuts du catholicisme social en France (1822-1870)*, Paris, P.U.F., 1951.

(40) Cfr. Benavides, Domingo, *Democracia y cristianismo en la España de la restauración, 1875-1931*, Madrid, Editora Nacional, 1978 y Andrés-Gallego, José, *Pensamiento y acción social de la Iglesia en España*, Madrid, Espasa Calpe, 1984.

(41) Véase al respecto Begtrup, Holger; Lund, Hans y Manniche, Peter, *Las Escuelas Populares Danesas de Adultos y su desenvolvimiento en la población campesina*, Madrid, Francisco Beltrán, 1930.

Es justo poner de relieve que las escuelas populares danesas fueron propiamente de adultos, no sólo porque estuviesen dirigidas a personas mayores de 18 años, sino también por la intención de sus promotores:

«Las escuelas populares de adultos no son escuelas para niños, porque éstos deben gozar de paz y crecer en ella; no son escuelas para adolescentes, porque para éstos la mejor escuela es la granja o el taller de los ciudadanos hábiles; son escuelas para adultos que tienen las mentes maduras y buscan información sobre los anchos caminos de la vida» (42).

Su influencia se dejó sentir no sólo en los restantes países escandinavos, donde se consideró a Grundtvig el padre del nuevo modelo educativo, sino también en otros países más alejados, como Estados Unidos, debido a la influencia de los inmigrantes (43). Aunque su extensión en este último grupo de países fuese limitada, no cabe duda de que las escuelas populares danesas inauguraron un desarrollo original en educación de adultos.

Como se señalaba más arriba, la labor de socialización política no fue solamente desarrollada por las instituciones de educación de adultos con soporte social de clase alta o media. También las propias organizaciones obreras llevaron a cabo una importante tarea en ese sentido. A medida que fue creciendo el naciente movimiento obrero, fue prestando mayor importancia a las cuestiones educativas, considerándolas parte de su estrategia de acción transformadora.

Ya los primeros socialistas utópicos desarrollaron algunas actividades educativas. En Gran Bretaña, Owen propuso una educación permanente de los participantes en las actividades cooperativas, creándose por inspiración suya en 1829 la British Association for the Promotion of Co-operative Knowledge. Sus partidarios recorrieron el país abriendo Science Halls. Por su parte, tanto el movimiento «artista» como los cooperativistas de Rochdale dedicaron atención especial a la educación de sus seguidores. Lovett trató sobre las escuelas nocturnas de adultos en su célebre obra *Chartism*, mientras que The Rochdale Equitable Pioneers' Society dedicó un 2,5 por 100 de sus beneficios a la educación. En Francia, tanto Saint-Simon como Fourier propusieron la creación de escuelas para los obreros. Por otra parte, las primeras organizaciones obreras iniciaban un estilo de educación basado en la enseñanza mutua (44).

A partir de la creación de la AIT, las organizaciones obreras, como va siendo bien sabido, dedicarían parte de su reflexión y actividad a la tarea educativa. En

(42) Begtrup, Holger; Lund, Hans y Manniche, Peter, *op. cit.*, pp. 240-241.

(43) Sobre las escuelas populares de adultos en Suecia puede consultarse Ueberschlag, Georges, «Les chemins de la démocratie scolaire dans les écoles supérieures d'adultes en Suède», *Paedagogica Historica*, 1, vol. XIX, 1979, pp. 146-166. Acerca de su influencia en EE.UU., en este caso a través de Finlandia, puede consultarse Althenbaugh, Richard J. y Paulston, Rolland G., «Work People's College: A Finnish Folk High School in the American Labor College Movement», *Paedagogica Historica*, 2, vol. XVII, 1978, pp. 239-256.

(44) Cfr. Rebérioux, Madeleine, «Les expériences d'éducation populaire en France, 1830-1958», en Guereña, Jean-Louis y Tiana, Alejandro (eds.), *Clases populares, cultura, educación siglos XIX y XX*. Madrid, Casa de Velázquez-UNED, 1990 y *Les sauvages dans la cité. Autoémancipation du peuple et instruction des prolétaires au XIX^e siècle*, Seyssel, Ed. Champ Vallon, 1984.

un primer momento, predominarían las declaraciones. Los congresos de Ginebra (1866), Lausana (1867) y Bruselas (1868) incluirían temas educativos en su orden del día (45). Marx y sus seguidores insistirían en su idea de educación politécnica, mientras que los bakuninistas lo harían sobre la de educación integral. A partir de ellos, las organizaciones políticas y sindicales obreras incluirían referencias más expresas a la educación en sus programas (46).

De forma paralela, las mismas organizaciones pondrían en marcha sus propias clases de adultos, aunque todavía con alcance limitado. En esta primera fase de su existencia, la lucha reivindicativa se impondría sobre la ideológica. En realidad, aunque ya durante el siglo XIX contamos con iniciativas de educación obrera a cargo de sus propias organizaciones (47), habrá que esperar al siglo XX para encontrar un mayor desarrollo de las mismas.

DEL TIEMPO DE LAS BIBLIOTECAS A LAS UNIVERSIDADES POPULARES

El último tercio de siglo experimenta también una interesante evolución en muchos países. Es lo que Madeleine Rebérioux, refiriéndose a Francia, ha denominado «el tiempo de las bibliotecas» (48). A medida que se van alcanzando altos niveles de alfabetización, se empieza a producir otro importante cambio cultural, con gran influencia social: es «la revolución del libro». En países como Gran Bretaña, Francia o Alemania comienzan a aparecer y desarrollarse las grandes empresas editoriales modernas. Paralelamente, se crean bibliotecas populares y se aumentan notablemente las existentes.

Sin duda alguna, las bibliotecas han ocupado siempre un lugar destacado entre las actividades de educación de adultos. Un simple vistazo histórico nos confirma en esta idea (49). Pero en esos años que se encaminan hacia el final del siglo XIX la convicción acerca del valor de estos ricos instrumentos para la educación popular se ve fuertemente incrementada. En Francia, Gustave Rouland creará desde el Ministerio de Educación la nada despreciable cantidad de 15.000 bibliotecas escolares para «suscitar cada día una nueva categoría de lectores, para hacer penetrar el

(45) Puede consultarse al respecto Freymond, Jacques, *La Primera Internacional*, Madrid, Zero, 1973, que recoge las actas de todos los congresos de la AIT.

(46) Por hacer simplemente referencia a España, pueden consultarse Tiana, Alejandro, «Los programas y la práctica educativos del socialismo español (1879-1918)», en *Primeras Jornadas de Educación «Lorenzo Luzuriaga y la política educativa de su tiempo»*, Ciudad Real, Dip. de Ciudad Real, 1986, pp. 113-126 y «La idea de enseñanza integral en el movimiento obrero internacionalista español (1868-1881)», *Historia de la Educación*, 2, 1983, pp. 113-121.

(47) Véase, como muestra, Lida, Clara E., «Educación anarquista en la España del Ochocientos», *Revista de Occidente*, 97, 1972, pp. 33-47.

(48) Rebérioux, Madeleine, *op. cit.*, pp. 29 y ss.

(49) Cfr. Grant-Roberson, Gloria, «Libraries and Adult Education: An Historical View», *Lifelong Learning*, 2, vol. 12, 1988, pp. 15-17 y Killackey, Jim, «Public Libraries and Adult Education: An Historical Review», *Research in Rural Education*, 2, vol. 2, 1983, pp. 51-58.

libro en el campo» (50). Tanto los conservadores, con su Société pour l'Amélioration et l'Encouragement des Publications Populaires, como los republicanos y socialistas, con centros como la Société Franklin, o los propios obreros, con su creación de Les Amis de l'Instruction se ponen a esa tarea.

El desarrollo de las ediciones y las bibliotecas populares no tiene lugar solamente en los países altamente alfabetizados. También en España, con unas tasas de alfabetización que rondan el 50 por 100 de su población adulta y unos circuitos del libro bastante menos asentados, se ponen en marcha planes del mismo tipo (51). Sociedades culturales, ateneos, círculos católicos, organismos, sociedades obreras, parece como si todos ellos rivalizasen por ofrecer una biblioteca mejor dotada o más adaptada a sus usuarios que la del local vecino (52).

Quizá esa labor de difusión cultural realizada a través de mecanismos como las bibliotecas y editoriales, junto a las tareas del tipo de las que ya hemos mencionado, contribuyesen a la aparición de experiencias de un nivel educativo claramente más elevado. Así, entre las iniciativas de educación de adultos más destacables de este final del siglo XIX hay que hacer mención forzosa del movimiento de Extensión Universitaria (53).

La Extensión universitaria, desarrollada en el último cuarto de siglo, representó un importante giro en las estrategias de educación de adultos. Su origen se encuentra en los debates que a partir de la década de los cincuenta se entablan acerca del papel de la Universidad en la sociedad inglesa. Algunos profesores liberales como James Stuart (Cambridge) o William Sewell (Oxford) ya habían propuesto la actuación universitaria en favor de los culturalmente desfavorecidos. Este tipo de propuestas arraigaron en algunos sectores universitarios, dando sus frutos unos años más tarde.

La Extensión propiamente dicha comenzó en Cambridge en 1873, siendo seguida por las de Londres, Oxford, Durham y Victoria en años posteriores. En 1891 se ofrecían ya 464 cursos de Extensión en Gran Bretaña, a los que asistían más de 45.000 alumnos. Su esquema de funcionamiento era relativamente simple. El núcleo de su organización eran los cursos, compuestos por un número de lecciones que oscilaba entre seis y doce. Las materias eran mayoritariamente de historia, economía política, literatura, arte o ciencias naturales. La lección era acompañada de un trabajo personal de los alumnos, a partir de un *syllabus* que incluía suma-

(50) Citado en Rebérioux, Madeleine, *op. cit.*, p. 31.

(51) Cfr. Viñao Frago, Antonio, «A la cultura por la lectura. Las Bibliotecas populares (1869-1885)», en Guereña, Jean-Louis y Tiana, Alejandro (eds.), *op. cit.*, pp. 301-335.

(52) Un indicador muy interesante a este respecto es el de la lectura popular, sobre el que no existen muchos estudios sistemáticos. Sobre este tema puede consultarse Mainer, José Carlos, «Notas sobre la lectura obrera en España (1890-1930)», en Balcells, Albert (ed.), *Teoría y práctica del movimiento obrero en España (1900-1936)*, Valencia, Fernando Torres, 1977, pp. 173-239.

(53) Sobre el movimiento de Extensión Universitaria se han escrito abundantes trabajos. Sin ánimo de exhaustividad, se pueden citar las obras ya reseñadas de Buisson y Kelly. Sobre un aspecto concreto, pero de especial interés, trata el trabajo de Marriot, Stuart, «The University Extension Movement and the Education of Teachers, 1873-1906», *History of Education*, 3, vol. 10, 1981, pp. 163-177.

rio, bibliografía y cuestiones de ensayo. Tras la lección se desarrollaban clases de discusión sobre el tema. El curso terminaba en un examen.

Este esquema de funcionamiento fue exportado a otros muchos países, alcanzando una gran expansión internacional. En esa expansión, el movimiento incorporó algunas novedades, como los cursos de verano, inspirados en la experiencia de los celebrados en Chautauqua Lake, en Estados Unidos. Con todo ello se iban sentando las bases de un nuevo sistema de educación de adultos, de nivel académico más elevado que muchas de las experiencias anteriores y orientado a un público no tan obrero como habían querido algunos de sus promotores. Fruto de ese nuevo modelo serían las *tutorial classes* adoptadas por la Workers' Educational Association del Reino Unido, fundada por Albert Mansbridge en 1905 (54), los estudios «extramuros» de las Universidades y los Extension Colleges que se expandirían por los países anglosajones.

Íntimamente asociado a la Extensión Universitaria estuvo el movimiento de los University Settlements, consistente en el establecimiento de residencias universitarias en zonas populares de Londres y otras ciudades. La institución señera del movimiento sería Toynbee Hall, fundada en 1884 por iniciativa de S. A. Barnett (55). Como indicaba su fundador, los *settlements* no eran exactamente ni centros de educación, ni misiones, ni centros de asistencia social, aunque pudieran parecer todo eso:

«(...) los residentes no forman un cuerpo constituido para la educación, la templanza, la beneficencia ni para objeto alguno especial o sectario. Cada cual vive su propia vida, gana su pan a su manera, y desempeña la tarea a que se ha dedicado» (56).

En 1895 se contaban once *settlements* en Londres, otros en Glasgow, Bristol, Manchester y Edimburgo, así como en Chicago, Boston y otras veinte ciudades estadounidenses. Entre otras actividades, ofrecían cursos y conferencias nocturnas, biblioteca, veladas de conversación y musicales, clases primarias y de economía doméstica. Aunque su incidencia sobre la educación de adultos no sería destacable en términos estrictamente cuantitativos, sí que lo sería por cuanto representaron la nueva sensibilidad social de los intelectuales, que se apreciaría en muy diversos países y daría lugar a iniciativas como las Universidades populares francesas, españolas o italianas o la Extensión universitaria (57). Mientras que la Extensión sería un movimiento más vinculado al siglo XIX, las Universidades populares se desarrollarían ya en los años iniciales del siglo XX.

(54) Sobre las *tutorial classes* de la W.E.A. puede acudirse a la obra del propio Mansbridge. Albert, *University Tutorial Classes: A Study in the Development of Higher Education Among Working Men and Women*, London, 1913. Un estudio más reciente en Marriot, Stuart, «Oxford and working-class education: A foundation myth re-examined», *History of Education*, 4, vol. 12, 1983, pp. 285-299.

(55) Cfr. Meacham, Standish, *Toynbee Hall and Social Reform, 1880-1914. The Search for Community*, New Haven & London, Yale University Press, 1987 y Evans, R. A., «The University and the City: the educational work of Toynbee Hall, 1884-1914», *History of Education*, 2, vol. 11, 1982, pp. 113-125.

(56) Buisson, Ferdinand, *op. cit.*, p. 161.

(57) Sobre las Universidades populares francesas, la obra más reciente es la de Mercier, Lucien, *Les Universités Populaires: 1899-1914. Education populaire et mouvement ouvrier au début du siècle*, Paris, Les Edi-

CONCLUSIÓN

Al llegar a los años finales del siglo XIX, la situación de la educación de adultos era bastante diferente de la que existía cien años antes. Aunque el campo todavía no había alcanzado sus rasgos definitivos, estaba ya lejos de presentar el carácter balbuceante que tenía a finales del XVIII. Los cursos, clases y escuelas de adultos habían conseguido elevar notablemente los niveles de alfabetización, se habían puesto en marcha diversas iniciativas de educación «complementaria» para las personas en edad postescolar y la formación profesional para adultos había encontrado un reconocimiento general. Bien es verdad que la educación de las personas adultas aún no había encontrado su lugar propio en el seno de los sistemas educativos de los países avanzados, pero estaba en camino de lograrlo.

A lo largo de estas páginas hemos podido apreciar las principales tendencias que se registraron en la evolución histórica de la educación decimonónica de adultos. Como ha quedado expuesto, no en todos los países el proceso fue el mismo. Más bien al contrario, las diferencias entre unas naciones y otras fueron profundas. Sin embargo, por debajo de tales divergencias se pueden apreciar las líneas directrices de una evolución que conduciría hacia la constitución del campo de la educación de adultos con personalidad propia.

Cuando dejamos este estudio nos encontramos con un notable desarrollo de la Extensión universitaria y las Universidades populares, una creciente preocupación por este ámbito en diversos Estados y una extensión e internacionalización progresivas de sus actividades. En los años venideros asistiremos a hitos como la creación de la influyente Workers' Educational Association en 1905 o la redacción del relevante informe de 1908 sobre la educación de adultos en Gran Bretaña, la creación de la mayor parte de las Universidades populares registradas en Francia, España e Italia, entre otros países, la apertura de la Escuela Nueva socialista española en 1910 y otros acontecimientos de similar importancia. De ahí a asentar sobre bases sólidas el nuevo ámbito educativo restaría un corto trecho que se andaría en años venideros.

No obstante, ese desarrollo que hemos reseñado correspondió a los países avanzados, industrializados o en vías de estarlo: las naciones europeas y norteamericanas, Australia y algunos islotos en América del Sur o Asia. Los países colonizados quedarían todavía bastante alejados de ese proceso general. Cuando esos países alcanzaran su independencia y necesitaran salvar en el menor plazo posible la distancia que les separaba de los países desarrollados, a partir de 1945, la educación de adultos alcanzaría su plena constitución. Pero para entonces había ya recorrido un considerable camino.

tions Ouvrières, 1986. Sobre la Extensión universitaria española, véanse Tiana, Alejandro «The Golden Decade of the University Extension in Spain (1898-1909): An Interpretative Essay», *Higher Education and Society. Historical Perspectives*, Universidad de Salamanca, 1985, vol. II, pp. 688-701 y Guereña Jean-Luis, «La projection sociale de l'université à la fin du XIX^e siècle l'extension universitaire en Espagne», *ibidem*, vol. I, pp. 208-218.