

Participación Educativa

NÚMERO EXTRAORDINARIO 2010



De la educación popular
al aprendizaje a lo largo de la vida

Educación para todos, a lo largo de toda la vida

Educación en ser uno mismo, “dirigir con sentido la propia vida”, según definición inmejorable de don Francisco Giner de los Ríos. La Comisión para el estudio de la “Educación en el siglo XXI”, que constituí como Director General de la UNESCO a principios de la década de los noventa, con Jacques Delors como Presidente, estableció cuatro grandes ejes en el proceso educativo: aprender a conocer; aprender a hacer; aprender a ser y aprender a vivir juntos. Me gusta añadir otros dos grandes “aprendizajes”: aprender a entender y aprender a atreverse.

Lo realmente importante es distinguir la educación de la información, la formación, la instrucción. Y no mezclar fines con medios. Disponer de ordenadores, por ejemplo, es muy positivo... pero no puede decirse que se consigue una buena educación cuando se proporcionan las TIC a los alumnos. La educación se asegura cuando, a través de la familia, la escuela, la sociedad en su conjunto y en particular los medios de comunicación, se favorece, como establece el artículo primero de la Constitución de la UNESCO, la libertad y responsabilidad, la autonomía personal.

La que confiere alas sin adherencias ni adicciones para volar alto en el campo infinito del espíritu. La que permite desarrollar y poner en práctica la capacidad creativa distintiva de la humanidad. La que piensa, imagina, inventa. La que sabe que nada es ineluctable. La que no acepta el fanatismo, el dogmatismo, el extremismo. La que actúa en virtud de la propia reflexión y no al dictado de nadie.

Por todas estas razones, el proceso educativo no puede ser privilegio de ningún segmento de población. Y no puede decirse que “cuando el tren pasó yo no pude subirme”. El tren de la educación debe pasar siempre de nuevo. Siempre. A lo largo de toda la vida. Para todos.

El acceso a los estudios universitarios de los mayores de veinticinco años supera, precisamente, obstáculos temporales que impidieron a tantos jóvenes incorporarse a la Educación Superior.

Educación en todos los grados.

Educación para todos, sin excepción, sea cual sea su diversidad funcional.

Educación durante toda la vida.

La UNESCO, a través de la educación, la ciencia, la cultura y la comunicación, tiene la misión de “construir la paz” para “evitar el horror de la guerra en las generaciones venideras”, según establece el primer párrafo de la Carta de las Naciones Unidas. Y, sin embargo, como puso de manifiesto el Presidente de Tanzania, Julius Nyerere, el gran programa educativo era, durante muchos años, “Alfabetización (en las lenguas coloniales) y educación básica”. Fue necesario —en una acción necesariamente inesperada— reconducir este Programa a “Educación para todos a lo largo de toda la vida” (en 1990). Quienes pretendían seguir teniendo súbditos en lugar de ciudadanos, protestaron.

Y es que la jerarquía, en general, prefiere que la participación quede reducida —que ya es mucho, desde luego— a las urnas. Que seamos espectadores y receptores impasibles, resignados, callados, en lugar de actores y emisores, que expresan sin cortapisas sus puntos de vista, que asienten o disienten.... El inmenso poder mediático actual tiende a distraernos, a “llenar nuestra vida” con sus mensajes, sus espectáculos, su poderosísima industria de “entretenimiento”. Crean ídolos deportivos, “celebridades” con proyección mundial que atraen a un gran número de admiradores, de incondicionales seguidores, cuya mayor felicidad consiste en la victoria de “su” equipo o de “su” piloto... .

La única manera de contrarrestar estas corrientes uniformizadoras y gregarizantes, porque limitan la acción deliberada y condicionan la conducta, está en la educación genuina.

Educación para todos, a lo largo de toda la vida: este el gran tema, el gran desafío que se aborda en este número extraordinario de la revista digital *Participación educativa* que edita el Consejo Escolar del Estado. Ha sido un gran acierto porque hay muchos temas que tratar en el complejísimo ámbito educativo, pero hay ciertas cuestiones esenciales: el acceso de todos, siempre, es el fundamento mismo de la educación. Es decir, de la democracia auténtica.

Tenemos que procurar la “reapropiación del tiempo”, en expresión de la profesora María Novo. Para pensar, para leer, para hablar, para escuchar. Más tiempo en suma, para ejercer como personas “educadas”. Se requieren cambios radicales en estos albores de siglo y de milenio. Y tendrán lugar —lo que constituye una exigencia ética— en la medida en que los países dispongan de ciudadanos “educados”.

Federico Mayor Zaragoza
Presidente de la Fundación Cultura de Paz

Índice

De la educación popular al aprendizaje a lo largo de la vida

Número extraordinario, 2010

Editorial	6-7
------------------------	-----

Monográfico

Tiana Ferrer, Alejandro: Sobre la caracterización de la educación popular como campo de investigación histórica	8-24
Viñao Frago, Antonio: Los destinatarios de la educación popular: una segunda oportunidad para adolescentes, jóvenes y personas adultas	25-36
Rodríguez Alvariño, Mario: Aula Mentor, herramienta para el aprendizaje a lo largo de la vida	37-48

Estudios e Investigaciones

Mato Díaz, Ángel: La tradición lectora en España: las bibliotecas populares en Asturias	49-66
Luis Martín, Francisco de: Lecturas y lectores en la Casa del Pueblo de Madrid	67-90
Estarán Molinero, José: Aportación del catolicismo social a la educación popular en Aragón (1857-1923)	91-107
Monés y Pujol-Busquets, Jordi: Los ateneos obreros y la formación profesional en Cataluña	108-126
Martín Zorraquino, M ^a Antonia: María Moliner y su contribución a la lectura pública en España	127-142
San Segundo Manuel, Rosa: Mujeres bibliotecarias durante la II República: de vanguardia intelectual a la depuración	143-164
Moreno Martínez, Pedro Luis y Sebastián Vicente, Ana: Las Universidades Populares en España (1903-2010)	165-179

Entrevista

A Alicia Gómez Navarro: La Residencia de Estudiantes: un lugar de encuentro, reflexión y debate	180-187
--	---------

Bibliografía	188-198
---------------------------	---------

Participación Educativa

CONSEJO DE DIRECCIÓN

Presidenta

Carmen Maestro Martín

Presidenta del C.E.E.

Vicepresidente

Patricio de Blas Zabaleta

Secretario

José Luis de la Monja Fajardo

Vocales

Miembros de la Comisión

Permanente

CONSEJO DE REDACCIÓN

M^a Cruz del Amo del Amo

Patricio de Blas Zabaleta

M^a Rosa de la Cierva y de Hoces

Senén Crespo de las Heras

(Secretario coordinador)

Antonio Frías del Val

M^a Luisa Martín Martín

José Luis de la Monja Fajardo

Raquel Encabo Buitrago

Augusto Serrano Olmedo

CONSEJO ASESOR

Antonio Bolívar (U.Granada)

Carmen Caffarel (I. Cervantes)

Rosa M^a Capel (UCM)

Elena Martín (UAM)

José M^a Merino (RAE)

Beatriz Pont (OCDE)

Alejandro Tiana (UNED/OEI)

Maquetación

Sara González Villegas

Portada

Fotografía. Colección Constantino Suárez. Archivo municipal de Gijón.

c.escolar@educacion.es
www.educacion.es/cesces/
revista/presentacion_revista.htm



El proceso formativo de las personas no escolarizadas, o de adultos con acusadas carencias formativas, no sería posible sin un fuerte compromiso de las administraciones públicas y la generosidad y entrega de hombres y mujeres de la más variada estratificación social y cultural. Las primeras, diseñan y legislan, y los segundos, ejecutan, renuevan y aportan su trabajo, creatividad y estudio para la consecución de los fines propuestos. En este número de *Participación educativa*, que quiere ser un sentido homenaje a las instituciones, a las mujeres y a los hombres con compromiso sincero en la educación popular, aparecen ilustrativos ejemplos de esta colaboración que muestra la pluralidad de los enfoques y de los agentes. Se pueden destacar: la educación popular y sus destinatarios como campo de investigación histórica, los círculos católicos obreros, las escuelas dominicales, la liga católica, los ateneos obreros, la biblioteca de la Casa del Pueblo de Madrid, la contribución de María Moliner a la lectura pública, las bibliotecas populares de Asturias, la depuración de las bibliotecarias republicanas, las Universidades Populares, la Residencia de estudiantes y sus residentes y las Misiones pedagógicas.

España tiene una larga tradición en este modelo educativo desde el siglo XIX y se conocen periodos de acusado desarrollo: la España de la Restauración, la Segunda República, toma otros derroteros, o incluso llega a desaparecer durante el periodo franquista, y renace con renovado impulso con la llegada de la democracia. En estos periodos la sociedad española se articula en un infinito número de organizaciones que persiguen un mismo objetivo: mejorar la formación de las clases populares. Suministraban esta educación, en los años finales del S. XIX y hasta el final de la guerra civil, los poderes públicos, el movimiento obrero, la iniciativa social a cargo de la iglesia católica, el reformismo liberal-burgués, el republicanismo y los movimientos nacional-regionalistas... Hoy la promueven los poderes públicos, con la inestimable colaboración de una red del tejido social en la que participan infinidad de instituciones y asociaciones que comparten los objetivos y logros de esta educación. Pero para responder con eficacia a las necesidades formativas de estas personas, se deben diseñar y ejecutar las políticas educativas más adecuadas y eficaces, que permitan lograr unos niveles de adquisición de las competencias básicas suficientes para su desarrollo profesional y personal. Los estudios y la experiencia demuestran que la educación, informal o reglada, se presenta como instrumento de extraordinario valor para el logro de tan necesario fin.

España asumió en la última década los objetivos educativos de la UE y viene desarrollando programas, proyectos y acciones que le permitan alcanzarlos y así

facilitar a sus ciudadanos la integración de pleno derecho en la sociedad más avanzada, moderna y democrática y hacer realidad el principio del aprendizaje a lo largo de la vida. Una de las herramientas con las que cuenta el Ministerio de Educación para hacerlo posible es Aula Mentor, que se ha convertido en una valiosa ayuda para la formación de personas adultas utilizando las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito de la formación no reglada con un enfoque abierto, flexible y a distancia a través de la red Internet.

El Consejo Escolar del Estado contempla con satisfacción el Plan de Acción para el Aprendizaje Permanente, actualmente en fase de discusión con los sectores afectados, que se presenta como una herramienta crucial para impulsar políticas de coordinación para la formación y cualificación de las personas adultas. Este Plan recoge en gran medida las propuestas que el CEE ha realizado en sus últimos Informes y las conclusiones y acuerdos tomados en Cáceres al término del XIX Encuentro de Consejos Autonómicos y del Estado en mayo de 2009, en especial la urgencia de la creación de una red integrada de formación de personas adultas con una doble función académica y laboral donde se acreditarían las competencias básicas y el reconocimiento de competencias profesionales de nivel 1 y certificados de profesionalidad de nivel 2 y 3. Por último, consideramos imprescindible la creación de un sistema integrado de información y orientación profesional y académica. Todo ello con el objetivo de hacer posible el derecho a aprender y dar una segunda oportunidad a quien la necesite. El presente de muchas personas y desde luego el futuro del país depende del rigor y acierto de las políticas educativas emprendidas en relación con el aprendizaje a lo largo de la vida ■



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

Alejandro Tiana Ferrer

UNED

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

Resumen

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

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

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

Abstract

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Basándonos en dichos análisis, los autores del capítulo propusimos una definición de la *educación popular* que pudiese servir de base para el diseño de investigaciones históricas en ese campo, concibiéndola como “el conjunto de los procesos que pretenden la educación de las clases populares (o grupos sociales dominados, *subalternos e instrumentales* de toda sociedad, recogiendo la expresión gramsciana) –jóvenes no

escolarizados en el circuito escolar, adultos no alfabetizados o deseando un complemento de formación—, realizados fuera – o paralelamente— de los circuitos y procesos escolares” (Guereña y Tiana, 1994: 142). Una característica sobresaliente del campo así definido sería su diversidad, tanto en lo que se refiere a los niveles educativos atendidos como a los públicos y los actores de tales iniciativas y a las estrategias seguidas, lo que obligaría a adoptar un enfoque plural.

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

Los modestos avances registrados en los últimos años

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

El concepto de educación popular y sus límites

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La educación popular y otros campos cercanos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Algunas reflexiones finales

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

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

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

Referencias bibliográficas

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

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

- MONÉS, J., SOLÀ, P. y LÁZARO, L.M. (1977): *Ferrer Guardia y la pedagogía libertaria: elementos para un debate*. Barcelona: Icaria.
- Moviment obrer (1986): Moviment obrer i educació popular. Actes de les VIl·lenes Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- PÉREZ GALÁN, M. (1975): *La enseñanza en la Segunda República Española*. Madrid: Edicusa.
- RODRÍGUEZ DE CAMPOMANES, P. (1775-1777). *Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su fomento*. Madrid: Imprenta de Antonio Sancha, 6 vols.
- RUIZ BERRIO, J. (1998): "Las escuelas de indianos, agencias de educación popular en la España moderna. El caso de Rasines." En Berenguer Calpe, E. et al., eds. *Educación popular. VI Coloquio Nacional de Historia de la Educación* (vol. I, pp. 255-267). La Laguna: Servicio de Publicaciones Universidad de La Laguna.
- (1999): "Introducción a la Historia de la Educación Social en España". *Historia de la Educación*, 18, pp. 5-11.
- RUIZ RODRIGO, C. (1982): "La educación del obrero: los inicios del catolicismo social en Valencia". *Historia de la Educación*, 1, pp. 123-143.
- RUIZ SALVADOR, A. (1975): "Intelectuales y obreros: la extensión universitaria en España". En *Cuatro ensayos de Historia de España* (pp. 153-206). Madrid: Edicusa.
- SANCHIDRIÁN, C. (1998): "La educación popular. Un periódico defensor de la enseñanza primaria pública". En Berenguer Calpe, E. et al., eds. *Educación popular. VI Coloquio Nacional de Historia de la Educación* (vol. II, pp. 425-434). La Laguna: Servicio de Publicaciones Universidad de La Laguna.
- SEITTER, W. (2001): "Volksbildung y educación popular. Diferenciación y continuidad de dos conceptos educativos básicos en Alemania y España en torno a 1900". *Historia de la Educación*, 20, pp. 11-23.
- SOLÀ GUSSINYER, P. (1976): *Las escuelas racionalistas en Cataluña (1909-1939)*. Barcelona: Tusquets.
- (1978): *Francesc Ferrer i Guàrdia i l'Escola Moderna*. Barcelona: Curial.
- (1980): "Nuevas corrientes en Historia de la educación". *Cuadernos de Pedagogía*, 65, 66-69.
- TIANA FERRER, A. (1983): "La idea de enseñanza integral en el movimiento obrero internacionalista español (1868-1881)". *Historia de la Educación*, 2, pp. 113-121.

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

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

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

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

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

Breve currículum

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



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 primer y 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 “culta” 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 «culta» 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.
- PUELLESBENÍTEZ, 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 nacional 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).

Aula Mentor, herramienta para el aprendizaje a lo largo de la vida

Mario Rodríguez Alvariño

Subdirector General de Aprendizaje a lo largo de la vida. Ministerio de Educación

Sumario: 1. El aprendizaje a lo largo de la vida: una necesidad universalmente aceptada. 2. La oferta para adultos en el sistema educativo español. 3. Aula Mentor, herramienta educativa. 4. Aula Mentor, parte de un sistema de promoción personal y profesional.

Resumen

El aprendizaje a lo largo de toda la vida y el concepto resultados de aprendizaje (learning outcomes) se han convertido, desde el Consejo Europeo de Lisboa en marzo de 2000, en conceptos clave que presiden buena parte de las políticas europeas en Educación y Formación. En España, según la Encuesta de Población Activa (2008), existen más de 13 millones de adultos (el 35,3 %), que no poseen titulación de Enseñanza Secundaria Obligatoria y casi 14 millones de trabajadores (el 59,4 %), que no han recibido preparación específica para el desempeño de un puesto de trabajo.

La acreditación de cualificaciones es un objetivo compartido por los sistemas de educación y formación. Es necesario establecer mecanismos fluidos de trasvase de adultos en proceso de formación permanente desde cualquier sistema al que pueda acceder, formal o no formal, al resto de ofertas formativas, de modo que cada uno pueda escoger y utilizar las vías que mejor se adapten a su nivel, disponibilidad horaria, voluntad de trabajo o capacidad de asimilación de conocimientos.

Aula Mentor es un sistema de formación abierta, libre y a través de Internet promovida por el Ministerio de Educación de España a través de la Subdirección General de Aprendizaje a lo largo de la vida, unidad dependiente de la Dirección General de Formación Profesional. Fue creado con el objetivo de proporcionar un sistema de formación para personas adultas utilizando las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito de la formación no reglada con un enfoque abierto, flexible y a distancia a través de la red Internet.

Actualmente el Ministerio de Educación Español tiene convenios de colaboración para el impulso de esta iniciativa de formación en el ámbito nacional con la mayor parte de las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas así como numerosas entidades locales territoriales y entidades públicas dependientes de las entidades

locales territoriales, ONGs con reconocimiento de interés público, el Instituto Cervantes e Instituciones Penitenciarias. En el ámbito internacional, existen aulas Mentor ubicadas en varios países iberoamericanos. En momentos de crisis, también son aconsejables los cambios en la educación de adultos.

Palabras clave: Educación de Personas Adultas, reconocimiento de competencias, Plan de Acción para el Aprendizaje Permanente.

Abstract

Lifelong learning and the concept of learning outcomes, have become key concepts that dominate much of European policies in Education and Training, since the Lisbon European Council in March 2000. In Spain, according to the Labour Force Survey (2008), there are more than 13 million adults (35.3%) who have no compulsory secondary education qualifications, and nearly 14 million workers (59.4%) who have not received specific training to perform a job.

The accreditation of qualifications is a goal shared by education and training systems. It is necessary to establish ongoing mechanisms to transfer adults in a lifelong learning process, from any system they may access, formal or non-formal, to other training programmes, so that everyone can choose and use the paths that best suit their level, time availability, willingness to work or capacity to assimilate knowledge.

Aula Mentor is an open and free training system via the Internet sponsored by the Ministry of Education in Spain through the LifeLong Learning Sub-Directorate, an organizational unit dependent on the General Directorate of Vocational Training. It was created to provide a training system for adults using information technology and communication in the field of non-formal education with an open, flexible and distance learning via the Internet.

Currently the Spanish Ministry of Education has collaboration agreements for the promotion of this training initiative at a national level with most of the Ministries of Education of the Autonomous Communities as well as numerous local authorities and public entities dependent on the local authorities, NGOs in recognition of public interest, the Instituto Cervantes and Prisons. Internationally, Mentor classrooms are located in several Latin American countries. In times of crisis, changes in adult education are also desirable.

Keywords: Adult education, recognition of competences, Action Plan for Lifelong Learning.

El aprendizaje a lo largo de la vida: una necesidad universalmente aceptada

Las ofertas educativas para adultos han tratado tradicionalmente de compensar los problemas derivados de una educación no generalizada (sectores de la población que no habían tenido oportunidad de cursar una enseñanza formal), o de una educación frustrada (sectores de la población que no habían logrado superar con éxito su paso por el sistema educativo).

Los programas de alfabetización ceden paso a una nueva concepción: programas para proporcionar a los ciudadanos las competencias básicas necesarias para las exigencias de la sociedad del conocimiento.

En el siglo XXI todavía arrastramos una parte importante de las deficiencias escolares del pasado, así como una nueva lacra social, que hemos denominado fracaso y abandono escolar prematuro. Existen por tanto franjas importantes de población que precisan objetivamente dar un salto cualitativo en su desarrollo personal y social, a través de la obtención y reconocimiento formal de un nivel básico de educación, o, en su caso, de niveles de cualificación profesional. Los programas de alfabetización, todavía necesarios en muchos países, ceden paso progresivamente a una nueva concepción: programas para proporcionar a los ciudadanos las competencias básicas necesarias para afrontar con éxito las exigencias de la sociedad del conocimiento. Una sociedad cambiante, en la que todos estamos obligados a incorporar nuevos conocimientos y destrezas, a medida que evolucionan los métodos de producción y las relaciones personales y sociales.

La Unión Europea ha establecido un Programa de Formación Permanente (*Lifelong Learning Programme*) por decisión del Parlamento y el Consejo, de 15 de Noviembre de 2006, traducido en una Recomendación en Septiembre de 2007. Su objetivo general es contribuir al desarrollo de la sociedad basada en el conocimiento, para un desarrollo sostenible, creando más y mejores trabajos, y una mayor cohesión social. Este programa, vigente hasta 2013, está ya en fase preparatoria para su continuidad a partir de ese año.

Existen, sin duda, colectivos prioritarios. Se admite que en la UE existen 80 millones de trabajadores de baja cualificación, con riesgo de exclusión del mercado de trabajo. Elevar su cualificación se ha convertido en un objetivo determinante de la mejora de la competitividad frente a las economías más desarrolladas del mundo.

En España, según la *Encuesta de Población Activa* (2008), existen 13.272.600 adultos (el 34,7 %), que no poseen titulación de enseñanza básica obligatoria, de ellos 4.314.000 son analfabetos o no han acabado estudios primarios y casi 9 millones son candidatos inmediatos a cursar o completar estudios de ESO.

Por otra parte, en España, según la *Encuesta de Población Activa* (2008), existen 13.690.900 trabajadores (el 59,9 %) que no han recibido preparación específica para el desempeño de un puesto de trabajo, aunque están en condiciones de realizar una actividad profesional.

Según se deriva de los datos Eurostat (*Labour Force Survey*), parece claro que la UE no va a alcanzar en 2010 el objetivo del 12,5% en participación de adultos entre 25 y 64 años en el aprendizaje permanente, a juzgar por los últimos resultados del indicador de referencia, que muestra que desde 2006, año en que alcanzó el 9,7%, ha dejado de aumentar, e incluso ha bajado ligeramente, hasta el 9,5 % en 2008. De ahí la necesidad de aunar esfuerzos y coordinar los recursos para el aprendizaje de adultos en el período 2010-2020.

España se ha situado en niveles ligeramente superiores a la media europea en participación de adultos en educación y formación. Así, en 2008, el 10,4% de españoles entre 25 y 64 años participaba en educación formal o no formal, en las 4 semanas anteriores a la encuesta, mientras que la cifra correspondiente para la Unión Europea 27 era del 9,5%. No obstante, parece claro que el punto de referencia para España deben ser los países más avanzados, que superan el 30% (Suecia y Dinamarca).

Los desempleados, los trabajadores en regulación temporal de empleo o a tiempo parcial y los jóvenes que abandonaron prematuramente sus estudios recurren al aprendizaje para mejorar su cualificación.

La actual crisis económica está realzando la trascendencia de disponer de políticas unificadas en todos los Estados, para responder a la creciente demanda de orientación y aprendizaje de adultos. Particularmente los desempleados, los trabajadores en regulación temporal de empleo y los trabajadores a tiempo parcial, recurren al aprendizaje estructurado, formal o informal, para mejorar su nivel de cualificación. Además, los jóvenes que han abandonado prematuramente el sistema educativo retornan a la formación en períodos de desempleo. La demanda de orientación profesional está asimismo creciendo, como herramienta para afrontar la búsqueda de empleo.

Actualmente, se intenta incrementar el porcentaje de población adulta que sigue su proceso formativo, por una parte, mediante las diferentes medidas incluidas en la LOE, y, por otra, a través del subsistema de formación profesional para el empleo, dirigido a trabajadores desempleados y ocupados, ambos con importantes repercusiones sobre la formación a lo largo de toda la vida.

El aprendizaje de adultos se convierte en estas circunstancias en una manera de lograr la mejora de la cualificación de las personas poco cualificadas o cuyas aptitudes profesionales se han quedado desfasadas, permitiéndoles adquirir competencias clave¹ en cualquier momento de su vida. El aprendizaje permanente ha pasado, así, a ser un componente indisoluble del apoyo a la competitividad europea, favoreciendo la capacidad de empleo y la adaptabilidad de los trabajadores.

La oferta para adultos en el sistema educativo español

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), dedica su Capítulo IX dentro del Título I, artículos 66 a 70, a la Educación de Personas Adultas. Esencialmente

¹ Adaptadas en España como competencias básicas en la LOE, e incorporadas a los currícula de Educación Primaria y Secundaria.

mantiene lo establecido en la LOGSE, con algunos elementos novedosos relacionados con la evolución de las políticas en formación permanente, por medio de actividades de enseñanza, reglada o no reglada, así como a través de la experiencia, laboral o en actividades sociales, y la formación a distancia.

En el momento actual, la LOE ofrece un marco general para la formación de adultos, en el que se han previsto una serie de mecanismos para favorecer el acceso y promoción de los adultos en la enseñanza secundaria, la formación profesional y la enseñanza universitaria. La oferta educativa de la Educación de Personas Adultas integra distintas iniciativas, tanto de formación reglada como no reglada, a disposición de los mayores de 18 años:

- Enseñanzas Iniciales de nivel I (equivalentes a alfabetización).
- Enseñanzas Iniciales de nivel II (consolidación de conocimientos y técnicas instrumentales).
- Enseñanzas de Educación Secundaria para Personas Adultas (ESPA), equivalentes a la ESO de régimen ordinario y concentradas en dos años, disponibles en modalidades presencial y a distancia.
- Enseñanzas para la obtención del Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, también disponibles en modalidad presencial y a distancia.
- Aprendizajes flexibles que permitan la adquisición de competencias básicas y de las titulaciones a los jóvenes y adultos que abandonen el sistema educativo sin ninguna titulación.
- Prueba de Acceso a los Ciclos de Grado Medio de Formación Profesional, sin el Título de Graduado en ESO, que tiene por objeto comprobar que el alumno tiene conocimientos suficientes para cursarlo con aprovechamiento. Se requiere ser mayor de 18 años. Quienes hayan superado un Programa de Cualificación Profesional Inicial, un Certificado de Profesionalidad o experiencia laboral de al menos un año a jornada completa en un campo profesional relacionado, podrán ser eximidos de parte de la prueba.
- Prueba de Acceso a los Ciclos de Grado Superior de Formación Profesional, sin el Título de Bachiller, que tiene por objeto comprobar la madurez del alumno para cursarlos con éxito. Se requiere ser mayor de 20 años, o 19 si se posee un Título de FP de Grado Medio.
- Oferta de cursos para preparar las pruebas de acceso a los ciclos formativos (de Grado Medio por parte de los que hubieran superado un Programa de Cualificación Profesional Inicial y para el acceso a la formación profesional de Grado Superior para el alumnado que ostentara el título de Técnico). Las calificaciones obtenidas en estos cursos se tendrán en consideración en la nota final de la respectiva prueba de acceso.

- Obtención de Títulos de FP a través de matriculación parcial y acumulación de módulos profesionales, con adaptaciones formativas a las necesidades de determinados colectivos.

- Acceso a la Universidad para mayores de 25 años. Se oferta a distancia a través de la UNED.

De la Dirección General de Formación Profesional dependen el CIDEAD, los Centros de Educación de Personas Adultas y el Aula Mentor.

En el período de vigencia de la LOE se han producido modificaciones en la estructura de la formación de adultos en el sistema educativo. En la remodelación Ministerial de julio de 2008 se ha creado la Subdirección General de Aprendizaje a lo largo de la vida, dependiente de la Dirección General de Formación Profesional del Ministerio de Educación, que asume el diseño y coordinación de acciones de enseñanza reglada y no reglada para facilitar el aprendizaje permanente, incluida la Educación a Distancia. En ese ámbito se inscriben el CIDEAD, que continúa ofertando las enseñanzas regladas a distancia para las que fue concebido, los Centros de Educación de Personas Adultas, que en su mayor parte realizan formación presencial, y Aula Mentor, que dispone de actividades formativas no formales on-line.

La formación de adultos presencial se ha mantenido, con estabilización del número de centros. En el curso 04/05 se impartió en 2.600, y en 07/08 en 2.658 centros o aulas específicas para adultos.

El Ministerio de Educación dispone de formación no reglada a través de Aula Mentor, utilizando la red Internet. Se trata de una formación abierta, para personas adultas, con las siguientes características:

- Flexibilidad para el alumnado, que elige su ritmo de trabajo, selecciona el lugar de estudio y diseña su propio curriculum.

- Con tutoría personalizada y entorno virtual de trabajo.

- Realizada en colaboración con 12 comunidades autónomas, 50 ayuntamientos, 2 ONG y 5 ministerios de educación iberoamericanos.

- Con 465 aulas disponibles para el acceso de todos los ciudadanos, de ellas 21 en países latinoamericanos, y 106 cursos ofertados.

- Ha formado más de 140.000 alumnos desde el año 1993. Los alumnos anuales han crecido desde 10.000 en 99/00, hasta 28.000 en 05/06. Esta cifra se ha estabilizado desde entonces.

- El perfil de usuario son mayoría de mujeres (69%), y titulación universitaria (38%) o estudios primarios (22%).

La Junta de Andalucía oferta un Aula Virtual de Educación Permanente, con materiales en formato web y recursos didácticos para utilizar a través de Internet, correspondientes a Planes Educativos de carácter no formal impartidos en los Centros y Secciones de Educación Permanente de Andalucía. En estos centros docentes se imparten planes educativos destinados a fomentar los aprendizajes de aquellas personas adultas que deseen adquirir, completar o ampliar su formación básica, la preparación para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria, el acceso a otros niveles del sistema educativo, el aprendizaje de lenguas extranjeras o el fomento de la ciudadanía activa. La experiencia ha comenzado en el curso 07/08, ofertando 76.500 matrículas.

La accesibilidad de los adultos a la formación se ve facilitada por la creciente utilización de las plataformas de teleformación, a través de Internet, que ha comenzado su despegue en el ámbito de la Formación Profesional.

La accesibilidad de los adultos a la formación se ve facilitada por la creciente disponibilidad y utilización de las plataformas de teleformación, a través de Internet. La teleformación ha comenzado su despegue en el ámbito de la Formación Profesional. A partir de 2003 se han desarrollado experiencias en algunas Comunidades Autónomas, como Andalucía, Extremadura y Castilla La Mancha, creando plataformas que ofertan ciclos de FP on-line.

En marzo de 2010 se ha presentado el resultado de la cooperación entre las CCAA para disponer de un punto único de referencia para los alumnos que quieran acceder a estudios de FP a través de la red. Esta plataforma on-line para FP, a disposición de todas las administraciones educativas, permite compartir materiales y las metodologías más avanzadas, así como sistemas de control de calidad que aseguren que los alumnos alcanzan las competencias que se espera de la formación on-line, equiparable a la obtenida en modalidad presencial.

Aula Mentor, herramienta educativa

Aula Mentor es un sistema de formación abierta, libre y a través de Internet promovida por el Ministerio de Educación de España a través de la Subdirección General de Aprendizaje a lo largo de la vida, unidad dependiente de la Dirección General de Formación Profesional. Nace a principios de los años noventa en el seno del Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (PNTIC) con el objetivo de proporcionar un sistema de formación para personas adultas utilizando las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito de la formación no reglada con un enfoque abierto, flexible y a distancia a través de la red Internet.

Actualmente el Ministerio de Educación Español tiene convenios de colaboración para el impulso de esta iniciativa de formación en el ámbito nacional con la mayor parte de las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas así como numerosos entidades locales territoriales y entidades públicas dependientes de las entidades locales territoriales, ONGs con reconocimiento de interés público, el Instituto Cervantes e Instituciones Penitenciarias. En el ámbito internacional, Aula Mentor participa activamente en los planes operativos de la OEI y en programas de cooperación al desarrollo con la AECID del Ministerio de Asuntos Exteriores Español, por lo que existen

aulas ubicadas en varios países iberoamericanos dirigidas a diferentes perfiles de población con necesidades y características diversas. Este amplio abanico abarca desde medidas dirigidas al impulso de la alfabetización digital hasta programas de capacitación profesional. Aula Mentor está presente en República Dominicana, Nicaragua, Honduras, Costa Rica, Panamá, Perú, y Paraguay, manteniendo contactos para ampliar la iniciativa a otros países.

Los objetivos de Aula Mentor se centran en proporcionar una alternativa en materia de formación a la población adulta que no tiene oportunidad de asistir a la oferta presencial y cuyo ritmo de aprendizaje y/o dedicación requiera un sistema totalmente flexible no sujeto ni a horarios ni a plazos de ningún tipo. Así mismo se facilitan un conjunto de cursos de formación especialmente diseñados para esta modalidad de aprendizaje que permitan la actualización de las personas jóvenes y adultas tanto en el campo profesional como en su desarrollo personal. Es importante señalar que estos objetivos permiten además cubrir las necesidades de colectivos que por diferentes circunstancias no pueden acceder a una formación presencial, bien por estar en un entorno rural con escasas o malas condiciones de conexión, o bien por estar en régimen de internamiento hospitalario o penitenciario.

El sistema de formación promovido por Aula Mentor se apoya en el funcionamiento de dos infraestructuras: las aulas Mentor y la plataforma de formación on-line.

El sistema de formación promovido por Aula Mentor se apoya en el funcionamiento de dos infraestructuras. Las aulas Mentor, espacios físicos dotados de equipamiento y recursos informáticos así como de conexión a la red Internet para el seguimiento de los cursos. Y la plataforma de formación que constituye un entorno virtual de estudio y comunicación diseñado y desarrollado por el Ministerio de Educación. No obstante si el alumno dispone de los medios tecnológicos adecuados puede realizar el curso desde donde desee.

Las dos figuras clave que facilitan el proceso de aprendizaje de los alumnos son los administradores de aula, responsables de las aulas físicas, cuyo papel es orientar al alumno, resolver las dificultades que puedan aparecer durante el proceso formativo y gestionar los recursos del aula. Y el tutor, profesor especialista en la materia específica del curso y con experiencia en formación a distancia, responsable del seguimiento personalizado de la actividad formativa del alumno y a la vez evaluador de los conocimientos adquiridos por este.

La oferta formativa se materializa en cursos organizados en áreas formativas que han sido diseñados y/o adaptados especialmente para las características de los potenciales destinatarios y de la modalidad de enseñanza. El alumno planifica su propio itinerario formativo con el asesoramiento del administrador de aula, determina su propio ritmo de trabajo y elige tanto el horario como el lugar donde estudiar el curso. El tutor o tutora tiene libertad de horario para tutelar a sus alumnos desde su propio domicilio con el único compromiso de responder en 24 horas (48 horas como máximo) las demandas de

los alumnos. Las instituciones colaboradoras adaptan la oferta formativa y los horarios del aula a las necesidades de formación de su zona y a los intereses de sus alumnos.

Otra de las características destacadas de Aula Mentor es la existencia de exámenes presenciales que permiten valorar el grado de aprovechamiento del curso, garantizando a su vez la identidad del alumno que realiza la prueba. Si el alumno supera dicha prueba, el Ministerio de Educación emite un certificado de aprovechamiento que es a su vez firmado por la entidad colaboradora cuando se trata de una Consejería de Educación de CCAA.

En estos momentos hay firmado un convenio de colaboración con 12 de las 17 comunidades autónomas, lo que significa que la apertura de aulas en estas comunidades está sometida a la supervisión de la autoridad académica autonómica.

Cuando Aula Mentor surge en el año 1992, las competencias educativas estaban centralizadas, sin embargo, a medida que se van realizando las transferencias correspondientes a las diferentes comunidades autónomas, el reconocimiento de la validez de las certificaciones de los cursos se vuelven más complejas. Así, en algunas comunidades se reconocen los certificados incluso como créditos para la formación del profesorado (a pesar de que Aula Mentor es formación permanente de personas adultas), o puntúa en los concursos para acceso a la administración pública, mientras que en otros no se produce.

Desde una perspectiva económica, el Ministerio de Educación invierte una cantidad variable cada año en función de las actividades que se desarrollen así como del número de cursos nuevos que se ponen en funcionamiento y de las actualizaciones y mejoras de los existentes. Además sufraga en parte los gastos de mantenimiento y nueva creación de las aulas a través de una convocatoria de subvenciones dirigidas a entidades locales y privadas sin ánimo de lucro. A su vez forma a los tutores y administradores, mantiene las plataformas de gestión y formación y resuelve todas las incidencias que se produzcan.

La partida presupuestaria que el Ministerio destina a la financiación del proyecto se centra en el desarrollo de los nuevos cursos, la actualización de los antiguos, la preparación de los nuevos tutores y la preparación de los nuevos administradores. Además se incluye también el coste de la figura del coordinador de curso, cuyas funciones son mantener actualizada la mesa de trabajo de cada curso, preparar los cinco exámenes presenciales que se realizan cada año y coordinar cualquier cuestión relacionada con el equipo de tutores del curso del que es coordinador. Finalmente, también se consumen parte de los recursos en el mantenimiento y actualización del software y todo tipo de herramientas para desarrollo de la plataforma, mantenimiento de servidor y otras especificaciones técnicas.

Las tasas pagadas por los estudiantes, 24€ por mes, se destinan en su mayor parte al pago de la colaboración de los tutores y coordinadores de los cursos y, en menor medida, a sufragar una pequeña parte de los gastos de mantenimiento de las aulas físicas. El Ministerio de Educación no recibe ningún tipo ingreso.

Aula Mentor, parte de un sistema de promoción personal y profesional

El Gobierno, las comunidades autónomas y las demás instituciones y organizaciones interesadas deben actuar, en sus ámbitos respectivos, para facilitar el acceso de las personas adultas al aprendizaje permanente, proporcionar orientación y acelerar la validación y el reconocimiento de las competencias adquiridas mediante aprendizaje no formal e informal. Especialmente, es necesario garantizar las oportunidades de aprendizaje que permitan alcanzar competencias clave a quienes se encuentran en situación de riesgo.

El Plan de Acción para el Aprendizaje Permanente es una herramienta crucial para impulsar políticas de coordinación para la formación y cualificación de las personas adultas.

El Plan de Acción para el Aprendizaje Permanente, actualmente en elaboración, es una herramienta crucial para impulsar políticas de coordinación de recursos para la formación y cualificación de las personas adultas. Este Plan debe tomar en consideración varios colectivos especialmente desfavorecidos de cara a la integración social y laboral, a los que se deben ofrecer nuevas oportunidades para obtener una cualificación. Muy en particular, la población adulta que carece del Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, la población activa que carece de cualificación profesional inicial, y los jóvenes que no obtienen el Graduado Educación Secundaria Obligatoria, o que abandonan prematuramente los estudios (el 31% de la población entre 18 y 24 años).

También el aprendizaje permanente es una herramienta de desarrollo personal y social para colectivos que no están incluidos en el mercado laboral. La población adulta no puede renunciar a la adquisición de competencias no profesionales, necesarias para ejercer su derecho a una ciudadanía activa. Sectores como el voluntariado, la tercera edad o las amas de casa, tienen necesidad de incorporar a su bagaje de competencias aquellas imprescindibles para realizar su actividad no profesional en las mejores condiciones, abriéndoles, además, puertas para la incorporación al mercado laboral.

La reincorporación al sistema educativo de los adultos que no han completado estudios obligatorios está en buena medida obstaculizada por la falta de titulación que les marque el punto de inserción en los distintos niveles del mismo. El sistema precisa de un mecanismo de reconocimiento de competencias básicas, sin necesidad de realizar exámenes o pruebas de acceso, de modo similar a lo que se pretende en el reconocimiento de la experiencia laboral.

La Unión Europea ha identificado ocho competencias genéricas que se consideran necesarias para la adaptación e inclusión en el mercado laboral, así como para fortalecer la inclusión social y participación democrática, a las que se ha denominado competencias

básicas. Los currículos de la Educación Primaria y de la Educación Secundaria Obligatoria han incorporado las competencias básicas, en línea con las recomendaciones marcadas desde instancias europeas, lo que facilitaría este reconocimiento.

Por otra parte es necesario facilitar el acceso a la Formación Profesional Específica a aquellos adultos que no la han cursado. Entre las medidas que pueden aumentar la matriculación en los ciclos de FP estaría la generalización de las convocatorias para el Reconocimiento de la Experiencia Laboral, amparadas por el Real Decreto 1224/2009, lo que permitirá acreditar Unidades de Competencia y, en consecuencia, reconocer la formación asociada de los módulos profesionales de los Títulos de Formación Profesional, o de los módulos formativos de los Certificados de Profesionalidad.

Fruto de estos dos procesos de acreditación de competencias, básicas o profesionales, es previsible que se cree una demanda de formación complementaria, que los ciudadanos habrán de completar para la obtención de un Título de Educación Secundaria Obligatoria, de un Título de Formación Profesional, o de un Certificado de Profesionalidad.

Aula Mentor aspira a ser una pieza clave para alcanzar los objetivos de Europa y España en participación en aprendizaje permanente para 2020, y afronta este desafío reforzando sus líneas de actividad y abordando nuevas ofertas formativas. Por este motivo, en el seno de la Subdirección General de Aprendizaje a lo largo de la vida del Ministerio de Educación, Aula Mentor está trabajando especialmente para lograr el reconocimiento social y la acreditación de los aprendizajes a lo largo de la vida, y para establecer pasarelas entre los diferentes aprendizajes y en concreto entre la educación no formal y el mundo laboral y entre la educación no formal y el sistema reglado.

El Aula Mentor adapta y desarrolla una oferta formativa en la modalidad flexible, libre y a través de Internet de módulos de formación en competencias básicas o de formación profesional que tengan reconocimiento oficial.

La línea actual de trabajo de Aula Mentor es adaptar y desarrollar una oferta formativa en la modalidad flexible, libre y a través de Internet de módulos de formación en competencias básicas o de formación profesional, que tengan reconocimiento oficial, en la medida que se impartan cumpliendo con los requisitos de la enseñanza reglada. A la vez, se pretende que los contenidos y los correspondientes certificados de aprovechamiento sean considerados evidencia de los resultados y logros adquiridos y que faciliten la tarea de certificación y acreditación de la competencia, en el marco del procedimiento de reconocimiento de la competencia profesional.

Asimismo, y con objeto de facilitar la incorporación al sistema educativo reglado, se diseñarán cursos que permitan la preparación de las pruebas de acceso a ciclos formativos de la formación profesional específica así como la preparación de las pruebas libres para la obtención de los títulos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

Por otra parte, Aula Mentor ampliará la formación complementaria vinculada al desarrollo de competencias personales (culturales, artísticas, creativas, de salud y

afirmación personal...) y sociales (relaciones humanas, comunicación, liderazgo, gestión para el voluntariado...), que faciliten a los adultos el ejercicio de la ciudadanía activa, especialmente en los colectivos en riesgo de exclusión social y en la tercera edad.

Efectivamente, Aula Mentor aspira a ser una pieza de un sistema general de promoción del aprendizaje a lo largo de la vida. En particular puede establecer sinergias con los Centros de Educación de Personas Adultas (CEPAs), dada su proximidad en objetivos, tipo de usuario e, incluso, espacio físico.

En el informe sobre el curso escolar 2007/8, el Consejo Escolar del Estado recomienda establecer una Red de Centros de Nuevas Oportunidades para la población adulta.

En el informe sobre el curso escolar 2007/8, el Consejo Escolar del Estado recomienda establecer una Red de Centros de Nuevas Oportunidades que ofrezcan información, atención personalizada y formación en competencias básicas, atrayendo a la población adulta sin el nivel de educación secundaria superior y sin certificación de formación profesional específica. A esta red se deberían incorporar los centros Integrados de Formación Profesional, los institutos con capacidad para ofrecer horarios de tarde-noche, y los CEPAs. En primera instancia se analizaría en estos centros la trayectoria educativa y laboral, estableciendo el punto de partida en que se encuentran, respecto a la educación obligatoria si no la han completado, o respecto de su competencia profesional si no disponen de una certificación de Formación Profesional, a través del reconocimiento de competencias profesionales de nivel 1. Un precedente de esta actividad puede ser encontrado en la Valoración Inicial del Alumnado, que sitúa su nivel de incorporación a la Educación Secundaria de Personas Adultas, y que actualmente se realiza en los CEPAs. Aula Mentor puede ofertar formación complementaria para completar las unidades de competencia que falten para obtener una certificación formal.

Esta perspectiva de integración y sinergias de los recursos disponibles debería constituir una política novedosa en nuestra trayectoria. En el siglo XXI debemos plantearnos ir a una actuación integrada, global, para llegar a una parte significativa de la población que tiene baja o nula cualificación, y dotarla de medios para ejercer la ciudadanía activa, para permitir su desarrollo personal y profesional, abriéndoles, además, puertas para la incorporación al mercado laboral ■

Breve currículum

Mario Rodríguez Alvariño es Catedrático de la Universidad Politécnica de Madrid, actualmente Subdirector del Aprendizaje a lo largo de la vida del Ministerio de Educación. Desde 1995 ha participado activamente en el diseño y seguimiento de políticas de ciencia y tecnología, educación, formación profesional y formación permanente. Ha participado a nivel institucional en distintos Consejos y Comités. Miembro del Consejo Asesor de Ciencia y Tecnología en el período 1995-1999. Miembro del Consejo de Ciencia y Tecnología, de la Comunidad de Madrid, desde su creación en 1999 hasta 2002. Miembro del Consejo Escolar del Estado. Miembro del Consejo General de Formación Profesional. Miembro del Life Long Learning Programme Committee. Miembro del Patronato de la Fundación Tripartita para la Formación para el Empleo.

La tradición lectora en España: las bibliotecas populares en Asturias

Ángel Mato Díaz

Catedrático del IES "Calderón de la Barca" de Gijón

Sumario: 1. Introducción. 2. La biblioteca circulante del ateneo obrero de Gijón. 3. La irrupción de los nuevos públicos femenino e infantil. 4. Las preferencias lectoras: los novelistas. 5. Hacia una sociología de la lectura en España.

Resumen

Las lecturas realizadas en los ateneos y sociedades culturales, instituciones que funcionaron con gran éxito en Asturias durante la Restauración y la IIª República, son una manifestación concreta de la cultura popular, cuya importancia radica tanto en su volumen numérico como en la variedad de lectores, con nuevos públicos femenino e infantil. Además, la retirada individual de libros en préstamo constituye una importante fuente para el conocimiento de la mentalidad popular, ya que era una selección autónoma de los socios cotizantes que mostraban sus preferencias lectoras. En consecuencia, el análisis de los libros y autores más leídos permite avanzar hacia una sociología de la lectura popular en España pues los géneros, títulos y autores más leídos se convierten en activos dinamizadores de la mentalidad popular. En el caso de España, ese papel correspondió a los dos grandes escritores del realismo nacional (B. Pérez Galdós y V. Blasco Ibáñez), a los más destacados de la Generación del 98 (P. Baroja y, en menor grado, a Valle Inclán y Unamuno), a dos escritores de origen asturiano (Palacio Valdés y Pérez de Ayala) y a otros autores de la novela de ambiente regionalista, aunque todos ellos tuvieron que compartir su éxito con una amplia nómina de prosistas vinculados a la literatura erótica (en sus variantes de novela "galante" y "rosa") y al libro de aventuras destinado al público infantil y juvenil.

Palabras clave: lectura popular, educación popular, bibliotecas populares, sociología de la cultura, mentalidades y cultura, Asturias cultural.

Abstract

Readings at ateneos and cultural societies, institutions which operated with great success in Asturias during the Restoration and the Second Republic, are specific expressions of

popular culture whose importance lies both in its amount and in the variety of readers with new audiences including women and children. Besides, individual borrowing of books is an important source for understanding the popular mind, as it was a self-selection of paying members showing their preferences in reading. Consequently, the analysis of the most read books and authors can make progress sociology of popular reading in Spain because the most popular genres, titles and authors become active driving forces of the popular mentality. In the case of Spain, that role fell to the two great writers of national realism (B. Pérez Galdós and V. Blasco Ibáñez), to the most prominent authors of the 98 generation (P. Baroja and to a lesser extent, Valle Inclán and Unamuno), to two writers from Asturias (Palacio Valdés and Pérez de Ayala) and to other authors of the regionalist novel, although they all had to share their success with an extensive list of prose writers linked to the erotic literature (with its variants of galante and romance novel) and to adventure books aimed at children and youngsters.

Keywords: popular reading, popular education, public libraries, sociology of culture, mentality and culture, cultural Asturias.

Introducción

El progreso de la alfabetización aumenta el número de lectores desde finales del siglo XIX y se incorporan los niños y las mujeres. A lo largo del siglo XX se generaliza la lectura individual.

Entre las manifestaciones más relevantes de la educación popular no formal, la que se realiza al margen de las instituciones oficiales destinadas a este fin, ha de figurar la lectura individual cuya práctica se generaliza a lo largo del siglo XX paralelamente a ciertos cambios formativos, ociosos y, sin duda, infraestructurales. El primer factor que impulsa la generalización de la lectura individual es la progresión de la alfabetización que, limitada inicialmente a los jóvenes varones, aumenta el número de posibles lectores desde finales del siglo XIX con la incorporación de un amplio contingente de niños y de mujeres de todas las edades. De esta manera, se extendía la tradicional valoración formativa del libro, destinada a ofrecer el conocimiento de la ciencia, la técnica y el pensamiento, a una nueva función literaria y narrativa de la lectura (cuento, novela, poesía, teatro) que se va asentar en los nuevos públicos, fusionando el elemento informativo con el lúdico y generando un nuevo tipo de entretenimiento basado en la ensoñación y la evasión. La nueva funcionalidad lectora se dinamizaba en los ámbitos urbanos con la generalización de la luz eléctrica, hecho que aumentó significativamente el horario lector invernal, el período más ocioso del año, y con la disponibilidad de espacios específicos de uso individual para la lectura (subdivisión de las viviendas en cuartos) o colectivo (bibliotecas o gabinetes de lectura), factores que impulsaron el tránsito de la antigua lectura colectiva, en voz alta y característica de los ambientes campesinos, a una lectura individual, muda e íntima, la que se realiza en los nuevos espacios urbanos.

En este contexto, sólo la escasa disponibilidad económica impedía el uso individual y masivo del libro como nueva forma de ocio y ese inconveniente se soslayaba con

Las bibliotecas, de iniciativa particular o pública, que alcanzan su máximo desarrollo en Cataluña y Asturias, son fruto de la acción coordinada y progresiva de varias fuerzas sociales; entre ellas, republicanos y regeneracionistas.

la constitución de bibliotecas populares, ya fueran de iniciativa particular o pública, aunque estas últimas se caracterizaron inicialmente¹ por su errática organización y por la inadecuación de los libros disponibles a los gustos populares, debido a la proliferación de libros formativos (técnicos, enciclopedias, compendio) en detrimento de la literatura del gusto popular. Para lograr adecuar el material lector a las demandas sociales era necesario constituir bibliotecas propias, labor que recayó en los ateneos y en las sociedades culturales que, impulsadas inicialmente por una burguesía reformista, acababan adquiriendo autonomía de funcionamiento gracias a su organización democrática y a la toma de decisiones colectivas por parte de los socios, entre ellas el tipo de libros adquiridos para la biblioteca. Ambos modelos, público y particular, están estudiados en las dos regiones españolas que alcanzaron el máximo desarrollo lector durante el primer tercio del siglo XX: Cataluña, donde la red de bibliotecas populares se debió a una acción dirigida desde el poder político, financiada desde la Mancomunidad y planificada por Eugenio D'Ors², y Asturias, territorio en el que surgieron de forma espontánea numerosas sociedades culturales y ateneos³, con tal difusión cultural que fue reconocida como "La Atenas del Norte" y "La Provincia de los Ateneos", en expresión de José Vasconcelos, escritor y ministro de Instrucción Pública de Méjico. En la gestación de este fenómeno en Asturias hay que considerar la acción coordinada y progresiva de varias fuerzas sociales y culturales poderosas en la región asturiana: los republicanos de finales del siglo XIX (impulsores del Ateneo Casino Obrero de Gijón, el pionero de todo el movimiento), los regeneracionistas del tránsito entre siglos, que en Asturias se significaron con una proyección regional y nacional desde la Universidad de Oviedo y su popular Extensión Universitaria, primer intento serio de difundir los saberes académicos entre todas las clases sociales, y la mediana burguesía reformista regional, de origen ultramarino, que se articuló en torno al Partido Reformista de Melquíades Álvarez, un colectivo que aglutinó a los intelectuales más destacados de la época y que basó su estrategia en la cultura popular como palanca del cambio socioeconómico en España. A pesar del tutelaje ejercido por las fuerzas vivas culturales de la región, los ateneos y sociedades culturales tuvieron un amplio margen de autonomía de funcionamiento y, prueba de ello, es su evolución en los años treinta republicanos hacia posiciones revolucionarias (de orientación socialista y comunista) que se manifestaron violentamente contra sus promotores, la burguesía reformista, en la Revolución de octubre de 1934, una acción proletaria contra el estado republicano.

1 Sobre los primeros impulsos oficiales destinados a promover bibliotecas populares en España durante el último tercio del siglo XIX véase VIÑAO FRAGO, A.: "A la cultura por la lectura. Las bibliotecas populares (1869-1885)" en *Clases Populares, Cultura, Educación. Siglos XIX y XX*, Madrid, Casa de Velázquez-UNED, 1989, págs. 301-336.

2 La acción pública bibliotecaria en Cataluña ha sido estudiada por GIFRÉ, E.: *¿Quines son les matèries més llegides a les Biblioteques Populars de la Generalitat?*, Barcelona, 1937. MAÑÀ, T.: *Les biblioteques populars a Catalunya a través dels seus anuaris (1922-1936)*, Universitat de Barcelona, 2001 y COMAS I GÜELL, M.: *Lectura y bibliotecas populares a Catalunya*, Abadía de Monserrat, 2001.

3 Véase MATO DÍAZ, A.: *La lectura popular en Asturias (1869-1936)*, Oviedo, 1992 y *La Atenas del Norte. Ateneos, sociedades culturales y bibliotecas populares en Asturias (1876-1937)*, Oviedo, 2008.

Este carácter autónomo de los ateneos, sociedades y bibliotecas populares permite conocer, sin interferencias oficiales ni subvenciones condicionantes, las lecturas dominantes entre los distintos sectores sociales y, de esta manera, determinar las formas masivas de acceso y de transmisión de la cultura, en este caso impresa, una mercancía imprescindible para conocer las mentalidades colectivas. Es evidente que las prácticas lectoras están en directa relación con la sociología y la historia de la cultura ya que manifiestan los modos de vida y de ocio cotidiano, y constituyen una parte importante del imaginario colectivo y de las formas ideológicas dominantes. A modo de comparación, se podría afirmar que la influencia de la “cultura impresa” en la masa social a principios del siglo XX podría ser similar a la de la “cultura audiovisual” a finales del mismo siglo, previa consideración de que en la cultura impresa la prensa ejercía un papel dominante y el libro una función secundaria, aunque ambas constituían la formación lectora. Si consideramos que la selección de los medios periodísticos está condicionada por diversos factores ideológicos (preferencia por una determinada corriente política) y geográficos (selección del periódico local), la lectura popular más autónoma y con menor orientación proselitista se realizaba en las bibliotecas populares, cuyos fondos literarios siempre ofrecen diversidad de autores, corrientes, tendencias y contenidos ideológicos, entre los que el lector o lectora demuestra un importante margen de iniciativa, una libertad de elección que le permite quebrar el carácter doctrinal de una determinada sociedad: por ejemplo, los narradores naturalistas no estaban bien vistos en las bibliotecas católicas, aunque disponían de algún título de los mismos a disposición de los lectores, al igual que algunos autores regionalistas eran marginados en las bibliotecas obreras al ser considerados escritores conservadores y vacuos.



Foto 1. El diputado asturiano Melquíades Álvarez, del Partido Reformista, fue uno de los grandes impulsores de los ateneos y las bibliotecas populares en Asturias.

En conclusión, distintos factores socioeconómicos y culturales propiciaron el desarrollo de instituciones dedicadas a la educación popular en Asturias con elevados índices

de prácticas lectoras que permiten conocer los gustos culturales dominantes en la época con escasas interferencias externas, principalmente las derivadas de la industria editorial. Veamos, pues, cuales eran las preferencias populares a partir de la tradición lectora asturiana.

La biblioteca circulante del Ateneo Obrero de Gijón

El Ateneo Obrero de Gijón puso en marcha un amplio programa de formación que abarcaba la instrucción básica, el campo técnico profesional y la difusión cultural, musical y gimnástica.

Sin duda, la entidad pionera en el establecimiento y difusión de la cultura popular mediante las bibliotecas fue el Ateneo Obrero de Gijón que, desde sus orígenes, puso en marcha un amplio programa de formación que abarcaba la instrucción básica, el campo técnico profesional y la difusión cultural, musical y gimnástica. El Ateneo Casino Obrero de Gijón⁴ permaneció activo desde agosto de 1881 hasta septiembre de 1937, durante 56 años, y evolucionó según las demandas de sus asociados, teniendo en la biblioteca uno de los baluartes de su actividad cotidiana con unos registros de socios y lecturas espectaculares, que no dejaron de incrementarse a lo largo de su extensa vida. A principios del siglo XX la gran novedad fue el establecimiento de una Biblioteca Popular (posteriormente pasó a ser denominada Biblioteca Circulante) con un planteamiento innovador, tal como sucedía en las bibliotecas anglosajonas desde el último tercio del siglo XIX, el de facilitar el préstamo temporal a los socios de todo tipo de libros, en especial de novelas y de textos de temática social. La nueva biblioteca funcionaba independientemente del Ateneo, aunque ocupaba sus salones, ya que disponía de Junta Directiva propia, un sistema de funcionamiento autónomo y una cuota especial (0,25 cms. en sus comienzos), lo que propiciaba la reunión de los socios auténticamente interesados por la lectura y dispuestos a contribuir económicamente a su sostenimiento. La iniciativa tardó en arrancar pero, poco a poco, fue consolidándose y se convirtió en la actividad cultural más exitosa del Ateneo (pasó de los cincuenta socios iniciales a más de dos mil), hasta el punto de que el buen funcionamiento y la estabilidad de la Biblioteca Popular ayudaron al Ateneo a superar distintas crisis, económicas, sociales y culturales.

Arrancó la biblioteca en 1904 con sólo 50 socios y 200 volúmenes y, en los primeros meses de funcionamiento y gracias a las donaciones, llegó al centenar de socios y a los 600 volúmenes “para poder leerlos a domicilio en medio del mayor sosiego”, según rezaba la circular de la Directiva. Se presentaba la nueva sociedad ante el público gijonés recalcando su objetivo de cubrir todo tipo de demandas lectoras y, en la misma circular, se enumeraban los autores más significativos que allí estaban representados, desde los clásicos (Dante, Cervantes) a los ilustrados (Rousseau, Voltaire) y a los novelistas europeos y españoles del XIX (V. Hugo, E. Zola, L. Tolstoi, Amicis, P. Galdós, B. Ibáñez, Valera, Pereda), pero sorprende la larga nómina de teóricos del movimiento obrero (Fourier, Reclus, Marx, Proudhon, Bakunin, Kropotkin), lo que apunta que eran estos escritores, los novelistas naturalistas y los teóricos revolucionarios, los que ofertaba

⁴ Véase MATO DÍAZ, A.: *El Ateneo Obrero de Gijón (1881-1937)*, Gijón, 2006.

como novedad la nueva biblioteca popular, frente a la preponderancia de los manuales técnicos e instructivos de la biblioteca fija del Ateneo o del resto de las bibliotecas escolares o de sociedades que en esos años existían. En la circular citada se insistía en precisar que, además de libros enciclopédicos e instructivos, se ofrecían otros “para deleitarse en la lectura de las obras escritas por nuestros mejores novelistas contemporáneos”.



Foto 2. Despacho destinado al préstamo de la Biblioteca Circulante del Ateneo Obrero de Gijón (Colección Constantino Suárez. Archivo Municipal de Gijón).

Los fondos procedían de donaciones particulares y de la inversión anual de 150 pts. en libros seleccionados en la asamblea general de socios, a propuesta del presidente, destacando la compra íntegra de la serie de los *Episodios Nacionales* de Pérez Galdós y otras obras de literatura nacional y extranjera, además de libros de sociología y de divulgación científica. La atención del préstamo recaía en los propios socios, que propusieron también la organización de lecturas públicas y de explicaciones de temas literarios y científicos por parte de algún miembro “ilustrado”. En 1909 se modificaron los Estatutos de la Biblioteca Popular, que pasó a llamarse Biblioteca Circulante del Ateneo Obrero de Gijón, y se estableció como requisito ser también miembro del Ateneo o de alguna de sus sucursales de El Llano, La Calzada y Somió. La progresión ascendente de las lecturas llegó a sus máximos anuales entre 1928 y 1931 con un coeficiente de 29-30 préstamos anuales por socio entre esos años. Tan alto porcentaje de lecturas por socio (2,5 libros por mes) y el masivo consumo de literatura (novela de creación y novela de evasión) llevan a suponer que cada socio cotizante retiraba libros para miembros de

su familia, incorporando de esta manera a nuevos lectores (mujeres y niños) que en los años veinte se convierten en grandes consumidores de lectura.

Tras la proclamación de la República, el Ateneo aplicaba los criterios de la política educativa republicana: instrucción, formación obrera, bibliotecas, cultura social.

Tras la proclamación de la República, el Ateneo conoce su etapa de máxima influencia en la vida cultural local y regional, por ser un organismo que aplicaba los criterios de la política educativa republicana: instrucción, formación obrera, bibliotecas, cultura social. Los fondos bibliográficos se incrementan en mil volúmenes anuales, hasta llegar a los 15.000 en 1934, repartidos entre la biblioteca fija y la circulante, los socios ascienden a 2.500, se reciben diariamente 14 periódicos nacionales y tres extranjeros, más 35 revistas o publicaciones periódicas, con una gran asistencia a las salas de lectura y de préstamo. La repercusión exterior de todas estas actividades se reforzó con la publicación de la Revista del Ateneo Obrero de Gijón, el Boletín del Grupo Esperantista y el Boletín de la Biblioteca Circulante, del que se editaron diecisiete números de cuatro páginas para informar de las novedades adquiridas y orientar las lecturas de los socios. La insurrección obrera de octubre de 1934 provocó el cierre temporal del Ateneo y de la Biblioteca, cuya actividad se renovó en 1935, aunque sin recuperar toda la gama de actividades que realizaba con anterioridad.

Años	Número de socios	Número de volúmenes	Total de lecturas	Lecturas por socio
1910	218	1.280	1.543	7
1915	336	2.200	5.000	15
1920	831	3.641	13.623	16
1925	1.300	6.850	38.363	29
1930	1.870	9.723	56.584	30
1935	2.400	15.000	41.873	18

La irrupción de los nuevos públicos femenino e infantil

Para concretar mejor el perfil de los socios lectores es necesario diferenciarles en razón de la edad y del sexo, obteniendo un porcentaje bajo (entre el 6 y el 15%) de socios mujeres en los tres únicos centros de los que conocemos este dato⁵, aunque con una intensa actividad lectora pues en la biblioteca del Ateneo gijonés las mujeres eran un reducido porcentaje de socios (6,25%) pero acopiaban el 20% de las lecturas. Es de suponer que también habría significativos porcentajes de lectoras mujeres en aquellos

⁵ En la Biblioteca del Ateneo de Gijón figuraban como socios de pago 150 mujeres (el 6,25% del total), porcentaje que se elevaba al 11,45% en el Ateneo de San Claudio de Oviedo (15 mujeres y 116 varones), y al 14,75% en la Agrupación Cultural y Recreativa de La Peña de Mieres (59 mujeres y 341 varones).

centros que disponían de una Sección Femenina, caso de los Ateneos de Candás, La Argañosa (Oviedo) y Turón. En las escasas bibliotecas que aportan datos de los lectores diferenciados por sexos se aprecia una fuerte presencia de lectoras femeninas, tal como se registra en la Biblioteca de Lueca que, entre 1931 y 1993, registró 7.684 lecturas, de las que menos de la mitad correspondían a varones adultos (44,5%) y el resto se repartían entre los lectores infantiles 32% (los niños el 24,3% y las niñas el 7,7%) y los femeninos (24,5%), lo que indica la supremacía de los públicos infantil y femenino sobre el estereotipado perfil del lector obrero varón.



Foto 3. Grupo de mujeres lectoras en una de las salas del Ateneo Obrero de Gijón (Colección Constantino Suárez. Archivo Municipal de Gijón).

Las mujeres abonadas a la Biblioteca eran porcentualmente una minoría, pero su actividad resultaba ser bastante significativa ya que disponían de un horario propio en el salón de lectura y organizaban actos específicos para ellas.

También habría que contabilizar las lecturas realizadas por mujeres, aunque los préstamos fueran realizados por los hombres, tal como era habitual en la Biblioteca Circulante del Ateneo de Gijón, ya que las distintas Memorias refieren la costumbre habitual de que los socios varones retiraban libros para el resto de los miembros de la familia (mujeres y niños), optimizando su derecho al préstamo ilimitado de libros. Las mujeres abonadas a la Biblioteca eran porcentualmente una minoría, pero su actividad en el Ateneo gijonés resultaba ser bastante significativa ya que disponían de un horario propio en el salón de lectura y, en algunas ocasiones, organizaban actos específicos para ellas: por ejemplo, en 1929, se realizó un “homenaje a la lectora ateneísta” que consistió en la selección y lectura pública de “poesías íntimas” de Amado Nervo. En esta biblioteca el consumo femenino de literatura debió de llegar a tan altos niveles que suscitó la crítica de la Junta Directiva debido la reiteración continuada de los mismos

géneros (novela erótica y galante) y de los mismos títulos, tal como reflejan distintos balances de las memorias anuales:

Un abogado: lee anualmente 4 obras de literatura escogida y otras tantas de su profesión. Un Médico: lee 10 obras de literatura por lo corriente extranjera y 4 o 5 obras de su profesión. Un obrero electricista lee 14 de literatura nacional y 6 o 7 de su profesión. Un estudiante lee 16 obras de literatura nacional o extranjeras más 20 de la materia que estudia. Una mujer lee de 60 a 70 obras de literatura nacional⁶.

(Las mujeres)... leen sin orden los ocho o diez autores que hace tiempo vienen alcanzando, merced a ellas, los primeros puestos [...] La mujer sigue poniendo en primer término a los novelistas que tratan asuntos frívolos. En esta clase de literatura, la elevación y el mejor sentido de las lecturas se deben a los hombres, que ya comienzan a emigrar en gran cantidad hacia las novelas con alguna preocupación, desechando el sentido hueco de lo nacional...⁷

Respecto a las diferencias por edad, casi todas las bibliotecas tenían separados los libros destinados a los niños, ya que no sólo era necesario controlar con mayor rigor el préstamo y la devolución (hay permanentes consejos y exigencias sobre el trato higiénico y de conservación que se debe dar a los libros para evitar su deterioro) sino también como fórmula que impidiese a los niños el acceso y contacto con los libros considerados de adultos por su dificultad y, sobre todo, por su temática erótica y borrascosa. Las bibliotecas mejor organizadas contaban con su propia Sección Infantil (Ateneos de Gijón, La Calzada, Candás, La Argañosa, la Biblioteca Campoamor de Navia y la de la Acción Católica de la Mujer en Arriondas) y, en algunos casos, hasta con Catálogo propio (la del Ateneo de Gijón, editado en 1926) o con Epígrafe propio dentro del Catálogo General (la del Ateneo de Turón). En las estadísticas diferenciadas disponibles se aprecia claramente la voracidad lectora de los niños: en la Biblioteca “Jovellanos” de Puerto de Vega, durante nueve meses de 1935 hubo 903 lecturas de niños y 727 de adultos; en la Biblioteca Infantil de Sama había 80 socios, de entre 6 y 18 años que consumieron 5.000 lecturas en 1929 (con una media de 62 libros por niño, cinco libros al mes); en la Biblioteca de Saús (Carbayín) el escritor más representado y más leído era Emilio Salgari, que también figuraba como el autor más leído en la Biblioteca Municipal de Mieres. Sirvan estos datos, aunque parciales, para afirmar que durante la década de los años veinte se produjo la irrupción de los nuevos públicos (femenino e infantil) en las prácticas lectoras populares y que, en los años treinta, lograron convertirse en protagonistas de la actividad lectora, iniciando una tendencia que se prolongará durante todo el siglo XX.

6 Memoria de la Biblioteca Popular Circulante del Ateneo Obrero de Gijón correspondiente al año 1932.

7 Memoria de la Biblioteca Popular Circulante del Ateneo Obrero de Gijón correspondiente al año 1933.

Las preferencias lectoras: los novelistas

La mayor parte de los fondos catalogados estaban formados por obras de literatura española y universal con especial incidencia de la novela que suponía el 90% de los préstamos literarios.

En las prácticas lectoras populares destaca claramente la supremacía de la Literatura, que representaba más de tres cuartas partes de las lecturas efectuadas en Asturias con la excepción de la biblioteca del Ateneo de Oviedo, donde la presencia de profesionales liberales y de estudiantes universitarios podría explicar los altos porcentajes de lecturas que obtienen otras secciones, como las de Geografía e Historia, Ciencias Sociales y Ciencias Aplicadas. Debido a la alta demanda, no es de extrañar que la mayor parte de los fondos catalogados estuvieran formados por obras de Literatura Española y Universal con especial incidencia de la novela que suponía en torno al 90% de los préstamos literarios, quedando en segundo lugar el teatro y en tercer puesto la poesía. Hay que anotar que esta característica, la preeminencia total de la Literatura, se convierte en el rasgo característico de las nuevas bibliotecas populares que se constituyen y promueven en el primer tercio del siglo XX, en contraste con las Bibliotecas Públicas Provinciales, dependientes de las Diputaciones, las Universitarias o las de los Institutos, que centraban su atención en los libros de texto, manuales de estudio, compendios de distintas materias, diccionarios, enciclopedias y libros de ensayo. También estos textos estaban presentes en las Bibliotecas Populares, aunque en menor porcentaje que en las bibliotecas oficiales ya que la mayor parte de los libros en préstamo correspondían a las Secciones preferidas por los socios, fundamentalmente literarias. Las fichas de préstamos indican que, tras la literatura, lo más leído era la historia, la geografía, las memorias y biografías y los libros filosóficos y políticos, que experimentaron cierto crecimiento en los años treinta, época en la que aparecen libros novedosos de temática feminista y eugénica, mientras que las obras relacionadas con conocimientos técnicos y profesionales registran porcentajes más reducidos.

Porcentaje de préstamos por materias en cinco bibliotecas populares asturianas (1913-1933) sin incluir la Sección Infantil

	Obrero Anselmo Cifuentes Gijón, 1913	Biblioteca Ateneo Obrero de Gijón 1933	Biblioteca Ateneo Popular Oviedo 1933	Biblioteca Popular Circulante Castropol 1933	Biblioteca Municipal de Tineo 1933
Literatura	76,9	76,7	51,8	75,4	83,2
Geografía e Historia	5,5	7,7	14,5	8,7	4,3
Ciencias Sociales	6,2	4,8	11,5	5,1	6,5
Ciencias Aplicadas	7,1	3,4	10,8	4,3	2,8

Fuente: MATO DÍAZ: *La Atenas del Norte. Ateneos, sociedades culturales y bibliotecas populares en Asturias (1876-1937)*, Oviedo, 2008, p. 211.

Un análisis de los autores preferidos por los lectores permite deducir que hay una evidente homogeneidad y continuidad entre los seleccionados, ya que se reiteran

los mismos nombres en casi todas las bibliotecas populares (Pérez Galdós y Blasco Ibáñez), que, además, encabezan las listas de autores más leídos en las tres primeras décadas del siglo XX (en la biblioteca de ateneo gijonés ambos figuran como más leídos en las memorias de 1911 a 1913 y en las de 1927 a 1933)⁸. De Galdós se leía prácticamente todo, empezando por los *Episodios Nacionales*, colección que lucían todas las bibliotecas como primera y gran adquisición, y rematando con las obras de tesis, mucho más complejas, como *Doña Perfecta*, *Fortunata y Jacinta*, *Gloria* o *Nazarín*. Algo similar sucedía con la fecunda obra del popular Blasco Ibáñez cuyas narraciones de ambiente valenciano (*Arroz y tartana*, *Entre naranjos*) tuvieron tanto éxito como las de corte nacional (*Sangre y arena*) o cosmopolita (*Los cuatro jinetes del Apocalipsis*, adaptada posteriormente a guión cinematográfico en Hollywood). En el cuadro adjunto se puede comprobar la gran demanda lectora de que eran objeto los escritores del realismo y del naturalismo español en las bibliotecas populares asturianas, en consonancia con lo que sucedía entre el resto del público lector español. No es sorprendente que el “realismo total” de Pérez Galdós y Blasco Ibáñez domine en los gustos populares, sino que lo haga durante tantos años, casi todo el primer tercio del siglo XX, cuando otras corrientes literarias y autores destacados pugnaban por hacerse un hueco entre los lectores. Entre los factores que explican tal supremacía habría que considerar la fecunda obra de ambos, su estilo popular y abierto a todo tipo de públicos, y la primacía de un tratamiento naturalista con una significativa crítica social, cargada de radicalismo anticlerical, tan del gusto de las clases populares.



Foto 4. Estanterías de la biblioteca Fija del Ateneo Obrero de Gijón (Colección Constantino Suárez. Archivo Municipal de Gijón).

⁸ Las lecturas preferidas en el Ateneo Obrero de Gijón ya han sido claramente analizadas en otras publicaciones. Véase MATO DÍAZ, A.: *La lectura popular en Asturias*, Oviedo: Pentalfa, 1992, 197 págs.

Destacan dos escritores sobre el resto: Galdós y Blasco Ibáñez, seguidos por la generación del 98 y sorprende la ausencia de Leopoldo Alas "Clarín" cuya repercusión se limita a ambientes intelectuales.

Detrás de los dos "grandes santones" (Pérez Galdós "El Glorioso" y Blasco Ibáñez "El Triunfador") figura con similares préstamos otro narrador con gran éxito en la época, como lo fue Pío Baroja, el novelista de la aventura individual, procedente del inconformismo y cargado de un intenso espíritu crítico. A bastante distancia les siguen el resto de los escritores más populares de la Generación del 98, críticos, profundos y representantes de la "conciencia nacional común" con la construcción modernista y escéptica de Valle Inclán, cuyo éxito radicaba en las *Sonatas*, más el dramatismo descriptivo y personal de Unamuno. También en lugar preeminente figuran dos autores asturianos, cuyos ambientes y temáticas debían de resultar sumamente atractivos a sus paisanos, aunque su éxito editorial tuviera dimensiones nacionales, como fue el caso de Palacio Valdés tanto con las novelas de ambiente regional (*La aldea perdida*, José) como con el resto de su obra, en la que aportaba un componente crítico a la estrecha sociedad de la Restauración. El segundo escritor regional de éxito popular fue Pérez de Ayala que logró la popularidad con el escándalo de la obra A.M.D.G. y el reconocimiento de la crítica con sus novelas de corte modernista (por ejemplo, *Troteras y danzaderas*). En la valoración de los escritores asturianos destaca la ausencia de Leopoldo Alas "Clarín" cuya repercusión lectora ha de calificarse de discreta y limitada a ambientes intelectuales, en la que fue su gran obra *La Regenta*, o marginales, relacionados con el cuento corto. El reconocimiento de la maestría narradora de "Clarín" fue muy tardío, se produjo en la segunda mitad del siglo XX, y su repercusión en la época está más relacionada con su labor como profesor universitario y conferenciante (participó en la sesión de inauguración del Ateneo Obrero de Gijón en 1881) que como narrador de situaciones y descriptor de perfiles psicológicos atormentados y complejos.

El tercer colectivo de novelistas preferidos por los lectores y lectoras populares incluía a los grandes narradores eróticos de principios del siglo XX que a su vez forman pequeños grupos según la intensidad morbosa de sus textos: desde el llamado naturalismo erótico de F. Trigo y E. Zamacois, con una cierta carga de ideología y calidad textual, hasta el relato "ardiente y apasionado" de los A. Insúa, Pedro Mata, López de Haro y José Francés, plumas que tuvieron una gran incidencia entre los públicos masculino y femenino de las clases bajas en las zonas urbanas e industriales. Como cuarto grupo seleccionado por los lectores asturianos ha de figurar el nutrido colectivo de los practicantes del realismo regionalista y costumbrista (J.M. Pereda, P.A. de Alarcón, E. Pardo Bazán, C. Espina, J. Valera) que tenían una gran incidencia entre el público femenino y en las zonas rurales, donde estaban ambientadas sus novelas. Parecido eco encontraron otros prosistas como Octavio Picón, Ricardo León y Concha Espina, cuyo libro *El metal de los muertos*, de ambiente minero y con tímidas denuncias sociales, fue también uno de los de mayor demanda. Finalmente, dentro de la literatura española, otra parte importante del público asturiano escoge a los escritores satíricos (teatro o novela) que reflejan una fuerte carga de crítica de costumbres y con un indudable sentido del humor: es el caso de Wenceslao Fernández Flórez, los hermanos Quintero o Jardiel Poncela.

Total de obras de autores españoles retiradas en préstamo en la Biblioteca Circulante del Ateneo Obrero de Gijón (1927-1933)

Autores	1927	1928	1929	1930	1931	1932	1933
V. Blasco Ibáñez	1.770	2.135	1.030	936	957	998	881
B. Pérez Galdós	1.523	1.931	1.264	922	1.053	931	984
Pío Baroja	1.289	1.709	680	666	564	878	804
A. Palacio Valdés	1.626	1.525	581	742	487	573	603
Alberto Insúa	964	966	527	404	472	647	449
López de Haro	775	949	484	518	428	502	461
Felipe Trigo	537	641	342	326	276	379	310
R. Pérez de Ayala	475	592	319	280	277	-	-
R.M. Valle Inclán	451	600	512	342	232	302	315
W. Fdez. Flórez	410	489	373	425	335	513	519
José Francés	395	524	375	295	324	297	-
Pedro Mata	481	522	255	235	179	213	147
E. Zamacois	-	463	312	316	293	398	440
Miguel Unamuno	-	539	293	176	130	-	-
P.A. Alarcón	-	445	-	227	191	189	214
J. Benavente	-	428	325	-	261	260	275
Concha Espina	-	-	303	294	254	267	261
J.M. Pereda	-	-	239	262	217	180	196
Álvarez Quintero	-	-	278	239	228	234	176
Díaz Caneja	-	-	-	220	159	233	182

Fuente: Memorias de la Biblioteca Popular Circulante del Ateneo Obrero de Gijón de 1927, 1928, 1929, 1930, 1931, 1932 y 1933, Biblioteca Pública Jovellanos de Gijón.

Los novelistas extranjeros más leídos en Asturias pertenecían a las corrientes del realismo y el naturalismo europeo, sobre todo los autores más consagrados.

Respecto a la literatura foránea su presencia era de índole complementaria y nunca llegó a tener excesiva importancia, salvo en el Ateneo Obrero de Gijón que ofertaba todos los grandes escritores de la época y hasta estableció una Sección Extranjera en 1918, en la que se podía leer en sus idiomas originales. Por orden de preferencia geográfica estaba a la cabeza la literatura francesa (A. Dumas, E. Zola, Víctor Hugo, E. de Balzac) seguida a continuación por la rusa, la grecolatina y la británico-americana, cerrando la clasificación la alemana y portuguesa (Eça de Queiroz), la italiana (Pitigrilli) y noruega (Ibsen), conforme a la preeminencia por entonces de la cultura gala sobre la anglosajona. Los novelistas extranjeros más leídos en Asturias pertenecían a las corrientes del realismo y el naturalismo europeo, sobre todo los autores más consagrados (E. Zola, F. Dostoiewsky, Víctor Hugo, C. Dickens y L. Tolstoi), aunque el listado de los más leídos estaba encabezado por A. Dumas, prolífico escritor de aventuras románticas. Al mismo género de aventuras se vinculan el resto de los escritores de gran éxito entre el público juvenil e infantil (sobre todo, E. Salgari, Julio Verne o J.O. Curwood), considerados como formadores de un público lector que después se dedicaría a lecturas más profundas. En los centros más completos y avanzados, en especial en el Ateneo de Gijón, también figuran como autores demandados la nueva generación de escritores contemporáneos (H.G. Wells,

T. Mann, E. M. Remarque, I. Erenburg) cuyas obras se orientaban hacia temáticas novedosas como el pacifismo, el existencialismo o el individualismo.

Total de obras de autores extranjeros retiradas en préstamo en la Biblioteca Circulante del Ateneo Obrero de Gijón (1927-1931)

Autores	1927	1928	1929	1930	1931
A. Dumas	956	1.399	734	712	600
E. Balzac	472	368	-	146	225
E. Zola	-	437	239	288	225
F. Dostoyewski	-	434	215	230	184
O. Wilde	-	265	243	152	-
Wells	-	255	241	262	121
E. M Remarque	-	-	220	185	110
Pitigrilli	-	-	198	185	110

Fuente: Memorias de la Biblioteca Popular Circulante del Ateneo Obrero de Gijón de 1927, 1928, 1929, 1930 y 1931, Biblioteca Pública Jovellanos de Gijón.

Hacia una sociología de la lectura en España

En medio de una España con unos índices de analfabetismo altos, sorprende el afán lector de una significativa parte de la población asturiana ligada a sus bibliotecas populares, conformando un rasgo identificativo de difícil parangón con el resto del país.

Al margen de esta consideración necesaria, los autores preferidos por los voraces lectores asturianos eran muy similares a las del resto de España, si consideramos como más leídos los que aparecen en la carta que el tipógrafo ugetista Edelay envió a la *Gaceta Literaria*:

Puedo afirmar, yo que vivo con ellos, que de cien tipógrafos dos sólo han leído algo de Baroja; diez o doce, otro poco de Galdós –especialmente los “Episodios”- y el resto lee a López de Haro, Pedro Mata, Carretero y Novillo, Retama, etc., etc. Con los dedos de la mano podríamos contar los que conozcan algo de don Ramón Pérez de Ayala, de Azorín, de Miró (...)⁹.

A su vez, parte de las lecturas dominantes ya estaban en las recomendaciones realizadas por Rafael Altamira en su libro *Lecturas para obreros*, fechado en 1904, en el que se aconsejaba el consumo de cuentos, narraciones y novelas del realismo, dejando a un lado las obras de corte erótico y de la novela “rosa” o “galante”. También habría que reseñar la existencia de matices valiosos según el público lector de cada biblioteca (clase media, obreros industriales, mineros, campesinos) e importantes diferencias por sexo, edad, nivel de estudios, disponibilidad económica, a la par que recordar significativas

9 Christopher H. COBB: *La cultura y el pueblo: España 1930-1939*, Madrid, Laia, 1981, p.35.

variaciones regionales como, por ejemplo, la fuerte demanda de obras de Palacio Valdés en Asturias. En conjunto, a grandes rasgos, las lecturas populares en Asturias y en España coincidían en los mismos géneros y autores, lo que nos permite analizar en un ámbito nacional los gustos lectores y sacar conclusiones que afectan al campo de la literatura de consumo, con repercusiones en la edición, de la sociología y, sobre todo, de las mentalidades, en cuanto que la formación lectora incide sobremanera en la ética individual y en el imaginario popular, constituyendo un “valor” para las personas que conforman los colectivos. De los datos conservados se deduce la primacía de la novela realista y naturalista (española, francesa y rusa), seguida de la novela galante y erótica y del humorismo literario, a pesar de las intervenciones de los responsables bibliotecarios por introducir cambios en los gustos dominantes, como posteriormente veremos. La preferencia de los escritores representantes del realismo burgués (Pérez Galdós, Blasco Ibáñez) ha de ser analizada, tal como afirma Mainer, a partir de ese “sentido reverencial de la cultura” que afecta a las clases intermedias y a las clases bajas respecto a la cultura burguesa, sin olvidar que, además de la calidad literaria de los mismos, hay componentes en sus obras que resultaban sumamente sugerentes para los lectores populares: el análisis crítico de la sociedad, el anticlericalismo, el ataque al caciquismo, elementos que también se podrían extender a la obra de Palacio Valdés, junto con su matiz asturianista.

Similar factura y componentes, aunque devaluados en tensión dramática y en espíritu crítico, tendrían los escritores regionalistas cuya amplia nómina presenta casos de naturalismo crítico (P. A. de Alarcón, J. Valera), regionalismo ensalzador (J.M. Pereda), feminismo incipiente (Pardo Bazán, Concha Espina) y preciosismo sugerente (P. Coloma), todos ellos destinados a públicos muy variados en edad y sexo. La presencia de los escritores de la Generación del 98 aporta heterogeneidad al conjunto porque de Pío Baroja se leían las novelas (aventuras, narración, dramatismo, debate intelectual, ambiente vasco) que estaban cargadas de un fuerte pesimismo individual y cierto escepticismo vital; de Valle Inclán los relatos modernistas y el teatro de ambiente bohemio y crítico, todo ello con un poso de intensa crítica social, aspecto que también dominaba en las novelas de Unamuno, precursoras del existencialismo vital que asoma en el período entreguerras.

Otra significación ideológica tienen las novelas de autores dedicados en la época a la temática erótica que podríamos dividir en dos grandes tendencias: el naturalismo erótico de Felipe Trigo y E. Zamacois, que se inspiraba en el naturalismo literario y aplicaba la temática erótica a destacar el enfrentamiento de clases y la injusticia social, y la novela galante en la que el erotismo constituía el envoltorio sugerente, rayante en lo pornográfico, de una narración decadente con personajes y situaciones cargadas de tópicos que se aproximaban a la subliteratura de consumo. Para poder analizar la trascendencia sociológica de estos escritores, entre los más leídos en los ateneos obreros, se pueden seguir las referencias que de ellos hace el profesor Eugenio de Nora en estos

El peso de la temática erótica sobre el público femenino era similar en su incidencia al de otros países y disfrutó de un amplio eco en las zonas mineras e industriales.

términos: la obra de Pedro Mata se acerca “al folletón erótico sentimental extraliterario y estéticamente no puede considerarse sino como un verdadero subproducto amanerado y vulgar”; a José Francés lo califica de escritor de “crudezas naturalistas y exquisiteces de decadente erotismo, desencanto y psicologismo mórbido”; de Alberto Insúa dice que practica “un inconsistente dramatismo sensiblero... con excitantes gramos de pimienta erótica en su obra más comercial (*El negro que tenía el alma blanca*)”; y, finalmente, de López de Haro afirma el profesor Nora que “parte del libertinaje sexual para acabar de haciendo todas las concesiones a la moral tradicional y al orden social conservador”¹⁰. El peso de esta temática, sobre todo entre el público femenino tal como señalaban las Memorias del Ateneo de Gijón, era similar a su incidencia en otros países, ya que el interés del género se relaciona ante todo con posiciones sociológicas subalternas y, en palabras de R. Marrast, “contribuye a proporcionar al público su alimento intelectual, a satisfacer las necesidades de ciertas categorías sociales”¹¹.

A contracorriente de la estética oficial y del dirigismo cultural, los escritores eróticos superaron todos los ataques y disfrutaron de un amplísimo eco, especialmente en las zonas mineras e industriales (Gijón, Ujo, La Felguera, Mieres, Turón), un eco que es más que probable que no respondiera a cuestiones metaliterarias, sino a un mecanismo de defensa psicológica frente a la represión sexual, atemperada, finalmente, con la liberalización republicana de las costumbres, que coincide notoriamente con su decadencia. Hay que tener en cuenta que lo que una sociedad lee como literatura no constituye nunca una realidad homogénea ni uniforme, aunque a la hora de convertirla en objeto de estudio se suele pasar por alto esa diversidad. Se tiende a centrar la atención tan sólo en aquellos productos más representativos de la Historia de la Literatura, dejando fuera el resto de la producción escrita calificada, en su conjunto, mediante algún prefijo o adjetivo diferenciador (“subliteratura”, “paraliteratura”, “literatura de masas”, “literatura Kleenex”, “literatura para niños o para mujeres”, “literatura obrerista”). Junto a la gran Literatura, aunque en órbitas menores y alejadas, desde el siglo XIX existía una auténtica marea de “novela folletinesca” con canales e distribución amplios y propios (la novela por entregas, el folletín dominical, el pliego de cordel, el intercambio de kiosko) que tenían una gran repercusión entre el público popular y que no siempre estaban en las bibliotecas de los ateneos.

Los escritores folletinistas y “rosas” ocuparon los anaqueles de las bibliotecas de algunos ateneos obreros, pero eran rechazados en los grandes ateneos obreros urbanos por su condición de infraliteratura.

En este sentido, se puede afirmar que una de las pautas de la labor cultural de estos centros radicaba en su aceptación o no de los llamados escritores folletinistas y “rosas”, cuya larga nómina de autores (Xavier de Montepín, Pousson du Terrail -creador de Rocambole-, Croher, Morhit, o Elinor Glyn, escritora romántica de bestseller “rosas”) ocupaba los anaqueles de algunos ateneos obreros (el del barrio obrero de La Calzada en Gijón) y mineros (el Ateneo de Turón, la Biblioteca de Carbayín) pero eran rechazados en los grandes ateneos obreros urbanos por su condición de infraliteratura, tal como

¹⁰ Véase G. DE NORA, E.: *La novela española contemporánea: 1898-1927*, T.I, Madrid, 1963, pp. 343-431.

¹¹ MARRAST, R.: “Libro y lectura en la España del siglo XIX: temas de investigación” en TUÑÓN DE LARA y BOTREL: *Movimiento obrero, Política y Literatura en la España Contemporánea*, Madrid, 1974, p. 151.



Foto 5. Catálogo de la Biblioteca Circulante del Ateneo Obrero de Gijón realizado en 1917.

sucedía en los ateneos de Gijón, Oviedo o Mieres.

Similar consideración, aún con mayor rechazo, se otorgaba en los grandes centros obreros a los escritores españoles conservadores dedicados a la novela “rosa” y “frívola”, sobre todo a Rafael Pérez y Pérez (77 ediciones de sus libros en los años treinta) y a *El Caballero Audaz* (Carretero y Novillo, con 27 ediciones en el mismo período), que presentaban obras dirigidas a un público semiletrado, caracterizadas por una lectura fácil, con argumentos tópicos y de fácil digestión, y destinadas a un entretenimiento acrítico. A ello se añade que estas novelas cortas de escaso precio tenían formatos de bolsillo y papel de baja calidad y estaban orientadas más al intercambio de kiosco que a la formación de un público lector, justificación que utilizaban determinados centros obreros para admitir

estas lecturas, consideradas válidas en los inicios lectores para posteriormente encauzar la afición hacia textos de mayor valor literario y hacia temáticas menos fútiles y tópicas.

Respecto a los escritores extranjeros más leídos en los ateneos asturianos, realistas y naturalistas mayoritariamente, todo indica que su influencia corre paralela a la de novela española de la misma tendencia, preferida quizás más por proximidad al lector que por su calidad literaria. Como dato significativo de la incidencia de la literatura extranjera en España se ha de apuntar que, tras los tres grandes de nuestra novela (P. Galdós, B. Ibáñez, P. Baroja), los autores con mayor éxito editorial durante los años treinta fueron J. Verne (23 ediciones), F. Dostoiewsky y A. Dumas (22 ediciones), C. Dickens (21 ediciones) y E. Salgari (13 ediciones). En el caso de la novela de aventuras, la carencia de escritores de este género en nuestro país (con la excepción de la “aventura culta” de P. Baroja) hizo que los narradores foráneos (E. Salgari, J. Verne, E. Burroughs) adquirieran niveles de popularidad muy elevados con públicos híbridos, inicialmente de adultos y posteriormente juveniles, sobre todo varones, y sistemas de distribución fronterizos, ya que las ediciones de sus obras se destinaban tanto a las bibliotecas como a los kioscos. Se debe de resaltar también la ausencia en los ateneos de alguno de los escritores más populares de este género, como Zane Grey, cuyas novelas de aventuras no figuran en los estantes de las bibliotecas a pesar de su gran éxito editorial en España (33 ediciones en los años treinta).

En el primer tercio del siglo XX era frecuente la lectura de poesía y de teatro, sobre todo Campoamor y Benavente.

A pesar de la primacía de la novela, en el primer tercio de siglo era frecuente la lectura de poesía y de teatro, aunque en parámetros estadísticos muy distantes. Los gustos poéticos siguen los mismos o parecidos esquemas que la prosa, siendo el autor preferido Campoamor y no por una pura decantación regionalista, puesto que también lo fue en el resto de España. Al lado del poeta de Navia, aparecen tardorrománticos como Núñez de Arce, G. A. Bécquer, Rosalía de Castro seguidos por Rubén Darío, y la escuela modernista en pleno, tanto hispana como americana, un rasgo éste, el de la presencia de autores americanos (Amado Nervo o Gabriela Mistral), que sí es exclusivo de Asturias y que puede deber su explicación a la influencia directa de los “indianos” y de sus gustos literarios. Cierran la lista de versificadores reconocidos por los lectores los hermanos Machado y los poetas del 27, poco leídos en su momento por el público común y conocidos sólo por una pequeña élite. En cuanto al teatro, que como lectura tenía mucha más importancia que en la actualidad, la figura de Benavente lo llenó todo durante décadas, dejando muy poco espacio para el teatro “serio” de Echegaray y el teatro social de Dicenta, con su inefable “Juan José”, los cuales siempre fueron preteridos frente a los chistes de Arniches, el humor chocarrero de Muñoz Seca y el costumbrismo amable de los hermanos Álvarez Quintero.■

Breve currículo

Ángel Mato Díaz es Doctor en Historia por la Universidad de Oviedo y Catedrático de Geografía e Historia en el IES *Calderón de la Barca* de Gijón. Su campo de investigación ha sido la historia social, en especial los aspectos vinculados a la enseñanza (escolarización, alfabetización) y a la escuela primaria, cuestiones sobre las que ha publicado *La Escuela Primaria en Asturias. Los procesos de alfabetización y escolarización*, Oviedo, 1992; *Los Patronos de la Escuela. Historia de la Escuela Primaria en la Asturias Contemporánea*, 1996, en colaboración con Aida Terrón, y *Gijón: la escuela del ayer (1900-1970)*, Gijón, 2001. En una segunda etapa, otros trabajos se orientaron al análisis de las formas de educación no formal y, sobre todo, de las instituciones dedicadas a la cultura popular (bibliotecas, ateneos, sociedades culturales), análisis que ha publicado bajo los títulos *La lectura popular en Asturias (1869-1936)*, Oviedo, 1991; *La Atenas del Norte. Ateneos, sociedades culturales y bibliotecas populares en Asturias (1876-1937)*, Oviedo, 2008; y *El Ateneo Obrero de Gijón (1881-1937)*, Gijón, 2006.



Lecturas y lectores en la Casa del Pueblo de Madrid

Francisco de Luis Martín

Universidad de Salamanca

Sumario: 1. Introducción. 2. Organización y avatares de la Biblioteca. 3. Procedencia y temática. 4. La literatura: la sección estrella. 5. Los libros de formación y adoctrinamiento político.

Resumen

El artículo estudia la trayectoria de la Biblioteca de la Casa del Pueblo de Madrid desde su apertura en enero de 1909. Esta biblioteca tuvo un carácter paradigmático y modélico que la convirtió en el símbolo por antonomasia de las bibliotecas socialistas. El autor se refiere a su organización y al origen de sus fondos y hace un análisis cuantitativo y cualitativo de las materias y autores más representados y de los libros consultados.

Palabras clave: Casa del Pueblo de Madrid, bibliotecas socialistas, círculos socialistas, sección circulante, lecturas, lectores.

Abstract

The article examines the performance of the Casa del Pueblo Library in Madrid since its opening in January 1909. This library had a paradigmatic and exemplary nature and became the symbol of socialist libraries *par excellence*. The author refers to its organization and the origin of its collection and makes a quantitative and qualitative analysis of the most representative issues and authors and also the consulted books.

Keywords: Casa del Pueblo in Madrid, socialist libraries, socialist circles, travelling library, readings, readers.

Es nuestra vieja España uno de los países en que menos se lee. La clase trabajadora, sobre todo, a causa de la deficientísima instrucción que ha recibido en las escuelas, y de la escasez de medios con que cuenta para su desarrollo intelectual, apenas se cuida de la lectura... Lo que más hace, generalmente, es buscar el periódico 'de información'... Sólo hay una parte, relativamente escasa, de obreros conscientes que ponen empeño principal en enterarse de todo

aquello que afecta a su estado social y que cuidan de leer el libro y el periódico que se dedican lealmente a la defensa de los intereses de la clase explotada¹.

Estas reflexiones, realizadas por la revista *La Ilustración del Pueblo* a finales del siglo XIX, con motivo de su primera aparición y debidas probablemente a su director, el socialista Álvaro Ortiz, podían ser trasladadas perfectamente a la época del primer tercio del siglo XX. En el número 3 de *La Gaceta Literaria*, correspondiente al 1 de febrero de 1927, Julián Zugazagoitia -que había sido encargado por la dirección de la revista para dirigir una sección sobre la literatura y los obreros- afirmaba, sin entrar a analizar las posibles causas, que "no es general entre los obreros el afecto por el libro". Un año después y desde la misma revista, un tipógrafo madrileño opinaba, con contundencia, que en España los obreros no leían.

Para los socialistas, la causa fundamental de esa realidad sociológica y cultural residía en la deficiente política escolar del Estado y en las enormes bolsas de analfabetismo que esa política había producido. La primera condición para incentivar la lectura entre los obreros era, obviamente, que supieran leer; la segunda, dedicar, ya desde la niñez, una atención especial a fomentar sus hábitos lectores. Es por eso, afirmaba Andrés Ovejero, que "el lector se hace en la escuela... El problema del libro es un problema pedagógico"².

Para Ovejero, uno de los líderes socialistas más preocupados por este tema, existían tres fases en el proceso de difusión de la lectura: la primera, la extinción del analfabetismo, correspondía a la escuela; la segunda consistía en la transformación de los núcleos sociales que sabían leer pero que no leían en núcleos que sintieran la apetencia de la ilustración, labor que correspondía, según el catedrático socialista, a las instituciones post-escolares, es decir, a los centros superiores de enseñanza, que deberían estar abiertos a los obreros. La tercera fase habría de ser, ineludiblemente, la socialización de la cultura a través, fundamentalmente, de la socialización del libro.

Por otro lado, la popularización del libro implicaba necesariamente, según los socialistas, abaratar su coste para ponerlo al alcance de todos los bolsillos, lo que suponía, al mismo tiempo, una transformación en la industria editorial española y una mayor coordinación de los agentes que intervenían en esa industria, es decir, de autores, editores y libreros.

Para impulsar la lectura entre los obreros era esencial la creación de una red de bibliotecas públicas.

Otro factor esencial para impulsar la lectura entre los obreros era la creación de una red de bibliotecas públicas y populares que facilitara el acceso al libro. Junto a ella, era preciso, siempre según los socialistas, la organización en todas las escuelas de España y principalmente en las rurales, de bibliotecas circulantes para uso de los niños y de sus familias. Bibliotecas que debían fomentar las lecturas públicas comentadas o cualquier

¹ "A modo de programa", *La Ilustración del Pueblo*, núm. 1, 10 de enero de 1897, p.1.

² OVEJERO, Andrés: "El día del libro", *El Socialista*, núm. 5.495, 14 de septiembre de 1926, p. 4.

otro tipo de medio para atraer la atención de las gentes hacia la letra impresa. En suma, y en palabras de Dionisio Correas, *"la biblioteca escolar es un poderoso acicate para despertar entre las gentes el amor al libro"*³.

En coherencia con estas reflexiones, los socialistas valoraron positivamente la creación, a iniciativa de la dictadura de Primo de Rivera, de la "Fiesta del Libro". Sin embargo, se apresuraron a indicar que mientras la cultura no alcanzase a todos los ciudadanos, ni con esa iniciativa ni con otras parecidas sería posible aumentar el volumen de lectores en nuestro país. Se insistía de nuevo en la necesidad previa de erradicar los analfabetismos total y funcional y se indicaba que sólo una política económica y social que hiciera realidad unos mayores niveles adquisitivos en las clases más humildes permitiría que éstas estuvieran en condiciones de comprar libros. En opinión de Andrés Ovejero había que hacer popular la Fiesta del Libro, pero *"mientras la solución se busque fuera de la cultura popular, la crisis del libro seguirá sin solución... Mientras se ignore que no se puede celebrar la Fiesta del Libro sino después del trabajo de la extirpación del analfabetismo, continuará la crisis del libro"*⁴. Difusión de la cultura, por tanto, una política cultural que erradique el analfabetismo y abra los centros de enseñanza en sus grados superiores a todos, terminando con los privilegios, y la creación de bibliotecas públicas y escolares, eran, en opinión de los socialistas, los medios idóneos para fomentar la lectura entre los más humildes y terminar con la crisis del libro.

Todas estas soluciones pasaban necesariamente por una acción más decidida del Estado en el campo de la educación y de la cultura de las capas sociales más pobres. Sin embargo, esa acción no se produciría, como bien sabemos, hasta la llegada de la II República. En sustitución de la misma, algunos socialistas, conscientes del valor educativo y social del libro, pusieron en marcha, ya desde finales del siglo XIX, mecanismos e iniciativas encaminados a fomentar y orientar la lectura entre los obreros. Si abundantes son los artículos dedicados a concienciar a los afiliados de la necesidad de aplicarse a la lectura y a la formación de bibliotecas, no menos frecuentes fueron los que se consagraban a indicar qué libros eran los que habían de incluirse en una hipotética guía de lectura y en toda biblioteca obrera que se preciara. Sin embargo, este tipo de trabajos, donde junto a los clásicos del marxismo se incluían las pocas obras de literatura socialista escritas por autores españoles y una nómina amplia de escritores y literatos burgueses, tanto nacionales como extranjeros, fueron desapareciendo con el paso del tiempo, sustituidos por consejos de lectura más genéricos y por la publicación -con fines orientativos y, por supuesto, de venta- del catálogo de libros y folletos de la Biblioteca de *El Socialista*.

Una interesante iniciativa, que se iría perdiendo paulatinamente, fue la creación en centros obreros y círculos socialistas de grupos de lectura donde, normalmente, un

3 CORREAS, Dionisio: "La fiesta del libro", *El Socialista*, núm. 5.514, 7 de octubre de 1926, p. 4.

4 OVEJERO, Andrés: "Hay que hacer popular la Fiesta del Libro", *Renovación*, núm. 5, 12 de octubre de 1929, p. 10.

Una interesante iniciativa fue la creación en centros obreros y círculos socialistas de grupos de lectura donde el "recitador" leía en voz alta.

trabajador -los famosos "recitadores"- leía en alta voz pasajes de libros que luego eran comentados y debatidos por los asistentes al acto. Otras veces se establecieron clases de comentario de lecturas o de libros y no faltó tampoco, aunque con mucha menor frecuencia, la constitución de clubes o asociaciones socialistas de lectura como el que, ya en 1915, fundara el Círculo Socialista de La Latina de Madrid.

Por otro lado, *El Socialista* comenzó a publicar a partir de marzo de 1930 un suelto titulado "*La actualidad literaria*" que incluía comentarios de los libros que iban apareciendo en el mercado español y que estaba a cargo de Alfonso Maeso, Julián Zugazagoitia, Francisco Moya, Santiago Carrillo y Francisco Núñez Tomás. Ese mismo año iniciaba su andadura una nueva sección, de aparición irregular y con idéntico fin que el anterior, titulada "Lectura y crítica de libros".

No fueron infrecuentes igualmente los actos y veladas donde se rifaban o vendían libros de orientación socialista. A veces, la entrega era gratuita, como cuando, con motivo de la celebración de la Fiesta del Libro en 1926, *El Socialista*, al terminar el acto organizado en la Casa del Pueblo de Madrid, repartió libros y folletos entre los asistentes al acto. Finalmente, conviene indicar que muchos de los premios concedidos a los alumnos que habían terminado con buen aprovechamiento académico las clases en las escuelas laicas o de formación profesional socialistas, consistían en libros.

Con todo, el esfuerzo mayor, sobre todo desde los años diez en adelante, se dedicó a la formación de pequeñas bibliotecas tanto a nivel de sociedades y asociaciones de trabajadores como de centros obreros y casas del pueblo. En general, estas bibliotecas recibieron, en mayor o menor medida, donativos de los propios militantes, aunque no faltaron las compras de libros efectuadas por los encargados de su mantenimiento y pequeñas donaciones, en libros o en dinero, de personas no socialistas. En la mayoría de ellas funcionaba una sección circulante, es decir, un servicio de lectura a domicilio. La incorporación de esta sección suponía, frente al viejo modelo de biblioteca "de consulta", una concepción original, novedosa y mucho más práctica del uso del libro. El objetivo último era facilitar a los militantes la lectura de los libros y aumentar así el número de lectores, permitiendo su consulta y estudio en sus propios hogares y haciendo que circularan de casa en casa.

En la mayoría de las bibliotecas funcionaba una sección circulante, es decir, un servicio de lectura a domicilio.

La existencia de estas bibliotecas, aunque de dimensiones reducidas casi todas ellas, es un claro exponente del interés socialista por la educación de los obreros y por aumentar sus niveles de lectura en un momento en que muy pocas ciudades -no hablemos del campo- contaban con bibliotecas públicas, y las que existían normalmente no podían ser utilizadas por los obreros a causa de su dilatada jornada laboral. En 1927, Julián Zugazagoitia escribía: "*Toda Casa del Pueblo que se precie puede mostrar un armario... al que se le concede el nombre de biblioteca. No todos esos armarios están en razón de satisfacer gustos medianamente delicados. Es corriente que predomine la literatura*

*socialista, folletos de cosecha nacional y libros de origen extranjero avecindados en el país por traductores anónimos. Para todo esto cabe disculpa... No todas las bibliotecas son malas. Hay, no una, ni dos, varias, donde la elección se ha realizado con ponderación y buen gusto...*⁵. Sobre algunos de las afirmaciones de Zugazagoitia volveremos más tarde, al analizar los fondos de la Biblioteca de la Casa de Madrid, análisis que nos permitirá conocer las consultas realizadas por los obreros madrileños y, en parte, los gustos o las preferencias bibliográficas de los mismos. Sabremos así qué lecturas y qué tipo de lectores albergó el principal centro bibliográfico del socialismo español.

Organización y avatares de la Biblioteca

La biblioteca de la Casa del Pueblo de Madrid tuvo siempre un carácter modélico y permaneció en activo más de treinta años, de 1909 a 1939.

Si bien la Biblioteca de la Casa del Pueblo de Madrid no fue la única y hay constancia de otras muchas e importantes como las de Valladolid con sus dos mil títulos, Vigo con mil setecientos cincuenta, Écija con mil setecientos, Jaén con parecida cifra, Oviedo, etc., tuvo siempre la sede madrileña un carácter paradigmático y modélico que la convirtieron en el símbolo por antonomasia de las bibliotecas socialistas.

Abierta en enero de 1909 permaneció en activo durante más de treinta años, constatándose su funcionamiento hasta un mes antes de la entrada en Madrid de las tropas nacionales, hecho que se produjo, como bien se sabe, el 29 de marzo de 1939. El núcleo originario de la misma se formó con los escasos fondos provenientes de la Biblioteca del Centro de Sociedades Obreras de la calle Relatores y tuvo su primer bibliotecario en la persona de Vicente Pérez Parapar. El bibliotecario era uno de los nueve miembros de la Junta Directiva de la Casa del Pueblo, la cual era elegida por el Consejo Directivo o Consejo de Dirección que estaba compuesto por un delegado de cada una de las Sociedades que integraban la Casa del Pueblo. A partir del momento de la extinción de este organismo, hecho que ocurrió a mediados de la segunda década del siglo -casi con toda seguridad en 1915-, el bibliotecario pasó a ser uno de los vocales de la Junta Administrativa de la Casa del Pueblo, la cual era elegida por la Asamblea de sociedades copropietarias. Como quiera que esa elección se producía anualmente - para ser exactos, cada año eran elegidos la mitad de sus miembros-, no parece que este procedimiento, en otro sentido muy democrático, favoreciera una política de continuidad en el trabajo de organización de la biblioteca, extremo éste sobre el que tenemos abundantes testimonios.

El carrusel de nombramientos como vocal responsable de la biblioteca, el carácter gratuito del cargo y lo que este hecho entrañaba de falta de dedicación plena -así como, por otro lado, el no disponer la biblioteca en muchos años de una dependencia definitiva, ocupando diversos locales que obligaban a sucesivos traslados y los escasos medios económicos de que dispuso para atender a sus necesidades- son algunos de los elementos o factores que coadyuvaban a explicar el mal funcionamiento de la biblioteca

5 ZUGAZAGOITIA, Julián: "De la alegoría a la realidad", *La Gaceta Literaria*, núm. 3, 1 de febrero de 1927, p. 4.

durante buena parte de su existencia. A partir de finales de los años veinte y sobre todo durante los treinta -a lo que no fue ajeno sin duda la decisión adoptada en 1932 de retribuir el cargo de bibliotecario, lo que casi con toda seguridad conllevaría una plena dedicación al mismo- parece observarse una clara mejoría de este servicio y de su organización interna, como ponen de relieve algunas circunstancias y hechos nuevos que más adelante comentaremos.

Hasta 1913 el servicio más utilizado por los obreros, y casi el único, fue el de la hemeroteca. A tal efecto, la Junta Directiva de la Casa del Pueblo se suscribió a los periódicos obreros *El Socialista*, *La Lucha de Clases*, *La Aurora Social*, *Solidaridad* y *La Internacional*, y a los burgueses *El Imparcial*, *El Liberal*, *La Correspondencia de España*, *España Nueva*, *Heraldo de Madrid*, *El Globo*, *El Mundo*, *ABC*, *Mundo Nuevo*, *El Universo* y *La Gaceta de Madrid*.

Núñez de Arenas trató de mejorar los fondos de la biblioteca, elaboró un Reglamento, organizó fichas y catálogos y nombró un grupo "protector".

Aunque las donaciones de libros por parte de particulares no dejaron de producirse en los primeros años, como la muy nombrada de Doña Manuela Rivadeneyra en enero de 1909, un artículo publicado en *El Socialista* en 1913 y cuyo autor probablemente sea Manuel Núñez de Arenas, decía, refiriéndose a la Biblioteca: *"Cuenta ésta con pocos e inadecuados libros; proceden en su totalidad de donativos, en los que es preciso alabar más la buena voluntad de quien deseó hacer un regalo que la perspicacia en conocer qué necesidades intelectuales tienen los trabajadores. Así no es de extrañar que abunden las colecciones de reglamentos y de Leyes de Ultramar, y escaseen los libros de Historia, Geografía y Sociología. Casi se puede afirmar que en materia sindical y socialista sólo existen folletos"*⁶. Núñez de Arenas, nombrado bibliotecario en los periodos que van de julio de 1912 a abril de 1913 y de junio a diciembre de este último año, trató de poner remedio a esta situación con el objeto de convertir la Biblioteca en un verdadero centro de lectura. Elaboró un Reglamento para su funcionamiento, organizó fichas y catálogos, procedió a encuadernar algunas colecciones de periódicos y revistas y propuso que un asociado se encargara de leer la prensa diariamente por si hubiera algún tema o asunto que interesara especialmente a la Casa del Pueblo. Al mismo tiempo, se nombró un "grupo protector" de la Biblioteca con la finalidad de allegar libros y se acordó que extendiera su acción hasta elementos de fuera de la Casa que se reconocieran entusiastas de la cultura popular. En septiembre de 1913 se acordó también que la Biblioteca fuera circulante, de manera que tanto los obreros como sus familias pudiesen disfrutar de la lectura en sus hogares. Sin embargo, y a pesar de todas estas medidas, la pronta dimisión de Núñez de Arenas como bibliotecario –quizás por las muchas ocupaciones que recaían sobre él, aunque bien pudo deberse a la elección

⁶ "Los obreros y la cultura", *El Socialista*, núm. 1.504, 6 de julio de 1913, p. 3. la opinión de Núñez de Arenas incide en algo que nos parece fundamental: la necesidad de relativizar el carácter de "reflejo fiel" que los fondos bibliográficos de estas bibliotecas tienen de los gustos literarios y las necesidades intelectuales de los obreros cuando advertimos entre aquellos la existencia de donaciones privadas de libros, por cuanto normalmente no reflejan ni unos ni otras.

de un nuevo Consejo directivo de la Casa del Pueblo— y el hecho de que los sindicatos no respondiesen a la solicitud de ayuda económica, necesaria para el relanzamiento que se pretendía, hizo que la Biblioteca no alcanzara el nivel deseado.

En 1916, la Asociación del Arte de Imprimir tomó el acuerdo de organizarla, utilizando como base los libros que ya poseía y los que pudieran allegar las sociedades que tuviesen alguna colección de ellos para uso de sus afiliados. Con arreglo a dicho acuerdo, se dio comienzo en el mismo año a los trabajos de catalogación, concluidos en febrero del año siguiente. Se habilitó un saloncito para instalar la Biblioteca y el Arte de Imprimir nombró a Miguel Gantes para el cargo de bibliotecario, permaneciendo en él de manera intermitente hasta la época de la República. El 5 de junio de 1918 se abrió al público, situada entonces en el vestíbulo del piso principal de la Casa.

Si en 1918 la Biblioteca estaba formada por 2.915 libros y 1.448 folletos, lo que arrojaba un total de 4.363 volúmenes, dos años más tarde había aumentado en 479 obras, de las que 100 correspondían a folletos. Este fondo lo constituían obras de Literatura, Sociología, Geografía e Historia, Física y Química, Filosofía, Medicina, Matemáticas, Artes y Oficios, Religión, Economía Política, Derecho, Bellas Artes y Lingüística. Todas ellas estaban organizadas a través de un Índice de autores y un Catálogo por materias. Existían también registros de entrada y de salida de libros. Anualmente, en 31 de diciembre, quedaba cerrado el servicio para hacer el balance de las cantidades de volúmenes y folletos recibidos durante el año junto con el resumen de lectores que asistieron a la Biblioteca durante el ejercicio anual. A partir de 1920 se realizaron nuevos trabajos de catalogación para dotar a la Biblioteca de dos índices más completos, general alfabético y por materias, que sustituyeron a los que funcionaban hasta ese momento. El servicio de lectura estaba encomendado a afiliados pertenecientes a la Asociación del Arte de Imprimir, a las órdenes del Consejo de Administración de la Casa del Pueblo. La sala de lectura permanecía abierta todos los días laborables de siete de la tarde a diez y media de la noche.

Al caudal bibliográfico contribuyeron varias entidades de la Casa del Pueblo y un crecido número de militantes y personas ajenas al socialismo.

A la formación del caudal bibliográfico contribuyeron, con el envío de libros de su propiedad, varias entidades de la Casa del Pueblo y un crecido número de militantes y personas ajenas al socialismo y de quien luego hablaremos. Al mismo tiempo y progresivamente, la Biblioteca fue haciendo pequeños donativos de libros y de folletos a diversas entidades culturales socialistas, como la Escuela de Aprendices Tipógrafos, la Sociedad de Escuelas Laicas Graduadas, la Escuela de Cuatro Caminos, la Sociedad "Salud y Cultura", la Sociedad de Oficios Varios de Begíjar o la Juventud Socialista de Eibar.

Al ampliar la Sociedad de Albañiles "El Trabajo" en 1923 la dependencia que ocupaba en la Casa del Pueblo, hubo necesidad de trasladar la Biblioteca al piso principal, sufragando los gastos de la nueva instalación aquella Sociedad. El 1 de noviembre de

La Biblioteca debía coadyubar a la propagación de la cultura “de todas las clases sociales” y se formaría con obras “en que se expongan todas las manifestaciones del pensamiento”.

ese mismo año, se inauguraba la nueva dependencia, donde permanecería la Biblioteca hasta la reforma de la Casa del Pueblo de 1929. Dos años más tarde se procedió a sistematizar la normativa del funcionamiento interno de este servicio con motivo de la redacción del *Reglamento de la Casa del Pueblo*, aprobado por las Juntas Directivas en las sesiones celebradas los días 12, 13 y 14 de noviembre de 1928 y cuyo capítulo XII se dedicaba por entero a la Biblioteca. Se indicaba en él que ésta, cuya aspiración era coadyuvar a la propagación de la cultura e instrucción "de todas las clases sociales", para satisfacer las diversas tendencias de sus lectores, se formaría con obras "en que se expongan todas las manifestaciones del pensamiento". Con el fin de que sus beneficios culturales adquiriesen más amplitud "y por considerar que los libros deben prodigarse, en la seguridad de que así se fomenta el amor a la lectura y se crean hábitos de estudio en la clase trabajadora", se organizaría el servicio de libros circulantes, que hasta entonces, salvo un breve paréntesis en 1913, no había funcionado. Para que el caudal bibliográfico pudiera adquirir la importancia que requería la nueva organización, se gestionó de las Secciones la cesión o el depósito de sus bibliotecas particulares en la de la Casa del Pueblo. Sin embargo, no tenemos noticias fiables de que esto se llevara a cabo, si bien parece que algunas sociedades del centro obrero aumentaron las cantidades que donaban a la Biblioteca, siendo especialmente favorecida por la Asociación del Arte de Imprimir, la de Albañiles y el Sindicato de las Artes Blancas Alimenticias. Este último, por ejemplo, hizo un importante donativo de dos mil pesetas en 1930.

El capítulo de subvenciones oficiales fue bien escaso hasta la llegada de la Segunda República. El Ayuntamiento de Madrid, que sepamos, sólo contribuyó una vez con setecientas cincuenta pesetas, desestimando durante el periodo de la Dictadura todas las peticiones de ayuda recibidas. La Junta local de Reformas Sociales contribuyó, a su vez, con otra de doscientas cincuenta pesetas. Aunque no podemos precisar la fecha exacta, sabemos que el duque de Tetuán, siendo gobernador de Madrid, concedió a la Biblioteca una subvención extraordinaria de mil setecientas cincuenta pesetas. En los últimos meses de 1929, Santiago Alba, residiendo en París y después de leer un documentado artículo acerca de la Biblioteca, publicado en *La Libertad*, concedió dos mil francos para que fueran empleados en la adquisición de libros. Independientemente de las escasas ayudas de las colectividades obreras y de las de algunos, más bien pocos, donantes particulares, los recursos con que contaba la Biblioteca -al menos desde 1928- para cubrir todas sus atenciones de compra de libros, suscripción a periódicos y revistas y adquisición de material de escritorio y encuadernación, eran únicamente tres mil pesetas, consignadas anualmente en el presupuesto de la Casa del Pueblo.

Una de las mayores ventajas de la nueva organización fue el establecimiento definitivo, a partir de agosto de 1930, de la sección circulante. Gracias a ella los asociados, como ya hemos indicado, podían llevarse libros, mediante ciertas garantías que

La sección circulante buscaba dos objetivos: estimular la afición a la lectura y descongestionar la sala de lectura de la Biblioteca.

constaban en el *Reglamento de la Casa del Pueblo*, para leerlos en su domicilio. Con la implantación de este servicio se pensaban cumplir dos objetivos: estimular la afición a la lectura entre los obreros y sus familias y descongestionar la sala de lectura de la Biblioteca. En un primer momento, comenzó a funcionar con un total de 383 volúmenes, cantidad a todas luces insuficiente, pero que iría aumentando en cada uno de los ejercicios siguientes. Así, a finales de 1930 su fondo bibliográfico se componía ya de 597 volúmenes de Filosofía, Sociología, Historia, Geografía, Historia Natural, Bellas Artes y Literatura, que aumentaron hasta 1.184 tres años después. De agosto a diciembre de 1930 se matricularon en esta Sección cuatrocientos lectores, a los que les fueron servidos 1.817 libros. El servicio circulante adquirió cada día un mayor desarrollo, aumentando progresivamente el número de obreros que hicieron uso de él, hasta llegar incluso a superar al de los lectores en la sala, como pone de manifiesto el cuadro número 1.

Cuadro nº 1.- Número de volúmenes consultados en la sala de lectura y por el servicio circulante

	1930	1931	1932	1933	1934
En sala de lectura	10.641	11.325	10.938	7.983	3.192
Servicio Circulante	1.817	5.772	5.364	7.381	5.935
TOTALES	12.458	17.097	16.302	15.364	9.127

Fuente: Elaboración propia a través de datos aportados por *El Socialista* y las *Memorias de la Junta Administrativa de la Casa del Pueblo de Madrid* publicadas desde 1931 hasta 1936.

Cuadro nº 2.- Número de volúmenes consultados por materias los años 1918 a 1923

	1918	1919	1920	1921	1922	1923	TOTALES
Obras Generales	83	194	345	388	474	102	1.586
Filosofía	44	96	183	124	213	27	687
Religión	2	9	13	48	64	42	178
Sociología y Derecho	140	273	437	509	556	220	2.135
Filología y Lingüística	105	204	381	247	252	62	1.251
Ciencias Puras	78	169	266	362	332	107	1.314
Ciencias Aplicadas	125	272	333	253	297	46	1.326
Bellas Artes	65	188	345	184	249	33	1.064
Literatura	1.195	2.775	5.615	5.035	4.058	2.404	21.082
Historia	177	420	951	1.010	733	205	3.496
TOTALES	2.014	4.600	8.869	8.160	7.218	3.248	34.109

Fuente: *El Socialista*.

Cuadro nº 3.- Número de volúmenes consultados durante los años 1924 a 1930

	1924	1925	1926	1927	1928	1930	TOTALES
Obras Generales	508	442	401	500	475	601	2.927
Filosofía	29	9	100	172	142	172	624
Religión	75	78	48	67	67	92	427
Sociología y Derecho	1.258	869	937	1.002	1.162	1.225	6.453
Filología y Lingüística	171	166	250	211	167	102	1.067
Ciencias Puras	422	307	310	213	263	313	1.808
Ciencias Aplicadas	456	369	407	545	695	769	3.241
Bellas Artes	156	152	145	197	201	166	1.017
Literatura	5.837	6.009	5.807	6.028	6.304	6.691	36.676
Historia	1.011	486	513	700	495	510	3.715
TOTALES	9.923	8.887	8.918	9.635	9.971	10.641	57.975

Fuente: *El Socialista y la Memoria de la Junta Administrativa de la Casa del Pueblo de Madrid correspondiente a 1930.*

Cuadro nº 4.- Número de volúmenes consultados durante los años 1931 a 1934

	1931	1932	1933	1934	TOTALES
Obras Generales	580	497	2.193	964	4.234
Filosofía	317	217	328	150	1.012
Religión	340	402	553	174	1.469
Sociología y Derecho	4.034	3.360	2.868	1.310	11.572
Filología y Lingüística	212	703	199	111	1.225
Ciencias Puras	803	917	331	167	2.218
Ciencias Aplicadas	622	715	305	145	1.787
Bellas Artes	244	113	73	43	473
Literatura	9.225	8.501	6.952	4.846	29.524
Historia	720	823	1.565	1.212	5.320
TOTALES	17.097	16.248	15.347	9.122	57.814

Fuente: Elaboración propia en base a los datos aportados por las *Memorias de la Junta Administrativa de la Casa del Pueblo de Madrid.*

El número de obreros que acudían a la Biblioteca fue siempre realmente bajo, lo que nos indica que un altísimo porcentaje de los mismos no leía o leía muy poco.

El análisis del número de volúmenes consultados por materias desde 1918 hasta 1934, incluidos en los cuadros números 2, 3 y 4, y organizados según una tipología de clasificación decimal de materias, nos permite constatar dos hechos esenciales. En primer lugar, el aumento constante del número de servicios de lectura prestados, lo que implicó, sin duda, un crecimiento del número de lectores. Si para el final de la segunda década del siglo nos encontramos con una media de unos 8.000 servicios por año, esta cifra se sitúa en torno a 10.000 durante el periodo de la Dictadura. Por otro lado, el éxito de la implantación de la Sección Circulante hará que durante los años treinta la media alcance los 16.000 préstamos, si bien se aprecia un ligero descenso a partir de 1931, año que con 17.097 consultas se sitúa a la cabeza en el cómputo global de los años cuantificados. Con todo, el número de obreros que acudían a la Biblioteca fue siempre, en relación con el de afiliados a la Casa del Pueblo de Madrid -unos 75.000 en 1928 y más de 180.000 en los

años treinta-, realmente bajo, no superando en ningún momento el 10% del total, lo que nos indica que un altísimo porcentaje de obreros no leían o leían muy poco.

En segundo lugar, el absoluto predominio de la Literatura en relación al resto de las materias de conocimiento, incluidas las que, tradicionalmente, estaban consideradas como específicamente sociales o políticas y que aparecen recogidas en el apartado de Sociología y Derecho. La comparación entre los 36.676 servicios de lectura correspondientes a la Literatura y los 6.453 de la segunda materia preferida por los obreros -Sociología y Derecho- durante los años de la Dictadura, es bien reveladora. Parece evidente que los militantes socialistas madrileños preferían con mucho la que podríamos llamar literatura amena a la literatura político-social. En opinión de Cándido Pedrosa, aquella comparación expresaba tan solo *"que los que se inician comienzan consultando obras literarias, las cuales, con un buen seleccionador, como el actual bibliotecario, son las primeras letras del iniciado, que lentamente va acoplando su cerebro a las lecturas superiores, terminando con la adquisición de la capacidad necesaria para formarse un cuerpo de doctrina (...)"*⁷. Aunque resulta imposible comprobar de hecho ese proceso de capacitación progresiva, que daría paso simultáneamente a las "lecturas superiores", resulta significativo que la diferencia de 30.000 préstamos entre las dos primeras materias de consulta va a quedar reducida en los años de la República a tan solo 18.000, lo que unido a la baja experimentada por la Literatura -de 36.676 servicios de lectura durante la Dictadura pasamos a 29.524 en los años treinta- y al alza de la Sociología -de 6.453 a 11.572 en los mismos periodos-, probablemente nos está indicando una cierta mutación en los hábitos lectores de los obreros -quizá incluso un proceso de radicalización en sus gustos literarios, en consonancia con la creciente lucha ideológica que se desarrolla en el país-, mucho más preocupados durante la República por los libros doctrinales y de política.

No estamos en condiciones de saber, por cuanto no hay datos al respecto, qué tipo de literatura o qué géneros, obras y autores eran los preferidos de los usuarios de la Biblioteca. Aunque no se refería específicamente a estos usuarios y hablaba tan solo de sus compañeros de profesión, en una carta del tipógrafo Edelay a *La Gaceta Literaria* se decía algo que puede ser revelador de las apetencias literarias de buena parte de los obreros, máxime si tenemos en cuenta que los tipógrafos tenían fama de ser los trabajadores más ilustrados y de los más conscientes del proletariado madrileño. Edelay decía: *"Puedo afirmar, yo que vivo con ellos, que de cien tipógrafos dos sólo han leído algo de Baroja; diez o doce, otro poco de Galdós –especialmente los Episodios– y el resto lee a López de Haro, Pedro Mata, Carretero y Novillo, Retama, etc., etc. Con los dedos de la mano podríamos contar los que conozcan algo de don Ramón Pérez de Ayala, de Azorín, de Miró (...)".* El tipógrafo madrileño indicaba, desmintiendo a Zugazagoitia, que no había apenas obreros que leyeran a Galdós y a Baroja y, en su opinión, ni siquiera la

⁷ PEDROSA, Cándido: "Obra Socialista. La Biblioteca de la Casa del Pueblo", *Boletín del Sindicato de Obreros de las Artes Blancas Alimenticias*, núm. 15, septiembre de 1931, pp. 18 y 19.

Los lectores obreros buscaban principalmente obras de escritores que se ocuparan de temas relacionados con la crítica de las instituciones y la sociedad de su tiempo.

elite obrera sentía apetencias literarias. “Claro está -afirmaba- que tenemos a un Besteiro, un Fernando de los Ríos y un Ovejero y algunos más (...). Pero, ¿éstos son obreros, quizás?”⁸. En definitiva, y siempre según nuestro tipógrafo, poca afición literaria y la que hubo dirigida en buena medida al género erótico, tan en boga durante los años de la Dictadura. Aunque de sus manifestaciones no se puede hacer una distinción muy nítida entre tipógrafos en general y tipógrafos militantes en particular, conviene señalar que no son esas, sin embargo, las conclusiones a las que llega Monguió en su análisis de los títulos sacados por los militantes de la Sociedad de Ebanistas y Similares, de Madrid, entre 1912 y 1913. Es verdad que el predominio de la literatura es también aquí abrumador, por cuanto la mitad de los títulos son obras de ficción, relatos, cuentos o novelas. Sin embargo, se trata de una literatura de contenido crítico de las instituciones religiosas, políticas y sociales, donde aparecen obras de Pérez Galdós, Eduardo López Bago, Antonio Zozaya, Joaquín Dicenta, Blasco Ibáñez, Manuel Ciges Aparicio, José Nakens, Eugenio Sue, Víctor Hugo, Zola, Anatole France, Enrique Sienkiewicz, Máximo Gorki o el curiosísimo socialista norteamericano Edward Bellamy. En definitiva, “esos lectores obreros buscaban en su Biblioteca principalmente obras de escritores que se ocuparan en sus relatos de temas relacionados con la crítica de las instituciones y de la sociedad de su tiempo”⁹. En cualquier caso, y en relación con las afirmaciones del tipógrafo Edelay, es posible aventurar que la crisis de la literatura erótica a partir de 1930, coincidiendo con el comienzo del “boom” del libro político, social y revolucionario, unido al dato ya apuntado de un mayor consumo de obras doctrinales entre los obreros de la Casa del Pueblo en los años treinta, produjese un giro cualitativo en las apetencias literarias de muchos de ellos o, en todo caso, en ese modelo de lector que buscaba sobre todo o exclusivamente en sus lecturas puro entretenimiento, evasión de la vida corriente y diaria.

No queremos terminar este apartado, sin apuntar, brevemente ya, algunos datos referidos al periodo de la República. Si en junio de 1930 el fondo bibliográfico de la Biblioteca estaba formado por 3.549 obras y 1.402 folletos, un año después, recién estrenado el nuevo régimen, se había elevado hasta 3.605 y 1.434 respectivamente. Durante ese tiempo contribuyeron con donativos de libros distintas personalidades. También lo hicieron el Instituto de Formación Profesional de Madrid, los Ayuntamientos de Madrid y de Alcalá de Henares, el Ministerio de Trabajo, el Patronato Nacional de Turismo y el Departamento Editorial de la Secretaría de Educación de Méjico. En diciembre de 1931, la Junta Administrativa de la Casa del Pueblo, estimando que el Ministerio de Instrucción Pública, que donaba cantidades a diferentes centros culturales, podía subvencionar a la Biblioteca para poder ampliar la adquisición de libros, se dirigió por carta al ministro Marcelino Domingo en solicitud de una ayuda que sería nuevamente solicitada, al no obtener contestación la primera, en febrero de 1933, siendo ministro Fernando de los

⁸ El texto completo de la carta se encuentra en BASSOLAS, Carmen: “La ideología de los escritores. Literatura y política” en *La Gaceta Literaria* (1927-1932), Barcelona, Ed. Fontamara, 1975, pp. 281 y 282.

⁹ Cfr. MONGUIÓ, Luis: “Una biblioteca obrera madrileña en 1912-1913”, *Bulletin Hispanique*, núm. 77, 1975, p. 159.

Ríos. Éste, en respuesta, se dirigió a la Junta de Intercambio y Adquisición de Libros para Bibliotecas públicas, la cual remitió a la Casa del Pueblo un donativo consistente en un lote de 51 volúmenes. Durante 1932 y 1933, el Ayuntamiento de Madrid concedió a la Biblioteca sendas subvenciones de quinientas y novecientas pesetas. En esos años contribuyeron con donativos el Centro Obrero de Cultura de El Ferrol, la Embajada de Méjico y los Ministerios de Trabajo y de Agricultura; también lo hicieron Felipe Crespo de Lara, Santiago Salazar y los socialistas José Subirá, Feliciano Martín, Joaquín Diéguez y Julián Zugazagoitia. Las donaciones de libros en ese mismo tiempo hicieron que el caudal bibliográfico ascendiera a 3.668 volúmenes y 1.453 folletos. En 1934 continuaron las donaciones y ayudas en metálico de entidades públicas y de personas diversas. La Sección Circulante mantuvo su marcha ascendente, superando por primera vez, como ya vimos, a la sala de lectura en número de servicios prestados. Tras la revolución de octubre y la reapertura de la Casa del Pueblo, el servicio de lectura se reanudó el 20 de febrero de 1936. Poco después se terminaba la impresión del *Catálogo metódico de libros circulantes*, puesto a la venta al precio de una peseta y veinticinco céntimos.

Hay posibles hipótesis de por qué de los más de cinco mil títulos sólo han llegado hasta nosotros mil ciento cuarenta.

De este caudal de más de cinco mil títulos, sin contar las colecciones periódicas y de hemeroteca, sólo han llegado hasta nosotros las mil ciento cuarenta obras que componen el fondo depositado en la Fundación Francisco Largo Caballero, de Madrid. Ofrecer una explicación de cómo se esfumó el resto resulta harto difícil por la falta de documentación sobre el proceso de incautación, desmembración y depósito que llevaron a cabo los equipos de la "Delegación del Estado para Recuperación de documentos" creados a estos efectos desde 1938 por el gobierno franquista; incluso no hay que descartar que este servicio, por las especiales características de la Casa del Pueblo de Madrid, no actuara en nuestro caso y que fuera directamente el propio Sindicato vertical el que administró, expurgó y conservó toda esta riqueza bibliográfica. En cualquier caso, las hipótesis -única vía posible en este asunto- que estimamos podrían considerarse son las siguientes:

1ª) Sabemos que buena parte de la documentación incautada y que a juicio de los funcionarios de la posguerra carecían de valor literario o se consideraban obras "perniciosas" y "disolventes" por su contenido político o moral se destinaron a ser transformadas en pasta de papel en las fábricas autárquicas de la época o a alimentar las calderas de calefacción de los edificios oficiales. Este argumento podría explicar la ausencia total de periódicos y de folletos entre estos restos -ninguna obra baja de las setenta páginas-, pero resulta casi imposible de creer que diesen al molino o a las llamas las colecciones del ABC o de *La Ilustración Española y Americana* y, sobre todo, la *Enciclopedia Británica* que pudo muy bien ser "la joya de la corona" de la Biblioteca. Más imposible todavía sería justificar que se salvaran de la "quema" obras tan señaladas y evidentes como *El Manifiesto Comunista*, los escritos de Kropotkin y Lenin y hasta los del "impío" Voltaire. Quizás por ello, esta primera hipótesis en nuestro caso debería ser tomada con muchísimas reservas.

2ª) Pudiera ser que la Biblioteca se fraccionase en varias partes y éstas se distribuyesen de forma aleatoria entre distintos organismos, quedándose una de ellas en poder del Sindicato y pasando con su posterior disolución al actual Ministerio de Trabajo. Si bien es razonable dicha posibilidad, resulta cuando menos inexplicable que esta muestra actual abarque todo tipo de temas y asuntos y no siga ningún criterio propio de un “vaciado de estanterías” ya fuera por orden alfabético -que no se cumple puesto que hay de todas las letras- o por orden temático -que tampoco, pues están presentes todos los temas-.

3ª) Cabría pensar que ante la inminencia de la llegada de los sublevados y como se hizo con otros tipos de documentación, las obras más valiosas fueran salvadas, bien llevándose fuera de Madrid y hasta de España donde se perdería su pista o permaneciendo en casas y escondrijos de simpatizantes a la espera de mejores circunstancias. Sin embargo, ninguna de las dos cosas nos consta en forma alguna. En este sentido, también sería posible creer que el proceso de destrucción propio de la contienda y que tanto afectó a Madrid hiciera mella en la Biblioteca de la Casa del Pueblo y se llevara por delante a la mayor parte de la misma situada en la sala de lectura.

4ª) La última hipótesis que sugerimos es que este fondo bien pudiera corresponder al apartado de biblioteca circulante que debió guardarse físicamente en lugar aparte al de la Biblioteca General. El mejor argumento que sostendría esto es que el Catálogo del fondo actual correspondiese con el *Catálogo metódico de los libros circulantes* que se publicó, como ya dijimos, en 1936 y que por desgracia también se ha perdido. Sin embargo, hay otros indicios para considerar o apoyar esta teoría: en primer lugar, el número de libros coincide casi con total exactitud puesto que 1.184 son los reseñados y 1.140 los que nos han llegado; en segundo, la descripción general que se hizo de los temas y autores presentes en la sección circulante corresponde al cien por cien con los temas y autores del conjunto que vamos a analizar. Finalmente, su carácter de servicio de préstamo explicaría también las ausencias de las obras enciclopédicas, de las de consulta y de las publicaciones periódicas o coleccionables así como los folletos.

Sea cual fuere la realidad del tema e independientemente de que nuevos descubrimientos arrojen más luz sobre la misma, lo que sí es cierto y aquí más nos interesa es que por sí sólo el catálogo que nos ha llegado representa una muestra muy significativa por su número total de obras, por su proporción (la quinta o la sexta parte del conjunto madrileño) y por su representatividad completa temática y por autores. En consecuencia, las conclusiones que de ella se desprendan, a pesar de las consiguientes y obligadas precauciones lógicas, alcanzan un alto grado de fiabilidad si bien procuraremos en todo momento huir de los argumentos “por negación” a la hora de hacer extrapolaciones. Al fin y al cabo sólo contamos con este catálogo y con el perteneciente a la Sociedad de Ebanistas y Similares, de Madrid de 1929, además de unos pocos estudios sobre libros y lecturas en diferentes centros culturales populares filosocialistas, para reconstruir lo que en verdad fueron las Bibliotecas Socialistas como centros de difusión cultural, de concienciación política y de formación intelectual, técnica y hasta estética.

La mayor parte de los libros tienen procedencia muy diversa: la compra, la donación directa de autores, la unificación de bibliotecas, la donación de bibliotecas particulares...

Procedencia y temática

Como es lógico, la mayor parte de los libros provino de la compra directa (66,3%) efectuada a lo largo de los treinta años de existencia como ya hemos dicho; el segundo mecanismo de obtención (en torno a un 14%) fue la donación directa por parte de los propios autores. Encontramos así firmas y dedicatorias de lo más diverso; personas semidesconocidas ceden sus obras por simpatía ideológica o buscando quizás un mecanismo de divulgación apropiado. Esta duda no existe en el caso de los escritores claramente socialistas como Roberto Cermeño, el argentino Alfredo Palacios, el crítico musical José Subirá, el escritor y publicista "Bersandín", Juan José Morato, José Verdes Montenegro o Carlos N. Vergara. Por último, los autores consagrados como Marquina o Galdós; el escritor canario llega a ceder casi sus obras completas -91 ejemplares, aunque algunos duplicados- selladas inconfundiblemente con su "ex-libris" particular. La tercera gran aportación de fondos se efectuó a través de la unificación en el flamante edificio de la calle Piamonte de las Bibliotecas de instituciones y los distintos sindicatos socialistas (8,5%). El que más aportó de todos -las 3/4 partes- sorprendentemente fue el "Sindicato de Obreros de las Artes Blancas Alimenticias"; en segundo lugar hay libros que proceden del antiguo centro de la calle Relatores que formó, junto con las publicaciones periódicas, el núcleo de la Biblioteca de la Casa del Pueblo; también contribuyeron con sus propias bibliotecas la "Federación Local de Obreros de la Industria de la Edificación de Madrid y sus Límites", la "Asociación General del Arte de Imprimir", la "Asociación General de Dependientes de Comercio", la "Sociedad General de Obreros Tapiceros de Madrid", la "Unión de Dependientes de Sastrería" y la ya antes citada "Sociedad de Ebanistas y Similares de Madrid". La cuarta aportación en orden de importancia es la que procede de las donaciones de bibliotecas particulares (6,1%) de conocidos socialistas, como las de Pablo Iglesias, Edmundo Pérez, Fernando Andreu, Roberto Cermeño, Baldomero Argente del Castillo, Ramón Cuervo, Juan José Morato y Antonio García Quejido; también hay en este conjunto dos libros que proceden de la biblioteca de Joaquín Pi y Margall cedida por su viuda D^a Manuela de Rivadeneyra en enero de 1909. La Casa del Pueblo de Madrid fue también receptora de donaciones y de publicaciones oficiales de distintas instituciones españolas (4%): la que más títulos envió fue la Comisión, y el posterior Instituto, de Reformas Sociales -más de una docena-, lo que viene a corroborar lo que ya sabíamos sobre las mutuas y estrechas relaciones entre los impulsores y dirigentes reformistas de estos organismos y los líderes obreros socialistas así como sobre el deseo de estos últimos de participar activamente en la gestión y la política del IRS; de la ILE, institución que estableció también lazos muy estrechos con los socialistas, sirvió de núcleo irradiador a la hora de pergeñar el que sería programa educativo del PSOE y de la UGT a partir de 1918 y de cuyo seno saldrían intelectuales como Besteiro o Fernando de los Ríos que acabarían adhiriéndose al socialismo, se han conservado también un número significativo de libros y con unas contribuciones mucho menores hay constancia de presentes del Ateneo de Madrid, de la Conferencia de Seguros Sociales, de la Conferencia Nacional de Educación, del Congreso Nacional de Educación protectora de la infancia abandonada, viciosa y delincuente. Aunque en

menor proporción -apenas un 1,2%- se encuentran también publicaciones procedentes de instituciones extranjeras; hay envíos, como es lógico, de la poderosa CGT francesa, de la Federación Sindical Internacional (F.S.I.), de la O.I.T, pero también de la Sociedad de Naciones, del Parlamento de Argentina, del Congreso internacional de política social, del Instituto Checoslovaco de estudios sociales y del Instituto de Derecho internacional.

Si bien la procedencia de los fondos de cualquier biblioteca forma uno de los ejes fundamentales de sus características y en nuestro caso explica con suficiencia el abigarramiento y la heterogeneidad de la misma, el otro eje es, sin duda, el de la temática de las obras. En este sentido, podemos establecer las siguientes conclusiones:

1ª) La finalidad primordial de la Biblioteca fue sobre todo el esparcimiento del obrero y su formación cultural en un sentido muy amplio; por eso más de la mitad de los fondos (51,1%) se dedican a la Literatura. La importancia de la misma nos obliga a hacer de esta sección un estudio aparte y más pormenorizado.

2ª) El segundo grupo, también muy relacionado con el primero en cuanto a finalidad cultural y de ocupación del escaso ocio del proletariado madrileño, es el que lleva por título el de Ciencias Sociales y Humanidades (32%). Abarca materias de todo tipo: Antropología, Arte, Historia divulgativa con cuatro apartados señeros: el de las historias nacionales, el referido a la Gran Guerra y la Revolución Bolchevique y el de la Historia de España, éste último con 81 volúmenes; Biografías de personajes famosos, Cultura y Civilización, Derecho civil, natural y penal, Filosofía del Derecho, Guías y descripciones de viajes -género un tanto anticuado para la época pero que aún tenía tirón entre los socialistas, tan refractarios a la hora de incorporarse a las modas y que explica la presencia de casi medio centenar de libros de viajes-, obras de Geografía muy genéricas, lo mismo que sucede con los manuales de Sociología, Filosofía, Ética y Lógica; otro sector que tiene un cierto peso es el relacionado con los aspectos pedagógicos y didácticos (26 títulos). El socialismo hizo de la educación y la escuela una de sus primeras banderas, adoptando un programa de enseñanza de carácter laico y progresista que entroncaba con las más modernas corrientes pedagógicas, tanto extranjeras -movimiento de la Escuela Nueva, la Escuela del Trabajo, etc.- como nacionales -ILE, escuelas racionalistas, etc.-. Ello explica sin duda este fondo bibliográfico y la presencia en él de la conocida obra de Luis Bello sobre las escuelas españolas junto a otras de pedagogos ilustres extranjeros y nacionales procedentes de la ILE. Por último, hay entre los fondos hasta obras de Teología y una Biblia y quizá sorprenda un tanto la poca presencia de obras artísticas (sumando las generales, las de Estética, de Escultura, Música y Pintura apenas superan la decena). Y aunque ya dejamos claro que no queremos utilizar argumentos "por negación", es evidente que el socialismo hispánico mostró en líneas generales un desinterés y una apatía más que notables por el Arte.

3ª) Siguen en número y en importancia las obras dedicadas a la formación política de los usuarios de la Biblioteca (18,1%), lo cual manifiesta que nunca se concibió con esta

La temática abarca literatura, Ciencias sociales, obras políticas, técnicas, las relacionadas con la salud y las condiciones laborales.

finalidad formativa primordial. Aún así, por su calidad y por el tipo de autores y obras merece esta sección, como la de Literatura, un análisis más en detalle.

4ª) Las obras técnicas (4,2%) superan con mucho a las dedicadas a las Ciencias puras (apenas 1,5%). Entendemos por obras técnicas las que se dedican a asuntos como la agricultura y ganadería, albañilería y construcción, mantenimiento de ascensores, carpintería y ebanistería, cerrajería, técnicas de comercio y contabilidad, nociones de dibujo y grabado, electricidad, manual de ferrocarriles, mecánica de automóviles, minería y metalurgia. Mientras que el conjunto de las Ciencias puras abarcan la insignificancia de dieciocho títulos dedicados a la Astronomía, Biología, Ciencias Naturales, Entomología, Física, Geometría, Matemáticas, Química, Veterinaria y Zoología. En cualquier caso, está claro que no se concibió la Biblioteca como un complemento de la formación laboral o un instrumento para la promoción social y la mejora técnica de los obreros, a la que se consideró de forma marginal despachándola con estas pocas obras divulgativas y de no mucha altura en términos generales. No obstante, conviene aclarar que esta finalidad formativa se realizaba en ámbitos distintos como fueron las diversas experiencias de educación técnica o profesional puestas en pie por los socialistas -Escuela de Aprendices Tipógrafos, Escuela de Aprendices Metalúrgicos, Escuela de Chóferes, cursos de formación profesional de la Escuela Nueva, etc- y que, generalmente, contaban con sus propios fondos bibliográficos. No debemos descartar igualmente que en los núcleos de población más pequeños o en aquéllos donde se diera una mayor especialización u homogeneidad laboral -centros mineros, metalúrgicos, agrícolas, etc.-, las bibliotecas de sus Casas del Pueblo atendieran en mayor grado el apartado de obras técnicas o de formación laboral.

5ª) Más importancia se le dio a los asuntos relacionados con la salud y las condiciones laborales (6,3%) que siempre preocuparon al Socialismo y que constituía el "día a día" del obrero. Sobre asuntos médicos hay obras que tratan del alcoholismo, la eugenesia, higiene, obstetricia, pediatría, toxicología, el tema de las viviendas para obreros y una significativa y abultada sección de Psicología con 14 obras. El mundo del trabajo está representado por temas como el colectivismo y el cooperativismo, las condiciones y el contrato laboral; hay hasta una veintena de libros de legislación y relaciones laborales lo que da idea de su demanda para ser consultados; también sobre mutualismo y salarios y de protección sobre el trabajo de las mujeres y los niños.

6ª) Como hemos visto, la Biblioteca de la Casa del Pueblo de Madrid no se creó "ex novo" y no pudo ser planificada desde un principio con criterios definidos y establecidos. Se aceptaron todo tipo de donaciones y de obras, algunas tan pintorescas como las dedicadas a la caza mayor, al ocultismo o a la prestidigitación, pero aún así está claro que se fue imponiendo una línea más o menos definida trazada tempranamente por Núñez de Arenas en 1913 y seguida luego por los demás encargados o vocales de la Biblioteca y que tendió a convertir a ésta en una Biblioteca generalista a modo y semejanza de las que existían en los Ateneos y Círculos e incluso de las propias y escasas bibliotecas públicas municipales y estatales. Comparte con todas ellas el amplio

La Biblioteca de la Casa del Pueblo se movió en torno a la Institución Libre de Enseñanza y eso le confirió un carácter propedéutico, una orientación ideológica propia, que condicionó sus fondos.

porcentaje dedicado a las obras literarias y de esparcimiento, el carácter genérico y divulgativo de los títulos científicos y técnicos y su función primordial como lugar de lectura de prensa y de consulta de enciclopedias y diccionarios, fondos ambos por desgracia perdidos pero de los que nos consta su existencia. De hecho también se aprecian concomitancias con los criterios que sobre el tema expuso el Museo Pedagógico y el círculo de pedagogos que se movió en torno a la Institución Libre de Enseñanza y esto dio a la Biblioteca de la Casa del Pueblo un marcado carácter propedéutico y casi escolar como intentaremos demostrar más adelante. Entonces, ¿cuál sería la originalidad de esta sección de la Casa del Pueblo, cuáles sus señas de identidad que nos permitan diferenciarla de las otras bibliotecas? A nuestro juicio, su particularidad reside en una orientación ideológica propia que está presente hasta en el apartado literario; igualmente resulta significativo lo hinchado del número de las obras políticas y su clara alineación partidista y una orientación obrerista enfocada hacia sus condiciones laborales y el inmediato mundo del trabajo. Por último, la Biblioteca de la Casa del Pueblo cumplía una función de fuerte contenido simbólico y material a la vez; nos referimos a la labor de salvaguardia y custodia de la Historia del movimiento socialista español concretada en la presencia de las obras más señeras de los intelectuales y los miembros destacados del sindicato y del partido, así como de los legados bibliográficos que fueron haciendo a lo largo del tiempo y en los que ocupa un puesto importantísimo el del fundador, Pablo Iglesias.

La Literatura: la sección estrella

De las casi seiscientas obras literarias que nos han llegado y en las que incluimos también los libros de crítica literaria y teatral, los epistolarios, las gramáticas, las historias literarias y hasta los diccionarios, dos tercios corresponden a literatura española e iberoamericana. Le sigue en segundo lugar, pero a gran distancia (55 títulos), la francesa y por detrás, con el mismo número de títulos, la literatura grecolatina, la rusa y la de habla inglesa; cierran esta clasificación lingüístico-nacional la literatura alemana con 14 presencias, la portuguesa con sólo seis y otros idiomas incluyendo el gallego -Curros Enríquez- como única lengua española no castellana. Hasta aquí nada fuera de lo normal y de lo que sucedía en otras bibliotecas de estos años en las que la cultura tenía una fuerte influencia gala y había una menor presencia anglosajona que actualmente.

Si nos fijamos en el criterio cronológico vemos que se concede una gran importancia a la literatura coetánea al desarrollo de la propia Biblioteca, a lo que podríamos denominar "literatura contemporánea" entendiendo como tal la de los autores y títulos que surgen con no menos de veinticinco años antes de la fecha de fundación de la misma. Esto que aparentemente podría aparecer como un claro rasgo de modernidad y de preocupación por las novedades y la puesta al día en todas las tendencias por parte de los rectores de la Biblioteca, hay que matizarlo mucho cuando se observan detenidamente a los autores y a su producción. Predomina una literatura popular "de consumo" fácil y asequible, de gran éxito en su momento y cuyos exponentes máximos serían en narrativa Blasco

Predomina la literatura popular "de consumo" fácil y asequible, de gran éxito en el momento, Blasco Ibáñez, Octavio Picón, Concha Espina... a los que uno no pensaría encontrar en una biblioteca socialista.

Ibáñez (con cinco obras), Jacinto Octavio Picón, Zamacois y dos autores, Concha Espina y Ricardo León, a los que por su adscripción ideológico-política, no obstante su popularidad, uno no pensaría encontrar nunca en una biblioteca socialista, si bien la obra de la primera es una novela -*El metal de los muertos*, Madrid, Gil Blas, 1920- de temática minera, muy querida a los socialistas y que serviría de antecedente, junto a otros títulos, a la novelística combativa de los años treinta y de fondo minero; en poesía, el sempiterno y criticado a la vez Campoamor y en teatro los reyes del teatro popular que fueron Carlos Arniches y los hermanos Álvarez Quintero. Al lado de estos, toda una nómina de escritores de segunda fila, preferentemente costumbristas y humorísticos (Antonio Arnao, "Fray Candil" seudónimo del cubano Emilio Bobadilla, Julio Nombela...), que al igual que sus compañeros más famosos -como Fernández y González o Pérez Escrich- fueron leídos y aplaudidos con profusión. La literatura contemporánea "de calidad" está muy bien representada, aunque con desigualdad; la presencia de los autores realistas y naturalistas se centra en Juan Valera, la Pardo Bazán, "Clarín" y Pérez Galdós que con sus 91 volúmenes empuja un poco a todos los demás; el gusto por la generación del 98 se hace patente a través de sus precursores -Costa, con 8 títulos, y Silverio Lanza- y de Azorín, Miró, Unamuno (6 obras), Benavente, Valle Inclán y Pío Baroja, el segundo autor español con más presencia (26 obras). La lista de modernistas y simbolistas es más reducida pero ahí están el filipino Rizal, el guatemalteco Gómez Carrillo y el gran nicaragüense Rubén Darío del que nos han llegado 16 volúmenes y los españoles Marquina y Rusiñol. De las posteriores generaciones del 14, del 27 y las "vanguardias", son muy pocos los representantes que encontramos, acorde con el desprecio y el recelo que suscitaron todos estos experimentalismos a los ojos de la "inteligencia" socialista: algo hay de Ramón Gómez de la Serna y bastante de la producción de Pérez de Ayala, cuyos argumentos y tesis fueron muy del gusto socialista que le perdonó sus alardes estéticos. Y esto es todo, aunque podríamos añadir quizás los reconocidos nombres de los historiadores de la literatura y críticos más de moda que había entonces; así, por encima de las discrepancias ideológicas, se dispuso de la producción de Menéndez Pidal y de su discípulo Menéndez y Pelayo del que hay tres obras, incluida su famosa *Historia de los heterodoxos...*, de Valbuena Prat, de Manuel Argente y del benévolo crítico "Andrenio" tras cuyo seudónimo se escondía Gómez Baquero, el fiel continuador de "Clarín". Hasta aquí los nombres más o menos reconocidos, pero quedan aún otros muchos; son la legión de escritores socialistas o filosocialistas de estos años cuyo quehacer entra de lleno en lo que se ha llamado "subliteratura política", es decir, en la producción realizada por personas normalmente alejadas de la actividad literaria, con un nivel cultural más bien bajo y cuya máxima pretensión es demostrar una determinada adhesión política y, subsidiariamente, actuar como vehículo de adoctrinamiento y propaganda entre los miembros de su grupo social o político. En este sentido, se trata por lo general de obras con una clara finalidad política, sindical o de toma de conciencia social, siempre en la órbita de los principios y valores defendidos por el socialismo. Sorprenden las ausencias de Juan Almela Meliá, de Tomás Meabe, de Ramón Lamonedá, de Benito Luna, de la narrativa de Julián Zugazagoitia, etc., pero ya hemos dicho que no queremos sacar conclusiones "por negación" y nos limitaremos a los que sí están.

Al lado de la producción contemporánea española, la extranjera es mínima: Tolstoi, Gorki, Dostoiewski, junto con los comunistas Fadeiev y Andreiev representan la novelística rusa; el círculo portugués que se inicia con Teófilo Braga y Raul Brandão y continúa con los poetas Ferreira de Castro y Guerra Junqueiro; escritores italianos de este momento son Pirandello y el tan criticado por los socialistas españoles Gabriel D'Annunzio; el teatro de Ibsen podría cerrar esta significativa pero breve representación.

Las demás épocas de la Historia de la Literatura tuvieron su lugar correspondiente y están perfecta y completamente representados tanto en obras como en autores, nacionales y foráneos. El procedimiento que se siguió para formar una tan acabada panoplia fue muy sencillo ya que se adquirieron colecciones enteras de clásicos de todos los tiempos desde la antigüedad grecolatina, pasando por la literatura medieval, la del Renacimiento, el Barroco y el Siglo de Oro, los siglos XVIII y XIX y los más notables sudamericanos. Algunas de estas colecciones compradas fueron: *La colección de los mejores autores antiguos y modernos, nacionales y extranjeros* de la Biblioteca Universal, *Biblioteca Nacional Económica*, *Obras maestras de la literatura universal* de la Biblioteca Renacimiento, *Las cien mejores obras de la literatura española* y *Las cien mejores obras de la literatura universal* de Iberoamericana de Publicaciones, *Tesoro de autores ilustres*, *Libros célebres españoles y extranjeros* de V. Blasco Ibáñez editor, *Biblioteca clásica* de la Librería Vda. de Hernando y *Biblioteca del siglo XIX*. Tesoro de autores ilustres de todas las épocas y naciones. Repasando el catálogo de este contingente de literatura anterior al siglo XIX, nadie echará de menos ni una sola obra ni un solo escritor conocido; la única duda que se nos plantea es si el grado de lectura y aceptación por parte de los usuarios estuvo acorde con la magnitud e importancia de las piezas aquí depositadas. Por otro lado, los datos que tenemos apuntan claramente a que los militantes socialistas leían sobre todo “literatura de consumo” o de evasión y literatura contemporánea con un claro contenido crítico hacia las instituciones y la sociedad que les rodeaba y apenas literatura clásica.

Los libros de formación y adoctrinamiento político

Estrictamente, la sección de la Biblioteca dedicada a obras políticas abarca, como dijimos, un 18%, pero a ello hay que sumar otras que pertenecen originariamente a la Literatura, a la Historia, a la Geografía, a la Pedagogía, al Derecho, a la Filosofía, a la Economía, a la Religión e incluso a la Ciencia, puesto que la presencia de Darwin en Biología, de Reclus en Geografía o de Spencer en Ciencias de la Educación suponía entonces una evidente opción ideológica y toma de postura política; por esto y haciendo un cálculo estimativo, podemos afirmar que una cuarta parte de los fondos se destinaron a la formación y al adoctrinamiento político.

La pluralidad ideológica que animó todo este apartado tuvo un claro límite por la derecha y es que no hay la más mínima referencia al pensamiento conservador pues ni la obra de Balmes -en latín, ni más ni menos- ni las de Menéndez y Pelayo podemos

considerarlas significativas y en cuanto a la referencia existente sobre Vázquez de Mella, el ultramontano de Asturias, es todo lo contrario al tratarse de una refutación de sus soflamas germanófilas hecha por Utrilla Calvo. Tampoco hay nada en torno a los nacionalismos periféricos, excepción hecha de un librito antigubernamental de Just Llovet y sí en cambio hay presencia de obras antinacionalistas en las que destaca la de José Martos O'Neal. El desatado manifiesto antifeminista de Roberto Novoa (*La indigencia espiritual del sexo femenino: las pruebas anatómicas, fisiológicas y psicológicas de la pobreza mental de la mujer, su explicación biológica*, Valencia, Prometeo, s.a.) no deja de ser una mera curiosidad de la que es mejor no hacer elucubraciones.

Domina la corriente socialista, Marx y Engels, y su producción fundamental completa incluida la primera edición de "El Capital" en alemán y con dedicatoria autógrafa.

De forma abrumadora domina la corriente socialista, con sus fundadores al frente, Marx y Engels, y su producción fundamental completa incluida la edición primera de *El Capital* en alemán con dedicatoria autógrafa, una verdadera joya bibliófila. Aquí se ofrecían lecturas de los otros precursores obreristas: Saint-Simon, Proudhon casi en su totalidad, Ferdinand Lasalle, Augusto Bebel, etc. y también de los "santones" del socialismo europeo en todas sus variantes, desde el revisionismo alemán de Bernstein, pasando por el laborismo británico de Ruskin y de Egon Wertheimer, el "planismo" belga de Henri de Man y el socialismo holandés con Sassenbach, hasta el socialismo francés, una vez más predominante y mayoritario en su representación (Desliniers, Deville, Droz, Duguit, Feydoux, Garnier, Herriot, Jaurés, Paul Louis, Georges Sorel...).

Nos encontramos así ante una de las mejores y más completas bibliotecas del primer tercio del siglo XX en España, sobre socialismo y que no dudó en incluir desde los más dogmáticos y puristas hasta los heterodoxos tipo Kautsky -editado y traducido por Pablo Iglesias y su hijo, Almela Meliá- o Rosa Luxemburgo. Por cierto, llama la atención la presencia a partir de los años 30 de una masiva compra de obras comunistas, aspecto que probablemente haya que poner en relación con la radicalización o soviétización que experimenta la mayor parte de la UGT, un sector también mayoritario del PSOE y las Juventudes Socialistas durante esos años y que les llevará a ver en Moscú el referente casi exclusivo de la acción sindical y política; publicaciones comunistas que llegan fundamentalmente a través de las pujantes editoriales propagandísticas que se instalan entonces, como Cenit, América, Zeus, Oriente, Biblioteca Porvenir, Biblioteca Roja, etc.

Al lado de todos estos grandes nombres extranjeros, se quiso poner a disposición del público que acudía a la Casa del Pueblo unas versiones más sencillas de sus teorías, más asimilables por parte de una clase obrera carente de formación básica y necesitada de respuestas claras a los problemas concretos y no de disquisiciones filosóficas abstractas o polémicas eruditas sobre el pensamiento marxista. Esta labor divulgativa, de menor "vuelo" y dedicada sobre todo a glosar aspectos singulares y prácticos es la que desempeñaron los autores españoles que forman en esta Biblioteca un conjunto

Están también representadas lecturas tan variadas del socialismo como la socialdemócrata, la "obrerista", la soviétizante y hasta la humanista y la "elitista".

muy significativo. A pesar de algunas ausencias, aquí están los ideólogos del socialismo hispánico, aunque alguno se inscribiera antes o después en otras corrientes ideológicas: los patriarcas Anselmo Lorenzo, José Mesa, Gómez Latorre y Jaime Vera; Araquistáin, Besteiro, Wenceslao Carrillo, Manuel Cordero, García Quejido, Enrique Lluria, Gutiérrez Gamero, Jiménez de Asúa, Rodolfo Llopis, Juan José Morato, Verdes Montenegro, Fernando de los Ríos y Zugazagoitia, así como otros menos conocidos. Si los primeros representan la flor y nata de los "apóstoles" del socialismo nacional, conferenciantes habituales en la Casa del Pueblo de Madrid -algunos también en otros centros obreros de provincias- y publicistas con una presencia muy destacada en los medios periodísticos obreros y en las relaciones de libros contenidas en *El Socialista* y suministradas por su Administración, los segundos, figuras casi todos ellos de segunda fila, acometieron la imprescindible labor de propagar la doctrina socialista en las Casas del Pueblo dispersas por la geografía nacional mediante la redacción de folletos y libros que normalmente presentaban esquematizadas las ideas y principios generales de los clásicos del socialismo o incidían en aspectos nucleares -asociacionismo, cooperación, legislación laboral, programas partidarios...- de la organización política y sindical. Unos y otros configuran un tan amplio plantel de ideólogos, divulgadores y publicistas que puede decirse que prácticamente todas las tendencias o corrientes que en el socialismo han sido se encuentran representadas en él. No faltan figuras del PSOE y de la UGT ni tampoco quienes podrían adscribirse a los sectores prietista, largocaballerista o besteirista. Están también de algún modo representadas "lecturas" tan variadas del socialismo como la socialdemócrata, la "obrerista", la soviétizante y hasta la humanista y la "elitista". En suma, una panoplia general donde no es posible hablar de una o de varias tendencias dominantes, sino de una compensación bastante equilibrada de todas o de casi todas ellas.

Junto al socialismo y al comunismo, la tercera "pata" del movimiento obrero, el anarquismo, tuvo también cabida en la Biblioteca de la Casa del Pueblo, por lo menos hasta los inicios de los años 20. A partir de esa fecha, diversas circunstancias en las siempre difíciles relaciones entre socialistas y anarquistas podrían explicar la interrupción de la compra o recepción de libros de tendencia libertaria; la ruptura traumática del pacto UGT-CNT tras el fracaso de la huelga revolucionaria de 1917, el enfrentamiento visceral por las posiciones adoptadas por una y otra central sindical ante la dictadura del general Primo de Rivera o la dura competencia ideológica y sindical entablada a la salida de aquella y durante los años republicanos serían algunas de esas circunstancias. En cualquier caso, hasta ese momento la entrada de títulos anarquistas fue constante y fluida. Quien quisiera podía leer a Bakunin, a Bark, a Sebastián Faure, a Kropotkin, a Enrico Leone, a Max Netlau, a Malato, a Nietzsche, a Reclus o a Rudolph Rocker y también a los ácratas españoles, aunque, eso sí, en sus obras más moderadas y en las que no se vertían las consabidas críticas al "socialismo colaboracionista"; algo hay de Diego Abad de Santillán, de Arreat haciendo una encendida defensa del ateísmo militante, de Álvaro Calzado, de Soledad Gustavo, la madre de la futura ministra Federica Montseny, y de Tárrida del Mármol.

Fuera del movimiento obrero propiamente dicho, la cercanía ideológica al liberalismo progresista, a los republicanos y al fenómeno de las revoluciones calificadas como "burgueses", hace que este mundo político aparezca también entre los fondos de la Biblioteca. Desde los filósofos alemanes de la Ilustración y los enciclopedistas franceses hasta llegar a los alegatos pacifistas del presidente americano T. W. Wilson tras la Gran Guerra Mundial, pasando por la autodefensa de Dreyfuss, todo tuvo cabida. La versión española de este mundo que se consideró digno de formar parte de sus estantes fue la integrada por los antiabsolutistas y liberales de centurias anteriores –Jovellanos, Iriarte, Feijoo...–, los republicanos y demócratas –Castelar, Azaña, Santiago Alba, Fermín Galán "el mártir", Pi y Margall...–, los pedagogos y profesores universitarios resueltamente antirrestauracionistas y vinculados a la ILE y al krausismo que en buena medida fueron siempre los modelos educativos a los que aspiraron los socialistas –Giner de los Ríos, Lorenzo Luzuriaga, Aniceto Sela, Rafael Altamira...–.

Nos encontramos ante un fondo de obras doctrinales y de contenido político realmente extraordinario tanto en cantidad como en calidad, de autores y libros.

En definitiva, nos encontramos ante un fondo de obras doctrinales y de contenido político realmente extraordinario tanto en cantidad como en calidad de autores y de títulos. Otra cosa era, sin embargo, que tales obras se convirtieran en lecturas de los obreros adscritos a la Casa del Pueblo de Madrid. A pesar de que parecería natural que buscaran en su Biblioteca los textos clásicos del socialismo, ya marxista ya libertario, los datos y referencias que tenemos apuntan en el sentido de que dichos textos apenas encontraron lectores. Monguió ya señaló en su excelente y pionero estudio sobre los libros leídos por los socios de la Biblioteca de la Sociedad de Ebanistas de Madrid cómo las obras socialistas señeras circularon muy poco entre ellos. Por su parte, Meliá afirmaba, dando una posible explicación a la falta de lectura de textos básicos y complejos, que *"nuestro partido se nutre hasta ahora casi exclusivamente de obreros manuales y es a éstos a los que debemos preparar con lecturas de fácil comprensión, con conferencias y conversaciones de una sencillez que no es ciertamente muy fácil de lograr (...) el lector obrero exige libros de doctrina muy clara y de precio muy económico"*¹⁰. En suma, según Meliá, folletos en lugar de libros y con finalidad divulgativa, para lo cual nada mejor que una didáctica sencilla - cuasi catequética- que no empañase con aseveraciones graves o difíciles de entender las consignas políticas y sindicales. Es muy posible, ciertamente, que de lo poco que se leyó fuera esta literatura política de bajo vuelo y de autores secundarios la que tuvo entre los afiliados a la Casa del Pueblo alguna que otra circulación. Las grandes obras, los títulos más emblemáticos, los "clásicos", quedarían así reducidos a una simple presencia física o testimonial en los anaqueles y estanterías de la Biblioteca, quizá sin más objeto que darle lustre a ésta y sin otro uso que el mostrarlos o enseñarlos en las grandes ocasiones o cuando fuera menester ■

10 ALMELA MELIÁ, Juan: "Lecturas para obreros", *El Socialista*, núm. 1.546, 17 de agosto de 1913, p. 3. El subrayado es nuestro.

Referencias bibliográficas

- LUIS MARTÍN, Francisco de (1987): *La cultura socialista en España, 1923-1930*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca-CSIC.
- LUIS MARTÍN, Francisco de (1994): *Cincuenta años de cultura obrera en España, 1890-1940*, Madrid: Editorial Pablo Iglesias, 1994.
- FRANCO FERNÁNDEZ, Nuria [con un Estudio de Francisco de Luis Martín y Luis Arias González] (1998): *Catálogo de la Biblioteca de la Casa del Pueblo de Madrid (1908-1939)*, Madrid: Comunidad de Madrid-Fundación Francisco Largo Caballero.
- LUIS MARTÍN, Francisco de y ARIAS GONZÁLEZ, Luis: (2009) *Casas del Pueblo y Centros Obreros socialistas en España*, Madrid: Editorial Pablo Iglesias.

Breve currículum

Francisco de Luis Martín es profesor titular de Historia Contemporánea en la Universidad de Salamanca. Entre sus publicaciones destacan *La cultura socialista en España, 1923-1930* (1993), *Cincuenta años de cultura obrera en España, 1890-1940* (1994), *Historia de la FETE (1909-1936)* (1997), *La narrativa breve socialista en España. Antología (1890-1936)* (1998), *De O Grove a Cuba (1937-1964). Memorias de Juan Aguiño: pescador y exiliado* (2000), *La FETE en la Guerra Civil española (1936-1939)* (2002), *Magisterio y sindicalismo en Cataluña* (2006), *La vivienda obrera en la España de los años 20 y 30* (2006), *La FETE (1936-1982). De la represión franquista a la transición democrática* (2009) y *Casas del Pueblo y centros obreros socialistas en España* (2009).



Aportación del catolicismo social a la educación popular en Aragón (1857-1923)

José Estarán Molinero

Doctor en Historia y profesor del IES "Medina Albaida". Zaragoza

Sumario: 1. Introducción. 2. Las Dominicales. 3. Los Círculos. 4. Las Escuelas de Obreros. 5. La Liga Católica.

Resumen

El objetivo de este artículo es mostrar la evolución de la intervención de católicos aragoneses en el campo de la educación popular, en una época de profundo compromiso por esta tarea desde distintos grupos y en un tiempo de cambios notables en la sociedad aragonesa, especialmente en la zaragozana, que marcarán los matices y modalidades en la forma de incidir en la educación de las gentes.

Palabras clave: Catolicismo social, Escuelas Dominicales, Círculos Católicos Obreros, Sociedad Protectora de Jóvenes Obreros y Comerciantes y Liga Católica.

Abstract

The aim of this paper is to show the progressive participation of Catholics in the popular education of Aragon in changeable times (last 19th century-beginning of the 20th century), where multiple social groups were involved in and left varied nuances on this kind of education.

Keywords: Social catholicism, Sunday schools, Círculos católicos obreros, Sociedad Protectora de Jóvenes Obreros y Comerciantes y Liga Católica.

Introducción

Cuando hablamos de “educación popular” nos estamos refiriendo a los procesos de formación de las gentes que no están escolarizadas, o de adultos con una instrucción nula o cercana al analfabetismo y, por supuesto, con ausencia de un complemento de

formación. Estos procesos se realizan fuera de los circuitos institucionales o reglados, ya sean públicos o privados. Y se llevan a cabo, o se intenta al menos, con metodología adecuada¹. Se trata pues de la educación del pueblo al margen de las instituciones dedicadas oficialmente a este fin. Estos procesos tienen especial protagonismo en la segunda mitad del s. XIX y en los comienzos del s. XX, tiempo en el que casi dos terceras partes de la población carecían de instrucción, eran analfabetas.

A partir de la anterior definición la “educación popular” comprende un amplio abanico de mensajes y currículos: desde enseñar a leer y escribir a informar sobre la higiene corporal, educar para el ahorro y gasto no consumista, rellenar un impreso de solicitud para cualquier instancia, conocer las distintas iniciativas sociales y los grupos que las sustentan... Todo es educar al pueblo para la vida. Todo entra en la “educación popular”. Y todo, en aquellos tiempos, necesitaba ser enseñado y ser aprendido.

A ello se aprestarán los diversos grupos, defendiendo de forma implícita o explícita sus posicionamientos doctrinales. Así, los grupos “racionalistas”, con raíces en la Institución Libre de Enseñanza o en la Escuela Moderna, los movimientos obreros como el Partido Socialista Obrero Español, que después de unos primeros años de titubeos se lanzará intensamente a la tarea educativa como medio de conseguir el poder, o las corrientes anarquistas que consideran indispensable la educación “integral” del obrero para su emancipación y superar las redes de captación del Estado². Una corriente más, un grupo más es el de los católicos sociales³, quienes sin duda, contribuyeron notablemente a la expansión de la educación popular, sin olvidar su estrategia tradicional de adoctrinamiento y cristianización de las clases trabajadoras. Hay que decir, rápidamente, que el adoctrinamiento tuvo diversos grados de intensidad según épocas, como vamos a ver. Y, por otra parte, los católicos no hacían cosas diferentes en este campo que lo que llevaban a cabo otros grupos⁴.

En nuestra exposición vamos a señalar las actividades docentes más relevantes llevadas a cabo en Aragón desde el punto de vista católico en la segunda mitad del XIX y comienzos del XX y concretamente desde la Ley Moyano de 1857, que en su artículos 105 y 106 ya hablaba de las escuelas “de noche o de domingo” para adultos, hasta 1923, tiempo de parón o paralización de muchas actividades e instituciones por la Dictadura de

Los católicos sociales contribuyeron a la expansión de la educación popular, sin olvidar su estrategia tradicional de adoctrinamiento y cristianización de las clases trabajadoras.

1 Estoy siguiendo la definición dada por J.L. Guereña en “La educación popular a principios del s. XX” en Ruiz, J., Bernat, A., Domínguez, M.R., y Juan, V.M., (eds.), *La educación en España a examen (1898-1998)*, 2 t., Zaragoza, IFC, 1999, p. 15, II t.

2 Una magnífica exposición de las distintas posturas de los grupos la encontramos en A. Tiana Ferrer, “Movimiento obrero y educación popular en la España contemporánea”, en *Historia Social*, 27 (Valencia, 1998), pp.127-144.

3 Siguiendo a C. Martí, entendemos por catolicismo social “al conjunto de esfuerzos que han realizado los católicos para percibir el problema obrero en su especificidad dentro de la sociedad industrial y para responder a él”. Son tres las dimensiones exigidas por esta acertada definición: toma de conciencia, análisis de situación y respuesta. Como es de suponer, habrá diversos niveles de consecución de los tres requisitos según movimientos y grupos.

4 De la importancia de la labor del catolicismo social en la educación popular en la Restauración habla A.Tiana, “Movimiento obrero y educación...”, o. c. p. 132.

Primo de Rivera. Hay que avisar que consideraremos de la nómina aquellas iniciativas exclusivamente católicas y también serán relacionadas aquellas instituciones en las que la participación católica es clara y evidente⁵. A la hora de seguir un eje expositivo hemos optado por el cronológico, por ser más dinámico y más propicio para detectar el desarrollo o los matices; y por otra parte, tratándose de una región, hace más viable que sea el tiempo el que marque la pauta expositiva, dado el número limitado de ofertas⁶.

Hechas estas precisiones pasamos ya a la praxis. Y rápidamente detectamos cuatro etapas claras y distintas en la labor educativa de adultos en estas tierras aragonesas desde el catolicismo social; o mejor dicho, distinguimos cuatro fases o modalidades, ya que el nacimiento de una modalidad no presupone la desaparición de la anterior. Aunque en todas ellas encontramos un análisis de la sociedad, lo que es requisito indispensable para calificarlo de acción social, sin embargo encontramos diferencias y matices en la motivación. Sin duda, la diferenciación viene marcada por el gradual advenimiento e instalación de la industria, y del mundo obrero consecuentemente, en la sociedad española desde mediados del s. XIX. Vayamos con las citadas fases.

Las Dominicales

La primera fase, cuyo inicio está en la Ley Moyano de 1857 en la que se recomienda la fundación de escuelas para adultos en ciudades de más de 10.000 habitantes, se caracteriza por el interés por parte de la Iglesia en instruir. El alto porcentaje de analfabetismo marca la lección. Pero esta tarea viene motivada fundamentalmente por la coyuntura. Se enmarca dentro de un proyecto pastoral explícito. Esto es, se enseña y se cristianiza. Importa tanto el que no sabe como el que está alejado de la Iglesia. Y ambos aspectos se quieren conjugar en la labor educativa de adultos. Además, el secularismo patente derivado del liberalismo hace que la Iglesia, removida en su eterna posesión pacífica de la situación, reaccione tomando posiciones defensivas.

En 1857 el Ayuntamiento de Zaragoza establecía un acuerdo con los PP. Escolapios por el que se hacían responsables de llevar a cabo la tarea de impartir clases para personas adultas, esto es, mayores de 13 años.

En noviembre de 1857 el Ayuntamiento de Zaragoza establecía un acuerdo con los PP. Escolapios de la ciudad por el que se hacían responsables de llevar a cabo la tarea de impartir clases para personas adultas, esto es, mayores de 13 años. La orden calasancia tenía un gran prestigio en la ciudad por su tradicional y reconocida generosidad ante situaciones de indigencia, especialmente con los niños pobres a quienes admitía

⁵ La relación Iglesia y enseñanza ha sido una constante a lo largo de la Historia: desde las escuelas catedralicias medievales hasta las congregaciones e institutos regulares contemporáneos dedicados a la enseñanza. En este momento recortaremos el campo, ya que nada diremos de la educación de niños y niñas en la que se distinguieron numerosas órdenes religiosas en Aragón. Ver, J. Estarán, *Catolicismo Social en Aragón (1878-1901)*, Zaragoza, 2001, pp. 85 y ss. Nuestra exposición se centrará en la educación de adultos llevada a cabo por agentes laicos fundamentalmente.

⁶ Otros autores agrupan las realizaciones siguiendo criterios de institucionalidad. Ver, L. Vega Gil, "La educación popular en España. Características y dimensiones historiográficas", en Ruiz, J., Bernat, A., Domínguez, M.R. y Juan V.M., *La educación en España examen (1898-1998)*, 2 T., Zaragoza, IFC, 1999, 2º t., pp. 7-12.

gratuitamente en sus aulas. Y en los finales de 1857 comienzan las tareas. Por diversas razones, en el curso 1861/62 ya no son los PP. Escolapios quienes en su centro imparten las clases para adultos. Estas se dan en las escuelas de niños de la ciudad y por el maestro de las mismas, con un sobresueldo⁷.

Si este es el inicio oficial de las escuelas de adultos, la intervención de la Iglesia zaragozana no se hará esperar. Desde 1858 se encuentran establecidas en la ciudad las *Escuelas Dominicales*⁸. El fin primordial de la institución es enseñar a “*leer, escribir y doctrina cristiana*” a “*las hijas del pueblo, así a las sirvientas como a la clase obrera*”. Dicha labor corre a cargo de la asociación de señoras, cuya junta en Zaragoza, en 1888, la preside la Excm. Sra. marquesa viuda de Ayerbe. Funcionan, como su nombre indica, en los domingos y festivos y de octubre a junio. Son tres las escuelas dominicales de Zaragoza: la de Nuestra Señora del Pilar que se ubica en el Instituto del Coso, la de Santa Isabel, en la calle de San Pedro Nolasco y la de San José, en la plaza de la Victoria⁹. Establecidas estas escuelas, desarrollarán su labor durante todo el siglo con los lógicos cambios. En 1902 eran cuatro los centros, el del Pilar, el de Ntra. Sra. del Carmen, el del barrio rural de Mambblas y el del barrio urbano de Torrero. Eran 64 instructoras las que voluntariamente realizaban la labor educativa para 600 mujeres, matriculadas en ese año.

La “septembrina” actuó de resorte para que algunos católicos se movilizaran y comenzaran a actuar en este campo de la educación popular. Así, en 1868 surgen en Madrid la llamadas *Escuelas de la Asociación de Católicos*. En Zaragoza se establecen en 1870. En principio, daban lecciones a niños y a adultos en locales del Palacio Arzobispal. En 1888 la junta zaragozana tiene como presidente a don Julián de Echenique. Junto a las cuatro escuelas de niños (no niñas) que atienden de forma gratuita, también mantienen una escuela de adultos, la llamada de Nuestra Señora del Pilar.

En el ámbito de las Conferencias de San Vicente de Paúl nace en Tarazona el *Patronato de Jóvenes de San Vicente de Paúl*, cuyos estatutos datan del 4 de enero de 1885. En su artículo primero viene determinado ya el objeto de esta asociación: “moralizar, proteger e ilustrar a los jóvenes”. Las clases para mayores de 12 años serán nocturnas, aunque habrá conferencias dominicales. En esta misma línea hay que citar a la “*escuela diaria nocturna para pobres de las Conferencias y de extraños a ellas*” que hay en Calatayud en

7 Un estudio completo y detallado de estas actividades en M. R. Domínguez, *Sociedad y educación en Zaragoza durante la Restauración (1674-1902)*, 2 tomos, Zaragoza, 1989, 2º t. pp.185 y ss.

8 Creadas en Madrid en 1857 por la vizcondesa de Jorbalán, se trata de “una de las iniciativas catequísticas más fructíferas de la Iglesia en el s. XIX”, según W. J. Callahan, *Iglesia, poder y sociedad en España, 1750-1784*, Madrid, 1989, p. 234. Estudios más detallados de esta institución los encontramos en J. Andrés-Gallego, *Pensamiento y acción social de la Iglesia en España*, Madrid, 1984, pp. 44 y ss.; y también en J. Andrés-Gallego, y A.M. Pazos, *La Iglesia en la España Contemporánea, 1800-1936*, 2 tomos, Madrid, 1999, 1º t., pp. 222 y ss.

9 En Aragón, junto a las de Zaragoza, se fundan las de Huesca (1861). Tarazona (1863), Híjar (1864) Borja (1879) y Calaceite (1887).

1883, a la que asisten 68 alumnos de diez años en adelante. *“Se les instruye en lectura, escritura, aritmética y catecismo cristiano, vacando los días festivos”*. En la misma ciudad, en Calatayud, se funda en 1894 la Escuela Dominical de la Sagrada Familia, adscrita a la parroquia de Santa María, que pasará a ser el Patronato de la Sagrada Familia, cuyo fin primordial es *“dar clases gratuitas nocturnas”*. La asistencia debió de ser numerosa, a tenor de algunas informaciones que hablan *“de 200 alumnos de 14 a 20 años”* en 1910. También en Huesca las *Escuelas Dominicales* mantienen sus actividades. En 1891 más de 180 muchachas asistían a las clases. En la provincia, hay que hacer mención al *Centro Católico Escolar de Obreros* de Tamarite fundado a finales de 1893 y en el que se imparten lecciones de *“doctrina, lectura, escritura, aritmética, francés y dibujo”*. Asisten un centenar de alumnos, incluso de los pueblos limítrofes. También encontramos escuela de adultos en Peralta desde 1900, con una matrícula de 112 alumnos.

Las escuelas de adultos son abundantes en la región del Moncayo. En 1893 el obispo Soldevilla publica una circular invitando al clero y a los católicos a instruir al pueblo a través de la catequesis y la predicación.

Sabemos de la existencia de escuelas de adultos en Alcañiz (Teruel) en 1869 por el acuerdo del Ayuntamiento con los PP. Escolapios, como en Zaragoza. Pero si hay alguna zona de Aragón donde claramente se vea la presencia de escuelas de adultos de este talante cristianizador y de forma abundante, es en la región del Moncayo, o sea, en la diócesis de Tarazona. En 1893 el obispo Soldevilla publica una circular en la que invita al clero y a los católicos a que dirijan sus esfuerzos a la instrucción del pueblo y no sólo a través de la catequesis y predicación *“sino también fundando y abriendo escuelas nocturnas y dominicales en bien de los adultos que lo necesitan”*; más aún, *“recomendamos que desde el mes próximo de noviembre queden instaladas escuelas nocturnas en todos los pueblos de nuestra amada diócesis”*. La llamada es al clero, ayuntamientos y maestros. Lo cierto es que a finales de año funcionaban estos centros de instrucción: en Tarazona, dominical y nocturna; en Aniñón, dominical y nocturna, en Novallas, nocturna; en El Buste, nocturna, en Borja, dominical y nocturna; en Ambel, nocturna. También hay escuelas en Calcena, en Cunchillos, en Maluenda y en Torrellas. Y siendo de la diócesis de Tarazona hay que indicar que *“en otros pueblos de Arcedianato de Calatayud consta que se han establecido las mencionadas escuelas aunque oficialmente no lo han comunicado los Sres. Párrocos”*¹⁰. Son, pues, muchos los pueblos en este Somontano del Moncayo los que a nivel comarcal se han visto favorecidos por este compromiso social colectivo¹¹.

El paso del tiempo no es en balde. En España están ocurriendo acontecimientos importantes: el Sexenio Revolucionario, la llegada de la Internacional, nace el Partido Socialista Obrero Español y la Federación de Trabajadores de la Región Española. Una fase nueva relacionada con la educación popular surge en el seno del catolicismo social con matices diferenciadores.

¹⁰ *Boletín Eclesiástico de Tarazona-Tudela*, 15 de diciembre de 1893, pp. 333 y ss.

¹¹ Quizás tenga relación esta campaña instructiva en la comarca con el establecimiento muy temprano de sindicatos agrícolas o cooperativas: Tarazona (1907), Magallón (1908)... La instrucción es el primer paso de la formación.

Los círculos tienen cuatro fines: instructivo, religioso, económico y recreativo. Aunque permanece el matiz del adoctrinamiento, los destinatarios, la estructura y la programación de actividades y materias cambian notablemente.

Los Círculos

Aunque se tiene noticia de la existencia de Círculos Católicos de Obreros en el Sexenio es en los años ochenta cuando el jesuita Antonio Vicent extiende de forma decidida por el Levante la Obra de los Círculos, que había sido fundada en Francia por De Mun y La Tour du Pin. Aunque no tienen estos centros ese carácter defensivo de las anteriores instituciones mencionadas, se observa en ellos una constante que ponen de manifiesto en todas las ocasiones que pueden; nos estamos refiriendo al claro interés y preocupación por la armonía y el entendimiento entre obreros y patronos, entre las clases sociales. Es, desde luego, la opción católica en la cuestión social finisecular y la seña del catolicismo social. El mejor exponente de esta idea en los finales del s. XIX son los Círculos Católicos de Obreros, donde se quiere hacer posible y visible la armonía de clases.

Entre los cuatro fines de estos círculos se encuentra el instructivo y a él se aprestan con fervor sus dirigentes (otros fines son el religioso, económico y recreativo). En Aragón, el primer Círculo Católico de Obreros nace en Huesca en 1878. Es el *Círculo de San Lucas evangelista*¹². En el artículo 11 de su reglamento se dice:

Los días festivos se establecerán para los asociados, sus hijos y dependientes, y para los alumnos que se admitan, escuelas gratuitas de Religión y moral, aritmética, dibujo, música y agricultura, según fuere posible, enseñándose como complemento necesario a todas las clases la doctrina cristiana.

En 1881 el Círculo contaba con 95 socios protectores y 191 socios activos. Las escuelas han sufrido un cambio de estructura desde sus inicios. No sólo se abren en los días festivos sino todos los días en régimen nocturno. El Círculo costea clases diarias de lectura, escritura, aritmética y doctrina cristiana; en días alternos se imparten lecciones de dibujo lineal, de figura y paisaje, de solfeo y música. En los domingos y días festivos, de religión y moral. Se tiene proyectos como son el dar clases de lengua francesa y agricultura y en los domingos, conferencias de higiene doméstica, de artes y oficios.

Se observa en el Círculo un tratamiento del tema instructivo bastante distinto del que le daban las instituciones antes tratadas. Aunque permanece el matiz del adoctrinamiento como elemento incuestionable, otros aspectos como son los destinatarios, la estructura y la programación de materias y actividades cambian notablemente. Las clases, gratuitas, van destinadas a los asociados y a sus hijos de principio; pero también se admiten alumnos que no pertenezcan al Círculo y que sean admitidos, con las condiciones lógicas que impone el grupo responsable de la institución. Es de notar la gratuidad de las lecciones. O mejor dicho, los alumnos no deben pagar ninguna cuota; porque, en todo caso, los gastos son costeados por los socios “protectores”, ya que ése es su cometido. No olvidemos que en el Círculo el objetivo primordial, santo y seña del catolicismo social, es hacer realidad la armonía entre clases sociales. Y éste de abonar los gastos de las clases bajas por parte de “protectores” pudientes es un buen ejemplo.

¹² Para un mayor conocimiento del Círculo de Huesca así como de otros círculos, ver J. Estarán, *Catolicismo social en Aragón...*, o. c., pp. 152 y ss.

En los Círculos Obreros se amplía la instrucción con otras materias como lecciones domésticas y de formación profesional. Las escuelas se abren en régimen nocturno solo los domingos.

Otro de los cambios que se producen está en la estructura. Aunque el reglamento habla tan sólo de clases dominicales, la realidad se impone. A los pocos años de funcionamiento encontramos que las clases son nocturnas y por lo tanto para obreros. Asimismo, la programación se adapta a las necesidades. Las clases nocturnas diarias están dedicadas a la instrucción, al aprendizaje básico pero indispensable; se imparte lectura, escritura y matemáticas, además de la lógica doctrina cristiana, puesto que estamos en un Círculo. Pero como un grado más, en días alternos se dan lecciones de dibujo y de música. Y en ese currículo se tiene proyectado, si hay alumnado, impartir clases de francés y de agricultura. Debemos pensar que poder aprender idiomas en aquellos años de 1880 era un auténtico lujo. Pero era algo muy conveniente, dada la cercanía del país vecino. Lo mismo podemos decir de las lecciones de agricultura en una provincia eminentemente agrícola y necesitada de razones productivas para evitar la sangría de la emigración que ya amenazaba. Los domingos, día festivo, se dejan para temas de religión y moral; más aún, para estos días festivos se apunta algo verdaderamente interesante: “*conferencias de higiene doméstica y de artes y oficios*”. Aunque sólo es un proyecto, sin embargo denota algo que hay que reseñar. Esto es, la instrucción (saber leer y escribir) ya se ha logrado; pero faltan otros mensajes como pueden ser lecciones domésticas (cuidado de niños, economía familiar, arreglos de casa...) y de formación profesional. Estamos pasando de la instrucción a la educación popular, propiamente dicha. Pero, por ahora sólo es un proyecto. No obstante claramente vemos un grado de desarrollo entre aquellas Escuelas Dominicales y las escuelas de los círculos.

El Círculo Católico de Obreros de Huesca continuará su historia. En 1888 eran 244 alumnos los matriculados. Hemos contabilizado 21 oficios en total. Los más numerosos son los labradores y albañiles. Los carpinteros están muy interesados por las clases de dibujo, así como los dependientes de comercio por las clases de francés¹³. Sobradamente se estaba cumpliendo el objetivo dedicado a la instrucción de personas adultas por parte del Círculo de Huesca con notable repercusión en la ciudad.

Otros círculos se establecen en Aragón que también llevarán a cabo tareas instructivas. Es el caso del *Círculo de Teruel*, que presenta sus estatutos para su aprobación en diciembre de 1882. En su artículo primero expone los objetivos:

El objeto del Círculo es asociar a los obreros católicos para ayudarles mutuamente en las necesidades de la vida, instruirse en toda clase de conocimientos útiles a su posición y oficio...

El fin educativo es patente en esta presentación de la institución. Así lo intuye el cronista cuando comenta:

Una de las cosas que se echan de menos en este siglo de las luces es la instrucción de la clase proletaria, cuyos individuos en su mayor parte, por descuido de sus padres o por la absoluta falta de medios, no pudieron aprender ni aun las letras de nuestro alfabeto.

¹³ *El Pilar*, 9 de junio de 1888.

A continuación el periodista indica que para remediar este mal, el obispo “*ha fundado una escuela de adultos*”¹⁴. Se trata de la escuela del Círculo, que tendrá gran acogida, pues a los pocos días de la fundación del centro eran ya más de 250 los socios y muchos de ellos matriculados en las escuelas.

En enero de 1886 nacía el *Círculo Católico de Obreros de Calatayud* y también está en sus estatutos el fin instructivo que lo llevará a cabo con clases nocturnas, conferencias y biblioteca (arts. 17 y 18). En 1892 recibían lecciones en las escuelas nocturnas 220 alumnos (70 adultos y 150 niños).

De la misma naturaleza que los círculos podemos calificar la sociedad *Unión y Caridad de Caspe*, fundada en 1890, que junto a sus tareas de socorros mutuos también cumple sus objetivos impartiendo “*instrucción entre los artesanos*”. En 1894 comenzaba sus trabajos el *Círculo Católico de Obreros de Jaca*. Por estas fechas Jaca estaba en pleno proceso de transformación¹⁵. Numerosas gentes acuden a la ciudad en busca de trabajo. A pesar de que el casino *La Unión Jaquesa* abría las puertas a la clase obrera solucionando en parte el aspecto lúdico, la parcela instructiva estaba sin oferta, a pesar de algunas conferencias que se impartían en el casino. En 1894 el Círculo establece escuelas nocturnas para obreros. Y una de las materias que con urgencia se ofrece es el dibujo, porque

contratas varias ha habido aquí en estos últimos años en las que acaso no hayan tomado parte los artesanos por no entender con precisa claridad los complicados proyectos y planos...

Así, en el primer curso son “*más de cincuenta los jóvenes que se han escrito*” a las clases impartidas por el delineante Ignacio Vicente y los ingenieros militares Federico Jimeno y Cayetano Fuster.

Entre 1878 y 1901 se crean Círculos Obreros Católicos en diferentes ciudades aragonesas: Huesca, Teruel, Calatayud, Caspe, Jaca, La Almunia de doña Godina, Villarroya de la Sierra y Sos.

En junio de 1895 se inauguraba el *Círculo Católico de Obreros de La Almunia de doña Godina*. A los pocos días de funcionamiento eran más de cien los socios “*jóvenes en su mayoría*”. Se han puesto en marcha las escuelas nocturnas “*con tanto éxito que asisten a ellas más de cincuenta alumnos adultos*”. Con fecha de 26 de junio de 1895, Pascual Sanz, cura-regente de Villarroya de la Sierra, pequeño pueblo cerca de Calatayud, escribía una carta al obispo de Tarazona donde le indicaba que “*vencidas las dificultades para la fundación del Círculo de Obreros*”, por fin se ha establecido dicho centro. Más adelante explica cuáles son esas dificultades, que se concretan en “*el predominio de los librepensadores e impíos*”, “*los llamados ricos del pueblo*”, que están entorpeciendo la

¹⁴ *La Crónica*, 15 de febrero de 1883.

¹⁵ *El Pirineo Aragonés*, 18 de febrero de 1894.

creación de este centro de obreros “*porque sus individuos son pobres*”. Por fin comienza sus tareas el *Círculo Católico de Obreros de Villarroya de la Sierra*. A los pocos días son ya “*noventa y tantos los que están alistados*”. Como final, en 1901 surge en *Círculo Católico de Obreros de Sos*, que a los pocos días cuenta “*con unos cien socios*”.

Por estas fechas, finales de siglo, la experiencia de los Círculos convivía con una nueva modalidad o fase sobre educación popular desde posiciones católicas. Pero ésta es exclusivamente docente. No comparte espacios ni tiempo con otras actividades.

Las Escuelas de Obreros

Se ha colocado la cuestión en el terreno puramente económico, sin acordarse de que tiene un aspecto psicológico más importante todavía. Queremos mejorar la suerte del obrero y por lo tanto proporcionarle más recursos materiales, pero si no le enseñamos... habremos resuelto una cuestión de matemáticas, no una cuestión social. Si pudiésemos con nuestros esfuerzos (que bien lo deseamos) aumentar los exiguos caudales del obrero ¿sería por esto más dichoso si no hacíamos otra cosa?. Tendría para gastar más.... Luego al querer mejorar la suerte del obrero debe contarse con que se trata de una cuestión que afecta al hombre y no sólo a las matemáticas.

Son palabras pronunciadas por el sacerdote Mariano Supervía ante la Comisión Provincial de Reformas Sociales reunida en los salones de la Diputación Provincial de Zaragoza el 30 de noviembre de 1884; es la segunda sesión de información oral sobre la situación de la clase obrera, teniendo como punto de referencia el cuestionario elaborado por la Comisión Central. Mariano Supervía Lostalé, nacido en Tauste (Zaragoza), canónigo de El Pilar, es miembro representante del grupo eclesiástico de dicha Comisión¹⁶.

Estas palabras son parte de un discurso que el sacerdote tituló *La religión y la clase trabajadora*. En el informe el sacerdote analiza la situación penosa por la que está atravesando la clase obrera en la Zaragoza de entonces y expone caminos que considera necesario poner en funcionamiento para procurar el bienestar de los trabajadores. El discurso, largo y pensado, recibió los parabienes de todos en especial de los representantes de los trabajadores, miembros de la Comisión. Sin duda, el discurso es la cuna, como indicaba I. Jiménez, del catolicismo social aragonés, propiamente dicho.

Don Mariano presenta soluciones respondiendo a las necesidades y problemas de los trabajadores. Para él hay tres tipos de necesidades de la clase obrera: necesidades corporales, necesidades morales y necesidades intelectuales¹⁷. Las “*necesidades*

¹⁶ Sobre la Comisión Provincial de Reformas Sociales, ver J. Estarán, “La Comisión Provincial de Reformas Sociales de Reformas Sociales en Zaragoza (1883-1884)”, en *Revista de Historia “Jerónimo Zurita”*, 59-60 (Zaragoza, I.F.C., 1989), pp. 173-199.

¹⁷ Un detallado estudio del discurso, en J. Estarán, “*Catolicismo social en Aragón...*”, o. c., pp. 102 y ss.

intelectuales” por parte de la clase trabajadora son manifiestas. Falta instrucción y consecuentemente formación. Para el canónigo es necesario y urgente la existencia de

escuelas baratas, buenas y compatibles con las horas de sus trabajos. Por esto los municipios deben fomentar las escuelas públicas y, si fuera posible, los gobiernos subvencionar escuelas gratuitas como la de los PP. Escolapios.

Lo más novedoso de estos centros que se solicitan está en las características que deben tener: compatibles con el horario de trabajo y que sean costeados por los poderes públicos. Supervía está por la escuela gratuita donde el obrero reciba instrucción, donde aprenda, como él dice textualmente, “*lectura, escritura, matemáticas, geografía e historia, o sea primera y segunda enseñanza*”. Más aún,

establézcanse también escuelas profesionales de artes y oficios, gratuitas o costeadas por las provincias, o retribuidas por las mismas familias trabajadoras; y premios a la aplicación y al talento, pensionando para estudiar en países más adelantados a los que lo merezcan.

Con esta última afirmación, don Mariano, en todo caso, no sería de los que buscaban conseguir con la instrucción popular buenos “instrumentos” y mano de obra cualificada. Él es partidario de enviar a los mejores alumnos a centros adelantados para el íntegro aprovechamiento de sus facultades. Por otra parte, el ámbito de instrucción y formación que el canónigo pretende no se limita a los centros escolares:

(Los municipios y, si fuera posible, los gobiernos) deben proteger y alentar la formación de Círculos de Obreros y escuelas nocturnas para los mayores de edad en las épocas del año que lo permita el trabajo.

Aboga, pues, por la posibilidad de una formación permanente sufragada por el Estado. El ciclo formativo se completará con una buena oferta de “*bibliotecas populares*”.

El sacerdote don Mariano Supervía, miembro de la Comisión de Reformas Sociales, solicita escuelas para obreros compatibles con el horario de trabajo y costeadas por los poderes públicos.

Esta es la opinión de don Mariano respecto a la educación, a la “necesidad intelectual” del obrero. Era una más de las lagunas que había que rellenar en la situación de los trabajadores. Y así lo percibe el canónigo. Ve en el trabajador una persona que adolece de todo. Le falta salud, le falta instrucción, le falta casa, le falta compañía, le falta trabajo, le falta todo... El trabajador en estas fechas, en Zaragoza como ejemplo extensible a la sociedad española, es un pobre. Y como tal así lo percibe el canónigo y la educación es una de las vías que hay que poner en marcha urgentemente. Hay que dar instrucción y formación al trabajador porque la necesita, como necesita otras cosas. No hay que buscar otros motivos para promover la educación popular, ni pretender otros fines más que llenar ese hueco que es la instrucción primero y formación después para que el

trabajador se realice, para que logre el bienestar. Así piensa don Mariano al fomentar actividades educativas para adultos y adultas. No pretende conseguir el poder con las personas que forme, ni tampoco destruir al Estado con las personas formadas y emancipadas; ni quiere conseguir, lo hemos, visto, mejores “instrumentos” de producción. Quiere, simplemente, hacer personas. Y con ello está marcando el camino, en lo que a educación popular se refiere, de los católicos sociales que le sigan.

Supervía marca un camino y es también un hito. Hasta él hay una etapa, hay un estilo. A partir de él encontramos nuevas alternativas. Su reflexión recoge la situación de los trabajadores. Esto es, toma conciencia de la sociedad en que está viviendo¹⁸; la analiza y observa que los trabajadores no están formados porque no tienen ni tiempo ni condiciones para formarse. Además de denunciar esa situación, Supervía va a proponer lo que considera una respuesta. No se queda en la reflexión. Pasa a la acción y con él otros católicos sociales.

De principio, se promueve en Zaragoza una campaña por el descanso dominical. A los pocos meses de informar en la Comisión, concretamente en la primavera de 1885, Mariano Supervía anima a un grupo de mujeres que vayan a los centros de trabajo y comercios “*invitando a sus dueños a no tenerlos abiertos en los días festivos*”. La revista *El Pilar* publica la lista de los establecimientos que cierran. Hemos contabilizado 151 sobre unos 200 centros de trabajo que habría por aquel entonces en la ciudad. Había que buscar tiempo para el descanso y la formación. Era el primer paso.

En 1885 empiezan a funcionar las Escuelas Católicas de Obreros en Zaragoza, en las que todas las profesiones y oficios están representados excepto los dependientes de comercio para los que se creó la Escuela de Comercio.

El siguiente se da inmediatamente: el 5 de octubre de 1885 comenzaban a funcionar las *Escuelas Católicas de Obreros* en la planta baja del colegio de los Escolapios de Zaragoza. Sólo escuelas. No eran ni centros cristianizadores ni centros de recreo con algunas horas de lecciones. Existe una Junta Directiva, presidida por Honorato de Saleta; consiliario es Vicente Alda. El claustro de profesores es variado según las disciplinas: sacerdotes, empresarios, militares, abogados, médicos, catedráticos, alumnos de universidad y también trabajadores, alumnos aventajados de las escuelas. Aunque la programación tendrá sus cambios, el primer año se impartieron clases de lectura, aritmética y escritura, elementos de construcción, topografía, agricultura, higiene, economía, historia de España, geografía, historia de las artes, dibujo, francés, religión y moral. A los pocos días de la apertura son más de 200 los alumnos inscritos, más 130 en la reserva. La mayor afluencia de alumnos la tiene la clase de lectura y escritura (142). También es numerosa la asistencia a clase de aritmética (47). Prácticamente todas las profesiones y oficios están representados. Destaca la abundancia de ebanistas, labradores, albañiles y carpinteros. No hay en las listas ningún dependiente de comercio. La razón no es otra que el horario nocturno de estas escuelas, de 7 a 9 de la tarde, cuando las tiendas y comercios todavía están abiertos.

18 Unas acertadas y concisas páginas de la penosa situación de las clases trabajadoras en Aragón la podemos encontrar en J. J. López y J. García Lasasa, *Orígenes del movimiento obrero en Aragón (1854-1890)*, Zaragoza, 1982, pp. 291-298.

Para los trabajadores de comercio y los dependientes habría que ofrecer un nuevo sistema formativo. Y esto es precisamente lo que ocurre. Un año más tarde de inaugurarse las Escuelas Católicas de Obreros, concretamente el 11 de diciembre de 1886, Mariano Supervía inauguraba en la c/ San Voto, 5 la *Escuela Recreativa de Comercio*, destinada a dependientes que no podían asistir a las clases nocturnas. Serán en domingo. Pero no sólo cambian los horarios, sino toda la estructura formativa, adecuándola a un alumnado específico, los dependientes, cuyo trabajo es atender amablemente al cliente, permaneciendo de pie prácticamente toda la jornada. Y así se divide en tres bloques la estancia dominical en la escuela: un primer bloque doctrinal, con suaves lecciones de aritmética, teneduría de libros, geografía e historia; una segunda parte recreativa, con charlas distendidas sobre temas que interesen y un tercer tiempo eminentemente práctico, esto es, ejercicios de gimnasia (paralelas, cuerda fija, pesas) destinados a fortalecerles físicamente y evitar el cansancio. La asistencia fue numerosa de tal manera que hubo necesidad de buscar nuevas sedes que dispusieran de mayor capacidad.

Eran dos escuelas para trabajadores, nacidas como resultado del análisis de la situación realizado por católicos sociales y en especial por los dos representantes del clero en la Comisión Provincial de Reformas Sociales, don Vicente Alda y Sancho y don Mariano Supervía Lostalé¹⁹. En realidad, las dos escuelas tenían el mismo origen y los mismos fines. Por lo que, lógicamente, se podía esperar la unión, como así ocurre. El 5 de octubre de 1889 se fusionaban las dos escuelas y nacía la *Sociedad Protectora de Jóvenes Obreros y Comerciantes*, que será el punto de referencia a partir de ahora en las tareas de católicos sociales de Zaragoza en lo que a formación se refiere. Las escuelas nocturnas y dominicales seguirán funcionando con un poder de convocatoria unánimemente reconocido en la ciudad. La cifra de alumnos rápidamente se elevó a 400 y hubo que aceptar el “*numerus clausus*”²⁰. Al amparo de la S.P.J.O.C y con el patrocinio de una Junta de Señoras, el 20 de marzo de 1900 comenzaban las clases de la nueva *Escuela Nocturna para Obreras*. La matrícula supera las 300 mujeres y es preciso cortar. Se enseña diariamente “*primeras letras y corte*” y tres días en semana “*lectura, escritura, aritmética y dibujo*”. La S.P.J.O.C. cumplió un papel fundamental en la educación popular. El periódico castelarino *La Derecha* así lo comentaba en 1899, que da un dato: desde su fundación se han matriculado en las aulas 4.069 alumnos. A finales de siglo, los alumnos de las escuelas nocturnas, de las dominicales y las 300 alumnas obreras suponían alrededor de 1.000 trabajadores que recibían formación desde la propuesta del catolicismo social en Zaragoza.

¹⁹ Ambos son aragoneses y ambos llegaron a presidir la sede episcopal de Huesca. Pero es más interesante resaltar la dimensión social pastoral que ambos también desarrollaron en sus cargos y lugares; ver, J. Estarán: “La preocupación social de dos obispos aragoneses en los finales del siglo XIX. Don Vicente Alda y don Mariano Supervía”, en *Teología y tiempo actual. Actas de las I Jornadas de Teología de Aragón*, Zaragoza, 1995, pp. 303-311.

²⁰ Tanto las escuelas como la S.P.J.O.C. son merecedoras de un monográfico. Sirvan algunas páginas que hemos publicado, como ampliación no exhaustiva del tema; ver, J. Estarán: *Catolicismo social en Aragón...*, o. c., pp. 200 y ss.

El “*Catecismo católico sobre la llamada cuestión social*”, de Vicente Alda, obispo de Huesca, es una obra divulgativa de la reciente Encíclica “*Rerum Novarum*”.

No podemos olvidarnos, en esta fase de toma de conciencia y análisis de la situación, de algunas otras manifestaciones de educación popular, que tan sólo se citarán aunque bien merecerían un amplio comentario. Nos estamos refiriendo a las *Escuelas Nocturnas y Dominicales para Obreros*, que el propio Mariano Supervía inaugura en su pueblo, Tauste, en diciembre de 1892. Asimismo, en esta línea de reflexión y educación adaptada hay que mencionar la obra que Alda escribe en 1894 siendo obispo de Huesca: *Catecismo católico sobre la llamada cuestión social*. Se trata de una obra de carácter divulgativo de la reciente encíclica “*Rerum Novarum*” (1891) y que fue muy valorada. Mayor comentario merecería el siguiente acontecimiento también enmarcado en esta fase. En 1890 comenzaba su andadura la Escuela de Artes y Oficios de Graus, siguiendo la normativa de 1886 y “*merced a la caridad de un distinguido académico*”, que no es otro que el sacerdote don José Salamero Martínez, Prelado Doméstico de Su Santidad, Académico de la de Ciencias Morales y Políticas, grausino y adelantado en Madrid para todos sus paisanos, como lo fue para su sobrino Joaquín Costa. Alrededor de 70 alumnos tenía esta escuela, que era la única en Aragón de su categoría (en 1895 se inaugurará la de Zaragoza).

Algo ha cambiado desde aquellos inicios de las Dominicales. Encontramos propuestas de formación surgidas de un análisis de la sociedad de entonces; asimismo las materias de enseñanza atienden más a situaciones concretas, como es la formación profesional; incluso vemos ya la existencia de charlas y debates sobre cuestiones que puedan interesar a la clase trabajadora. Siguiendo esta evolución, encontramos una nueva fase o modalidad: la Liga Católica.

La Liga Católica

En Mayo de 1903 celebraba la primera de sus reuniones esta nueva institución, la Liga Católica de Zaragoza. A su nacimiento han contribuido diversas causas desde el punto de vista eclesial: la crisis de los Círculos, la aparición de la encíclica Graves de *Communi* (1901), donde se habla de “*democracia cristiana*” y el último de los Congresos Nacionales Católicos, el de Santiago (1902), donde se recomendaba el establecimiento en todas las diócesis de Juntas o Ligas, como entidades de vanguardia católica. También es cierto que la circunstancia social impulsaba a buscar nuevas modalidades de educación. En 1900 se crea el Ministerio de Instrucción, lo que indica que en esta tarea inicial educativa el propio Estado se va a comprometer más seriamente. La educación popular va a salir fuera de los centros educativos o de instrucción. Desde todos los grupos se van a ofrecer alternativas formativas que recogen un amplio abanico de enseñanzas: oficios, higiene, ahorro, cooperación, consumo, familia, niños, salud... etc. Esto no es lectura ni escritura; pero de esto están necesitadas las gentes de entonces.

Los católicos aragoneses saben de ello y emprenden la tarea desde nuevas posiciones. Es en los centros y no en las escuelas donde ha de operarse la labor formativa;

incluso la propia calle es una buena palestra para la formación, aun sabiendo que no corren aires muy favorables. El anticlericalismo está a flor de piel (*Electra* se representa en Zaragoza en Mayo de 1901). En estas circunstancias nace la *Liga Católica de Zaragoza*, que pronto (en 1906) cambiará de nombre por el de *Acción Social Católica de Zaragoza*. Precisamente las circunstancias explican la propia naturaleza de la institución como se observa en las bases 2ª y 3ª de sus estatutos:

En 1903 celebra su primera reunión la Liga Católica de Zaragoza. Las Ligas, junto a la actividad formativa, pretendían lograr adeptos para la lucha política influyendo en la elección de candidatos católicos.

Favorecer a la clase obrera con cuantos medios sea posible, fundando asociaciones y círculos conforme a las enseñanzas de León XIII,

Y procurar el voto de los católicos en las elecciones, influyendo en la elección de candidatos netamente católicos.

Sus objetivos para con el trabajador iban más allá de lo que podía ser una escuela. La educación era uno de sus pasos para procurar “favorecer” al obrero. Pero una educación que superaba la simple instrucción. Asimismo, detrás de la actividad formativa había otras intenciones como lograr adeptos para la lucha política que claramente entraba en los planes de estas instituciones, las Ligas.

La Liga Católica de Zaragoza, Acción Social Católica de Zaragoza, muy pronto comienza sus tareas formativas. Como un grupo más de la ciudad programa sus ciclos de conferencias²¹, con títulos tan significativos como *El socialismo*, *El anarquismo*, *La encíclica Rerum Novarum*, *La instrucción del obrero*, *Presupuesto y salario del obrero*, *El servicio militar y el obrero*, *La cooperativa obrera*, *La construcción de casas para obreros*, etc. Eran temas que superaban las primeras lecciones pero de los que el trabajador estaba necesitado. Cada curso se programaban conferencias que se llevaban a cabo en la sede de la Sociedad Protectora de Jóvenes Obreros y Comerciantes, c/ Fuenclara, 2, lugar conocido como “*la casa de los obreros católicos*”.

A las palabras siguen los hechos en este campo de la educación popular. En 1904 nace, promovida por la Liga la Secretaría Popular, especie de gabinete dedicado, entre otras cosas, a enseñar al trabajador cómo se rellena un impreso o solicitud para cualquier caso o gestión de tipo laboral, médico, de vivienda, etc. Y, por supuesto, abierta a todos los trabajadores. Mariano de Pano, presidente de la Liga lo dejaba claro:

Jesucristo nos redimió a todos, blancos y negros, azules y colorados, socialistas, anarquistas y católicos. A todos nos abrió los brazos. La Liga Católica debe abrirlos a todos igualmente.

²¹ Tan sólo este aspecto de lo educativo desarrollado por Acción Social Católica daría para muchas páginas. Me limitaré a señalar hitos importantes en esta tarea y a destacar el papel de la asociación, que será como el punto de partida de otras realidades y compromisos. Para mayor conocimiento del grupo, ver J. Estarán, *Cien años de “Acción Social Católica de Zaragoza” (1903-12003)*, Zaragoza, 2003.

A los pocos meses se contabilizaban más de 500 consultas o visitas realizadas a la Secretaría Popular. Conferencias, consultas personales darán como resultado algunas obras importantes; esto es, las lecciones se considera como aprendidas cuando se llevan a la práctica: en 1905 nace la Caja Obrera de Ahorros y Préstamos de La Inmaculada Concepción; en 1906 nace la Cooperativa Obrera de Consumo de San José, dos instituciones que afectaban realmente a la vida del trabajador y que habían surgido después de un periodo de mentalización y de formación en el ahorro y la cooperación.

Esa mentalización o formación no se detiene; por estas fechas de comienzos de siglo, la Liga pone en funcionamiento la que llama Biblioteca Popular. En Noviembre de 1905 pasaban de 1.000 los volúmenes puestos a disposición de los trabajadores. Algunos datos nos pueden interesar:

La Liga pone en funcionamiento la Biblioteca Popular con más de 1.000 volúmenes e inicia una campaña para fundar sindicatos agrícolas.

401 (libros) tratan de artes y oficios; 341 de conocimientos útiles, mecánica aplicada, electricidad, etc.; 171 de religión; 43 de agricultura, legislación, geografía, historia, etc., figurando en el catálogo obras de publicación recentísima desconocidas hasta ahora en la localidad²².

Otro dato: por estas mismas fechas, noviembre de 1905, más de 150 títulos estaban prestados en poder de los trabajadores que así lo habían deseado. En este sentido, también hay que destacar la traducción de libros sociales realizada por agentes de la Liga: *Las sociedades cooperativas de consumo*, de C. Gide; *El socorro por medio del trabajo*, de L. Riviere; *Una caja rural del Vizconde de Bizemont*; *Educación social de la mujer*, de M. Beaufreton, entre otros. En esta misma línea se sitúan los trabajos de divulgación para la constitución de sindicatos, tanto obreros como agrícolas, cuyo autor Inocencio Jiménez titula muy significativamente como *Vademecum*.

La Liga en un intento de coordinar fuerzas organiza en 1906 una Asamblea Interdiocesana de Obras Sociales. De ella derivarán distintos movimientos relacionados con la educación y formación popular. Así surgirán los Círculos de Estudios de obreros con su Boletín; nacerá el llamado "Grupo de Zaragoza" cuyos miembros, Severino Aznar, Inocencio Jiménez, Salvador Minguijón, José Latre publicarán la revista *La Paz Social* con repercusión nacional y más allá de nuestras fronteras, con secciones de claro corte divulgativo; se iniciará a partir de entonces una estudiada campaña para fundar sindicatos agrícolas en cuyos estatutos claramente destaca como objetivo la educación y la modernización de los labradores y de la agricultura.

En 1909 nacía el Instituto Nacional de Previsión de cuyo equipo directivo formaban parte gentes de catolicismo social aragonés Severino Aznar y Luis Jordana de Pozas. Tenían como objetivo extender este sistema de asegurar una digna jubilación. Había que formar a las gentes en el ahorro y en la solidaridad, tarea difícil en el mundo rural.

²² *El Noticiero*, 2 de noviembre de 1905.

Pues bien, Aragón va a ser escenario y ejemplo de unas lecciones bien aprendidas sobre ahorro, previsión y trabajo comunitario. Se comenzará a enseñar estas lecciones en la escuela. Así nacen en las escuelas las mutualidades escolares. En Aragón nacen varias. Nos quedamos con la Mutualidad Escolar *España* de Graus, escuela de niños y la mutualidad escolar de la escuela de niñas *San Rafael* de las Hermanas Carmelitas de la misma localidad. Son una muestra de una educación que desembocará en el llamado Coto Social de Previsión, sistema peculiar de conseguir ahorros para el retiro. No se pagan cuotas sino que éstas se sustituyen por el trabajo en una finca de explotación colectiva. Es la puesta en práctica de las lecciones de la escuela. El primer Coto Social de Previsión de España será el de Graus, inaugurado en 1918. La idea se extenderá a otros pueblos (Lanaja, Pedrola, Ejea) y a otras regiones. En 1920, en Graus se celebraba la I Asamblea Nacional de Cotos Sociales. La experiencia resultaba interesante. Se planteaba la elaboración de una Ley de Cotos. En 1924, Severino Aznar comentaba "... que los Cotos Sociales de Previsión iban a tener pronto su ley estimulante y tutelar... Y no hemos perdido la esperanza". Nunca llegó esa ley. Con Primo de Rivera se trastocaron los planes.

Y hasta aquí la educación popular en Aragón fomentada por católicos sociales. Pretendíamos fundamentalmente mostrar la existencia de este grupo o posición, así como su evolución y desarrollo. Pensamos que las muestras tanto de su presencia como de las formas de intervención han quedado suficientemente explícitas. Otro asunto es su valoración. Pero esto no es cosa nuestra, sino del lector ■

Referencias bibliográficas

- ANDRÉS-GALLEGU, José. (1984): *Pensamiento y acción social de la Iglesia en España*, Madrid: Espasa Universitaria.
- DOMÍNGUEZ CABREJAS, María Rosa. (1989): *Sociedad y educación en Zaragoza durante la Restauración (1874-1902)*, Zaragoza: Cuadernos de Zaragoza, 2 tomos.
- ESTARÁN MOLINERO, José. (2001): *Catolicismo Social en Aragón (1878-1901)*, Zaragoza: Fundación Teresa de Jesús.
- ESTARÁN MOLINERO, José. (2003): *Cien años de "Acción Social Católica de Zaragoza" (1903-2003)*, Zaragoza: ASC-CAI.
- GUEREÑA, Jean Louis. (1991): "Hacia una historia socio-cultural de las clases populares en España (1840-1920)", en *Historia Social*, nº 11, Valencia, pp. 147-163.
- LÓPEZ GONZÁLEZ, Juan Jaime y GARCÍA LASAOSA, José. (1982): *Orígenes del Movimiento Obrero en Aragón (1854-1890)*, Zaragoza: Institución Fernando el Católico.

MONTERO GARCÍA, Feliciano. (1983): *El primer catolicismo social y la "Rerum Novarum" en España (1889-1902)*, Madrid: CSIC.

RUIZ, J., BERNAT, A., DOMÍNGUEZ, M^a. R. Y JUAN, V.M. (eds.). (1999): *La educación en España a examen (1898-1998)*, Zaragoza: Institución Fernando el Católico.

TIANA FERRER, Alejandro. (1997): "Movimiento obrero y educación popular en la España contemporánea", en *Historia Social*, nº 27, Valencia, pp. 127-144.

Breve currículum

José Estarán Molinero es Licenciado en Teología por la Universidad de Navarra y Doctor en Historia por la Universidad de Zaragoza. Entre los cargos desempeñados hay que señalar el de Asesor de Formación Permanente en el Centro de Profesores y Recursos de Tarazona (Zaragoza) y el de Asesor Técnico Docente de Secundaria en la Unidad de Programas de la Dirección Provincial de Educación de Zaragoza. Como investigador, ha centrado sus trabajos en el catolicismo social, con diversas publicaciones, y en la historia local, presidiendo el Centro de Estudios Almunienses de La Almunia de doña Godina (Zaragoza). En la actualidad es profesor del I.E.S."Medina Albaida", de Zaragoza.



Los ateneos obreros y la formación profesional en Cataluña

Jordi Monés i Pujol Busquets
Universitat Autònoma de Barcelona

Sumario: 1. Precisiones preliminares. Proceso evolutivo de la formación profesional. 2.- El nacimiento de los ateneos obreros y su verdadero significado. 3. El contexto en el cual se desarrollaron los Ateneos Obreros. 4. Evolución de los Ateneos catalanes hasta el final de la Guerra (febrero 1939). 5. Otras alternativas de cultura obrera.

Resumen

Los ateneos aparecen a mediados del siglo XIX, fruto de una necesidad social. Los Ateneos obreros darán cobijo a las problemáticas de los trabajadores. La educación era una necesidad inaplazable, así como la formación profesional obrera. El trabajo ofrece un esquema de la evolución de estos ateneos, desde 1859 hasta el final de la Guerra (1936-1939), centrándose en los ateneos más significativos y en los períodos más relevantes. Se narran las dificultades que han de superar dichas instituciones, derivadas de la coyuntura socio-económica y política que obligan, a la mayor parte de ellos, a moverse en el marco de dichas coordenadas. La creación, desde los años setenta del siglo XIX, de centros de formación profesional por parte de ayuntamientos y diputaciones, acabará situando las escuelas profesionales obreras en un segundo plano. El balance de la actuación de dichos ateneos es altamente positivo.

Palabras clave: Escuelas de los ateneos obreros, capacitación profesional, coyuntura socio-política.

Abstract

Ateneos appear in the mid-nineteenth century as a result of a social need. The ateneos for workers assumed their problems. Education was an urgent need, as well as labour training. This article provides an outline of the evolution of these cultural centres, from 1859 until the end of the War (1936-1939), focusing on the most significant ateneos and most relevant periods. The article tells the difficulties derived from socio-economic and political situation that the aforementioned institutions must overcome, forcing most of them to move within those coordinates. From the seventies of the nineteenth century, the

creation of vocational training centres by municipalities and county councils will end up placing workers training schools in the background. The result of the activities of those ateneos is highly positive.

Keywords: Schools in ateneos for workers, professional training, socio-political situation.

Precisiones preliminares. Proceso evolutivo de la formación profesional

Dicho proceso debe situarse, en general, en el marco del desarrollo de las fuerzas productivas. En realidad, se manifiesta un desfase entre estados e incluso entre distintos territorios de un mismo Estado. A nivel político, existe una cierta relación con el propio desarrollo industrial de cada Estado, tanto en el terreno práctico como en el teórico.

No se trata únicamente de una consecuencia del proceso de industrialización, sino que cabe tener en cuenta, además, la organización social y técnica del capitalismo industrial. En el caso de la industrialización catalana, la necesaria renovación del utillaje industrial se quedó a mitad de camino, lo cual no fue únicamente debido a problemas técnicos, sino también a la conflictiva problemática social.

Los cambios, sin embargo, fueron lo suficientemente remarcables, primeramente en la industria textil y luego en las industrias de transformación, metalúrgica, química, etc, para incidir, con más o menos intensidad, en la necesidad de mano de obra cualificada. La revolución de 1868, la Exposición Universal de Barcelona de 1888 y la entrada de capital extranjero, a principios del siglo XX, aceleraron el interés hacia la formación de obreros con capacitación profesional.

Estos cambios tecnológicos incidieron mayormente en la necesidad de técnicos superiores y medios, aunque la nueva situación requería, también, un nuevo tipo de formación obrera. Aparecieron nuevos oficios, los trabajadores recibieron inicialmente formación in situ, pero pronto se observó que era necesario que aprendiesen las nuevas técnicas en los centros de formación profesional, que cambiaron substancialmente su oferta cuantitativa y cualitativa. En este contexto, los ateneos obreros, jugaron, durante un cierto tiempo, un papel substancial.

Dentro del esquema propuesto, ofrecemos una sucinta evolución de la formación obrera desde finales del siglo XVIII hasta nuestros días.

Durante la segunda mitad del siglo XVIII, las escuelas de la Junta de Comercio se dirigían a la formación de personal directivo en el marco del desarrollo de la etapa preindustrial. Alrededor de los años cuarenta-cincuenta del siglo XIX, la preocupación se dirigió a la formación de cuadros intermedios.

El proceso de formación obrera, de mayor o menor calificación, quedará desvirtuado a partir de la absorción, por parte del Estado, de los centros técnico-profesionales de la Junta de Comercio¹.

Como consecuencia de la absorción, las asociaciones industriales y profesionales catalanas priorizaron la enseñanza técnica de grado medio y cuando la legislación permitió el establecimiento de la carrera de ingeniero industrial en Barcelona, sus intereses se centraron en el grado superior.

En cuanto a la enseñanza técnico-elemental de los obreros catalanes, de acuerdo con criterios cronológicos, podemos hablar de tres fases:

Desde 1868 la enseñanza técnico-elemental de los obreros se realizaba en la fábrica y en los centros de enseñanza profesional. En los setenta-ochenta del siglo pasado se integraba en la estructura educativa y en la enseñanza post-obligatoria.

En un primer estadio que se perpetuó hasta la segunda mitad del siglo XIX, la formación de los obreros se realizaba en la fábrica o el taller. Los conocimientos, se transmitían, pues, de generación en generación. Si tenemos en cuenta los bajos porcentajes de escolarización en las barriadas obreras, comprenderemos que dicha formación sólo podía ser rutinaria.

En una segunda fase, que se inició aproximadamente en 1868 y que se extendió hasta los años 70 del siglo pasado, aparece la formación mixta, aprendizaje del oficio en la fábrica o el taller, consolidada en los centros de enseñanza profesional.

Finalmente un último estadio, en la década de los setenta-ochenta del siglo pasado, en el cual la enseñanza profesional se integraba en la estructura educativa científico-literaria y en la enseñanza post-obligatoria.

El nacimiento de los ateneos obreros y su verdadero significado²

El concepto Ateneo Obrero se refiere, en líneas generales, a dos tipos de instituciones: unos ateneos moderados de carácter paternalista, que bajo el impulso de sectores de la burguesía y, directa o indirectamente, por el catolicismo social, promueven la formación de los obreros y otros ateneos obreros, si nos circunscribimos a Cataluña y al Estado español en general, que a partir de mediados del siglo XIX, y a pesar de sus diferencias,

1 1850. R.D 4 y 8-IX. Se establece una estructura estatal de enseñanza técnica: tres niveles: elemental, ampliación y superior. Se equiparan las enseñanzas técnicas y literarias. Supresión definitiva de las Escuelas de la Junta de Comercio. Los artículos 16, 24 y 27 de la Ley Moyano (9-IX-1857) certificaban la defunción, a nivel oficial, de los estudios técnicos elementales, así como la práctica desaparición, a medio plazo, de los estudios técnicos de grado medio.

2 No entran en esta clasificación determinados Ateneos de carácter asociativo. Encontramos entidades que podemos considerar de perfil intelectual, como el *Ateneo Barcelonés* fundado en 1860 con el nombre de *Ateneo Catalán*. En 1872 se fusionó con el Casino Mercantil Barcelonés y pasó a conocerse como *Ateneu Barcelonés*, nombre que aún subsiste. Desde sus comienzos adquirió un gran prestigio como centro de promoción cultural. Actualmente es una de las asociaciones de mayor significación socio-cultural de la capital catalana.

parten de un común denominador, que se concreta en el afán de difusión del saber moderno³. Los ateneos considerados globalmente:

... tienen una clientela de socios de clase media acomodada, otros, en cambio –la mayoría– pertenecen a categorías de población clasificada como artesanos y jornaleros– En algunas ocasiones, estos centros de clientela más popular son financiados, en parte, y protegidos por filántropos y sociedades benefactoras...⁴

Existen ateneos obreros compuestos y dirigidos por trabajadores que consideran que su emancipación debía ganarse a través de su propio esfuerzo y se niegan a aceptar ayudas externas de la burguesía.

A pesar de ello, determinados ateneos obreros estarán compuestos y dirigidos fundamentalmente por trabajadores que consideraban que su emancipación debía generarse a través del propio esfuerzo, y, en ningún caso, aceptando ayudas exteriores, actitud que, por lo menos, teóricamente, les llevaba a rehusar la colaboración de la burguesía.

En relación a la obra de los ateneos catalanes, durante los primeros veinticinco años de su existencia, contamos con mucha bibliografía. Me limitaré, pues, a ofrecer los datos más significativos⁵. Para dar una idea de la importancia de los ateneos y de su extensión geográfica, especialmente en las zonas industriales, recordaremos que Pere Solà nos ofrece una lista, seguramente incompleta, donde figuran más de 150 ateneos o asociaciones obreras de tendencia diversa⁶.

Con la creación, en 1840, de la *Sociedad de Protección de Tejedores de Algodón*, aparecía, en Cataluña, el movimiento obrero como grupo organizado. Espartero, en 1842, disolvió las sociedades obreras a raíz de la “*revolta de la Jamància*”. La normalidad se conseguiría con el triunfo de la Revolución de Septiembre de 1868, que proclamó la libertad de asociación, de reunión y de expresión.

La cultura se convertía en una necesidad ineludible pues la falta de escolarización constituía una de las principales causas de indefensión de los obreros frente a la burguesía.

Dichas sociedades eran núcleos de resistencia para superar la precariedad que suponía el despido, el paro, la falta de ningún tipo de seguridad social, todo ello agravado por la circunstancia de que el movimiento se veía obligado a moverse en la clandestinidad. En esta situación, los ateneos serían la base de las sociedades obreras. Existía, por otro lado, la creencia que la falta de escolarización constituía una de las principales causas de la indefensión de los obreros frente a la burguesía. La cultura se convertía en una necesidad ineludible.

3 Pere SOLÀ. *Els ateneus obrers i la cultura popular a Catalunya (1900-1939)*. L'ateneu Enciclopèdic Popular. Barcelona: La Magrana, 1978, pp. 36-44.

4 Pere SOLÀ. *Els ateneus obrers i la cultura popular a Catalunya (1900-1939)*. L'ateneu Enciclopèdic Popular, (...) 1978, pág. 41. (traducción del original catalán).

5 Consultar: Pere SOLÀ. *Els ateneus obrers i la cultura popular a Catalunya (1900-1939)*. L'ateneu Enciclopèdic Popular (...), 1978, 258 pp. Ramón ALBERDI *La formación profesional en Barcelona. Política, pensamiento, instituciones 1875-1923*. Barcelona, Ediciones Don Bosco, 1980, 788 pp. Alexandre GALÍ. *Història de les institucions i del moviment cultural de Catalunya 1900-1936*. Llibres IV, V. i X.. Barcelona. Fundació AG. 1981, 1982, 1983; Manuel Vicente IZQUIERDO. “L'Ateneu Català de la Classe Obrera i la seva escola 1862-1874”. Barcelona, *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, núm. 2, pp. 169-174; Josep TERMES. “Els ateneus populars en la societat catalana 1859-1939”. *Memòria del Tercer Congrés Català d'Ateneus*. Generalitat de Catalunya. pp. 31-35.

6 Pere SOLÀ. *Els ateneus obrers i la cultura popular a Catalunya (1900-1939)*. L'ateneu Enciclopèdic Popular (...), 1978, pp. 220-237.

El contexto en el cual se desarrollaron los Ateneos Obreros

Antes de situarnos en el contexto de este trabajo, querríamos hacer algunas precisiones. Ya hemos evidenciado el interés de los obreros hacia su propia formación, comenzando por la enseñanza elemental y con un cierto interés hacia algunas de las materias relacionadas con el mundo industrial, circunscritas, en aquel momento, a la industria textil, faceta que adquiere mayor amplitud con el paso del tiempo.

En el período que estamos estudiando, la formación profesional se dirigía a un público que se situaba en un contexto totalmente distinto al de los ateneos obreros. A partir de los años setenta, aparece un nuevo tipo de enseñanza profesional, promocionada por diputaciones y ayuntamientos, destinada al mismo tipo de clientela que la de dichos Ateneos. Nacieron las Escuelas de Artes y Oficios o similares que, comenzando por la presencia e impulso, fundamentalmente, de la Diputación de Barcelona, se extendieron por todas las zonas industriales de Cataluña⁷.

Las escuelas de formación profesional de los Ateneos Obreros, devinieron, pues, un complemento a las iniciativas públicas antes citadas. Este complemento resultaba necesario, dado que el Estado había abdicado de sus obligaciones en este terreno, el cual, al margen de algunas iniciativas puntuales, dejaba a los ayuntamientos y diputaciones, organismos con posibilidades económicas limitadas, el establecimiento y mantenimiento de este tipo de centros públicos.

Evolución de los Ateneos catalanes hasta el final de la Guerra (febrero 1939)

Evolución cronológica y marco socio-ideológico

No resulta fácil precisar una evolución cronológica de las actividades de los ateneos obreros. Me limitaré, pues, a indicar algunos acontecimientos destacables, a partir de los cuales organizaré este apartado:

- a) Evolución desde la creación de los primeros ateneos hasta los cambios de la segunda década del siglo XX, con el *Ateneo Catalán de la Clase Obrera*, y el *Ateneo Obrero de Barcelona* como modelos determinantes.
- b) Congresos de Ateneos de Reus y Vilanova i la Geltrú en 1911 y 1912.
- c) Evolución de los distintos tipos de cultura obrera hasta el final de la Guerra Civil.

⁷ Tenemos dos fechas clave. La inauguración, en 1873, de la *Escuela Libre Provincial de Artes y Oficios*, impulsada por Ramon de Manjarrés y su transformación en *Escola del Treball*, en 1914, con el apoyo de Prat de la Riba.

El contexto socio-ideológico de los primeros ateneos vendrá determinado por el marco político y por los problemas económicos, coyuntura que obligaba a aceptar la colaboración económica, ya sea de las autoridades o de algún industrial interesado en la educación del pueblo. A través de asociaciones o con la ayuda de algún protector, los ateneos obreros intentaban establecer escuelas en un contexto muy difícil.

Los patronos, en líneas generales, pagaban a los obreros sueldos de miseria, originando que los trabajadores trabajasen muchas horas diarias, que podían llegar a dieciséis, de diez a doce en el caso de las mujeres y de los niños, como indican las referencias de la época. La educación quedaba limitada, en el mejor de los casos, a la enseñanza primaria como enseñanza terminal. De hecho, la mayoría de propuestas teóricas no sobrepasaban dicho límite.

Los ateneos obreros se desarrollaron a partir de la segunda mitad del siglo XIX con finalidades cooperativas y educativas y dieron especial importancia a la enseñanza de la lectura, la escritura y las cuatro reglas.

Dado que, con anterioridad al triunfo de la Revolución de 1868, el movimiento obrero, exceptuando algunos períodos, estuvo refugiado en la clandestinidad, cabe pensar que los ateneos obreros que se desarrollaron, más o menos, a partir de la segunda mitad del siglo XIX, debían estar bajo la tutela de un filántropo o de alguna institución. Teniendo en cuenta la precariedad de recursos, la mayor parte de los ateneos que se fundaron, a partir de la fecha citada, con finalidades cooperativas y educativas, se limitarán primordialmente a otorgar una importancia especial a la enseñanza de la lectura, la escritura y las cuatro reglas.

Teniendo en cuenta la situación de la clase obrera, la orientación de los ateneos obreros venía determinada por el reformismo socio-político, limitándose, como máximo, a pedir la libertad de asociación, como muestra la proclama dirigida al Presidente del Gobierno, en 1862, por quince mil obreros barceloneses, a través de D. Nicolás María Rivero⁸.

En los ateneos fundados en esta época se desarrollaban diversas actividades culturales, como tertulias, conferencias, así como veladas literario-musicales en las cuales el canto coral jugaba un determinado papel⁹. Sin embargo, su actividad prioritaria era el establecimiento de escuelas de acuerdo con los propios anhelos de los trabajadores.

8 "Pedimos la libertad de asociación para luchar con el capital sí, pero en lucha noble y leal para oponer a la exigencia del capital, otros capitales; para oponer a la riqueza hereditaria o adquirida el capital del ahorro. La industria, esa rica y floreciente industria, orgullo de nuestra Patria y de España, ha creado necesidades, ha cambiado los principios económicos de los últimos tiempos, y hoy que, por fortuna, terminaron las discordias sangrientas hora es que se dé plaza a nuestras quejas, manifestadas pacíficamente, que se atienda al hombre que con el sudor de su rostro ayuda poderosamente a levantar esos palacios industriales". Juan N. GARCÍA NIETO PARIS S. J. *El sindicalismo cristiano en España. Notas sobre su origen y evolución hasta 1936*. Bilbao, Universidad de Deusto Editorial El mensajero del Corazón de Jesús, 1960, pág. 26. Texto de: Práxedes ZANCADA. *Derecho corporativo español, Organización del trabajo, 1928*, pág. 78.

9 Las primeras preocupaciones por la elevación cultural de los obreros provienen del movimiento coral impulsado por Anselm Clavé que sacaba a los obreros de las tabernas para enseñarles a cantar. Sus actividades comenzaron en 1845. Fundó en 1850, *Fraternidad*, la primera agrupación coral que se creó en el Estado español. Su lema era "progreso, virtud y amor." de reminiscencias masónicas. Durante la Revolución de 1868 formó parte de la Junta Revolucionaria y en 1871 fue nombrado presidente de la Diputación provincial de Barcelona.

La circunstancia de que el *Ateneo Catalán de la Clase Obrera* ofreciese a sus alumnos clases de dibujo y, posteriormente, un programa donde las disciplinas científico-técnicas jugaban un papel destacado, era poco frecuente en aquellos tiempos. No resulta fácil valorar la incidencia real de este Ateneo y de su sucesor debido a una evolución ideológica fluctuante, que pasa de un extremo a otro. A pesar de ello, su trayectoria en el mundo educativo tuvo una gran repercusión en los ateneos obreros catalanes.

L' Ateneu Català de la Classe Obrera (1861-1874)

Fundado en 1861, abrió sus puertas el domingo día 2 de febrero de 1862, en una sesión pública, en la cual Josep Sabaté, presidente de la comisión organizadora, pronunció un discurso en catalán, procediendo, además, al nombramiento de la primera Junta Directiva. Josep Doménech, el nuevo presidente, señaló que el Ateneo consideraba fundamentales los siguientes principios.

Amor al trabajo, amor al estudio y a la moralidad, con cuyos poderosos auxilios
llegará la clase obrera al grado de ilustración que tanto necesita¹⁰.

Los gastos que supuso el alquiler del local donde se albergó la nueva entidad iban a cargo de un banquero, y en las obras de adecuación del local intervinieron, desde el obispo hasta el Capitán General, sin olvidar el Ayuntamiento de la ciudad¹¹. A pesar de que la mayor parte de los asociados del Ateneo eran obreros, estaba bajo la tutela del *stablishmen*¹². Todo ello explica que el clima en que se desarrollaban las clases obedecía a los parámetros de la sociedad establecida, donde se enseñaban al alumno:

... sus derechos, sus deberes, el amor que debe a sus semejantes, el respeto que debe tributar a la propiedad, conocerá también que la verdadera libertad no es la licencia, sino que es la igualdad ante la ley y la estricta sujeción a la misma¹³.

Todas las informaciones nos llevan a la conclusión que el Partido Progresista jugó un papel decisivo en la trayectoria del Ateneo, especialmente en sus actividades escolares. La nueva escuela abrió sus puertas el 6 de marzo de 1862 y contaba con un profesorado cualificado, encabezado por Esteban Paluzie y Ot Fonoll, dos grandes figuras de la escuela catalana de la segunda mitad del siglo XIX¹⁴.

10 *El Telégrafo*, 3-II-1862. Citado en: Manuel Vicente IZQUIERDO. "L'Ateneu Català de la Classe Obrera i la seva escola 1862-1874". (...) 1995, pág.170, nota 13.

11 Manuel VICENTE IZQUIERDO. "L'Ateneu Català de la Classe Obrera i la seva escola 1862-1874", 1995, pág. 170.

12 Al margen de los Ateneos y sociedades organizadas en Cataluña, señalaremos: el *Fomento de las Artes y la Escuela de Trabajador* del profesor Cervera en Madrid, la *Filantropía Artística* de Valladolid, el *Porvenir* de Zaragoza, el *Círculo de Artesanos* d'Alacant, el *Círculo Artístico* de Albacete, etc.

13 *Al Ateneo Catalán de la Benemérita Clase obrera. Memoria dedicada y leída al mismo 8 de mayo de 1863 por D. Eduardo Maluquer*, citado por: Manuel Vicente IZQUIERDO. "L'Ateneu Català de la Classe Obrera i la seva escola 1862-1874", 1995, pág. 170, nota 16. Sobre la fundación de este ateneo, véase además: Ramón ALBERDI *La formación profesional en Barcelona. Política, pensamiento, instituciones 1875-1923*, 1980, pp. 536-537.

14 Esteban Paluzie adquirió un gran prestigio como editor de obras pedagógicas de gran difusión. Ot Fonoll fue director de la Escuela Normal de Lleida 1843-1849 y de la de Barcelona 1849-1975.

El Partido Progresista jugó un papel decisivo en la trayectoria del Ateneo que, durante el Sexenio Revolucionario, devino uno de los centros culturales de activismo revolucionario, al margen de su actividad educativa.

Después de un período de discusiones internas entre progresistas y radicales de tendencia republicana, encontramos como presidente, poco antes de la Gloriosa, a Miquel González Sugrañes, alcalde popular de Barcelona durante la 1ª República. A partir, por tanto, de la fecha indicada, los republicanos pasaron a dominar el Ateneo. Este cambio tomó una orientación más radical a raíz del triunfo de la Revolución de Septiembre. Situado en la calle Mercaders, durante el período revolucionario, sede además de sindicatos obreros barceloneses, el Ateneo devino uno de los centros culturales de activismo revolucionario, al margen de su actividad educativa.

De la primera etapa de dicho Ateneo, cabe recordar la importancia que adquirió la enseñanza científico-técnica. Ya en el curso 1862-63, encontramos entre las disciplinas que se impartían el Dibujo Lineal, aunque tendremos que esperar a la dirección de los internacionalistas en el Ateneo, para que esta concepción juegue un papel de primer orden¹⁵.

Al inicio de la Revolución de 1868 asistían a las clases del Ateneo unos 200 alumnos y en 1873, con la Primera República, se llegó a los 500. En estos años, aquellos que preconizaban la enseñanza integral, para superar la enseñanza libresca, se referían a un programa a medio o largo plazo. Sin embargo, su influencia en las clases del Ateneo, ya se dejaba sentir entonces. Según los internacionalistas, dicha concepción:

... Debe proporcionar un desarrollo intelectual moral y físico (...) y armonizar los trabajos manuales y las técnicas profesionales¹⁶.

La influencia de los internacionalistas se manifestaba en un programa que combinaba la instrucción elemental con las materias científico-técnicas y los idiomas.

A tenor de este criterio, se combinaba la instrucción elemental con las materias científico-técnicas y los idiomas. Encontramos, pues, en el curriculum: Matemáticas, Física aplicada, Principios generales de ciencias aplicadas, Economía, Política y Estadística, Teneduría de Libros, Teoría de Tejidos, Dibujo Lineal, Francés (...) ¹⁷

El sueño se acabó el 7 de enero de 1874, cuando el general Pavía disolvió el Parlamento. Dos días después, el Gobernador de Barcelona, cumpliendo órdenes del Capitán General Martínez Campos, prohibía la Internacional y cerraba el Ateneo.

L'Ateneu Obrer de Barcelona (1882-1915)

La nueva situación, con los internacionalistas en la clandestinidad, llevó a algunos sectores de la clase obrera a adoptar posiciones reformistas que se manifestaron, primeramente, en 1876, en el *Centro Federativo de Sociedades Obreras de Barcelona*,

15 Destacó la participación de una serie de ingenieros industriales: Ramón de Manjarrés, director honorario, Ventura Sierra, secretario, Manuel Gispert, subdirector de instrucción, A.G. González Meneses, C.M. Gener, R. Justo y Villanueva y el estudiante de ingeniería A. Torija. Véase: Josep TERMES. *Anarquismo y sindicalismo en España. La primera Internacional 1864-1881*. Barcelona, Ariel, 1972, pág. 119. Ramón ALBERDI *La formación profesional en Barcelona. Política, pensamiento, instituciones 1875-1923*. 1980, pp. 535-545. Pere SOLÀ. *Els ateneus obrers i la cultura popular a Catalunya (1900-1939)*. *L'ateneu Enciclopèdic Popular*, 1978, pp. 48-54. Vicente IZQUIERDO. "L'Ateneu Català de la Classe Obrera i la seva escola 1862-1874", 1995, pp. 172-173

16 Manuel VICENTE IZQUIERDO. "L'Ateneu Català de la Classe Obrera i la seva escola 1862-1874" (...), 1995, pág. 172.

17 Sobre el programa completo de asignaturas del curso 1869-1870, consultar: La Federación, 18 de septiembre de 1869. Véase: Ramón ALBERDI *La formación profesional en Barcelona. Política, pensamiento, instituciones 1875-1923*, 1980, Cuadro nº 36, pág. 541.

dirigido per Josep Pàmies. A partir de 1881, se iniciaba un período de mayor libertad para los sectores reformistas del movimiento obrero. A raíz de las actividades de dicho grupo, el 23 de octubre de 1881 se celebró una asamblea con asistencia de 2.500 trabajadores, los cuales pertenecían, en general, al grupo de los obreros cualificados. En dicha asamblea se aprobaron los cuatro puntos siguientes:

1º. Fundar un Ateneo Obrero.

2º. Declarar que los obreros deben tomar parte en la política y afiliarse a los partidos democráticos.

3º. Impulsar la organización de jurados mixtos.

4º. Ampliar y formalizar las asociaciones obreras existentes.

La nueva situación se recogía en el Congreso Obrero de 1882 que comportaba el cooperativismo, el sindicalismo y el reformismo social. El nuevo Ateneo Obrero, presidido por Manuel Bochons, que tomará el nombre de *Ateneo Obrero de Barcelona*, puede considerarse, en parte, como una continuación del anterior¹⁸. Nació, según parece, el 13 de marzo de 1882, reanudando las clases el 7 de enero de 1883. El local situado en la calle Barbarà nº 25, contaba con las aulas, la biblioteca, el salón de actos, la sala de Juntas (...). No reunía buenas condiciones para la enseñanza, como la mayor parte de las escuelas de Barcelona, a finales del siglo XIX¹⁹. Como ya era tradicional la enseñanza se dividía en:

- Diurna –mañana y tarde– donde se impartía la enseñanza primaria elemental y superior, concebida como cualquier centro privado, donde asistían los hijos de los obreros que sus padres pudieran costear sus estudios, satisfaciendo una cuota muy módica.

- Nocturna. Dirigida a los jóvenes y adultos trabajadores²⁰.

Para el Ateneo eran prioritarios los estudios nocturnos, como demuestra el hecho que cuando se hablaba de suspender algunas de las enseñanzas por problemas económicos, se primaban siempre dichos estudios. Aprobaron la fundación de este Ateneo republicanos federales y catalanistas de izquierdas, como Valentí Almirall, Ramon Lostau, y Josep

18 En realidad, muchos de los fundadores de este nuevo Ateneo habían formado parte del *Ateneo Catalán de la Clase Obrera*. Anselmo Lorenzo los consideró traidores. Véase: Ramón ALBERDI *La formación profesional en Barcelona. Política, pensamiento, instituciones 1875-1923*, 1980, pp. , 561.562, notas 134-159. (El autor hace una sucinta descripción de la personalidad de los distintos fundadores del este Ateneo).

19 El Ateneo, en agosto de 1886, se trasladó a la calle Tallers nº 22 y en diciembre de 1917 a la calle Moncada nº 12, donde permaneció hasta su desaparición en 1965. El Ateneo no contó nunca con local propio.

20 En torno al Ateneo existían una serie de Sociedades obreras, entre ellas: *Societat de Teixidors de Seda*, *Teixidors de Mà*, *Pintors*, *Tres Classes de Vapor...*, con el derecho de enviar gratuitamente a las clases del Ateneo sus afiliados o los hijos de éstos.

M^a Roca y Roca²¹ y tuvo una buena acogida en el semanario *La Campana de Gràcia*. Contaba también con un portavoz de sus actividades, la *Revista del Ateneo Obrero de Barcelona*, que apareció en 1886, y que duró unos veinticinco años.

Las enseñanzas consideradas desde el ángulo de la formación profesional se limitaban a clases de Dibujo y de Geometría, a las que llamaban de Artes y Oficios. El curso 1903-1904 se inauguraron unos cursos de Comercio, el primero preparatorio. A partir de 1905, siguiendo la tónica general que se observa en Cataluña, sobre todo en Barcelona, se muestra una inquietud renovadora que se manifestaba, especialmente, en las clases de Dibujo Artístico y Lineal²².

Sabemos que, en 1907, la matrícula era de unos 1000 alumnos. En el período que se abre en 1910, podemos hablar de un centro de formación profesional, en el cual además de las disciplinas tradicionales se creaba una escuela de delineantes y otras varias, como Taquigrafía y Mecanografía, incorporando además clases preparatorias para los cursos de peritaje de Mecánica y Electricidad, en combinación con la escuela de Vilanova i la Geltrú²³. Por otro lado, en 1915, además de las preparaciones para los peritajes antes señalados, se impartían clases de Dibujo Lineal y Artístico; Pintura; Escultura; Perspectiva; Idiomas; Cálculo Mercantil y Electricidad²⁴.

En el período que se abre en 1910, "L'Ateneu Obrer" de Barcelona es un centro de formación profesional. A partir de 1912 pasó a ser controlado por sectores de la burguesía vinculados al catolicismo social.

Por lo que hace referencia a la mentalidad y actitudes, hemos de considerar que, en una primera etapa, se trató de un Ateneo Obrero que vivía de las cuotas de sus socios y de alguna subvención. A partir de 1912, tomaba otro rumbo y pasaba a ser controlado por sectores de la burguesía claramente vinculados al catolicismo social. En 1915, el Ateneo se declaraba apolítico, actitud que, generalmente, era sinónima de ateneo conservador. Adoptaba la fórmula de un patronato católico para obreros, en el cual la formación profesional jugaba también un papel determinante. Su conservadurismo se evidencia en el hecho que continuará existiendo después del final de la Guerra.

Los otros Ateneos Obreros catalanes hasta el final de la Guerra

Con anterioridad al nacimiento de los ateneos obreros, al margen de la cátedra de Dibujo Lineal de la Junta de Comercio, en algunas poblaciones catalanas, existían clases de dibujo. En cuanto a la provincia de Barcelona, recordaremos: la Escuela de Dibujo de Mataró establecida en 1815 y que sería el precedente de la Escuela de Artes y Oficios

21 También tuvo como protectores; Rossend Arús, Manuel Angelon, Evarist Arnús y Francesc Cambó.

22 Alexandre GALÍ. "Ateneus". *Un segle de vida catalana 1814-1930*. Diversos autores. Coordinación, Ferran SOLDEVILA. Barcelona. Editorial Alcides 1961. Vol. 2, pág. 1438.

23 Ramón ALBERDI *La formación profesional en Barcelona. Política, pensamiento, instituciones 1875-1923*, 1980, pág. 574, notas 218 a 223.

24 Celia LÓPEZ DE MEDRANO. "Industriales, religiosos y obreros en la enseñanza profesional española" *Jornadas empresariales* pág. 18. AHDB (Archivo Histórico Diputación de Barcelona), legajo 3408, pp. 23-24. Véase de la misma autora: *Ideología política y realidad económica en la formación profesional obrera 1857-1936*. Lleida: Ed. Fundación Ernest Lluch y Editorial Milenio, 2007, 229 pp.

creada en 1886²⁵; la escuela de Dibujo de Vic, fundada en 1836, que se perpetuó hasta los años cuarenta del siglo pasado. Su modelo sirvió para crear una Escuela de Artes y Oficios que comenzó a funcionar en el curso 1886-1887, en la capital de la comarca de Osona, así como para crear la *Escuela de Gracia* en 1890²⁶.

Siguiendo, en cierta manera, el modelo del *Ateneo Obrero de Barcelona*, nacieron diversos ateneos en zonas industriales de dicha provincia. En primer lugar, nos referiremos a los ateneos que se crearon en la ciudad condal o en las poblaciones que se integraron a la capital, en 1897²⁷.

- El 1º de octubre de 1885 se establecía l'*Ateneu Obrer de Sant Andreu de Palomar*, en la calle Major de Sant Andreu nº 7, con el apoyo de las sociedades obreras de la barriada. Se daban clases de teoría y dibujo de tejidos.

- En el mismo año, nacía el *Foment Industrial* el cual, a partir del curso 1908-1909, establecía clases de teoría y práctica textil, ampliadas, más adelante, con clases de dibujo y de mecánica.

- Situado en la barriada de Hostafrancs, contigua a la de Sants, se fundaba l'*Ateneu Obrer Autonomista del districte VII*, autorizado el 15 de agosto de 1895, comenzando su actividad diurna y nocturna de dibujo y materias similares hasta 1906.

- L'*Ateneu Obrer de Gràcia*, creado en 1894, cuyo reglamento se aprobó en 1897 y en el cual su artículo 1º precisaba que dicho ateneo "*tiene por objeto la instrucción ilimitada de la clase obrera*".

- *Les escoles catalanes del districte II* que tenían una sección primaria diurna y una sección técnico-profesional nocturna dedicada preferentemente a la industria textil. Entre 1909 y 1923 el centro publicó una revista que nos ofrece muchos datos sobre su actividad interna²⁸.

25 Montserrat GURRERA LLUCH. "l'Escola de Dibuix de Mataró. Una institució de formació professional al Mataró del segle XIX (1815-1886)". *Actes de les XIV Jornades d'Història de l'Educació dels Països Catalans*. Mataró, 1999, pp. 67-84. Véase también, la Tesis Doctoral de la misma autora. Universitat de Barcelona, 2004, Director Conrad Vilanou i Torrano.

26 Jordi MONÉS I PUJOL-BUSQUETS. *Les escoles professionals municipals 1890-1990*. Ajuntament de Barcelona, 1991, 163 pp.

27 En dicha fecha se integraron a Barcelona: Gràcia, Hostafrancs, Sant Gervasi de Cassoles, Sant Martí de Provençals y Sants.

28 Estas escuelas juntamente con les *escoles del districte VI*, bajo la orientación del Dr. Jeroni Estrany, tenían como objetivo crear una escuela popular catalana que intentara superar el carácter eminentemente libresco de la escuela tradicional.

No se trata de los únicos ateneos barceloneses en que la enseñanza formara parte de sus actividades, sino simplemente de aquellos que dedicaban una mayor atención a la formación profesional²⁹.

“L’ Ateneu Obrer de Badalona”, crado en 1884, impartía instrucción a los obreros y a sus hijos en clases diurnas y nocturnas. En 1914 se planteó crear una escuela de artes y oficios que abarcaba todas las etapas, desde párvulos a la formación profesional.

En cuanto a la zona de influencia de la capital catalana, nos referiremos a l’*Ateneu Obrer de Badalona*, fundado en 1884, que se dedicaba a la instrucción de los obreros y de sus hijos, en clases diurnas y nocturnas. En septiembre de 1910, abría unas clases de dibujo, a las que seguirían, al año siguiente, clases de teneduría de libros. A partir de 1914, se planteó el establecimiento de una escuela de artes y oficios para que los alumnos pudieran cursar toda la escolarización, desde el parvulario hasta la obtención de una capacitación profesional.

La nueva escuela, ubicada en la antigua Azucarera, fue inaugurada el 18 de abril de 1915, por el primer ministro Eduardo Dato. En dicha escuela se introdujeron clases de matemáticas, química, física, modelado en barro, cerámica y teoría de tejidos. El total de alumnos, en las clases diurnas y nocturnas, se situó alrededor de unos 600, entre chicos y chicas, de los cuales un centenar asistían a las clases de formación profesional. Con la creación de la Escuela de Artes y Oficios municipal, la Escuela del Ateneo de Badalona, dedicada a la formación profesional, pasó a un segundo plano³⁰.

En cuanto a las demás poblaciones industriales de la provincia de Barcelona, citaremos: el *Ateneo Manresano de la clase obrera*, fundado el 1864 y la población de Vilanova i la Geltrú, donde las primeras tentativas de escuelas para obreros datan de 1870, año en el cual se fundó la enseñanza para los obreros, financiada con fondos particulares y alguna subvención del Ateneo Obrero, que no adquirió una cierta importancia hasta 1877. Referente a la formación profesional, en 1884, se establecieron clases de dibujo. Con la fundación oficial de la *Escuela de Artes y Oficios*, en 1886, y la de *Peritaje Industrial*, en 1902, el Ateneo perdió protagonismo.

En 1863, nació l’*Ateneu Igualadí de la Classe Obrera*, fundado por trece obreros, con el apoyo del padre Marià, cuyo objetivo se centraba en la creación de un centro instructivo y en poner la cultura al alcance de todo el mundo, especialmente de los obreros.

Las escuelas eran un elemento decisivo en las actividades del Ateneo. Sus clases se iniciaron en 1863, con clases vespertinas para adultos. En 1864 se inauguró la escuela de dibujo y en 1871 comenzaron las clases de música. A raíz de la 3ª guerra carlista, el Ateneo fue incendiado y las actividades escolares quedaron paralizadas hasta 1877. En

29 Jordi MONÉS I PUJOL-BUSQUETS. *Formació professional i desenvolupament econòmic i social català (1714-1939)* Societat d’Història de l’Educació dels Països de Llengua Catalana. I.E.C. 2005, pág. 207-208 (Comprende una relación de los ateneos obreros, no adscritos al movimiento libertario, que tenían escuelas, con una formación profesional nula o muy escasa).

30 Además de los números de su revista trimestral, la prensa badalonesa dedicó a este Ateneo una gran atención, desde su fundación hasta su desaparición en 1939, a raíz del triunfo de las tropas nacionales.

julio de 1889 se amplió el recinto del Ateneo y, en 1897, se llevaron a cabo obras para instalar una escuela de Teoría y práctica de Tejidos.

En 1908 la Escuela de Tejidos contaba con 200 alumnos. En el período de la Dictadura de Primo de Rivera, la enseñanza profesional del Ateneo se ampliaba, afectando: a las clases de oficios como mecánica, carpintería y dibujo, y se adquiría un telar mecánico para las clases prácticas de los alumnos de la Escuela de Tejidos. Durante la República, no hubo cambios remarcables a nivel de formación profesional, destacando la labor societaria y las actividades de la biblioteca, con más de 4.000 volúmenes. Con el triunfo de las tropas franquistas, el Ateneo se convirtió en Centro Nacional y suprimió toda actividad docente y cultural. El Ateneo se reabrió en 1977.

Por lo que se refiere al Camp de Tarragona, la capital provincial tenía una tradición educativa que arranca de finales del siglo XVIII. Referente a la problemática que nos ocupa, tanto la *Il·lustració Obrera de Tarragona* como l'*Ateneu Tarragoní de la Classe Obrera*, fundados en 1882 y 1895 respectivamente, fueron instituciones punteras desde finales de XIX en la órbita de la enseñanza elemental. Además de estos estudios patrocinaron escuelas o clases de formación profesional³¹. Cabe no olvidar que, en Valls, se establecieron clases de dibujo en 1839, que fueron clausuradas en 1855 y reestablecidas en 1882.

El protagonismo principal recae, sin embargo, en Reus. El Centre de Lectura se preocupó de la enseñanza poco después de su fundación, en 1859³². El 21 de julio de 1861, se creaban una serie de cátedras permanentes, entre las cuales una de Dibujo. Clausurado el Centro en 1866, el triunfo de *La Gloriosa* permitió su reapertura en 1869. Las clases se reanudaron el septiembre de 1870, ampliándose a lecciones de teoría de tejidos para menestrales. Las vicisitudes políticas, los problemas económicos y los proyectos fallidos, limitaron las actividades del Centro. Parece que las clases de dibujo continuaron hasta finales del siglo XIX.

El "Centre de Lectura" de Reus se fue convirtiendo en uno de los centros culturales de mayor prestigio de Cataluña, siendo la formación profesional parte de una de las siete secciones del centro.

El *Centre de Lectura*, desde comienzos del siglo pasado, se fue convirtiendo en uno de los centros culturales de mayor prestigio de Cataluña. La formación profesional formará parte de una de las siete secciones del Centro, continuando sus actividades sin cambios demasiado significativos³³. El hecho más remarcable fue la organización del *Primer Congrés d'Ateneus* del cual nos ocupamos a continuación.

31 Adelina MANUEL I NOGUERAS. Diversas comunicaciones presentadas a las *Jornades d'Història de l'Educació dels Països Catalans*, al III *Congrés d'Ateneus*, así como también su tesis doctoral dirigida por el profesor Pere Solà.

32 Este Centro puede considerarse el primer Ateneo Obrero catalán. Los fundadores no utilizaron la denominación obrero para evitar represalias: Pere ANGUERA. *El Centre de Lectura de Reus. Una institució ciutadana*. Barcelona Edicions 62 s.a. 1977, pàg. 11.

33 Para la provincia de Girona, consultar: Pere PUJOLÀS I MASET. "El Pla Joaquim Vayreda per a la reforma de les escoles de Belles Arts dependents de la Diputació de Girona (1891)". *VIII Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*, Menorca, 1986, pp. 67-73. Por lo que se refiere a la provincia de Lleida, la formación profesional industrial fue prácticamente nula.

Los inicios de una crisis

Como he indicado, los sectores reformistas jugaron un papel destacado en el movimiento obrero a partir de la Restauración. El *Centre Industrial*, organismo formado por artesanos y obreros, facultativos de toda clase de artes y oficios de transformación, se mostraba favorable al reformismo, posición que quedaba reflejada en la respuesta a un cuestionario planteado por la *Comisión de Reformas Sociales* en 1883.

Las enseñanzas técnicas de las escuelas de artes y oficios serían mucho más concurridas si estuvieran organizadas en la forma teórico-práctica que la experiencia viene demostrando; (...) y los libros y periódicos que son populares a las clases obreras de Barcelona y sus pueblos comarcanos, son aquellos que proporcionan instrucción práctica para los buenos oficiales en su trabajo artístico e industrial, y los periódicos que defienden sus intereses políticos como ciudadanos y sus intereses económicos como trabajadores³⁴.

A principios de la pasada centuria, ya se vislumbraba el exceso de oferta, lo cual, dadas las posibilidades económicas de los ateneos, derivaba en una calidad discutible de sus centros escolares. Esta situación llevó a la creación, en 1905, de la *Unió o Federació d'Ateneus Obrers*. En dicha Federación, los centros obreros mancomunados se propusieron un trabajo que superara la simple opción caritativa y testimonial; en este sentido, cobró un interés especial, como caso emblemático, la *Unió Industrial*.

La *Unió Industrial*, establecida, en 1904, partía de la base de la creación de un centro especializado. El apartado b del artículo 2º de sus estatutos precisaba que la finalidad de la Unió era: *el adelanto y progreso de sus socios por medio de la enseñanza y divulgación aplicada al arte industrial* ³⁵.

Esta asociación comenzó sus clases el curso 1904-1905. Su profesorado era muy competente, recordaremos a Pau Rodon, técnico textil de gran prestigio, y el farmacéutico y licenciado en ciencias físico-químicas Josep Agell i Agell, uno de los impulsores de la Química Industrial en España.

La cuota de los estudios era mínima. El Centro contaba con ayudas del Estado, en algunas ocasiones de la *Sociedad Económica Barcelonesa de Amigos del País* y con las cuotas de los socios. La Unió publicaba una revista, *Unión Industrial* (1906-1911), que en su segunda época (1912-1916) tomó el nombre de: *La Industria*³⁶.

34 Ramón CASTERÁS. *Actitudes de los sectores catalanes en la coyuntura de los años 1880*. Anthropos. Editorial del Hombre, 1985, pp. 402-403.

35 Ramón ALBERDI *La formación profesional en Barcelona. Política, pensamiento, instituciones 1875-1923*, 1980, pp. 623-639.

36 Ramón ALBERDI *La formación profesional en Barcelona. Política, pensamiento, instituciones 1875-1923*, 1980, pág. 611.

El cuadro de asignaturas, tanto en las clases diurnas como en las nocturnas, era muy extenso y comprendía: técnicas textiles, química textil, mecánica, álgebra, electricidad, dibujo, aerografía (...). En el caso de las clases de día, el curso se completaba con visitas a fábricas, museos, (...) ³⁷.

En la coyuntura señalada cabe hablar, especialmente, de la organización y el temario de los dos congresos de ateneos celebrados en 1911 en Reus y en 1912 en Vilanova i la Geltrú. Se trataba de buscar una salida a la crisis de estas entidades que se habían desarrollado, en su mayor parte, a partir de la segunda mitad del siglo XIX y dar un contenido social a un serie de iniciativas que actuaban de una forma desordenada, con diferencias esenciales entre las distintas propuestas.

El primero de estos congresos celebrado en Reus, organizado por el *Centre de Lectura*, tuvo lugar el 15, 16 y 17 de abril de 1911, bajo la presidencia de Jaume Simó i Bofarull personaje un tanto contradictorio ³⁸, con una nutrida participación ³⁹ y un total de 72 ponencias. Parece, sin embargo, según Alexandre Galí, que las expectativas estuvieron muy por debajo de las realidades.

El cuadro de las comisiones con presidentes honorarios y efectivos, era verdaderamente apoteósico. Aquel magnífico proyecto, quedó, en cierta manera, en agua de borrajas. Apenas dejó rastro y tuvo por si mismo poquísimo interés ⁴⁰.

En este congreso se decidió delegar a los representantes de Vilanova i la Geltrú, encabezados por su presidente Leopold Cruzat i Prats, la organización del próximo congreso, que tuvo lugar el 25, 26 y 27 de mayo del año siguiente. Dicho congreso debe considerarse, como el anterior, un éxito desde el punto de vista de la participación ⁴¹.

Tanto Pere Solà como Alexandre Galí, desde perspectivas diferentes, a la vista de los resultados de estos congresos, certifican el declive del movimiento ateneístico tradicional. Estos congresos, celebrados para rejuvenecer dicho movimiento, aceleraron una crisis anunciada. La conflictiva sociedad catalana no confiaba en unos ateneos políticamente

³⁷ Adaptación de *La Indústria*, (octubre 1915). reproducido en el cuadro 38 de: Ramón ALBERDI *La formación profesional en Barcelona. Política, pensamiento, instituciones 1875-1923...*, 1980, pág. 634. Véase también el cuadro 37: Jordi MONÉS I PUJOL-BUSQUETS. *Formació professional i desenvolupament econòmic i social català (1714-1939)*, 2005, pág. 209, Taula 9.

³⁸ Católico, lerrouxista, fue alcalde de Reus y gobernador de Girona al proclamarse la República. Consultar: Pere ANGUERA. *El Centre de Lectura de Reus. Una institució ciutadana*, 1977, pp. 120-121.

³⁹ Participaron personajes que más adelante tendrían un papel destacado. Señalaremos: Fontseré, Layret, Rovira i Virgili, J. M. de Sucre, Adrià Gual, Felip Pedrell, Puig i Ferrater (...) Pere ANGUERA. *El Centre de Lectura de Reus. Una institució ciutadana* (...), 1977, pág. 121.

⁴⁰ Alexandre GALÍ. *Història de les institucions i del moviment cultural de Catalunya 1900-1936. Llibre X. Institucions de cultura popular*. (...), 1983, pág. 213 (traducción del original catalán). véase también: Alexandre GALÍ. "Ateneus". *Un segle de vida catalana 1814-1930*". (...), 1961. 2º Vol. pág. 1439.

⁴¹ Pere SOLÀ. *Els ateneus obrers i la cultura popular a Catalunya (1900-1939). L'ateneu Enciclopèdic Popular*. (...), 1978, pp. 68-69.

neutros, la cultura obrera buscaba nuevas salidas. Pere Solà se expresa en los siguientes términos:

La misma diversidad de condición y orientación ideológica de las entidades, corporaciones y asociaciones presentes en el Congreso hacía imposible la definición de una vía de intervención clara: monárquicos y republicanos, católicos y aconfesionales, capitalistas y socialistas, se obstaculizaban y neutralizaban los unos a los otros⁴².

En cuanto a Alexandre Galí manifestaba que:

La proposición de Pau Vila de borrar la palabra Ateneu⁴³ sancionaba la liquidación de unas instituciones, en cuyo momento ya estaban canceladas. No eran sólo que se cancelaban. El propio concepto de cultura popular con su diversidad, su vaguedad y su extensión en la Cataluña de 1912, desbordaba los límites de cualquier congreso⁴⁴.

En Reus (1911) y Vilanova i la Geltrú (1912) se celebraron sendos congresos que certificaron el declive del movimiento ateneístico tradicional y pretendían ganarse la confianza de la conflictiva sociedad catalana que no confiaba en unos ateneos políticamente neutros.

Estos congresos reflejaban la crisis que estaban viviendo los ateneos. No hay demasiadas referencias respecto a posibles soluciones. En este sentido, vale la pena recordar la propuesta de Francesc Ripoll, vicepresidente del Congreso de Vilanova, de potenciar las escuelas profesionales y abandonar muchas de las escuelas primarias que no respondían a las necesidades de la sociedad⁴⁵.

El Congreso de Vilanova i la Geltrú fue el último de los congresos de ateneos, a pesar del interés mostrado por Pau Rodón i Amigó, de organizar un tercer congreso en Badalona. Después de Vilanova las cosas no serían ya como antes y el interés por las escuelas profesionales, desde el mundo obrero, tomarán un nuevo rumbo. Con el tiempo subsistirán determinadas escuelas profesionales obreras y las escuelas primarias de viejos y nuevos ateneos que vivieron una renovación durante la República.

Otras alternativas de cultura obrera

Dado que no se trata del tema de este trabajo, me limitaré a ofrecer cuatro datos sobre dos de las alternativas más conocidas.

42 Pere SOLÀ. *Els ateneus obrers i la cultura popular a Catalunya (1900-1939)*. L'ateneu Enciclopèdic Popular. (...), 1978, pág. 68 (traducción del original catalán).

43 En el Congreso se aprobó una propuesta del eminente geógrafo que decía así: “4t i últim. Que per ésser més extensiu es doni als següents Congressos nostres, el títol de Congrés de Cultura Popular Catalana”. Alexandre GALÍ I COLL *Història de les institucions i del moviment cultural de Catalunya 1900-1936*. Llibre X. *Institucions de cultura popular*. (...), 1983, pág. 224.

44 Alexandre GALÍ I COLL *Història de les institucions i del moviment cultural de Catalunya 1900-1936*. Llibre X. *Institucions de cultura popular*. (...), 1983, pág. 224 (traducción del original catalán).

45 Consultar. Francesc RIPOLL. “Discurs del vispresident” *Segon Congrés d’Ateneus i Associacions de cultura. Vilanova i la Geltrú, 1913*, pág. 52. Andreu Nin también cuestionaba el estado y funcionamiento de dichas escuelas primarias. Véase: *El Poble Català*, artículos sobre pedagogía entre julio y septiembre de 1912.

Cabe hablar en primer término del movimiento libertario y concretamente de las escuelas racionalistas que seguirán la trayectoria de la Escuela Moderna de Ferrer Guardia. Esta escuela era una alternativa a la escuela tradicional, especialmente en relación a los contenidos, con un mayor interés hacia las disciplinas científicas. Al margen de las propuestas de 1898⁴⁶ mostraba un cierto interés hacia la libertad del niño, a la línea d'Ellen Key. Dadas las dificultades para establecer una Universidad Obrera, Ferrer creó una editorial y un Boletín para colaborar a la formación obrera, todo ello completado con la organización de conferencias, generalmente, dominicales. La calidad, de las escuelas racionalistas, herederas de la *Escuela Moderna*, fue desigual. Debe precisarse que se trataba de un modelo totalmente diferente a la formación profesional como enseñanza terminal.

Siguiendo el esquema tradicional de Ateneo Obrero, nació en Barcelona, el 1903, *L'Ateneu Enciclopèdic Popular*⁴⁷, que partía de determinadas premisas que se irán perfilando a lo largo del tiempo. Este *Ateneu* se convirtió en una tribuna pública a favor de la cultura popular, como voz independiente en la discusión de los problemas en el mundo socio-cultural y socio-educativo barcelonés durante treinta y cinco años. Sus cursos y conferencias, en los que participaron la flor y nata de la intelectualidad catalana, su participación en congresos, como el Congreso de Educación Social (1933) entre otros, ha determinado que su obra se la considere como una Universidad Popular frente a la tradicional Universidad clasista⁴⁸. Finalmente, recordaremos que, a partir de los años treinta, el *Enciclopèdic*, fue, sobre todo, una tribuna para las distintas corrientes del marxismo, poco importante en Cataluña con anterioridad a la Revolución Soviética.

Algunas reflexiones finales

No podemos obviar el hecho de que las prioridades del movimiento obrero reformista, durante el período republicano, en relación con la formación profesional, pasaban por la influencia en la política de la *Generalitat*. La potenciación de la obra de los ateneos obreros en dicho terreno se situaba en un segundo plano.

Por otro lado, la formación profesional, como única salida de la clase obrera, no era ninguna panacea ni mucho menos. La igualdad de oportunidades frente a la educación no constituía un problema social prioritario en el período que estudia este trabajo, ni tan sólo en los primeros años republicanos. El proyecto del CENU, del septiembre de 1936, que planteaba por primera vez la superación de las desigualdades educativas, no tuvo tiempo de llevarse a la práctica.

46 Se trata del Comité pro enseñanza creado en París por sugerencia de Kropotkin e integrado además por Eliseo Reclus, Carlos Malato, León Tolstoi, Juan Grave (...). La educación debía responder a los siguientes puntos: Integral; racional, mixta y libertaria.

47 Pere SOLÀ. *Els ateneus obrers i la cultura popular a Catalunya (1900-1939)*. *L'ateneu Enciclopèdic Popular*. (...), 1978, pp. 97-217.

48 Fundado por Rafael Campalans y un grupo de profesores expulsados de *l'Escola del Treball* por la Dictadura de Primo de Rivera, nació, en 1927, el *Ateneu Polytechnicum*, en el cual se dieron. cursos de nivel superior. Vinculada al *Polytechnicum* actuaba la *Societat Obrera de Concerts* creada por Pau Casals, con cerca de tres mil asociados.

Partiendo, pues, de la base que la situación escolar era una consecuencia del marco político-social, la evolución de la formación profesional en Cataluña, en estos años, debe situarse en las coordenadas de lo que se ha considerado renovación pedagógica. En este contexto, con evidentes limitaciones, el papel que jugaron algunos ateneos obreros es digno de tenerse en cuenta ■

Referencias bibliográficas

- ALBERDI ALBERDI, R. (1980): *La formación profesional en Barcelona. Política, pensamiento, instituciones 1875-1923*. Barcelona: Ediciones Don Bosco.
- ANGUERA NOLLA, P. (1977): *El Centre de Lectura de Reus. Una institució ciutadana*. Barcelona: Edicions 62.
- CASTERÁS ARCHIDONA, R. (1985): *Actitudes de los sectores catalanes en la coyuntura de los años 1880*. Barcelona: Anthropos.
- GALÍ I COLL, A. (1978-1986): *Història de les institucions i del moviment cultural de Catalunya 1900-1936*. Barcelona: Fundació Alexandre Galí.
- GARCÍA-NIETO PARÍS, J. N. (1960): *El sindicalismo cristiano en España. Notas sobre su origen y evolución hasta 1936*. Bilbao, Universidad de Deusto Editorial El mensajero del Corazón de Jesús.
- GURRERA LLUCH, M. (1999): "l'Escola de Dibuix de Mataró. Una institució de formació professional al Mataró del segle XIX (1815-1886)". *Actes de les XIV Jornades d'Història de l'Educació dels Països Catalans*. Mataró.
- GURRERA LLUCH, M. (2004): *l'ensenyament a Mataró durant la primera meitat del segle XIX. gènesi i desenvolupament del sistema educatiu en una ciutat industrial (1808-1868)*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- LÓPEZ DE MEDRANO, C. "Industriales, religiosos y obreros en la enseñanza profesional española" *Jornadas empresariales* pág., 18. AHDB (Archivo Histórico Diputación de Barcelona), legajo 3408, págs. 23-24.
- LÓPEZ DE MEDRANO, C. (2007): *Ideología política y realidad económica en la formación profesional obrera 1857-1936*. Lleida: Ed. Fundación Ernest Lluch y Editorial Milenio.
- MANUEL I NOGUERAS, A.: *El Ateneo Tarraconense de la Clase Obrera*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.
- MONÉS I PUJOL BUSQUETS, J. (1991):. *Les escoles professionals municipals 1890-1990*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.

MONÉS I PUJOL BUSQUETS, J. (2005): *Formació professional i desenvolupament econòmic i social català (1714-1939)*. Barcelona: Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana. I.E.C.

PUJOLÀS I MASET, P. (1986): "El Pla Joaquim Vayreda per a la reforma de les escoles de Belles Arts dependents de la Diputació de Girona (1891)". Menorca: *VIII Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*.

RIPOLL, FRANCESC (1913): "Discurs del vispresident D. " *Segon Congrés d'Ateneus i Associacions de cultura*. Vilanova i la Geltrú.

SOLÀ I GUSSINYER, P. (1978) *Els ateneus obrers i la cultura popular a Catalunya (1900-1939: L'ateneu Enciclopèdic Popular*. Barcelona: La Magrana.

TERMES I ARDÈVOL, J. (1972): *Anarquismo y sindicalismo en España. La primera Internacional 1864-1881*. Barcelona: Ariel.

TERMES I ARDÈVOL, J. (1983): "Els ateneus populars en la societat catalana 1859-1939." *Memòria del Tercer Congrés Català d'Ateneus*. Generalitat de Catalunya. pp., 31-35.

VICENTE I IZQUIERDO, M. (1995): "L'Ateneu Català de la Classe Obrera i la seva escola 1862-1874. Barcelona, *Educació i Història*. Revista d'Història de l'Educació, núm., 2, pàgs. 169-174

ZANCADA I RUATO, P. (1928): *Derecho corporativo español, Organización del trabajo*. Madrid: Ed. Juan Ortiz.

Breve currículum

Jordi Monés i Pujol-Busquets (Badalona 1928). Professor jubilat de la Universitat Autònoma de Barcelona. Cofundador, en 1983, de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, que presidió entre 1996 i 2005. En la actualitat és el seu president honorari. Ha participat en múltiples congressos, en la major part de països europeus. La seva producció bibliogràfica està fonamentalment relacionada amb la història de l'educació.



María Moliner y su contribución a la lectura pública en España

María Antonia Martín Zorraquino
Universidad de Zaragoza

Sumario: 1. La recuperación de la figura de María Moliner como *bibliotecaria*. 2. La lectura pública como tarea colectiva en la España del primer tercio del siglo XX y, sobre todo, de la Segunda República (1931-1939). 3. La lectura en la educación impartida en la Escuela Cossío de Valencia y la labor de María Moliner. 4. La participación de María Moliner en las Misiones Pedagógicas y su atención especial a las bibliotecas rurales. 5. El llamado *Plan de Bibliotecas* de María Moliner. 6. A modo de conclusión.

Resumen

El *Diccionario de Uso del Español* parece la obra más importante de la vida de María Moliner. Sin embargo, como muestran diversos estudiosos, la contribución de la Sra. Moliner a la lectura pública en España es también muy valiosa. En el presente artículo se trata de mostrar que dicha contribución se produce, sobre todo, en Valencia, entre 1929-1939, y está estrechamente vinculada al espíritu regeneracionista de la Institución Libre de Enseñanza en relación con la difusión de la cultura, dentro del marco de las Misiones Pedagógicas de la Segunda República. La aportación de María Moliner se proyecta de forma diversa y matizada. De una parte, de modo modesto, a través de la educación literaria en la Escuela Cossío de Valencia. Pero sobre todo, en el ámbito de las bibliotecas rurales, con las Misiones Pedagógicas, así como con aportaciones en reuniones científicas internacionales y, muy especialmente, con el desempeño de cargos de la máxima responsabilidad, en el ámbito de las bibliotecas, durante la guerra civil, hasta el punto de que María Moliner fue autora de un Plan completo de Bibliotecas para el Estado español.

Palabras clave: María Moliner, Misiones Pedagógicas, Escuela Cossío, *Plan de Bibliotecas*, lectura pública, Segunda República (1931-1939), *Diccionario de Uso del Español*.

Abstract

Diccionario de Uso del Español seems María Moliner's most important work. However, as shown by several researchers, María Moliner's contribution to public reading in Spain is also very valuable. This paper tries to show that this contribution occurs mainly in

Valencia, between 1929 and 1939 and is closely linked to the regeneracionista spirit of the Institución Libre de Enseñanza with regard to the dissemination of culture, in the framework of the Misiones Pedagógicas in the Second Republic. María Moliner's contribution is projected in a diverse and nuanced way: on the one hand, modestly, through literary education at Escuela Cossío in Valencia, but mainly in the field of rural libraries with the Misiones Pedagógicas, in contributions to international scientific meetings and especially, occupying high responsibility positions in the field of libraries during the civil war, to the point that María Moliner was the author of a comprehensive Plan de Bibliotecas for the Spanish State.

Keywords: María Moliner, Misiones Pedagógicas, Escuela Cossío, Plan de Bibliotecas, public reading, Segunda República (1931-1939), *Diccionario de Uso del Español*.

La recuperación de la figura de María Moliner como *bibliotecaria*

Es posible que el subtítulo precedente le resulte paradójico a más de un lector, puesto que es relativamente bien sabido que doña María Moliner fue una de las primeras Facultativas de Archivos, Bibliotecas y Museos de España (con oposiciones bien ganadas en 1922) y que forma parte del grupo de las pioneras universitarias de nuestro país. Pero, ciertamente, tras publicar su *Diccionario de Uso del Español* (DUE), en 1966 / 1967, ella misma reconoció, como mérito exclusivo profesional de su vida, a esta obra. En 1981, al producirse su fallecimiento, algún periódico recordó sus palabras textuales: "Mi obra es limpiamente el *Diccionario*: mi único mérito" (cf. Martín Zorraquino, 1989: 427). Y, sin embargo, y aunque la vocación filológica –lexicológica y lexicográfica– de doña María arranca y se plasma en sus años finales del bachillerato y de la carrera universitaria (véase Benítez Marco, 2010: 69-99)¹, lo cierto es que desde 1922 hasta su jubilación, en 1970, ejerció como archivera (Simancas, Murcia, Valencia) o como bibliotecaria (Valencia y Madrid); y, sobre todo, en una importante, brillante y plena etapa de su vida (entre 1929 y 1939), desempeñó funciones muy relevantes y contribuyó decisivamente a la lectura pública en nuestro país, es decir, a la lectura *abierta* o *accesible a todos*.

En una importante, brillante y plena etapa de su vida (entre 1929 y 1939), María Moliner desempeñó funciones muy relevantes y contribuyó decisivamente a la lectura pública en nuestro país, es decir, a la lectura "abierta" o "accesible a todos".

Hay que reconocer, con todo, que, tras el impacto de su diccionario, patente en numerosas reseñas (firmadas, en los primeros años posteriores a su publicación, por hispanistas extranjeros sobre todo: véase Martín Zorraquino, 1989: 428)², la actividad profesional de María Moliner, tanto en el archivo de Simancas (su primer y breve destino), como en los de Hacienda de Murcia y de Valencia –labor de proyección limitada, pero de entidad siempre ejemplar–, así como miembro activo de la política bibliotecaria de la Segunda República, ha sido debidamente destacada y valorada. Son numerosas las contribuciones

¹ María Moliner cursó la carrera de Filosofía y Letras en la Universidad de Zaragoza en la rama de Historia (1918-1921), la única existente en dicha institución hasta bien entrados los años 50, con Premio Extraordinario de Licenciatura, como ya recogí, con todas sus calificaciones, en Martín Zorraquino (1989: 424-425), pero, y como también señalé ahí, transmitiendo el testimonio de su hija, Carmen Ramón Moliner, la afición de doña María desde niña, era la gramática y el estudio de las palabras. Benítez Marco (2010) aporta datos nuevos, muy reveladores, que prueban la iniciación en el estudio filológico de María Moliner en los años universitarios de Zaragoza.

² El lexicógrafo español que, en primer lugar, se ocupó verdaderamente del DUE, lo valoró muy positivamente y lo reseñó con rigor fue don Manuel Seco (cf. Seco: 1981, 1987, 2003a y 2003b).

en las que se ha descrito y reconocido su importante responsabilidad dentro de dicha política, particularmente en los años de la guerra civil. Remito al lector a los trabajos de García Ejarque (1981), Lluch / Sevilla (1982), Martín Zorraquino (1989 y 2006), Faus Sevilla (1990 y 2000), Cortés Alonso (1990, 2000 y 2003), Salaberría (1998a y 1998b), Escolar (1999), Orera Orera (2003), Calvo / Salaberría (eds.) (2005), Álvarez de Miranda (2006) y Benítez Marco (2010). Ha sido sobre todo Pilar Faus Sevilla, investigadora que ya trató como colegiala en la Escuela Cossío de Valencia (1930-1939) a María Moliner, y fue, además, facultativa de archivos, bibliotecas y museos, como ella, quien ha dedicado un libro fundamental al tema (me refiero a Faus Sevilla, 1990, reeditado en el 2000). El presente trabajo pretende insistir precisamente en esta fecunda y rica faceta de la vida profesional y personal de doña María Moliner.

La lectura pública como tarea colectiva en la España del primer tercio del siglo XX y, sobre todo, de la Segunda República (1931-1939)

Según destacan acertadamente Cortés (1990: 8) y Faus Sevilla (1990: *passim*; 2000: 44), la labor de María Moliner a favor de la lectura pública en España se enmarca en una tarea colectiva emprendida, sobre todo, desde la Revolución de 1868 y alentada, defendida e incluso diseñada, en parte, por los hombres de la Institución Libre de Enseñanza, dentro de su convicción de la función regeneradora de la educación y de la eficacia del empleo de otras herramientas que conforman también la cultura espiritual de un país.

En efecto, a pesar de que se ha discutido la vinculación escolar de María Moliner con la ILE (cf. Salaberría 1998b: 12-13), esta fue reconocida por la propia señora Moliner en una entrevista concedida a Carmen Castro de Zubiri (la hija de don Américo Castro) en 1972 (cf. Martín Zorraquino, 2006: 231-232), y se ve refrendada en una carta a sus profesores de la Institución firmada por los tres hermanos Moliner Ruiz (Enrique, María y Matilde), a la muerte de don Francisco Giner de los Ríos (1915) (ibídem). Y, sobre todo, no cabe duda del respeto y del cariño de doña María hacia don Manuel Bartolomé Cossío –figura esencial en la ILE–, como se puede apreciar en carta enviada por doña María desde su primer destino de Simancas, en 1922 (Gómez Uriol, 2001) y según confirman igualmente Calvo/Salaberría (eds.) (2005: 138-139). La admiración de María Moliner hacia Cossío es palpable igualmente en los años finales de la monarquía, cuando, en Valencia, con un grupo de amigos de ideas afines, colabora en la fundación de la Escuela Cossío, para la educación de sus propios hijos. Y, en fin, la adhesión de doña María al magisterio de Cossío en materia de política cultural es clara especialmente a través de la colaboración, entusiasta, abnegada e inteligente, de la Sra. Moliner (y de su hermana Matilde, catedrática de Instituto -cf. Cabra Loredó, ed., 1992: 16, 17, 23, 29 y 36-) con las Misiones Pedagógicas de la Segunda República, creadas el 29 de mayo de 1931 (Gaceta de Madrid de 30 de mayo), de cuyo Patronato fue Presidente don Manuel Bartolomé Cossío (Orden de 6 de agosto de 1931, Gaceta de 13 de agosto).

La adhesión de doña María al magisterio de Cossío en materia de política cultural es clara, especialmente a través de la colaboración entusiasta, abnegada e inteligente con las Misiones Pedagógicas de la Segunda República.

Para los institucionistas, si la educación fue una vía esencial de regeneración, la lectura pública fue otro medio transmisor y generador de la cultura, de capital importancia. El

logro de este último objetivo conllevaba una serie compleja de acciones. En primer término, el establecimiento de bibliotecas públicas (iniciado, como ha señalado Pilar Faus Sevilla, ya citada, en 1868, pero realmente comenzado con cierta continuidad desde principios del siglo XX); y también: la formación de los bibliotecarios, el trazado de redes bibliotecarias, la creación de cuerpos de funcionarios más plenamente dedicados a las bibliotecas, etc. A comienzos de los años treinta del siglo XX, aparte algunos casos singulares y aislados en otros lugares, Cataluña era el área que ofrecía un conjunto de resultados más positivos cuantitativa y cualitativamente (contaba con una red de bibliotecas y con centros de formación para bibliotecarios). Será precisamente la Segunda República la que implantará una serie de medidas para todo el Estado, y favorecerá, en consonancia con el ambiente cultural de la época, un conjunto de acciones que darán cima a las aspiraciones de la ILE (Faus Sevilla, 2000: 46). Entre las medidas gubernamentales deben destacarse la promulgación del Decreto organizador del Patronato de las Misiones Pedagógicas, recién estrenado el nuevo régimen, como ya se ha dicho, al que siguieron otras acciones legislativas regulando diversos aspectos de aquellas (cf. Cabra Loredó, ed., 1992: 153-161) y la creación del Cuerpo de Auxiliares de Archivos, Bibliotecas y Museos (1932) (Faus Sevilla, 2000: 46) que implicaba una renovación del Cuerpo de Facultativos de Archivos, Bibliotecas y Museos, cuyos funcionarios se volcaban más habitualmente en la archivística, con suma erudición. El Cuerpo de Auxiliares, en cambio, se creó para favorecer la presencia de técnicos especializados en la biblioteconomía dentro de las bibliotecas públicas.

Paralelamente a ello, se produjeron otras acciones favorecedoras del desarrollo y renovación bibliotecaria. Por ejemplo, junto a la *Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos*, se creó el *Boletín de Bibliotecas y Bibliografía*, que dotaba de un órgano propio –les daba su propia voz– a los bibliotecarios (subrayando su especificidad en relación con los archiveros). Otro acontecimiento de capital importancia fue la celebración del *II Congreso Internacional de Bibliotecas y Bibliografía* en 1935, en Madrid y en Barcelona, que implicaba el reconocimiento a la política de la Segunda República en el ámbito de la cultura y, en concreto, del mundo del libro y de la lectura pública. El Comité Internacional preparador del Congreso se reunió en Madrid, en mayo de 1934. De la reunión dio cumplida cuenta el número I, 2 del *Boletín de Bibliotecas* (...) citado, en octubre-diciembre de 1934. En dicha reunión ya estuvo presente María Moliner, que figura en una foto con todos los participantes, en la página 135 de la revista citada. Y no solo ahí. La presencia de María Moliner será también muy activa en el propio Congreso (al que presentará una comunicación sobre *Bibliotecas rurales y redes de Bibliotecas en España*) (cf. Martín Zorraquino, 2006: 233-234; Álvarez de Miranda, 2006).

De manera que la contribución de doña María a la lectura pública en España se desarrollará de manera diversa y matizada entre 1929 y 1939: de una parte, con una cierta vinculación complementaria a través de la educación, de un modo, si se quiere, más personal, privado, en su labor en la Escuela Cossío de Valencia; de otro lado, a través de su presencia en el Comité organizador del Congreso Internacional de Bibliotecas (1934) y en el propio Congreso (1935); y, en fin, sobre todo, de forma oficial y con responsabilidad gestora, en las Misiones Pedagógicas de la Segunda

Doña María fue una inteligente gestora y, al mismo tiempo, un ser humano de cualidades extraordinarias: inteligente, enormemente eficaz, abnegada, generosa e incluso con un estupendo sentido del humor.

República, y, muy especialmente, durante la Guerra Civil, siempre en Valencia, como Directora de la Biblioteca Universitaria de Valencia (especialmente, en 1936-1937), como responsable de la Oficina de Adquisición de Libros y Cambio Internacional y como miembro relevante de otros órganos relacionados con las bibliotecas y el tesoro artístico (cf. Benítez Marco, 2010: 80-82). De todos estos aspectos paso a ocuparme a continuación, porque creo que, en todos ellos, concurren matices específicos de la contribución de doña María a la lectura pública en España, que la revelan como una inteligente gestora y, al mismo tiempo, como un ser humano de cualidades extraordinarias: inteligente, enormemente eficaz, abnegada, generosa e incluso con un estupendo sentido del humor.

La lectura en la educación impartida en la Escuela Cossío de Valencia y la labor de María Moliner

La Escuela Cossío ha sido caracterizada como “la historia de una ilusión” (AA. VV., 1984). Fue fundada en Valencia en 1930 por un conjunto de personas, en buena parte matrimonios amigos, que conocían y admiraban el ideario de la Institución Libre de Enseñanza y que, en algunos casos, incluso se habían formado como escolares en ella. El alma de dicha institución fue don José Navarro Alcácer, ingeniero industrial por la Escuela Central de Madrid, que en 1920 había organizado en Valencia, en la Escuela de Artesanos, las primeras enseñanzas teórico-prácticas en España para mecánicos, torneros y metalúrgicos, que él mismo impartía gratuitamente, en horario nocturno (Navarro Alcácer, 1984: 70)³. En el otoño de 1924 visitó, cumpliendo un antiguo deseo, a don Manuel Bartolomé Cossío en el Museo Pedagógico (que este dirigía); a partir de entonces, se inició una amistad (teñida de profunda admiración hacia Cossío) que daría lugar a una estrecha colaboración, hasta la muerte de este (en 1935), sobre todo en las Misiones Pedagógicas de la República (*op. cit.*: 45-48).

En 1930, y en la Escuela de Artesanos de Valencia (con actividades perfectamente compatibles), Navarro Alcácer (secundado por su mujer, doña María Alvargonzález), funda, junto con otros matrimonios amigos –los Marchante, los Miralles, los Ramón y Ferrando-Moliner, los la Casta, los Percas, los Ots Capdequí, los Escrivá-Carnicer, etc.–, la Escuela Cossío, inspirada (el nombre es, al respecto, bien revelador) en la Institución Libre de Enseñanza. Navarro Alcácer describe minuciosamente sus características en sus citadas memorias (*op. cit.*: 48-60). El breve opúsculo que recoge el programa del centro es bien revelador al respecto (*Programa de la Escuela Cossío*, 1933: 1-2): las orientaciones generales sobre las que se basa pueden condensarse en el

respeto escrupuloso a la conciencia y a la personalidad del niño (...), la atención predominante al aspecto educativo de la enseñanza sobre el meramente instructivo o de suministro de conocimientos, manteniendo, sin embargo, una relación armónica entre ambos aspectos, de la que, en definitiva, salga una formación personal, cuyas características sean la autenticidad y la eficacia.

³ Navarro Alcácer obtuvo, en 1928, la cátedra de Metalografía en la nueva Escuela del Trabajo de Valencia (llamada después Escuela Industrial) (Navarro Alcácer, 1984: 48).

Se subraya, asimismo, en el Programa la importancia que se otorga al trato cordial y familiar entre profesores y alumnos, de suerte que se cree un ambiente grato, en el que se aprende “que el trabajo es cosa seria, sí, pero fuente de satisfacciones elevadas y no trágica tortura” (ibídem). La formación moral es esencial: “Rectitud, generosidad, tolerancia, efusión cordial” (*op. cit.*: 3). Y también: “Delicadeza y (...) finura en el comportamiento externo, la pulcritud y el mayor grado de agradable presencia, todo dentro de la más perfecta naturalidad y sencillez” (ibídem). Se presta especial atención también al ejercicio físico (a las excursiones –el conocimiento directo del medio natural y artístico-) y al conocimiento y práctica de las bellas artes (la literatura, el dibujo, las labores artesanales, etc.).

La Escuela Cossío contó, como era tradición en la ILE, con un cuadro de profesores fijos, de compromiso diario, que se complementaba con otros que comparecían de modo menos cotidiano, pero regular, permanente, y recibía igualmente, de modo esporádico, la visita de profesores universitarios o de especialistas que intervenían en charlas y conferencias. María Moliner figura en el cuadro de profesores permanentes (*Programa cit.*: 8) y, asimismo, forma parte del Consejo Directivo de la Escuela (como vocal) (*op. cit.*: 7) y de la Junta Directiva de la Asociación de Amigos de la misma (como secretaria) (*op. cit.*: 7-8). Aunque su presencia en las enseñanzas del centro no podía ser diaria, dada su profesión, lo cierto es que en el programa de la Escuela se garantiza su responsabilidad educativa de forma permanente⁴. Y, de hecho, Navarro Alcácer la nombra como miembro del grupo de fundadores encargados de cursillos y conferencias, y, en concreto, como profesora de clases de Literatura “siguiendo los apuntes del notable profesor de la Institución Libre de Enseñanza don Pedro Blanco” (Navarro Alcácer, 1984: 51-52). Es cierto que Pilar Faus Sevilla reconoce el descenso de sus intervenciones a medida que otras tareas de responsabilidad profesional la iban absorbiendo (Faus Sevilla, 1990: 127).

María Moliner figura en el cuadro de profesores permanente de la Escuela Cossío de Valencia en la que la lectura, como práctica escolar, era especialmente privilegiada.

La lectura, como práctica escolar, era especialmente privilegiada en la Escuela Cossío. Blasco Carrasquer, en su *Presentación*, dentro del libro que comento, subraya como nota característica de la educación de dicho centro: “El fomento, selección y valoración de las lecturas” (AA. VV., 1984: 15). Y Pilar Faus Sevilla (1984: 120 y ss.) recuerda especialmente, de su paso por la Escuela Cossío, las clases de literatura complementadas con ilustraciones musicales⁵. Pilar Faus nos cuenta también que ya en los cursos de 7 a 9 años “la enseñanza de la lectura ocupaba un lugar primordial” (Faus Sevilla, 1984: 120). Y destaca:

No sólo se trataba de conseguir soltura, adecuada entonación y matización del texto leído en voz alta, sino también adquirir el pleno y desmenuzado conocimiento de lo leído. Y, sobre todo, se trataba de fomentar el hábito de la lectura acompañado de la educación de un incipiente gusto literario (*op. cit.*: 121).

⁴ En Calvo / Salaberría (eds.) (2005: 138) se indica que la señora Moliner dio clases “ocasionalmente” en la Escuela Cossío. *El Programa* citado, y las memorias del propio Navarro Alcácer, sin embargo, reconocen un compromiso que me atrevo a juzgar de mayor envergadura por parte de doña María en la labor realizada en la Escuela Cossío.

⁵ Maximiliano Tous es otro de los amigos y fundadores recordados por Navarro Alcácer; en su caso, era el encargado de la enseñanza de canciones populares (loc. cit.: 52), y así es evocado por Vicenta Cortés (1984: 111).

Faus Sevilla evoca algunas lecturas que le impresionaron especialmente y dedica especial atención al *método de trabajo*: cada alumno escogía el libro que quería leer, y a su lectura se dedicaban dos horas de clase por la tarde (diariamente); la primera hora estaba consagrada a leer el fragmento que uno pudiera asimilar, mientras que, en la segunda, este se leía en voz alta, se comentaba lo leído y se complementaba todo ello, con ayuda del profesor, con el análisis o comentario de aspectos estéticos, científicos y éticos (la lectura de la obra escogida, en función de su extensión, podía prolongarse durante varios días) (ibídem).

Existen datos suficientes para afirmar que asumió ciertas responsabilidades en la iniciación y el fomento de la lectura en la escuela y que la enseñanza del texto literario ocupó también alguna parte de su actividad vital.

La escuela, como ámbito de iniciación y fomento de la lectura, constituye un medio claramente diferente del de la biblioteca pública (y, como veremos, María Moliner insistirá sobre el particular). No se puede determinar el alcance de la labor de doña María en aquella, pero me parece de justicia señalar que existen datos suficientes para afirmar que ella asumió también ciertas responsabilidades en dicho campo y que la enseñanza de la lectura y del texto literario ocupó también alguna parte de su actividad vital y la proyectó espiritualmente, en alguna medida, en los alumnos y alumnas de la Escuela Cossío de Valencia, sobre todo, al parecer, en los primeros años de su funcionamiento.

La participación de María Moliner en las Misiones Pedagógicas y su atención especial a las bibliotecas rurales (en el II Congreso Internacional de Bibliotecas y Bibliografía y desde la Oficina de Adquisición de Libros y Cambio Internacional)

Pero fue en el ámbito rural, en la creación, mantenimiento e interrelación de las bibliotecas rurales, de las localidades poco pobladas y alejadas de los núcleos urbanos, donde doña María Moliner desarrolló especialmente su trabajo y aplicó su generoso e inteligente esfuerzo y fue el terreno al que atendió de forma más abnegada y eficaz, todo ello en consonancia con el espíritu de las Misiones Pedagógicas (y con el ideario, al fondo, de la ILE).

Como se reconoce en el Decreto regulador del Patronato de dichas Misiones (ya varias veces citado), firmado por el Presidente de la República (Niceto Alcalá-Zamora y Torres) y por el ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes (Marcelino Domingo Sanjuán), el gobierno de la Segunda República estimaba “necesario y urgente ensayar nuevos procedimientos de influencia educativa en el pueblo” (Cabra Loredó, ed., 1992: 153). Y se subraya en el Decreto:

Se trata 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 del avance universal, de modo que los pueblos todos de España, aun los apartados, participen en las ventajas y goces nobles reservados hoy a los centros urbanos (ibídem).

Y un poco más adelante:

La República estima que es llegada la hora de que el pueblo se sienta partícipe en los bienes que el Estado tiene en sus manos y deben llegar a todos por igual, cesando aquel abandono injusto y procurando suscitar los estímulos más elevados (ibídem).

En el artículo 3º del Decreto se prevé el conjunto de actividades que deberán realizarse en las Misiones: el establecimiento de bibliotecas populares, fijas y circulantes; la organización de lecturas y conferencias públicas en relación con estas bibliotecas; sesiones de cinematógrafo que den a conocer la vida y costumbres de otros pueblos, los adelantos científicos, etc.; sesiones musicales de coros y pequeñas orquestas “cuando sea posible y, en todo caso, de audiciones por radiotelefonía y discos cuidadosamente seleccionados” (*loc. cit.*: 154-155); exposiciones reducidas de obras de arte a modo de compendiados museos circulantes “que permitan al pueblo, con los recursos antes citados, participar en el goce y las emociones estéticas” (*ibídem*). El Decreto preveía igualmente la creación de un Comité Central en conexión con Comités provinciales, para organizar las Misiones. Y, asimismo, el Decreto preveía la realización de visitas al mayor número posible de escuelas rurales y urbanas para tratar de apoyar la labor de los maestros y de establecer lazos de relación entre los maestros y los misioneros pedagógicos (sin, por ello, confundir las funciones de unos y de otros).

Como Delegada Regional de las Misiones Pedagógicas en Valencia asumió la realización del informe “Bibliotecas rurales y redes de bibliotecas en España”. También realizó informes de sus visitas de inspección a los consejos locales de las Misiones Pedagógicas.

En la zona de Valencia, Blasco Carrascosa (1984: 14) recoge que se inician las Misiones en 1933, contando con el asesoramiento directo de Matilde Moliner Ruiz y bajo la responsabilidad de los miembros de la Delegación valenciana (integrada por don José Navarro Alcácer –como presidente o director-, doña Angelina Carnicer y doña María Moliner). María Moliner acudió a la reunión preparatoria del II Congreso Internacional de Bibliotecas y Bibliografía, en mayo de 1934, de hecho, como Delegada Regional de las Misiones Pedagógicas en Valencia, y ya asumió la realización de un informe que habría de presentar como comunicación en el propio Congreso –“Bibliotecas rurales y redes de bibliotecas en España”-, en 1935, contribución que habría de incluirse en las Actas y de la que se da noticia en el *Boletín de Bibliotecas y Bibliografía*, II, 1 y 2, enero-junio de 1935 (pág. 12), y cuyas conclusiones se recogen en los “Acuerdos del Congreso”, dentro del apartado correspondiente –*loc. cit.*: 29-30.

También Navarro Alcácer (1984: 56-60) recuerda el trabajo de la Delegación regional de las Misiones Pedagógicas en Valencia, de la que él era, como ya he dicho, director (y en la que incluye, por supuesto, a doña Angelina Carnicer de Escrivá y a doña María Moliner de Ramón y Ferrando). De la primera nos dice que “nos traía buenos maestros y misioneros” (procedía de la Escuela Normal de Valencia y era profesora de Magisterio); de doña María Moliner, que “se encargaba especialmente del envío de las bibliotecas a las aldeas y centros de nuestra región” (*loc. cit.*: 56). El autor relata cuatro Misiones Pedagógicas en las que participó personalmente dentro del área valenciana.

En Calvo / Salaberría (eds.) (2005: 129-137) se recogen extractos de los informes que María Moliner realizó en sus visitas de inspección (en 1935 y 1936, antes del comienzo de la guerra civil) a todos los consejos locales de las Misiones Pedagógicas establecidos en la Delegación valenciana. Es en esos textos donde se aprecian las cualidades de su personalidad a las que me he referido más arriba. Salpica, con enorme

gracia, sus observaciones, impresiones y deducciones, de detalles muy simpáticos llenos de sentido práctico. El 25 de abril de 1936, refiriéndose a Rafol de Salem, nos dice:

Por cierto que he descubierto un filón con las madres de familia. Muestran generalmente un interés superior al de los hombres por las cosas de la cultura y pienso utilizarlas en adelante como los auxiliares más eficaces de las bibliotecas. Doña Dorotea Fenollar, la vocal madre de familia del consejo local de Rafol de Salem, tenía leyéndolo el día de nuestra visita *Tres novelas y un prólogo* de Unamuno; la nombré bibliotecaria adjunta (Moliner, 2005: 129).

En otra visita (3 de mayo de 1936), nos cuenta:

Se me olvidaba. De la colección de cuadros para decoración escolar que enviamos de Misiones al grupo escolar (magnífico, por cierto, y el primero que he visto limpio) sólo quedaban sanos uno de asunto no religioso y el Sueño de Jacob al que, por lo visto, en esa actitud de abandono, no tomaron por santo; los demás los rompió el pueblo soberano el día de las elecciones, a pedradas (*loc. cit.*: 131).

Pero no todo son motivos de desilusión. En Riola, María Moliner exclama:

¡Magnífico pueblo! En la gente y en las autoridades existe un interés extraordinario por la cultura. A la reunión acudió el pueblo entero, que vio nuestras películas y escuchó las lecturas, la música y las explicaciones sobre la biblioteca en medio de un silencio admirable, dando al final de cada cosa muestras de una gran satisfacción (*loc. cit.*: 132).

Su visita a la biblioteca municipal la convence de que funciona admirablemente –“un promedio de 30 lectores diarios y unos 500 préstamos en los meses que lleva funcionando” (ibídem)– y llega a una interesante conclusión que le lleva a establecer un ensayo metodológico que multiplique los efectos de la distribución de libros: coordinar al bibliotecario municipal y al de Misiones (vinculado a la escuela), para que trasladen (con los recibos correspondientes siempre) los libros infantiles de la municipal a la escuela, y los de adultos, de la escuela, a la municipal, como si se tratara de un solo fondo bibliotecario (si bien cada responsable habría de hacerse cargo siempre de sus respectivos lotes) (*loc. cit.*: 132-133). El 30 de mayo de 1936 comenta una agradable visita a Gandía:

El alcalde y demás personas presentes tomaron con grandísimo interés cuanto les dijimos. (...) Como vimos tan buen ambiente, proyectamos para los presentes dos películas de misioneros (Misiones y Museo) y lo que vieron y lo que les dijimos les interesó tanto que surgió la idea de formar ellos una subdelegación de Misiones, ya que en la zona de Gandía hay muchos pueblos en los que según ellos, la Misión estaría perfectamente indicada (*loc. cit.*: 135).

Pero, incluso tras un día, sin duda, agotador y, por otro lado, reconfortante, doña María no olvida el sentido del decoro de una buena institucionista, pues añade:

Al terminar la reunión propusieron que fuéramos a tomar un refresco todos. La tentación era grande, porque estábamos muertos de sed. Pero rehusé, porque

no quise exponerme a que la excelente impresión que había quedado por el tono fino y elevado en que la reunión había transcurrido se ensombreciera con un final más o menos teñido de francachela (ibídem).

Más allá de las observaciones diarias, llenas de buen sentido y de gracia, doña María presenta, en sus informes, conclusiones sumamente interesantes y de relevancia esencial para el desarrollo de las Misiones Pedagógicas:

Es un inconveniente que los encargados de las bibliotecas lo sean, no nominalmente sino por el cargo que ostentan: maestros, en la mayoría de los casos, o secretarios de ayuntamiento, en otros. Ocurre con ello que la vida de la biblioteca está supeditada a los cambios de maestros o a los cambios de política en los pueblos" (ibídem). "El carácter mixto de bibliotecas rurales y bibliotecas escolares que tienen muchas bibliotecas presenta ciertos inconvenientes. Muchos de los encargados de las bibliotecas, sin haber leído por sí mismos los libros para saber el uso que de ellos deben hacer, dan a los niños de las escuelas (...) cualquier libro que pidan. En muchos casos esto obedece a desconocimiento de la biblioteca misma y de su carácter: no se han fijado en que unos libros llevan la inscripción 'lecturas infantiles' y otros no; no tienen presente que las bibliotecas son rurales y no meramente escolares (...). Además, ocurre que maestros que utilizarían perfectamente una biblioteca escolar en su labor profesional, no sienten, en cambio, comecón por desenvolver una labor social más allá de la escuela. (*loc. cit.*: 136).

Doña María propone, asimismo, la constitución de tres tipos distintos de bibliotecas:

escolares, rurales-infantiles y mixtas. (...) Las primeras se compondrían de lecturas infantiles y se daría en ellas más importancia (...) a la parte de libros para uso del maestro (Pedagogía y enciclopedia) y se enviarían, naturalmente, exclusivamente a las escuelas. Las rurales con sección infantil tendrían una composición semejante a los tipos actuales, y estarían destinadas a instalarse en lugares distintos de las escuelas. Y las mixtas serían una síntesis de los dos tipos anteriores; tendrían, por tanto, mayor número de volúmenes y se mandarían a maestros que expresamente manifestaran su gusto por hacerse cargo de una biblioteca cuyo radio de acción se habría de extender a toda la población (*loc. cit.*: 136-137).

Para estas últimas, y en consonancia con lo expuesto en relación con los inconvenientes que implica el encargo de la biblioteca a un funcionario en razón de su cargo (un maestro, en este caso), la señora Moliner recomienda la colaboración de dos vecinos del pueblo que habrían de participar también en el desempeño de la biblioteca (ibídem).

La experiencia directa vivida en las Misiones Pedagógicas y el prolongado trabajo en relación con las bibliotecas rurales cristalizaron en una interesante obra que María Moliner publicó (sin nombre de autor, es decir, con carácter anónimo) en 1937: las *Instrucciones para el servicio de pequeñas bibliotecas*. La autora había sido nombrada para entonces secretaria de la subsección de bibliotecas escolares del Consejo Central

de Archivos, Bibliotecas y Tesoro artístico (febrero de 1937) y directora de la Oficina de Adquisición de Libros y Cambio Internacional (junio del mismo año). (De otro lado, se había encargado con anterioridad de la dirección de la Biblioteca Universitaria de Valencia poco después del comienzo de la guerra civil, hasta 1937). Estábamos ya en plena guerra civil y Valencia se había convertido en la sede del gobierno de la República. El librito apareció como publicación del Ministerio de Instrucción Pública, Consejo Central de Archivos, Bibliotecas y Tesoro Artístico, Sección de Bibliotecas.

Las “Instrucciones” revelan la personalidad de María Moliner: su fe en la cultura y en la capacidad de mejoramiento del ser humano; su claridad mental, su profesionalidad y su fidelidad al ideario de las Misiones Pedagógicas.

Las *Instrucciones* revelan de nuevo la personalidad de María Moliner: su fe en la cultura y en la capacidad de mejoramiento del ser humano a través del cultivo del espíritu; su claridad mental; su conocimiento total del medio profesional del que habla; su fidelidad al ideario de las Misiones Pedagógicas y de la ILE. El prólogo de dichas *Instrucciones*, dirigido a los bibliotecarios rurales, constituye una síntesis perfecta de todo ello y es una pieza magistral, perfecta en su sencillez y, al mismo tiempo, en su grandeza, en su sinceridad. La autora recalca:

En una biblioteca de larga historia, el público ya experimentado (...) tiene sus exigencias, y el bibliotecario puede limitarse a satisfacerlas cumpliendo su obligación de una manera casi automática. Pero el encargado de una biblioteca que comienza a vivir ha de hacer una labor mucho más personal, poniendo su alma en ella. No será esto posible sin entusiasmo, y el entusiasmo no nace sino de la fe. El bibliotecario, para poner entusiasmo en su tarea, necesita creer en estas dos cosas: en la capacidad de mejoramiento espiritual de la gente a quien va a servir, y en la eficacia de su propia misión para contribuir a ese mejoramiento. (*op. cit.*: 3).

Desde esas páginas, María Moliner trata de convencer al bibliotecario rural de que en todos los pueblos de España se puede lograr que las gentes se interesen por la lectura y que su labor, por tanto, puede ser esencial si consigue aconsejar el libro adecuado, porque, entonces, el lector se asomará al mundo a través “de esas ventanas maravillosas que son los libros” y tantas son las consecuencias que se seguirán de ello “que no es posible ni empezar a enunciarlas” (*op. cit.*: 4).

Tras el prólogo, el librito consta de cuarenta y ocho páginas más (hasta la 52) dedicadas a resumir las tareas que han de realizarse en la biblioteca, con indicaciones siempre precisas, incluso minuciosas, ordenadas y muy claras, ilustradas con oportunos dibujos o gráficos. En primer término, se dan instrucciones sobre la instalación de la biblioteca: las características del local, la necesidad de colocar en la entrada el nombre “Biblioteca Pública” (es algo que la señora Moliner señala también en los informes comentados más arriba), el tipo de mobiliario requerido y de la decoración oportuna (muy en la línea de lo que nos cuenta Navarro Alcácer a propósito de uno y otra en la Escuela Cossío, es decir, de acuerdo con las preferencias de la ILE. —cf. Navarro Alcácer, 1984: 50—): sobrio, cómodo, sencillo y con preferencia, por ejemplo, por los adornos de artesanía popular; se insiste, asimismo, en que la biblioteca debe dar sensación de limpieza (recuérdese lo indicado en el *Programa* de la Escuela Cossío citado más arriba al respecto de la

pulcritud) y se hace referencia precisa a la iluminación (con la recomendación, por ejemplo, del empleo de bombillas de cristal azulado).

En segundo término, María Moliner dedica dieciséis páginas a las “Operaciones con los libros”: el registro de entrada, la redacción de la ficha catalográfica, el pegado del tejuelo, la colocación de los libros, etc. Un tercer apartado (pp. 27 a 40) está consagrado a la “Catalogación”, que la autora comienza ofreciendo la definición del término *catálogo* (*Instrucciones*, 1937: 27). María Moliner describe minuciosamente los tipos principales de catálogo que usará el bibliotecario: el topográfico, el de autores y el de materias, así como la técnica de escritura de las fichas que les corresponden, prestando atención especial, además, a las llamadas “de referencia”.

El cuarto apartado (pp. 41-48) está consagrado al “Servicio al público”. María Moliner concibe la biblioteca como un espacio que *pertenece a sus usuarios*:

Cada biblioteca tendrá así un público habitual y conocido que variará y se renovará lentamente, de modo que entre los tres elementos: biblioteca, bibliotecario y público existe una verdadera familiaridad. (*op. cit.*: 41).

En este apartado se dedica espacio a la tarjeta del lector, los sistemas de préstamo de libros, etc. La Sra. Moliner recuerda, asimismo, aquí, que la biblioteca pública ha de ser gratuita, lo cual es compatible con la creación de una posible “Asociación de Amigos de la Biblioteca” que, de manera modesta, pero eficaz, pueda contribuir a mantener y mejorar las instalaciones y los fondos de la misma (recuérdese igualmente la existencia de la Asociación de Amigos de la Escuela Cossío). Tres últimos, breves, apartados se refieren a la “Propaganda y extensión bibliotecaria”, a los servicios interbibliotecarios y a las operaciones de orden administrativo.

Si en su momento, las *Instrucciones para el servicio de pequeñas bibliotecas* representaron un librito extraordinariamente original (solicitado desde el extranjero en plena guerra), todavía hoy resulta enormemente claro y útil. Pilar Faus Sevilla lo incluye, como apéndice primero, en edición facsímil, a su libro de 1990.

El llamado *Plan de Bibliotecas* de María Moliner

Ya en plena guerra civil, según he indicado, María Moliner asumió responsabilidades importantes para la política bibliotecaria del gobierno de la Segunda República. Como señalan Calvo / Salaberría (eds.) (2005: 139) fue también entre 1937 y 1939 cuando realizó su aportación más valiosa a la biblioteconomía española: su *Proyecto de bases de un Plan de organización general de Bibliotecas del Estado*, proyecto que por propia iniciativa presentó en 1937 a la Sección de Bibliotecas del Consejo Central de Archivos, Bibliotecas y Tesoro Artístico. Como se sintetiza en el lugar citado, en él “se definen los diferentes tipos de bibliotecas, se diseñan órganos centrales para coordinar y simplificar los trabajos técnicos de todas ellas y se marcan pautas de funcionamiento”. El texto se

publicó en Valencia, en 1939, de nuevo como publicación anónima, en este caso editada por el Ministerio de Instrucción Pública, Oficina de Adquisición de Libros y Cambio Internacional, cuando, sin embargo, ya María Moliner (según indican Calvo / Salaberría, eds., 2005: 139) había cesado como directora de dicho organismo. Pilar Faus Sevilla lo incluyó como apéndice segundo (en edición facsímil) a su libro de 1990.

Su “Proyecto de bases de un Plan de organización general de Bibliotecas del Estado” distingue tres grandes apartados: los tipos de bibliotecas, los órganos centrales y de enlace entre ellas y el funcionamiento.

El *Proyecto* ocupa dieciséis páginas y distingue tres grandes apartados. En el primero se incluyen los tipos de bibliotecas. En el segundo, los órganos centrales y de enlace entre aquellas. Entre ellos debe destacarse que se reconoce una “Escuela nacional de Bibliotecarios” (de hecho, María Moliner creó, con ayuda del bibliotecario Rafael Raga, una Biblioteca-Escuela en Valencia, en 1937). Y un tercer apartado, dedicado al funcionamiento: el más interesante, pues se ocupa de la conexión de todos los tipos de bibliotecas con los órganos centrales y de enlace distinguidos en las dos partes precedentes.

María Moliner dedica, así, el mayor número de páginas al funcionamiento de las Bibliotecas, que distingue como: generales (provinciales, comarcales, municipales, rurales, depósitos renovables y corresponsales); escolares; científicas; históricas; administrativas; especiales (las de cuarteles, hospitales y cárceles), y, en fin, las Bibliotecas particulares que se incorporen a la Organización general. Este *Proyecto* es comentado por Faus Sevilla (1990: 107-120) y denominado por ella “Plan de Bibliotecas de María Moliner”; también es analizado por Orera Orera (2003).

Según Faus Sevilla (1990: 109), el *Proyecto* fue estudiado en la Sección de Bibliotecas del Consejo Central de Archivos, Bibliotecas y Tesoro Artístico y considerado viable, al menos en la parte referida a las bibliotecas generales, y, de hecho, en algunos aspectos se puso en marcha, aunque sin darle base legal. Al término de la guerra civil, quedó en suspenso y nunca se utilizó.

A modo de conclusión

Cuando se revisa, pues, la extraordinaria labor de María Moliner como responsable de aspectos de enorme entidad dentro de la política a favor de la lectura pública en España durante la Segunda República, cabe preguntarse cómo es posible que ella silenciara totalmente dicha labor y considerara su *Diccionario de Uso del Español* como su único mérito.

Es sabido que la familia Ramón – Moliner conoció momentos muy amargos al término de la guerra civil. El Dr. Ramón y Ferrando fue suspendido de empleo y sueldo, enviado a Murcia, y trasladado después a Salamanca. Doña María fue sancionada con la pérdida de dieciocho puestos en el escalafón (cf., entre otros, Faus Sevilla, 1990: 133-135; Benítez Marco, 2010: 83-84). Tal vez la profunda tristeza que hubo de sentir, rotas las ilusiones de tantos años, dispersados los amigos con quienes las habían compartido, influyera decisivamente en el olvido de su trabajo durante los años de la República y la Guerra Civil.

Tengo para mí, sin embargo, que por encima de la pena, doña María supo sacar sabiamente fuerzas de flaqueza, entusiasmarse con una nueva tarea y emprender la aventura de realizar un diccionario nuevo, original, que se ajustara a lo que ella soñaba como un ideal lexicográfico, a cuya confección dedicó toda su inteligencia y su esfuerzo. El resultado la colmó tan plenamente, que le dio un definitivo valor a su vida. Al final del prólogo del *DUE*, reconoce:

En su impresionante fuerza interior para emprender aventuras intelectuales valiosas, útiles a los demás, María Moliner se nos ofrece como un ejemplo personal que sigue ayudando, diariamente, a dar sustantividad a nuestra existencia.

En fin, esta obra a la que, por su ambición, dadas su novedad y su complejidad, le está negada como a la que más la perfección, se aproxima a ella tanto como las fuerzas de su autora lo han permitido. (*DUE*: XXX).

Es justamente en su indesmayable capacidad para la superación, en su impresionante fuerza interior para emprender aventuras intelectuales valiosas, útiles para los demás, y, al mismo tiempo, perfectas en la medida de las posibilidades propias, como María Moliner se nos ofrece como un ejemplo personal que sigue ayudando, diariamente, a dar sustantividad a nuestra existencia ■

Referencias bibliográficas

- AA. VV. (1984): *La Escuela Cossío de Valencia. Historia de una ilusión (1930-1939)*, Valencia: Generalitat Valenciana.
- ÁLVAREZ DE MIRANDA, Pedro (2006): "Una vida entre libros y palabras: María Moliner Ruiz (1900-1981)", en F. Étienvre, ed.: *Regards sur les Espagnoles créatrices. XVIIIème. – XXème. Siècles*, París: Presses Sorbonne Nouvelle, pp. 239-250.
- BENÍTEZ MARCO, María Pilar (2010): *María Moliner y las primeras estudiosas del aragonés y del catalán de Aragón*, Zaragoza: Rolde de Estudios Aragoneses, pp. 69-99.
- BLASCO CARRASCOSA, Juan Ángel (1984): "Presentación", en AA. VV., *La Escuela Cossío de Valencia. Historia de una ilusión (1930-1939)*, Valencia: Generalitat Valenciana, pp. 11-15.
- CABRA LOREDO, M.^a Dolores (ed.) (1992): *Misiones pedagógicas. Septiembre de 1931- Diciembre de 1933*. Informes I. Madrid: El Museo Universal.
- CALVO, Blanca y SALABERRÍA, Ramón (eds.) (2005): *Biblioteca en guerra. Catálogo de la exposición*, Madrid: Biblioteca Nacional.
- CORTÉS ALONSO, Vicenta (1984): "La excursión. Recuerdo de una pedagogía", en AA. VV., *La Escuela Cossío de Valencia. Historia de una ilusión (1930-1939)*, Valencia: Generalitat Valenciana, pp. 103-113.
- CORTÉS ALONSO, Vicenta (1990): "Prólogo", en Pilar Faus Sevilla, *La lectura pública en España y el Plan de Bibliotecas de María Moliner*, Madrid: ANABAD, pp. 7-8.

- CORTÉS ALONSO, Vicenta (2000): "La Escuela Cossío de Valencia", *Trébede*, 36 (marzo de 2000), pp. 39-41.
- CORTÉS ALONSO, Vicenta (2003): "María Moliner", en María Antonia Martín Zorraquino / José Luis Aliaga Jiménez, eds., *La lexicografía hispánica ante el siglo XXI. Balance y perspectivas*, Zaragoza: Institución "Fernando el Católico" / Gobierno de Aragón, pp. 269-274.
- ESCOLAR SOBRINO, Hipólito (1999): *Gente del libro. Autores, editores y bibliotecarios. 1939-1999*, Madrid: Editorial Gredos.
- FAUS SEVILLA, Pilar (1984): "La Escuela Cossío de Valencia. Recuerdos de una escolar", en AA. VV., *La Escuela Cossío de Valencia. Historia de una ilusión (1930-1939)*, Valencia: Generalitat Valenciana, pp. 115-124.
- FAUS SEVILLA, Pilar (1990): *La lectura pública en España y el Plan de Bibliotecas de María Moliner*, Madrid: ANABAD.
- FAUS SEVILLA, Pilar (2000): "Bibliotecas para una República", *Trébede* (Zaragoza), 36 (marzo de 2000), pp. 43-49.
- GARCÍA EJARQUE, Luis (1981): "María Moliner, gestora de una política bibliotecaria", Madrid: *Boletín de la ANABAD*, 31/1, pp. 37-42.
- GÓMEZ URIOL, Alberto (2001): *De la vida a la palabra*. Vídeo no venal patrocinado por el Gobierno de Aragón con ocasión del Centenario del nacimiento de María Moliner (20.03.2000) (Cien años de pasión por las palabras), Zaragoza: Gobierno de Aragón.
- LLUCH, María Asunción y SEVILLA, Carolina (1982): "Biblioteca Universitaria y Provincial 1936-1939. Documentación", en *Estudios dedicados a Juan Peset Aleixandre*, Valencia: Generalitat Valenciana.
- MARTÍN ZORRAQUINO, María Antonia (1989): "Una lexicógrafa aragonesa: D.^a María Moliner", en Günter Holtus, Georges Lüdi, Michael Metzeltin, eds., *La Corona de Aragón y las lenguas románicas. Miscelánea de homenaje para Germán Colón*, Tübinga: Gunter Narr Verlag, pp. 423-434.
- MARTÍN ZORRAQUINO, María Antonia (2006): "María Moliner, filóloga por vocación y por su obra", en José Carlos Mainer / José María Enguita, eds., *Cien años de filología en Aragón. VI Curso sobre Lengua y Literatura en Aragón*, Zaragoza: Institución "Fernando el Católico", pp. 223-239.
- MOLINER, María (1966 / 1967): *Diccionario de uso del español*, Madrid: Gredos. (DUE).
- MOLINER, María (2005): "Inspectora de las bibliotecas de Misiones Pedagógicas en Valencia", en Blanca Calvo / Ramón Salaberría, eds., *Biblioteca en guerra. Catálogo de la exposición*, Madrid: Biblioteca Nacional, pp. 129-137.

NAVARRO ALCÁCER, José (1984): "Notas autobiográficas de un nonagenario", en AA. VV., *La Escuela Cossío de Valencia. Historia de una ilusión (1930-1939)*, Valencia: Generalitat Valenciana, pp. 17-76.

ORERA ORERA, Luisa (2003): "María Moliner y la política bibliotecaria de la Segunda República", en María Antonia Martín Zorraquino / José Luis Aliaga Jiménez, eds., *La lexicografía hispánica ante el siglo XXI. Balance y perspectivas*, Zaragoza: Institución "Fernando el Católico" / Gobierno de Aragón, pp. 257-267.

Programa de la Escuela Cossío. 1933-1934 (1933), Valencia: Impresos Cosmos.

SALABERRÍA, Ramón (1998a): "María Moliner y la memoria arrancada", *Educación y Biblioteca. Revista Mensual de Documentación y Recursos Didácticos*, 10, 86, pp. 8-9.

SALABERRÍA, Ramón (1998b): "Conversación con Fernando Ramón Moliner, hijo de María Moliner", *Educación y Biblioteca. Revista Mensual de Documentación y Recursos Didácticos*, 10, 86, pp. 11-17.

SECO, Manuel (1981): "María Moliner: una obra, no un nombre", en *El País*, 29 de mayo de 1981, p. 36.

SECO Manuel (1987): "Apéndice A: María Moliner", en *Estudios de lexicografía española*, Madrid: Paraninfo, pp. 207-211.

SECO Manuel (2003a): "Una introducción para este encuentro de lexicógrafos", en María Antonia Martín Zorraquino / José Luis Aliaga Jiménez, eds., *La lexicografía hispánica ante el siglo XXI. Balance y perspectivas*, Zaragoza: Institución "Fernando el Católico" / Gobierno de Aragón, pp. 15-17.

SECO, Manuel (2003b): "María Moliner o el diccionario", en María Antonia Martín Zorraquino / José Luis Aliaga Jiménez, eds., *La lexicografía hispánica ante el siglo XXI. Balance y perspectivas*, Zaragoza: Institución "Fernando el Católico" / Gobierno de Aragón, pp. 275-277.

Breve currículum

María Antonia Martín Zorraquino es Catedrática de Lengua Española de la Universidad de Zaragoza. Comisaria del Gobierno de Aragón para el Centenario del nacimiento de doña María Moliner (2000-2001), sobre cuya figura y obra ha publicado varios trabajos. Sus líneas de investigación se centran en la gramática del español (sobre todo, en la sintaxis), el análisis del discurso (los marcadores del discurso y los lenguajes especializados) y el estudio sociolingüístico de diversas áreas de la Comunidad Autónoma de Aragón (el habla urbana de Zaragoza y la zona fronteriza con Cataluña).



Mujeres bibliotecarias durante la II República: de vanguardia intelectual a la depuración

Rosa San Segundo Manuel
Universidad Carlos III de Madrid

Sumario: 1. Contribución intelectual de las mujeres a la cultura durante la II República. 2. Política del nuevo Estado en las bibliotecas: quema, incautación y depuración. 3. Depuración de bibliotecarios 1936-1948. 4. Bibliotecarias no presentadas, exiliadas o desaparecidas. 5. Depuración de bibliotecarias republicanas.

Resumen

La II República supuso el ascenso de una vanguardia intelectual que auspiciaba mediante la ciencia y la cultura una transformación política y social, también movida por el deseo de alfabetización y culturización de la población. Fue un momento de gran esplendor cultural denominado Edad de plata de las letras, la cultura, y las ciencias. Las mujeres van a ser partícipes de este proceso. Son mujeres bibliotecarias, intelectuales, republicanas, modernas, jóvenes, vanguardistas, innovadoras y feministas que conformaron la primera generación de mujeres que acceden a los estudios universitarios y ocupan trabajos cualificados, lo que empezó a dar sus frutos al incorporarse al medio laboral. Y donde primero se van a incorporar va a ser en el magisterio y en el Cuerpo de Facultativos de Bibliotecarios y Archiveros. Trataron de hacer realidad el sueño de la cultura y de la modernidad, pero la violencia de la guerra y de la posguerra truncó sus sueños y sufrieron exilio, muerte y desaparición.

Palabras clave: mujeres, bibliotecarias, II República, depuración, Cuerpo de Facultativos de Bibliotecarios y Archiveros.

Abstract

The Second Republic meant the rise of an intellectual vanguard that sponsored political and social transformation by means of science and culture and was also driven by the desire for literacy and acculturation of the population. It was a time of great cultural splendor called the Silver Age of literature, culture, and science. Women are going to do their share in this process. These women are librarians, intellectual, republican, modern, young, avant-garde, innovative and feminist and formed the first generation of women entering college and doing skilled jobs which began to bear fruit when they entered in the

working world. They incorporated first in teaching and in the Cuerpo de Facultativos de Bibliotecarios y Archiveros. They tried to make the dream of culture and modernity come true, but their dreams were shattered by the violence of war and the post-war period and they suffered exile, death and forced disappearance.

Keywords: women, women librarians, Second Republic, purge, Cuerpo de Facultativos de Bibliotecarios y Archiveros.

Contribución intelectual de las mujeres a la cultura durante la II República

La II República marcó el ascenso de una vanguardia intelectual que auspiciaba mediante la ciencia y la cultura una transformación política y social y tiene sus prolegómenos en la oposición a la Restauración y a la dictadura de Primo de Rivera¹, surgiendo el periodo denominado Edad de plata de las letras, la cultura y las ciencias, momento de gran esplendor cultural.

Los grupos de intelectuales que va a conformar la II República van a girar en torno a la educación como elemento modernizador del país, a la secularización y laicidad de la sociedad y a la racionalidad científica como elementos de progreso. Van a convivir tres generaciones culturales de intelectuales la del 98, la del 14 y la del 27. Cada una recogerá el testigo de la anterior. La nueva intelectualidad se va a conformar de literatos, artistas y científicos que se van a erigir en la conciencia crítica de la sociedad y van a contribuir a la creación de una opinión pública, en un país con una tasa muy elevada de analfabetismo. Es una minoría ilustrada que tuvo como objetivo modernizar el país.

La participación de las mujeres en la modernización del país durante la II República fue fundamental. Sin embargo, hay pocas referencias a su participación, a pesar de integrar la vanguardia intelectual.

Pero además, se creó una conciencia popular de posibilitar el acceso a la educación a la población. Se va a desarrollar una cultura obrera vinculada al socialismo, al anarquismo y al comunismo, tratando de elevar la formación de quienes no habían tenido acceso a la educación. La intelectualidad, junto con la cultura obrera, va a articular la culturización y modernización del país. En este proceso es fundamental la participación de las mujeres y, sin embargo, hay escasas referencias a su participación, a pesar de integrar la vanguardia intelectual.

Surge, pues, la primera generación de mujeres universitarias que subsisten de su propio trabajo y no necesitan de la tutela del padre o marido². En 1909 eran solo 21 las mujeres matriculadas en la universidades españolas, en 1919 eran 345, y ya en la década de los años 30 el acceso a las aulas universitarias, más que un anatema, era un signo

1 GOMEZ BLESA, Mercedes (2009): *Modernas y vanguardistas. Mujer y democracia en la II República*. Madrid: Ediciones del laberinto, p. 5.

2 GOMEZ BLESA, Mercedes (2009): *Modernas y vanguardistas. Mujer y democracia en la II República*. Madrid, Ediciones del laberinto, p. 9.

de prestigio³. La mayoría estudia en la Universidad de Madrid y cuando proceden de otras provincias se alojan en la Residencia de señoritas. En 1939 se alcanzó la cifra de 5.081 mujeres matriculadas en la Universidad de Madrid, fundamentalmente en Medicina, Farmacia, Derecho, Ciencias y Filosofía y Letras. El acceso de las mujeres a la universidad empezó a dar sus frutos al incorporarse al medio laboral, y donde primero se van a incorporar va a ser al magisterio y al Cuerpo de Facultativo de Bibliotecarios y Archiveros⁴ y más tarde como ayudantes y auxiliares en la universidad, como hiciera María Zambrano. El ámbito bibliotecario y el Cuerpo de Facultativo van a ser pioneros en la incorporación de las mujeres con titulación universitaria al mundo laboral.

Muchas de estas mujeres universitarias van a incorporarse a trabajar en las bibliotecas, y además estamos en presencia de uno de los momentos más efervescentes y positivos de la historia de nuestras bibliotecas. Durante la II República se articuló un gran desarrollo de la política bibliotecaria. Con la llegada de la II República se produce, de forma institucional, un intento de cambio muy notable en muchos ámbitos de la realidad, uno de los más destacados va a ser la cultura apoyada en una nueva concepción del libro y de las bibliotecas⁵.

Se origina una fuerte extensión de las bibliotecas auspiciada por numerosos intelectuales, científicos, pensadores, artistas y además sindicatos, partidos y otras organizaciones. La II República construyó un número muy elevado de escuelas y de bibliotecas, pues la política bibliotecaria republicana estuvo muy centrada en servir a la causa de la cultura de las masas, además de a la cultura de élite y profesional. Los intelectuales se sintieron comprometidos política y culturalmente con los proyectos republicanos.

Durante la II República se crearon numerosos organismos para la promoción de las bibliotecas y muchas mujeres entraron en el Cuerpo de Facultativos y en el Cuerpo de Auxiliares.

Durante la II República se crean numerosos organismos para la promoción de las bibliotecas como el patronato de las Misiones Pedagógicas, la Junta de Intercambio y Adquisición de Libros para Bibliotecas Públicas⁶. También hubo numerosas bibliotecas fundadas por iniciativas privadas y creadas por sindicatos, movimientos sociales, partidos políticos, clubes y sociedades. Se crea Cultura Popular que se enmarca dentro de la actividad bibliotecaria paralela a la emanada de la Administración republicana, siendo la Sección de Bibliotecas de Cultura Popular muy activa. Durante la guerra se crean otros organismos bibliotecarios como el Consejo Central de Archivos, Bibliotecas y Tesoro Artístico, las Milicias de la cultura y, en Cataluña, en Servei de Biblioteques del Front.

3 La Facultad de Filosofía y Letras de Madrid durante la Segunda República. Madrid, 2008 http://eprints.ucm.es/8850/1/Gallego_Rubio_La_Biblioteca.pdf

4 La Facultad de Filosofía y Letras de Madrid durante la Segunda República. Madrid, 2008 http://eprints.ucm.es/8850/1/Gallego_Rubio_La_Biblioteca.pdf

5 SAN SEGUNDO, Rosa. *La actividad bibliotecaria durante la Segunda República Española*. Madrid: Universidad Complutense, 2000 <http://www.ucm.es/info/multidoc/multidoc/revista/num10/paginas/pdfs/rssegundo.pdf>

6 SAN SEGUNDO, Rosa. *Sistemas de organización del conocimiento: la organización del conocimiento en las bibliotecas españolas*. Madrid : Boletín Oficial del Estado, 1996 http://e-archivo.uc3m.es/bitstream/10016/4256/2/sansegundo_sistemas_1996.pdf

Los bibliotecarios oficiales salían, fundamentalmente, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Complutense de Madrid. Durante el periodo republicano se convocan varias oposiciones y se crea el Cuerpo de Auxiliares del Cuerpo de Facultativos, creado en 1932 a instancia del gobierno republicano para democratizar funciones del Cuerpo de Facultativos y acercar las bibliotecas a la ciudadanía. En este momento entran numerosas mujeres en ambos. También la Escuela de Bibliotecarias de Cataluña va a formar numerosas mujeres bibliotecarias que se van a incorporar a trabajar en las bibliotecas.

Política del nuevo estado en las bibliotecas: quema, incautación y depuración

El franquismo dismanteló completamente la administración y el sistema político republicano⁷ mediante varias leyes. Hubo un decreto inicial de 13 septiembre de 1936 que prohibió todos los partidos políticos con excepción de la *Falange Española Tradicionalista y de las Juntas de Ofensiva Nacional-Sindicalista* (FET y de las JONS) como único partido político autorizado.

Durante la guerra civil y, sobre todo durante el franquismo, fue dismantelado el proyecto bibliotecario republicano.

En el nuevo régimen, surgido de la guerra civil, la violencia va a constituir un hecho fundacional y fundamental del nuevo Estado⁸. La represión adoptó múltiples formas entre ellas la quema de bibliotecas, la incautación y la depuración. Durante la guerra se produjo una quema sistemática de bibliotecas, como es usual en los conflictos bélicos que persigue la destrucción del patrimonio bibliográfico y documental del vencido y, una vez finalizada esta, continuó, incluso, como acto de la fiesta del libro tal como lo atestigua el juez depurador del personal de la Universidad de Madrid, delegado nacional de Justicia y derecho de la FET de las JONS⁹:

Los enemigos de España fueron condenados al fuego. Con motivo de la fiesta del libro en un auto de fe en el patio de la Universidad Central pronunciando el catedrático Antonio Lunas las siguientes palabras, “para Edificar a España, una, grande y libre, condenamos al fuego los libros separatistas, los liberales, los marxistas, los de la leyenda negra, los anticatólicos, los del romanticismo enfermizo. Los pesimistas, los pornográficos, los de un modernismo extravagante, los cursis, los cobardes, los pseudocientíficos los textos malos y los periódicos chabacanos e incluimos en nuestro índice...”¹⁰

El bibliotecario Vicens de la Llave denunció la quema sistemática de bibliotecas y la llevó a París¹¹ con motivo de la Exposición universal, al pabellón español. Allí se encontraba

⁷ Fuentes para la historia de la Segunda República, la Guerra Civil y el franquismo <http://fuentesguerracivil.blogspot.com/2008/03/1939-ley-de-responsabilidades-politicas.html>

⁸ CLARET, Jaume (2006): *El atroz desmoche. La destrucción de la Universidad española por el franquismo, 1936-1945*. Barcelona: Crítica, p. 1.

⁹ Antonio Luna García Falangista catedrático de Derecho público de la Universidad de Madrid y, junto con el padre Andrés María Mateo, encargados del expurgo de otras bibliotecas como la del Ateneo de Madrid .

¹⁰ CALVO, Blanca y SALABERRIA, Ramón (2005): *Biblioteca en Guerra*. Madrid: Biblioteca Nacional, 2005, p. 464.

¹¹ SAN SEGUNDO, Rosa. *Sistemas de organización del conocimiento: la organización del conocimiento en las bibliotecas españolas*. Madrid : Boletín Oficial del Estado, 1996 http://e-archivo.uc3m.es/bitstream/10016/4256/2/sansegundo_sistemas_1996.pdf

junto con la famosa pintura *Guernica*, encargo del gobierno de republicano, a Pablo Picasso, para denunciar los bombardeos de Alemania e Italia a la población civil, ante la opinión pública internacional. Vicens también va a París, a instancia del gobierno republicano, para denunciar en el mismo pabellón la quema de bibliotecas durante la guerra, allí explicita que todo el proyecto bibliotecario republicano fue desmantelado:

... la suerte de las bibliotecas que se encuentran actualmente en zona rebelde, la historia es simple, siempre la misma: el bibliotecario es fusilado, los libros son quemados y todos los que han participado en su organización son fusilados o perseguidos¹².

El Decreto de 13 de septiembre de 1936 fue el prolegómeno para desmantelar la administración republicana¹³. El citado decreto tras declarar fuera de la ley a personas, partidos y agrupaciones políticas que hubieran integrado el Frente Popular, disponía el embargo e incautación de sus bienes. La incautación fue una herramienta de las tropas del general Franco que, a fin de financiar los gastos de la guerra y del aparato estatal que iban construyendo, además de asesinar o encarcelar, despojó de bienes y propiedades, de forma que ayudaba a financiar la guerra. En esta incautación de los bienes entraron las propiedades de los bibliotecarios. Disposición que afectará a profesores, catedráticos y bibliotecarios a quienes les fueron incautadas, también, sus bibliotecas personales “*por traidor a la Patria*”, tal como se extrae del contenido de los expedientes sancionadores impuestos.

Tras el levantamiento militar, la guerra y la posguerra, los republicanos fueron desposeídos de sus propiedades, de sus puestos de trabajo e incluso de sus vidas. La pena de muerte pasa de ser un castigo a ser una acción preventiva¹⁴. Tras la derrota pagaron muy caro quienes habían sido partícipes del desarrollo bibliotecario e intelectual. La intensa actividad bibliotecaria había sido considerada tan justa, que la derrota parecía impensable.

Las propiedades de los depurados juzgados fueron incautadas también mediante otros decretos¹⁵. Destaca el decreto ley el 10 de enero de 1937 mediante el cual se crea una Junta Central de Incautación de Bienes y Comisiones Provinciales de Incautación¹⁶. La orden de 10 de julio de 1938 dispuso que las bibliotecas incautadas se pusieran bajo

Diferentes decretos y disposiciones de 1937 y 1938 dispusieron la depuración de bibliotecas públicas y privadas.

12 VICENS DE LA LLAVE, Juan. (2002). *España viva: el pueblo a la conquista de la cultura*. Madrid: Vosa.

13 RUBIO MAYORAL, Juan Luis. “La depuración de la cultura popular. La universidad y el Ateneo de Sevilla en la censura de libros durante la guerra civil”. En: congresuales. Educación Popular, Tomo III. Universidad de La Laguna, Santa Cruz de Tenerife, 1994, pp. 251-266 http://www.represa.es/represa_5_junio_2008_articulo6.html

14 CLARET, Jaume (2006): *El atroz desmoche. La destrucción de la Universidad española por el franquismo, 1936-1945*. Barcelona: Crítica, p. 25.

15 http://www.boe.es/g/es/bases_datos/tifs.php?coleccion=gazeta&ref=1937/00281&anyo=1937&nbo=83&lim=A&pub=BOE&pco=86&phi=87

16 Se sustituirán más tarde con la creación en 1941 de los Tribunales de Responsabilidades políticas.

la custodia de funcionarios del Cuerpo de Archivos, Bibliotecas y Museos. Mediante la Orden de 23 de diciembre de 1936, en su artículo primero¹⁷ prohibía,

la producción, el comercio y la circulación de libros, periódicos, folletos y toda clase de grabados pornográficos o de literatura socialista, comunista, libertaria, y, en general disolventes.

El artículo segundo indicaba:

Los dueños de establecimientos dedicados a la edición, venta, suscripción o préstamo de los periódicos, libros o impresos de toda clase a que se refiere el artículo precedente, vienen obligados a entregarlos a la Autoridad civil en el plazo improrrogable de cuarenta y ocho horas, a partir de la publicación de esta Orden. Dicha Autoridad deberá ponerlo en conocimiento de la Militar en el más breve plazo posible.

Se depuraron bibliotecas públicas y privadas, para lo cual se crearon las Juntas depuradoras de Bibliotecas por la Comisión de Cultura y Enseñanza de la Junta Técnica del Estado, por la Orden 16 de septiembre de 1937. El artículo quinto señalaba:

Las Comisiones depuradoras, a la vista de los anteriores índices o ficheros, ordenarán la retirada de los mismos, de libros, folletos, revistas, publicaciones, grabados e impresos que contengan en su texto láminas o estampados con exposición de ideas disolventes, conceptos inmorales, propaganda de doctrinas marxistas y todo cuanto signifique falta de respeto a la dignidad de nuestro glorioso Ejército, atentados a la unidad de la Patria, menosprecio de la Religión Católica y de cuanto se oponga al significado y fines de nuestra gran Cruzada Nacional.

Además se promulga la Orden de 8 de junio de 1938, para prorrogar en treinta días la actuación de las Juntas depuradoras, en base a la "*lentitud incompatible con la urgente necesidad de reglamentar el uso público de estos importantes centros de cultura*". Con la Orden 17 de agosto de 1938 se profundiza en las Juntas depuradoras de bibliotecas, para que las bibliotecas ya censuradas por la Comisión y que no estuvieran a cargo del Cuerpo Facultativo de Archiveros, Bibliotecarios y Arqueólogos, remitan las listas de libros a retirar de las bibliotecas a la Jefatura de Archivos y Bibliotecas.

Depuración de bibliotecarios 1936-1948

El Gobierno de Burgos, antes de finalizada la guerra, creó diversos organismos, judiciales para el control político, religioso, social, cultural y de todo tipo. La Ley de Responsabilidades Políticas de 9 de Febrero de 1939, crea una jurisdicción especial de Responsabilidades Políticas. Además de bibliotecas se depuró a los bibliotecarios

17 RUBIO MAYORAL, Juan Luis. "La depuración de la cultura popular. La universidad y el Ateneo de Sevilla en la censura de libros durante la guerra civil". En: *congresuales*. Educación Popular, Tomo III. Universidad de La Laguna, Santa Cruz de Tenerife, 1994, pp. 251-266 http://www.represa.es/represa_5_junio_2008_articulo6.html

La depuración en el ámbito educativo y cultural cobró importancia por su acción ideológica. Se acrecentó y violentó un discurso contra todos los profesionales de la educación y la cultura y bibliotecarias y bibliotecarios también fueron depurados.

y bibliotecarias. La depuración en el ámbito educativo y cultural cobró importancia por su acción ideológica, siendo más incisiva. A pesar de su extensión no hay una obra recopilatoria de la represión y depuración en el ámbito bibliotecario. Se acrecentó y violentó un discurso contra maestros, profesores, intelectuales, bibliotecarios, todos los profesionales de la educación y la cultura.

No está recopilada ni investigada la suerte del Cuerpo de Facultativos. Sin embargo sí se tiene conocimiento de que hubo muertes, exilios y depuraciones de miembros pertenecientes al mismo. El Cuerpo de Facultativos durante la II República, en 1935, alcanzó la cifra de 299 miembros y 3 plazas vacantes, en 1941 son 240 y hay 73 plazas vacantes¹⁸. Ello fue consecuencia de una acción de desmantelamiento del estado republicano en todos los órdenes y, además, la vacante de un vencido por muerte, por exilio o por depuración generaba un puesto que era ocupado por una persona proveniente el bando vencedor. Fueron 59 bibliotecarios y bibliotecarias del Cuerpo de Facultativos los que no se incorporaron a sus puestos por muerte, desaparición o depuración. También sufrieron la misma suerte otros bibliotecarios que no pertenecían al Cuerpo, que trabajaban en otro tipo de bibliotecas como sindicatos, asociaciones y otras, o también de las bibliotecas catalanas.

A finales de la guerra muchos funcionarios del Cuerpo de Facultativos de Bibliotecarios y Archiveros marchan a Valencia. Muchos marchan al exilio, otros mueren y otros fueron objeto de depuración. Terminada la guerra se inicia la gran depuración, con la separación del servicio de la totalidad del funcionariado, se les obligaba a pedir su propia depuración, y los encausados debían de solicitar el reingreso y su rehabilitación en la administración pública. Se ponía en marcha el procedimiento de apertura de expediente depurador a instancias de las comisiones depuradoras provinciales.

El expediente de depuración y separación se hacía de forma preventiva y abarcaba la conducta política, social, moral y religiosa. Todo ello aderezado de testigos del nuevo régimen. En la administración se conjugó un ambiente de delación particular y anónima, con el chiste de *¿Quién es el masón? el que precede en el escalafón*. La incomparecencia se consideraba aceptación de las acusaciones. Los expedientes de depuración eran un proceso viciado y falto de toda equidad o justicia¹⁹.

Para la reestructuración total de los bibliotecarios se procede a la sanción de los funcionarios del Cuerpo de Facultativos. Según la ley de Depuración de Empleados Públicos²⁰, de 10 Febrero de 1939, se suspendió a todos los funcionarios públicos que no se adhirieron al

18 CORTES ALONSO, Vicenta (2008): "El archivo general de la guerra civil en Salamanca". En: GENE38, p. 153.

19 CLARET, Jaume (2006): *El atroz desmoche. La destrucción de la Universidad española por el franquismo, 1936-1945*. Barcelona: Crítica p. 134.

20 Ley de Depuración de Empleados Públicos, de 10 Febrero de 1939, http://www.boe.es/g/es/bases_datos/tifs.php?coleccion=gazeta&ref=1939/01477&anyo=1939&nbo=45&lim=A&pub=BOE&pco=856&pfi=859.

bando franquista. Se ejecuta la misma a través del Juez instructor de Depuración de los funcionarios del Cuerpo de Archiveros, Bibliotecarios y Arqueólogos, que procede con informes de la conducta política, social y moral de todos los funcionarios.

De la dictadura no emanaron medidas de gracia ni prescripciones. Italia, Alemania y Portugal protagonizaron purgas en la administración pública muy similares. Se consideró que la disensión cultural e ideológica era más difícil de combatir que la militar en campo abierto. El grito de Millán Astray en la Universidad salmantina de "*¡Mueran los intelectuales! ¡Viva la muerte!*", marcará la dirección del nuevo estado con relación a toda la cultura y la intelectualidad.

El Juzgado-Instructor de Depuración de funcionarios se estableció en el Archivo Histórico Nacional, conforme lo preceptuado en la citada ley de 10 de febrero de 1939. El juez instructor de Depuración de funcionarios, Miguel López del Campillo, trabajaba en la comisión depuradora del personal de los cuerpos Facultativo y Auxiliar y firma los oficios. El juez remite los expedientes de depuración al Director General de Archivos y Bibliotecas, cargo que recibió del Ministro de Educación Nacional, el bibliotecario Javier Lasso de la Vega, quien desde el Ministerio de Educación Nacional dirigió todo el proceso de purga y depuración. Un proceso que se alargó en el tiempo. A los maestros, profesores, intelectuales y bibliotecarios se les consideraba partícipes de haber inculcado en la sociedad el virus republicano por lo que en sus expedientes de depuración se tuvieron en consideración actuaciones políticas y actitudes religiosas, entre otros aspectos.

La totalidad de la vida de los bibliotecarios era sometida a intensos informes donde se investigaban sus actuaciones públicas, profesionales y privadas; esto último era aplicado fundamentalmente a las mujeres.

La totalidad de la vida de los bibliotecarios era sometida a intensos informes donde se investigaban sus actuaciones públicas, profesionales y privadas; esto último era aplicado fundamentalmente a las mujeres. Ningún aspecto fue omitido. Los expedientes de depuración, actualmente conservados en el Archivo General de la Administración, son muestra del totalitarismo y el intenso control social practicado durante los primeros años de la dictadura franquista. Se conservan solamente aquellos que no salieron al exilio o los de bibliotecarios que continuaron con vida. Los castigos y sanciones eran los siguientes: el más grave fue, sin duda, la ejecución y desaparición; también la separación definitiva del cargo, es decir, separación del Cuerpo y baja en el escalafón; la deportación y la prohibición de solicitar vacantes; la suspensión temporal o provisional de empleo y sueldo o, en algunos casos, la jubilación forzosa; pérdida de sueldos dejados de percibir; la pérdida de una parte del sueldo mientras se tramitaba el expediente correspondiente; la inhabilitación para el desempeño de cargos directivos y de confianza. La depuración supuso una notable merma para las bibliotecas en nuestro país.

Bibliotecarias no presentadas, exiliadas o desaparecidas

Un caso muy duro de muerte es el de la bibliotecaria *Juana Capdevielle*. Intelectual, pedagoga y archivera, mujer joven de ideas liberales, estudió Filosofía y Letras en Madrid

y en esta facultad trabajó como bibliotecaria cuando entra a formar parte del Cuerpo de Facultativos de Archiveros y Bibliotecarios²¹. Fue también bibliotecaria del Ateneo Científico, Literario y Artístico de Madrid. Tesorera de la Asociación de Bibliotecarios y Bibliógrafos, alumna de Ortega y Gasset y compañera de María Zambrano. Se casó en marzo de 1936 con el profesor universitario Francisco Pérez Carballo, abogado y activista contra la dictadura de Primo de Rivera, político de Izquierda Republicana y gobernador civil de A Coruña²². Se traslada con su marido, cuando es nombrado gobernador, y deja plaza en la Universidad de Madrid. Con el golpe de estado del 18 de julio de 1936 fue detenido y fusilado. Ella va a en su busca y es detenida por la guardia civil. Fue secuestrada, violada y fusilada con veintinueve años, estando embarazada. Se encuentra su cadáver al día siguiente en una cuneta²³ del kilómetro 526 de la carretera N-VI, en Rábade, Lugo, lugar en el que hay una pequeña losa con la inscripción Juana Capdevielle San Martín, 18 de Agosto de 1936. El temor y el odio²⁴ a la mujer liberal, intelectual y feminista se materializó en el asesinato de esta bibliotecaria²⁵, símbolo de lo que fueron víctimas las mujeres vanguardistas.

La bibliotecaria *Teresa Andrés* marcha al exilio en Francia y muere en 1947, tras la muerte de uno de sus hijos. Estudió el doctorado en la Universidad de Madrid y no llegará a leer la tesis por la guerra. Allí conocerá a su marido Emilio Gómez Nadal. Ambos se afiliaron al Partido Comunista. Ella vivió en la Residencia de Señoritas. En 1931 ingresa en el Cuerpo de Facultativos de Archiveros, Bibliotecarios y Arqueólogos²⁶. En 1936, durante la guerra, es responsable de la Sección de bibliotecas de Cultura Popular, donde va a desarrollar una intensa actividad creando bibliotecas en hospitales, batallones y hogares del soldado. Teresa Andrés, María Moliner y otras muchas lideraron la acción de la República para el fomento de la lectura y las bibliotecas²⁷.

La bibliotecaria *Josefa Callao Mínguez*²⁸, licenciada en Filosofía y Letras, ingresó en el Cuerpo de Facultativos, en 1931. Perteneció a la FUE, Federación Universitaria Española, agrupación de estudiantes universitarios de tendencia republicana, junto con María Victoria González Mateo y Carmen Caamaño. Fue destinada al Archivo de la Corona de Aragón de Barcelona en diciembre de 1931. Se casó en agosto 1933 con Antoni M. Sbert, diputado catalán, Consejero de Cultura de la Generalitat de Cataluña (de diciembre de 1936 a abril de 1937) y de Gobernación y Asistencia Social (junio de

21 GALLEGO RUBIO, M^a Cristina (2010). *Juana Capdevielle San Martín. Bibliotecaria de la Universidad Central*. Madrid: Editorial Complutense.

22 *La voz de Galicia*. Hemeroteca Web <http://www.lavozdeg Galicia.es/hemeroteca/2007/07/12/5979610.shtml>

23 TORRES, Rafael (2009). *Nuestra Señora de la Cuneta*. Gijón, Nigratrea.

24 RODRIGUEZ FER, Claudio (2009). *Ámote vermella*. Vigo : Edicións Xerais de Galicia.

25 CALVO Blanca; SALABERRIA, Ramón (2005). *Biblioteca en Guerra*. Madrid, Biblioteca Nacional.

26 SALABERRIA, Ramón. "Teresa Andrés. Bibliotecaria en Guerra"; *Educación y Biblioteca*, Año 17, nº 145, enero/febrero 2005. Dossier.

27 CALVO Blanca; SALABERRIA (2005): Ramón. *Biblioteca en Guerra*. Madrid: Biblioteca Nacional, p. 310.

28 MASSOT I MUNTANER, Josep (2000): *Antoni M. Sbert, agitador, polític i promotor cultural*. Barcelona: Abadía de Monserrat.

1937). Crea junto a Jordi Rubió i Balaguer el Servei de Biblioteques del Front, Servicio de bibliotecas del Frente de Guerra de Cataluña. Pepa Callao se exilia en Francia en 1940, con 33 años y en 1942 se exilia a México²⁹.

La bibliotecaria *Concepción Muedra Benedito*³⁰, Profesora auxiliar de Historia Medieval de la Universidad de Madrid³¹, fue responsable de los Archivos provinciales del Consejo Central de Archivos, Bibliotecas y Tesoro Artístico, durante la guerra³². Se exilia a México en la década de los años cuarenta y allí colaboró en la creación de la Escuela Nacional de Bibliotecarios y Archivistas, ENBA, de la Secretaría de Educación Pública³³. Impartió clase con otros bibliotecarios exiliados como José Ignacio Mantecón, Agustín Millares Carlo, Juan Vicens de la Llave y Adela Ramón.

La bibliotecaria *Adela Ramón* trabajó en el Museo de Antropología de Barcelona con Pedro Bosch Gimpera. Organizan para su protección el Patrimonio Arqueológico y lo llevan a una hacienda situada en Agullana (Gerona), junto a la frontera de Francia³⁴. Perteneció a Acción Catalana Republicana y era autonomista. En 1939 se exilia México, allí impartió clase en la Escuela Nacional de Bibliotecarios y Archivistas, ENBA de la Secretaría de Educación Pública, SEP. También la bibliotecaria Josefina Rissech nace en España, vivió exiliada en México tras la Guerra civil.

La bibliotecaria *María Pilar Sanz Obregón* licenciada en Ciencias Físico Exactas por la Universidad Central, perteneció a la dirección de la Asociación de Estudiantes de Ciencias de la Federación Universitaria Escolar, por lo que fue desterrada durante la dictadura de Primo de Rivera. Durante la guerra civil fue subjefa de Archivo del Servicio de Investigación Militar. En 1939 se exilia a México.

La bibliotecaria *María Luisa Vidana*³⁵ se exilia a México tras la guerra civil mediante la CTARE, Comité Técnico de Ayuda a los Republicanos Españoles, que tuvo como misión recibir, organizar y distribuir a los exiliados que llegaban a México.

29 MASSOT I MUNTANER, Josep (2000): *Antoni M. Sbert, agitador, polític i promotor cultural*. Barcelona: Abadía de Monserrat, p. 23.

30 SAN SEGUNDO MANUEL, Rosa (2007): "El exilio bibliotecario republicano de 1939 en México". En: GIMENO PERELLÓ, Javier; LÓPEZ, Pedro; MORILLO CALERO, M^a Jesús (coords.). *De volcanes llenos: Biblioteca y compromiso social*. Gijón: Trea.

31 OTERO CARVAJAL, Luis Enrique (2001): España. "Las consecuencias del triunfo militar de la España franquista". En *Historia y comunicación social*, 6. <http://www.ucm.es/info/hcontemp/leoc/ciencia%20spain.pdf>

32 *Biografías de exiliados*. http://www.exiliados.org/paginas/Conservar_memoria/Biografias_M.html

33 CASTRO ESCAMILLA, Minerva y ARMENDARIZ SANCHEZ, Noe: *Historia de la documentación en México* <http://eprints.rclis.org/archive/00003444/01/MINERVACASTRO....pdf>

34 *Biografías de exiliados* http://www.exiliados.org/paginas/Conservar_memoria/Biografias_R.htm#RamonLigue

35 ARMENDARIZ SANCHEZ, Saúl y ORDOÑEZ ALONSO, Magdalena: *La aportación de los refugiados españoles a la Bibliotecología Mexicana: notas para su estudio* <http://clio.rediris.es/articulos/exiliados.html>

La bibliotecaria catalana *Rosa Granés* trabajó en el Servei de Biblioteques del Front, Servicio de bibliotecas del Frente. En enero de 1939 hace su último viaje en el bibliobús y se exilia a Francia. También se marcha al exilio a Francia la bibliotecaria catalana *Antonia Pineda* que salió al exilio con su marido el alcalde Serra i Moret militante del PSUC.

Depuración de bibliotecarias republicanas

La depuración se inició durante la guerra y se continuó en la posguerra hasta 1945 pero hubo muchos expedientes que continuaron hasta el inicio de la década de los años 60.

Con la depuración se trató de dismantelar la obra cultural republicana. La depuración se inició durante la guerra y se continuó en la posguerra hasta 1945 pero hubo muchos expedientes que continuaron hasta el inicio de la década de los años 60. El número de profesionales de las bibliotecas quedó muy mermado tras la depuración.

En Cataluña numerosas bibliotecarias vivieron bajo la represión de la posguerra como *Teresa Boada i Villalonga* y *María Cugueró y Conchello*. Ambas estudiaron en la Escuela de Bibliotecarias de Cataluña, colaboraron y escribieron sobre el Servei de Biblioteques del Front, Servicio de Bibliotecas del Frente de Cataluña.

También sufren las consecuencias en la posguerra *María Ponjuan*, *Helena Blanco*, *María Riera i Jo*, *Montserrat Casamada*, *María Antonieta Cot*, *Concha Guaro*, *Enriqueta Casas*, *Antonia Matoses*, *Carme Portella*. Todas ellas, al finalizar la guerra, tuvieron que revalidar su titulación de la Escuela de Bibliotecarias y estudiar durante un curso *Religión y los Principios del Movimiento Nacional*³⁶. Pudieron seguir con su vida pues la gente no denunció a las bibliotecarias. Habían reconocido su labor durante la guerra en la biblioteca en la retaguardia y en los frentes de guerra. Habían salvado muchos libros y habían corrido muchos riesgos.

Peor suerte corrió *Aurora Díaz Plaja* que no pudo continuar trabajando. Igualmente fue muy desafortunado el accidente de *Conxa Ballanzó*. Trabajaba en la Biblioteca de Manresa, fue con Rubió desde Barcelona a Tortosa para hacer una inspección del bibliobús del frente y murió unos días después, tras haberse caído del coche al abrirse la puerta. Muere también *Carmen Benavet*, de una fuerte amigdalitis. *María Felipa Español* trabajó como bibliotecaria voluntaria en el frente, junto a *Rosa Granés*, y para mejorar la situación de las mujeres³⁷. Murió poco después de finalizada la guerra.

En la Escuela de Bibliotecarias de Cataluña también se produjeron depuraciones. *Justa Ballón* fue denunciada no por catalanista, sino por protestante, y fue depurada y siguió

36 VENTURA, Nuria y GASCÓN, Jesús (2006): Entrevista María Teresa Boada i María Cugueró «Érem tan, tan innocents...» *Item 44*, pp. 113-131.

37 VENTURA, Nuria y GASCÓN, Jesús (2006): Entrevista Mariam Teresa Boada i María Cugueró «Érem tan, tan innocents...» *Item 44*, pp.113-131.

trabajando en peores condiciones. Y la secretaria de la Escuela de Bibliotecarias, *Joana Casals*, fue denunciada por *roja, catalanista y separatista* y no pudo seguir trabajando. En el curso 1939/1940 la Escuela de Bibliotecarias lo inicia con profesorado totalmente nuevo. Los anteriores van a marchar al exilio, o va a ser depurados.

La Ley de 10 de febrero de 1939, sobre la depuración de funcionarios, articula el nombramiento del Juez instructor de la depuración del Cuerpo de Facultativos de Archiveros, Bibliotecarios y Arqueólogos y del Cuerpo auxiliar y del resto del personal. Se nombra a Miguel Artigas, Miguel Gómez del Campillo y a Blas Tarracena Aguirre inspectores generales. Van a ser los instructores encargados de investigar las conductas de los funcionarios. En junio de 1939 se abren expedientes de depuración a los miembros del Cuerpo de Facultativos³⁸.

La bibliotecaria *María Brey Mariño* estudió Filosofía y Letras en la Universidad Central³⁹. Fue becaria de la Junta para Ampliación de Estudios en el Centro de Estudios Históricos. En 1932 fue destinada a Santiago de Compostela y, más tarde, a la Biblioteca de la Presidencia del Consejo de Ministros y, ya en plena Guerra, a la Junta de Adquisición de Libros. Al acabar la guerra fue destinada a Huelva y, posteriormente, a la Biblioteca de las Cortes. María Brey Mariño hizo muchas y notables ediciones críticas y versiones modernizadas de los clásicos de la literatura española. Impartió cursos junto a otros muy reconocidos bibliotecarios como Rocher, Martínez Bara, Millares, Teresa Andrés, María Moliner y otros.

En la primera depuración de septiembre 1939, según el artículo 5, Ley de 10 febrero 1939 sobre haberes, queda con el 50% de su sueldo y, según el artículo 9 de la misma ley, fue sancionada con traslado forzoso y prohibición de solicitar puestos vacantes durante 5 años, además de inhabilitación para ocupar puestos de mando o confianza. El juez instructor consideró que se la debiera apartar definitivamente del cuerpo ya que había pertenecido a UGT, desde su fundación, y a también a STABYM, Sindicato de Trabajadores en Archivos, Bibliotecas y Museos. Se la acusó en sus expedientes de ser persona de confianza de María Moliner. Mediante juicio, celebrado el 25 de febrero de 1939, fue separada del servicio. En 1939 se la acusa del delito de adhesión a la rebelión militar y se la condena a reclusión perpetua, a 30 años de prisión. En 1947 se le conmuta la pena por tres años de prisión, y en 1948 se la condena a la inhabilitación de cargos directivos o de confianza y al traslado fuera de la provincia. En enero 1954 fue readmitida en el servicio.

38 Expedientes personales, mediante los cuales se puede seguir la trayectoria profesional de muchos miembros del Cuerpo Facultativo de Archiveros, Bibliotecarios y Arqueólogos, algunos de los cuales ya eran, o llegarían a serlo más tarde, destacadas figuras de la cultura española del siglo XX.

39 INFANTES, Víctor. PERFIL: NECROLÓGICAS Ha muerto María Brey Mariño, 08/02/1995 *EL PAÍS* http://www.elpais.com/articulo/agenda/Ha/muerto/Maria/Brey/Marino/elpepigen/19950208elpepiage_5/Tes/

La bibliotecaria *Consuelo Calvo Cuscurita* perteneció a UGT, ingresó en el Cuerpo de Facultativos de Archiveros, Bibliotecarios y Arqueólogos, como auxiliar. Trabajó en Barcelona en el Registro provincial de la propiedad intelectual de Barcelona y sufrió expediente de depuración.

La bibliotecaria *Hortensia Lo Cascio Loureiro*⁴⁰ fue una alumna muy brillante y doctora por la Universidad Central de Madrid con la Biografía de Nicolo Macchiavelli, en 1928⁴¹. Es de las primeras mujeres españolas con el grado de doctora. Se afilió a FETE, UGT, en 1932 y también a STABYM, Sindicato de Trabajadores en Archivos, Bibliotecas y Museos. Se le acusó en sus expedientes de ser persona de confianza de María Moliner. Trabajó como facultativa en la Biblioteca del Palacio Real. En la primera depuración de septiembre de 1939, según el artículo 5, de la ley 10 febrero 1939 sobre haberes⁴², queda con el 50% de su sueldo. En enero de 1940 se la penaliza con la prohibición de solicitar cargos vacantes durante un año, además de inhabilitación para puestos de mando o confianza. No se la expedienta con penas mayores debido a que era muy joven, según consta en su expediente de depuración. Trabajó de 1952 a 1954 en la Universidad Complutense de Madrid.

La bibliotecaria *Carmen Caamaño* estudia junto a Teresa Andrés y María Brey en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Complutense⁴³ y participa en la vida del Ateneo de Madrid y en la Residencia de estudiantes⁴⁴. Se integró en las Misiones Pedagógicas e ingresó en el Cuerpo Auxiliar de Archivos, Bibliotecas y Museos⁴⁵ en 1932. A partir de 1936 trabajó en el Centro de Estudios Históricos y se incorporó a la Junta del Tesoro Artístico. Fue líder estudiantil, de la FUE, feminista y comunista⁴⁶. Durante la guerra fue gobernadora civil en Cuenca, siendo la primera mujer española que ocupa este cargo. En ese momento está embarazada ya punto de dar a luz. Al final de la guerra llega a Alicante con su hijo recién nacido, de donde no pudo salir. Allí fue detenida y trasladada a la cárcel. Condenada a doce años y un día, cumple siete. Su marido, Ricardo Fuente Alcocer, dibujante, también preso, realizó dibujos de Miguel Hernández en el Reformatorio de Adultos de Alicante, donde fueron compañeros en la cárcel. Sale en libertad provisional en agosto de 1946, se reencuentra con su marido y su hijo. Trabajó corrigiendo pruebas en la editorial Aguilar, ya que fue dada de baja definitiva del Escalafón del Cuerpo Auxiliar de Archivos, Bibliotecas y Museos por orden

40 *Blanco y negro*, Madrid 17/10/ 1926, p. 68.

41 La colección de tesis de la Biblioteca Complutense es la más importante de España puesto que hasta el año 1954 fue la única universidad con capacidad de impartir el grado de doctor.

42 Según se desprende del juzgado instructor de Depuración de funcionarios oficio 114, lo firma el juez y se lo dirige al Director General de Archivos y Bibliotecas en octubre 1939.

43 Filosofía y Letras de Madrid, UCM 2008 <http://eprints.ucm.es/8782/1/view.php.pdf>

44 CALVO Blanca y SALABERRIA, Ramón (2005): *Biblioteca en Guerra*. Madrid: Biblioteca Nacional.

45 MONTERO CALDERA, Mercedes. "Vida". En *Espacio tiempo y forma*, Serie V historia contemporánea, T, 12 1999, p. 239- 265. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:ETFSerie5-A891D982-F759-529A-B4B1-716FC7451B9C&dsID=PDF>

46 CALVO Blanca y SALABERRIA, Ramón (2005): *Biblioteca en Guerra*. Madrid, Biblioteca Nacional.

de 29 de julio de 1939. Hasta después de la muerte de Franco no pudo volver a trabajar en su profesión. Su última etapa activa la pasa en el Archivo Histórico Nacional. Militó en el PCE en la clandestinidad y después de forma visible.

La bibliotecaria *María Luisa Cuesta Rodríguez*, fue doctora en Derecho y en Ciencias Históricas, ingresó en el Cuerpo de Facultativos de Archiveros y Bibliotecarios en 1921⁴⁷. En 1930 trabajó en la Biblioteca Nacional, donde entra en contacto con el grupo de bibliotecarios con los que convivirá durante toda la guerra. En agosto de 1936 formó parte de la Comisión Gestora que creó el Ministerio de Instrucción Pública en la Biblioteca Nacional junto a Teresa Andrés, Navarro Tomás, Vicens y Tudela. En 1931 se afilia a la Asociación de profesores de enseñanza superior y media, a UGT. Se afilia a FETE, Sindicato de Trabajadores de Enseñanza, y a STABYM, Sindicato de Trabajadores en Archivos, Bibliotecas y Museos y también a la Sociedad de amigos de la Unión Soviética. Al finalizar la guerra, es acusada de militar en el PCE entre 1934 y 1936 y de pertenecer a la Asociación de Amigos de la Unión Soviética desde su fundación. Se abre contra ella un expediente de depuración en el que se la acusa de

ser de extrema izquierda, hablar violentamente del Glorioso Movimiento Nacional, ser persona de confianza de los dirigentes rojos... donde el juez instructor por todos estos cargos debiera separarse a esta Srta. Definitivamente.

Esta primera depuración tuvo lugar en septiembre 1939, en la que pierde el 50% de su sueldo. Es sancionada y se procede al traslado forzoso en diciembre de 1939⁴⁸, también se la sanciona con la postergación durante tres años e inhabilitación para puestos de mando o confianza, siendo destinada al Archivo de la Delegación de Hacienda de Ciudad Real. En 1945 vuelve a la Biblioteca Nacional, como Jefa de la Sección de Hispano-América donde se jubila en 1962. Luisa Cuesta es la única mujer en obtener el premio, dos veces, del concurso bibliográfico organizado por la Biblioteca Nacional durante casi cien años, trabajos premiados pero aún inéditos.

A la bibliotecaria *Carmen Guerra San Martín* se le abrió un expediente de depuración. Se la sanciona con traslado forzoso de Córdoba e inhabilitación para cargo público y de confianza en octubre de 1942.

La archivera *Consuelo Gutiérrez del Arroyo* fue directora de la Biblioteca provincial de Córdoba y profesora de las colonias de vacaciones de la Institución Libre de Enseñanza. Trabajó con María Carey, Teresa Casares, Marta Caamaño en el Centro de Estudios Históricos. Estudió los fondos del Archivo Histórico y tiene varias publicaciones sobre

⁴⁷ CALVO Blanca; SALABERRIA, Ramón. *Biblioteca en Guerra*. Madrid, Biblioteca Nacional, 2005.

⁴⁸ Según se desprende del Juzgado instructor de Depuración de funcionarios, oficio 178 lo firma el juez y se lo dirige al Director General de Archivos y bibliotecas en enero de 1940.

ello, como *Catálogo de la documentación Navarra de la orden de San Juan de Jerusalén en el Archivo Histórico Nacional*, *Guía de la sección de Órdenes Militares del Archivo Histórico Nacional*, *La Sección de Universidades del Archivo Histórico Nacional*. En junio de 1939 fue separada del servicio.

La bibliotecaria *María Victoria González Mateo*, ingresó en el Cuerpo de Bibliotecarios en 1931. Esposa de López Rey, perteneció a la FUE siendo de su Junta directiva al final de la dictadura de Primo de Rivera. Publicó *Las primeras consultas en el Archivo de Simancas. Revista bibliográfica documental*. Tuvo un expediente de depuración, en el que se le formula su separación del cuerpo, al que reingresa en noviembre de 1940. También se la sancionó con prohibición de traslado en tres años e inhabilitación para puestos de mando.

*Asunción Martínez Bara*⁴⁹, facultativa en la Biblioteca Nacional, perteneció al Frente Popular de funcionarios desde octubre de 1936 y encargada de la Casa de la Cultura de Valencia dirigida por Tomas Navarro. Escribió *La mujer y el libro*. Perteneció a STAMBY y a FETE desde septiembre de 1939. Tras su expediente de depuración quedó con el 50% de su sueldo⁵⁰. Más tarde fue absuelta por la jurisdicción militar. Fue condenada a destierro y prohibición de solicitar puestos vacantes por 5 años y postergación por otros 5 años en diciembre de 1939. También a inhabilitación para el desempeño de puestos de mando o de confianza. Tras el expediente de depuración fue destinada como facultativa bibliotecaria a Numancia y a su museo.

La bibliotecaria *María Moliner* estudió Filosofía y Letras en Zaragoza y a los veintidós años ingresa en el Cuerpo de Facultativos de Archivos y Bibliotecas. Su primer destino fue el Archivo de Simancas. En 1931 entra en el Patronato de Misiones Pedagógicas. En 1936 se le encarga la dirección de la Biblioteca de la Universidad de Valencia. En junio de 1937 es nombrada directora de la Oficina de Adquisición de Libros y Cambio Internacional. Para orientar a los bibliotecarios rurales, redacta unas *Instrucciones para el servicio de pequeñas bibliotecas*, la primera obra de ese tipo publicada en España. Su aportación más valiosa a la Biblioteconomía española es el *Proyecto de bases de un Plan de organización general de Bibliotecas del Estado* que presenta en 1937. Fue jefa del archivo de la delegación de hacienda Valencia, y jefa de la biblioteca universitaria de Valencia⁵¹. Ocupa otros cargos y perteneció a la STABYM y a UGT. En 1939 se la sanciona por el apartado b del artículo 5 de la ley de 10 de febrero de 1939 respecto a sus haberes, y⁵² con postergación durante 3 años e inhabilitación para el puesto de mando

49 Los 100 oscenses del siglo XX, En *4 Esquinas*, n. 136.

50 Según se desprende del Juzgado instructor de Depuración de funcionarios oficio 179, lo firma el juez y M. del Campillo, se lo dirige al Director General de Archivos y Bibliotecas en diciembre 1939.

51 Según se desprende del Juzgado instructor de Depuración de funcionarios oficio 137, lo firma el juez y se lo dirige al Director General de Archivos y Bibliotecas en noviembre 1939.

52 Según se desprende del Juzgado instructor de Depuración de funcionarios oficio 18, lo firma el juez y se lo dirige al Director General de Archivos y Bibliotecas en diciembre 1939.

o confianza, rebajada 18 puestos en el escalafón y enviada al Archivo de Hacienda de Valencia. En 1946 se traslada a Madrid para poder estar más cerca de su marido, también sancionado. Allí será destinada a la Biblioteca de la Escuela de Ingenieros de Madrid, donde permaneció, en el anonimato, hasta 1970, en que se jubila. María Moliner ha sido conocida por su magnífico *Diccionario de Uso del español*, tarea en la que se ocupa desde inicio de los años cincuenta hasta 1966. En 1972 presentó su candidatura a la Real Academia de la Lengua y no es elegida.

María Muñoz Cañizo estuvo adscrita al Archivo del Ministerio del Estado, en Madrid, al Archivo de la Delegación de Hacienda y posteriormente a la Biblioteca universitaria. Perteneció a FETE, UGT, también al Frente Popular de funcionarios del Estado, a STAYBM y a Amigos de la enseñanza popular y trabajó para el fomento de las escuelas laicas. Perteneció a Cultura Popular desde su fundación y a Amigos de la Unión Soviética desde enero de 1937, también a AERCU Asociación Española de Relaciones Culturales con la Unión Soviética, desde su fundación. Movilizada por Cultura Popular desde julio de 1937. Sufre expediente de depuración⁵³ en septiembre 1939, quedando con el 50 % de su sueldo⁵⁴. Incurra en los artículos 5, 9 y 12 de la Ley de 10 febrero 1939 sobre haberes y al traslado forzoso durante 5 años, postergación por el mismo tiempo e inhabilitación perpetua para cargos directivos y de confianza. En los expedientes de depuración a las bibliotecarias del cuerpo facultativo constan numerosas referencias a la vida privada. Sin embargo, en los expedientes a varones es más infrecuente la valoración de su conducta privada. En su expediente puede leerse:

Izquierdista roja...conducta escandalosa y libre... separada de su marido y de su hijo vivía en "República" con un funcionario, sosteniendo con él relaciones escandalosas y haciendo público alarde de ellas en cines y lugares públicos.. En el cuerpo facultativo hay señoras casadas honorables y señoritas decentes y sería desafortunado e inmoral, imponerles la convivencia con una persona de conducta fácil... como consecuencia de lo expuesto... depuración.

Se procedió a la separación definitiva del servicio en enero de 1940 por el juez. De 1949 a 1951 trabajó como bibliotecaria en la UCM⁵⁵.

Carmen Guerra Ollauri, licenciada en Filosofía y Letras⁵⁶, en 1933 fue pensionada por la Junta para Ampliación de Estudios. Desde 1931, fue bibliotecaria y directora de la Biblioteca Provincial de Córdoba. A partir de que Córdoba fuera tomada por las tropas

⁵³ Según se desprende del Juzgado instructor de Depuración de funcionarios oficio 65, lo firma el juez y se lo dirige al Director General de Archivos y Bibliotecas en setiembre d 1939, y también en el oficio 228 lo firma el juez y se lo dirige al Director General de Archivos y bibliotecas en enero de 1940, es muy extenso y preciso.

⁵⁴ Según se desprende del Juzgado instructor de Depuración de funcionarios oficio 228, lo firma el juez y se lo dirige al Director General de Archivos y Bibliotecas en enero de 1940, es muy extenso y preciso.

⁵⁵ *La Facultad de Filosofía y Letras de Madrid durante la Segunda República*. Madrid, 2008 http://eprints.ucm.es/8850/1/Gallego_Rubio_La_Biblioteca.pdf

⁵⁶ CALVO Blanca y SALABERRIA, Ramón (2005): *Biblioteca en Guerra*. Madrid. Biblioteca Nacional.

franquistas, se inician sus expedientes. A principios de 1937, la Comisión Depuradora de Instrucción Pública la acusa de *izquierdista y marxista*, de *celebrar reuniones en la biblioteca*. Se la separa definitivamente del servicio y en 1942 se la rebaja la condena a traslado forzoso de Córdoba, se le prohíbe solicitar cargos vacantes durante cinco años y se la inhabilita para ocupar cargos directivos. A partir de 1944 trabajó en la Biblioteca de la Universidad de Oviedo donde pronto será su directora, puesto en el que trabajará hasta su jubilación en 1977.

La archivera *Carmen Pescador del Hoyo* estudió Filosofía y Letras, Sección de Historia en la Universidad de Madrid, y fue doctora por la misma Universidad. Perteneció a la Institución Libre de Enseñanza y trabajó en el Archivo de Alcalá. En su expediente consta que trabajó en la Biblioteca pública de León. Acusada de la adquisición de libros poco adecuados para una biblioteca, según consta en su expediente

y es en ese momento cuando se adquieren obras como *Mi vida Troski*, *El capital de Marx*, *Higiene en el embarazo*, *Enfermedades de la mujer*, *Marañón*, *Tres ensayos sobre vida sexual*, *Rousseau Confesiones*, *Jiménez Asúa Libertad de amar y derecho a morir*. Pero lo que es imperdonable en un funcionario al frente de una biblioteca pública y más si cabe siendo femenino, es la adquisición, registro y comunicación al público de obras capaces de corromper y pervertir el espíritu y el cerebro de la juventud con pornografía y obscenidades disfrazadas con el aparato científico, que si podrá poseer un medio especialista en enfermedades morbosas huelgan siempre en los catálogos y anaqueleros de una biblioteca.

Su expediente de depuración fue iniciado en 1937 en Zamora, y se le sanciona en 1938, remitiéndole a la oficina de Depuración del Ministerio de Educación Nacional entonces en Vitoria⁵⁷. En abril de 1938 fue suspendida de empleo y sueldo por “*presumir de izquierdismo*”. En enero de 1941 se la sancionó con la inhabilitación para puestos de mando o confianza, también con suspensión de empleo y sueldo un año y prohibición de solicitar puestos vacantes. En enero de 1941, se la sanciona con suspensión de empleo y sueldo durante un año, aunque ya había sido sancionada. Después de cumplidas estas sanciones tuvo la prohibición de solicitar cargos vacantes durante dos años, la postergación durante tres años e inhabilitación para el desempeño de puestos de mando o confianza, y especialmente la prohibición de “*servir*” en “*bibliotecas donde pueda tener comunicación con el público juvenil*”. En el mismo expediente se menciona que si no fuera aceptada la suspensión de empleo y sueldo por no estar recogida en la ley de 10 de febrero de 1939 se le sanciona con la prohibición de solicitar puestos vacantes durante 5 años, postergación durante 5 años y la inhabilitación antes acordada. Publica numerosas obras como *El archivo: instrumento de trabajo* 1986; *Archivo Histórico Nacional: Documentos de Indias. Siglos XV-XIX.: Catálogo de la Serie Existente*, 1988;

⁵⁷ Según se desprende del juzgado instructor de Depuración de funcionarios oficio 604 lo firma el juez y se lo dirige al Director General de Archivos y bibliotecas en enero 1941.

Archivo Municipal de Zamora: Documentos Históricos 1948... Biografía del Concepto de Archivo 1955; Los gremios de artesanos de Zamora (1974-1975); Nuestra Memoria y los Archivos, Los Otros Archivos, 1958; Selección de Documentación. Transferencias de Documentación a los Archivos Históricos. La Librería de un Obispo en la Primera Mitad del Siglo XVII.

La archivera *Juana Quílez Martí* fue licenciada en Filosofía y Letras, e investigadora de la Historia de Guadalajara⁵⁸. En 1931 ingresa en el Cuerpo de Facultativos de Archiveros, Bibliotecarios y Arqueólogos. Tras su primer destino, en el Museo Arqueológico de Tarragona, trabajó como bibliotecaria en Granada y Madrid. En esta capital fue destinada a la Facultad de Farmacia de la Universidad Central. Durante la guerra opta por trabajar en la Biblioteca Nacional. Perteneció, desde su creación, a la Asociación de Bibliotecarios y Bibliógrafos. Crítica e inconformista, defensora de los intereses de la mujer, ayudó a la creación de servicios sociales, colaborando en la creación de la Asociación de Amas de Casa Concepción Arenal. En 1952 es nombrada directora del Archivo Histórico de Guadalajara, ciudad en la que vivirá y en la que dirigirá la Biblioteca Pública, el Centro Coordinador y el Museo. Trabajó en la recuperación del Palacio del Infantado, bombardeado por las tropas de Franco en 1936, que se convierte en Archivo, Biblioteca y Museo en 1972. Se jubila en 1976. Publica *El palacio de Galiana*, al cumplir 90 años.

La bibliotecaria gallega *M^a de los Ángeles Tobío Fernández*, viaja a Madrid en 1931 para preparar su ingreso⁵⁹ en el Cuerpo de Auxiliar de Archivos Bibliotecas y Museos⁶⁰ que tuvo lugar en 1932. Ella y su marido, Pedro Martul, son destinados en Orense. En 1936 viaja a Madrid para unas oposiciones y pasan la guerra allí. Trabajó en la Biblioteca Nacional y en 1937 salen a Valencia pues no eran combatientes activos y era preferible evacuar Madrid. Vivieron en Orihuela y, ante el temor de que Valencia quedara aislada de Cataluña, marchan hacia Cataluña⁶¹, cruzan los Pirineos y llegan a Francia, andando y en tren, en febrero de 1939.

Causa baja en el escalafón del Cuerpo de auxiliares por abandono de destino en agosto de 1939. Con ayuda de la CTARE, Comité de Ayuda a los Refugiados Españoles, salen de Francia hacia México en el barco Ipamena. En enero de 1948 regresan de nuevo a España y hace su solicitud de reingreso en el Cuerpo. En 1950 se la declara depurada, y como no había sido directamente condenada por responsabilidades políticas, se la readmite pero se la sancionó con la postergación al final del escalafón con la sanción de traslado fuera de la provincia de Orense, que había sido su último destino y con

58 CALVO Blanca; SALABERRIA, Ramón (2005): *Biblioteca en Guerra*. Madrid: Biblioteca Nacional.

59 TOBÍO, María (2006): *Anacos da vida dunha Muller galega*. A Coruña: Edicios do Castro, 2006, p. 17.

60 CAJA AGA 31/6059.

61 TOBÍO, María. *Anacos da vida dunha Muller galega*. A Coruña: Edicios do Castro, 2006, p. 38

prohibición de solicitar vacante durante 3 años e inhabilitación para el ejercicio de cargos directivos y de confianza siendo destinada en A Coruña⁶², y más tarde al Archivo de la Delegación de Hacienda en Oviedo.

La bibliotecaria *Consuelo Vaca González* fue bibliotecaria facultativa y trabajó en el Archivo del Ministerio de Obras Públicas y en el Centro de Estudios Históricos. Desde 1936 a 1939 estuvo en la Biblioteca universitaria de Valencia. Perteneció desde los orígenes a STABYM y a UGT. En su expediente se la asemeja a Teresa Andrés y consta en el mismo “*respecto a la cual todo el mundo está conforme en que era una de las principales figuras rojas dentro del cuerpo*”⁶³. En diciembre de 1939 se procede a la sanción de inhabilitación para el desempeño de puesto de mano o de confianza. Esposa del facultativo Francisco Jordá, también sancionado.

La bibliotecaria *Teresa Vaamonde Valencia* fue jefa del Archivo de la Delegación de Hacienda en Las Palmas. Ingresó en el cuerpo en octubre de 1932. Estuvo destinada en la Biblioteca pública de Palencia, en Jaén y en 1939 fue destinada en Canarias. Destinos a los que se pide información para los expedientes de depuración. Afiliada a la CNT. En 1939 queda suspendida en el ejercicio de su cargo. En la primera depuración septiembre de 1939, quedó con el 50 % de su sueldo. También se le impuso la sanción de prohibición de solicitar cargos vacantes en el periodo de 2 años. Es hermana de José Lino Vaamonde Valencia arquitecto exiliado en Venezuela que trabajó en el Salvamento y Protección del Tesoro Artístico Español durante la guerra.

Las bibliotecarias, intelectuales, republicanas y vanguardistas, conformaron la primera generación de mujeres que acceden a los estudios universitarios. La violencia de la guerra y de la posguerra truncó sus sueños y sufrieron exilio, muerte y desaparición.

Estas mujeres bibliotecarias, intelectuales, republicanas, modernas, jóvenes, vanguardistas, innovadoras y feministas conformaron la primera generación de mujeres que acceden a los estudios universitarios y ocupan trabajos cualificados. Muchas de ellas coinciden en la Universidad de Madrid y trataron de hacer realidad el sueño de la cultura y de la modernidad. La violencia de la guerra y de la posguerra truncó sus sueños y sufrieron exilio, muerte y desaparición por lo que van a ocultar su actividad como bibliotecarias republicanas, guardarán silencio e invisibilizarán toda aquella inmensa actividad, protegiéndose y protegiendo a los suyos, olvidando, en muchos casos, la magna labor que habían realizado. Pagaron con sus propiedades, con su trabajo, e incluso con sus vidas su compromiso y sueños con la sociedad, la educación y la cultura ■

62 TOBÍO, María. *Anacos da vida dunha Muller galega*. A Coruña: Edicions do Castro, 2006, p. 76.

63 Según se desprende del Juzgado instructor de Depuración de funcionarios oficio 204, lo firma el juez y se lo dirige al Director General de Archivos y bibliotecas en enero de 1940, es muy extenso y preciso.

Referencias bibliográficas

ARCHIVO del MEC: *expedientes de depuración 1936-1948*. Archivo Central del Ministerio de Educación y Cultura. Legajos: 13.051-13.05314.062, 14.068-14.071, 14.085-14.086, 22.444, 22.471 y 21.663.

ARMENDARIZ SÁNCHEZ, Saúl; ORDÓÑEZ ALONSO, Magdalena (1999): *La aportación de los refugiados españoles a la Bibliotecología Mexicana: notas para su estudio* <http://clio.rediris.es/articulos/exiliados.html>

BENITO RUANO, E.: *Carmen Pescador*. En LUCTUOSA
<http://revistas.um.es/medievalismo/article/view/51661/49801>

BIOGRAFÍAS de exiliados <http://www.exiliados.org/>

CALVO Blanca y SALABERRIA, Ramón (2005): *Biblioteca en Guerra*. Madrid: Biblioteca Nacional.

CASTRO ESCAMILLA, Minerva y ARMENDÁRIZ SÁNCHEZ, Noé: *Historia de la documentación en México*.
<http://eprints.rclis.org/archive/00003444/01/MINERVACASTRO....pdf>

CLARET, Jaume (2006): *El atroz desmoche. La destrucción de la Universidad española por el franquismo, 1936-1945*. Crítica: Barcelona.

CORTES ALONSO, Vicenta (2008): "El archivo general de la guerra civil en Salamanca". En: GENER 38.

La Facultad de Filosofía y letras de Madrid durante la Segunda República (2008). Madrid
http://eprints.ucm.es/8850/1/Gallego_Rubio_La_Biblioteca.pdf

FUENTES para la historia de la Segunda República, la Guerra Civil y el franquismo <http://fuentesguerracivil.blogspot.com/2008/03/1939-ley-de-responsabilidades-politicas.html>

GALLEGO RUBIO, M^a Cristina (2010): *Juana Capdevielle San Martín. Bibliotecaria de la Universidad Central*. Madrid, Editorial Complutense.

GOMEZ BLESA, Mercedes (2009): *Modernas y vanguardistas. Mujer y democracia en la II República*. Madrid: Ediciones del laberinto.

MASSOT I MUNTANER, Josep (2000): *Antoni M. Sbert, agitador, polític i promotor cultural*. Barcelona: Abadía de Montserrat.

Memoria Histórica, BNE http://www.bne.es/productos/MemoriaHistorica/docs/ArchivoBN_Guerra_Civil.pdf

MONTERO CALDERA, Mercedes (1999): *Vida de Carmen Caamaño Díaz. Una voz del exilio interior*. En: *Espacio tiempo y formas*, Serie V historia contemporánea, T, 12, p. 239- 265 <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:ETFSerie5-A891D982-F759-529A-B4B1-716FC7451B9C&dsID=PDF>

OTERO CARVAJAL, Luis E. (2006): *La destrucción de la ciencia en España: depuración universitaria en el franquismo*, Madrid: Universidad Complutense.

PÉREZ BOYERO, Enrique: *El archivo de la Biblioteca Nacional: fuentes documentales para el estudio de los archivos, bibliotecas y museos españoles durante la guerra civil* http://www.bne.es/productos/MemoriaHistorica/docs/ArchivoBN_Guerra_Civil.pdf

EL PROTECTOR de libros raros y curiosos

<http://todoslosnombres.org/php/generica.php?enlace=muestrabiografia&idbiografia=175>

RUBIO MAYORAL, Juan Luis (1994): La depuración de la cultura popular. La universidad y el Ateneo de Sevilla en la censura de libros durante la guerra civil. En: *congresuales. Educación Popular*, Tomo III. Universidad de La Laguna, Santa Cruz de Tenerife, pp. 251-266 http://www.represa.es/represa_5_junio_2008_articulo6.html

RODRIGUEZ FER, Claudio (2009): *Ámote vermella*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.

SALABERRIA LIZARAZU, Ramón (2005): *Teresa Andrés. Bibliotecaria en Guerra*. En: *Educación y Biblioteca*, Año 17, nº 145, enero/febrero Dossier.

SAN SEGUNDO, Rosa (2000): *La actividad bibliotecaria durante la Segunda República Española*. Madrid. Universidad Complutense <http://www.ucm.es/info/multidoc/multidoc/revista/num10/paginas/pdfs/rssegundo.pdf>

SANSEGUNDO, Rosa (1996): *Sistemas de organización del conocimiento: la organización del conocimiento en las bibliotecas españolas*. Madrid: Boletín Oficial del Estado, 1996 http://e-archivo.uc3m.es/bitstream/10016/4256/2/sansegundo_sistemas_1996.pdf

SAN SEGUNDO MANUEL, Rosa (2007): "El exilio bibliotecario republicano de 1939 en México". En: GIMENO PERELLÓ, Javier; LÓPEZ LÓPEZ, Pedro; MORILLO CALERO, M^a Jesús (coords.). *De volcanes llena: Biblioteca y compromiso social*. Gijón: Trea.

TOBÍO FERNÁNDEZ, María (2006): *Anacos da vida dunha Muller galega*. A Coruña: Edicións do Castro.

TORRES MULAS, Rafael (2009): *Nuestra señora de la Cuneta*. Gijón: Nigra Trea.

VENTURA BOSCH, Nuria y GASCÓN GARCÍA, Jesús (2006): "Entrevista María Teresa Boada i María Cugueró. Éreme tan, tan innocents". En: *Item* 44, 113-131.

VICENS DE LA LLAVE, Juan (2002): *España viva: el pueblo a la conquista de la cultura*. Madrid: Vosa.

Breve currículum

Rosa San Segundo Manuel es Profesora Titular de la Universidad Carlos III de Madrid, del área de Biblioteconomía y Documentación. Especializada en Sistemas de clasificación y Organización del conocimiento. Autora de libros individuales, colectivos y artículos especializados. Ha sido directora y secretaria del Departamento de Biblioteconomía y Documentación de la Universidad Carlos III de Madrid. Ha sido presidenta y secretaria de la Junta de Personal de la Universidad Carlos III. Es presidenta del capítulo español ISKO, International Society for Knowledge Organisation. Pertenece a la Junta consultiva del consorcio internacional de la CDU, UDC Consortium Advisory Board. Es secretaria de la Federación de Asociaciones de mujeres separadas y divorciadas y tesorera de la Federación de Mujeres Progresistas.

Las Universidades Populares en España (1903-2010)¹

Pedro Luis Moreno Martínez
Ana Sebastián Vicente
Universidad de Murcia

Sumario: 1. Introducción. 2. El origen francés de las Universidades Populares. 3. Las primeras Universidades Populares (1903-1928). 4. Las Universidades Populares en la Segunda República (1931-1939). 5. Restauración democrática y Universidades Populares.

Resumen

Este artículo pretende llevar a cabo una aproximación global al estudio de la génesis y evolución de las Universidades Populares en España. El texto, en el que se alude escuetamente a su origen e introducción en España, centra primordialmente su atención en el análisis de las características principales de cada una de las diferentes etapas por las que ha transcurrido la cambiante historia de una de las iniciativas de educación popular más longevas de nuestro país. Para cada período de las Universidades Populares en España tratamos de delimitar, analizar e interpretar aquellas cuestiones relacionadas, básicamente, con la vinculación social e ideológica de sus promotores, finalidades, programas y actividades, destinatarios, difusión y alcance, limitaciones, debilidades, continuidades, avances, involuciones y transformaciones, así como los intentos de generar, en su caso, redes o federaciones.

Palabras clave: Educación popular, Universidades Populares, España, siglos XX-XXI.

Abstract

The article is intended to give a comprehensive approach to the Popular Universities' genesis and development in Spain. This document, which shortly refers to their origin and institution in Spain, mainly focuses on analyzing the major characteristics of each stage undergone by the changing history of one of the most ancient local education's projects in our country. For each Popular Universities' stage, we have outlined, analyzed and interpreted matters mainly related to social and ideological entailment of its promoters;

¹ Este artículo se ha llevado a cabo con las ayudas concedidas por el Ministerio de Educación y Ciencia al proyecto de investigación SEJ2007-66165EDUC y la Fundación Séneca-Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia en el marco del II PCTRM 2007-2010.

purposes; programmes and activities; target groups; dissemination and scope; limitations, weaknesses; continuities; progress; regressions and transformations; as well as its attempts to generate nets or leagues where available.

Keywords: Popular education, Popular Universities, Spain, 20th-21st centuries.

Introducción

Las Universidades Populares tienen una dilatada historia en nuestro país, pero los historiadores les han prestado una exigua atención y muchas veces tienen un enfoque localista.

Las Universidades Populares en España cuentan con más de un siglo de existencia. Pero, su devenir centenario no ofrece una historia ininterrumpida, lineal y estable sino una realidad sujeta a desapariciones generalizadas y forzadas en algunos momentos de nuestro pasado, fluctuaciones, cambios y transformaciones que reclaman a los historiadores el análisis e interpretación de la genealogía y evolución de unas iniciativas de educación popular con una extensa y compleja trayectoria. A pesar de que las Universidades Populares presentan una dilatada historia en nuestro país, la revisión de la producción historiográfica efectuada por Jean-Louis Guereña y Alejandro Tiana a mediados de los 90 evidenciaba la exigua atención prestada por los historiadores a su estudio en comparación con otras iniciativas de educación popular con las que, en origen, guardaban no pocas similitudes como era la Extensión Universitaria. Asimismo, señalaban que las investigaciones publicadas se habían centrado, primordialmente, en el análisis específico de las experiencias pioneras y emblemáticas, como eran los casos de las de Valencia, Madrid, La Coruña, Segovia o Cartagena y, excepcionalmente, en presentar una visión del movimiento para algún período dado (Guereña y Tiana, 1994:150-154). Estudios historiográficos más recientes permiten observar un incremento apreciable de publicaciones relativas al análisis histórico de algunas de las etapas de las Universidades Populares en España, pero también siguen advirtiendo que continúan primando los enfoques localistas frente a las interpretaciones de carácter general y echando en falta profundizar en el conocimiento de las influencias y las conexiones internacionales existentes entre las iniciativas españolas y las de aquellos otros países en los que estas instituciones también han estado presentes a lo largo del tiempo (Moreno Martínez, 2009).

Este artículo pretende efectuar una aproximación global y sucinta a la génesis y evolución de las Universidades Populares en España desde su introducción en nuestro país en 1903 hasta los inicios del siglo XXI. Tras analizar escuetamente los orígenes de las Universidades Populares, el contexto, los modelos y las condiciones que propiciaron su creación y difusión en Francia, se estudia su recepción en nuestro país, mostrando sus peculiaridades y analogías entre éstas y otras acciones de educación popular. Para cada uno de los diferentes períodos históricos diferenciados de las Universidades Populares españolas tratamos de delimitar, estudiar e interpretar, primordialmente, cuestiones relacionadas con la vinculación social e ideológica de sus promotores, sus bases,

finalidades, características, programas y actividades, destinatarios, difusión y alcance, limitaciones, debilidades, continuidades, avances, involuciones y transformaciones, así como los intentos de generar, en su caso, redes o federaciones.

El origen francés de las Universidades Populares

Las Universidades Populares surgieron en Francia vinculadas a Georges Deherme, obrero autodidacta que, abandonando su militancia anarquista, dedicó su vida a la militancia cultural y a la educación popular.

Las Universidades Populares surgieron en Francia a finales del siglo XIX. Su gestación estuvo vinculada a un nombre y un movimiento. En concreto a Georges Deherme (1867-1937), obrero autodidacta que, tras abandonar el anarquismo hacia 1890, dedicó su vida a la militancia cultural y a la educación popular. A él se debió la publicación de la revista *La Coopération des Idées*, en torno a la cual se generó un destacado movimiento cultural, desde cuyas páginas, a partir de 1898, se efectuó un llamamiento a favor de una enseñanza popular superior ético-social que, por medio de la educación sindical, cooperativa, política y social, propiciara la generación de una élite proletaria precisa para la sociedad futura. En un momento en el que surgía el *Affaire Dreyfus*, la educación, el imperativo pedagógico, se impuso como la respuesta para superar la desunión social. En marzo de 1899 se constituía la Sociedad de las Universidades Populares, cuya finalidad no era otra que la de lograr la propagación de estas entidades por toda Francia. La primera de ellas abrió sus puertas el 9 de octubre de 1899 en un barrio popular de la capital francesa. La Universidad Popular representaba el encuentro de los intelectuales con el pueblo de París (Mercier, 2001: 118-120).

Uno de los primeros autores en darlas a conocer en España fue Leopoldo Palacios. Pensionado por la Universidad de Oviedo entre diciembre de 1901 y el verano de 1902 en Francia, Bélgica, Italia, Suiza y Alemania, Palacios señaló en la primera versión de la memoria de su viaje publicada en mayo de 1903, cuando acababa de inaugurarse la primera Universidad Popular española el 8 de marzo en Valencia, que bajo la denominación genérica de Universidades Populares existían en Francia tres modalidades diferenciadas: a) las Universidades Populares de *La Coopération des Idées*, cuyo público destinatario era el proletariado en la que concurrían todas las ideas sin exclusión; b) las llamadas Universidades Populares de “partido” que, con un carácter laico, iban dirigidas, de un modo excluyente, a grupos de obreros pertenecientes a determinados grupos políticos o asociaciones de clase al servicio de la lucha de clase y la conquista del poder público y, c) los institutos populares que, aún siendo impulsados por el catolicismo social, no eran una oferta confesional ni socialmente excluyente (Palacios, 1903: 69-70).

Tanto en Francia como en España, la novedad que las Universidades Populares ofrecían radicaba más en su denominación que en los principios de los que partían o en las actividades que se proponían llevar a cabo, pues en ambos países existía una apreciable tradición de educación popular. En el caso español fueron la experiencia de Extensión Universitaria con la que las Universidades Populares presentaban mayores similitudes. Frente a lo sucedido en otros países europeos, en los que ambas iniciativas fueron,

impulsadas por personas pertenecientes a estratos sociales e ideológicos diferenciados, en España tanto unos como otros pertenecían a la burguesía reformista vinculados, con frecuencia, a sectores republicanos (Guereña y Tiana, 1994: 153).

Algunas de las afinidades existentes entre la Extensión Universitaria y las Universidades Populares condujeron tanto en España como en otros países, en ocasiones, a cierta confusión terminológica al atribuir la Extensión Universitaria a algunas de sus iniciativas el apelativo de “Universidad Popular” y a calificar su actividad algunas Universidades Populares como una labor de “Extensión Universitaria”. Así por ejemplo, con antelación a la creación en España de las primeras Universidades Populares propiamente dichas la extensión universitaria promovida por la Universidad de Oviedo empleó indistintamente los términos “Universidad Popular” o “clases populares” para caracterizar y diferenciar frente a las conferencias tradicionales, los cursos dirigidos a los obreros, a partir del curso académico 1901-1902, con matrícula gratuita y sometidos a cierta disciplina en cuanto a programas, metodologías, asistencia, etc. Pero, estas “clases populares” no fueron actividades externas ni paralelas a su labor extensionista, sino una manifestación particular de la misma (Tiana Ferrer, 1986: 212-213; Moreno Martínez y Sebastián Vicente, 2001: 162-163).

Las primeras Universidades Populares (1903-1928)

Vicente Blasco Ibáñez fundó la primera Universidad Popular en Valencia en 1903 y el movimiento de estas tuvo un primer momento de lenta difusión y un número de iniciativas escaso si se compara con Francia.

Vicente Blasco Ibáñez (1867-1928) fundó la primera Universidad Popular en España en su Valencia natal en 1903, la cual perduraría hasta su fallecimiento, en 1928 (Esteban Mateo y Lázaro Lorente, 1985). Así pues, la etapa inicial de las Universidades Populares españolas, la más investigada y mejor conocida de nuestra historia, transcurrió de modo paralelo a la existencia de la Universidad Popular blasquista. Un período en el que tan sólo se crearon en nuestro país siete Universidades Populares como fueron, además de la mencionada que celebraría su conferencia inaugural el 8 de febrero, la de Madrid constituida el 31 de diciembre de 1904, la de Sevilla fundada en 1905, la Universidad Popular Católica de Valencia que abriría sus puertas el 3 de noviembre de 1906, año en el que también comenzaría sus actividades la de La Coruña, la de Ourense, apenas conocida, cuyo expediente de apertura se tramitó en noviembre de 1910 de la que incluso ignoramos si llegó a desarrollar actividad alguna (Benso, 1999) y, finalmente, la de Segovia que las iniciaría en 1919. El movimiento de las Universidades Populares en España tuvo en un primer momento una lenta difusión y un número de iniciativas exiguo; máxime si se compara con el espectacular desarrollo operado en la vecina Francia, en la que entre los años 1899 y 1902 se constituyeron el 80% de las 230 creadas en el período 1899-1914 (Mercier, 2001: 121).

Asimismo, la mayor parte de tales Universidades Populares tuvieron una duración reducida. Dos de ellas pervivieron, al menos, entre cinco y siete años. Fueron los casos de las de Madrid (1904-1911) y Sevilla (1905-1910). La Universidad Popular Católica

de Valencia extendería su labor a lo largo de una década (1905-1915), la de La Coruña tendría dos etapas diferenciadas que, en total, no alcanzarían tres quinquenios (1906-1916 y 1927-1930) (Capelám Rey, 1999) y la blasquista que llegó a contar con 25 años de titubeante existencia. Sólo la segoviana prorrogaría sus actividades hasta la Segunda República si bien su presencia en la oferta cultural de su ciudad a lo largo del tiempo, como sucedió en gran medida en el resto de los casos, no fue constante. Así pues, *“la vida de esas primeras Universidades Populares españolas fue difícil, irregular y zigzagueante”* (Tiana Ferrer, 1986: 221).

La ausencia en España, en un primer momento, de una entidad equiparable a la Sociedad de las Universidades Populares francesa, que impulsara y fomentara su implantación, no sólo ralentizó su introducción y difusión en nuestro país, sino que pone en evidencia que las primeras Universidades Populares españolas no constituyeron un proyecto cohesionado gestado a propuesta de alguna organización social determinada, sino que surgieron de un modo autónomo e independiente entre sí. No obstante, sí es posible encontrar ciertas afinidades preponderantes entre las mismas.

Entre sus promotores predominaron estudiantes, profesores, intelectuales o profesionales liberales pertenecientes a la pequeña y mediana burguesía liberal, reformista y próxima a círculos republicanos. Algunos de ellos eran intelectuales de prestigio, o que llegarían a serlo con el paso del tiempo, como fueron los casos de Vicente Blasco Ibáñez en la de Valencia, Antonio Machado en la de Segovia o Wenceslao Fernández Flórez en la de La Coruña. Salvo la creación de la primera Universidad Popular debida a la voluntad individual, no exenta de intencionalidad política, de Blasco Ibáñez quien había conocido la experiencia francesa en una visita efectuada a París en abril de 1902, la práctica totalidad de las mismas se debieron a iniciativas colectivas. El proyecto de educación popular impulsado en España por aquella burguesía inspirada en el reformismo social krauso-institucionalista, no era planteado como una estrategia de lucha sino como un medio para alcanzar la paz social. Las Universidades Populares fueron, desde sus orígenes, iniciativas no excluyentes, destinadas a un público ideológicamente plural. Estas instituciones fueron concebidas, no sin utopías, como una exigencia misma de la democracia, una obra de renovación y regeneración social, de solidaridad humana en la que lo fundamental no residía en la adscripción social de sus promotores, sino en que era

El proyecto de educación popular impulsado en España por la burguesía inspirada en el reformismo krauso-institucionalista no tenía una estrategia de lucha sino de logro de la paz social.

una hermosa aspiración científica, un anhelo educativo, un admirable deseo de mejorar, de elevarse por medio de la cultura, la cual no consiste sólo en saber unas cuantas cosas, sino en formarse de cierta manera (...) a introducir y difundir por las masas del pueblo que trabaja y no ha podido educarse (...): la Ciencia, la Filosofía, la Historia, el Arte, la Literatura, el Derecho, lo bello y lo útil (Posada, 1903: 233-234).

Una pretendida neutralidad ideológica y política, no carente de cierto paternalismo, comprensible en un proyecto que no partía de estratos sociales populares sino burgueses y que se presentaba como una iniciativa “interclasista” y “plural”. Pero, tal neutralidad, también traería consigo, la que podemos considerar la principal crítica hacia el movimiento, como fue

un distanciamiento, una reducción al ámbito cultural, una falta de compromiso, en opinión de algunos, con una clase obrera en condiciones de explotación tanto económica como intelectual (Tiana Ferrer, 1992: 283).

Para la consecución de sus fines las Universidades Populares llevaron a cabo un conjunto de actividades muy variado, a pesar de la precariedad de medios económicos que padecieron. Una de las actividades desarrolladas por la mayor parte de las Universidades Populares, salvo excepciones conocidas como la de la Universidad Popular Católica de Valencia, fueron las conferencias sobre temas muy diversos relacionados primordialmente con la medicina y la higiene popular, la divulgación científica, la historia, la literatura, la geografía o las cuestiones sociales o laborales, a cargo de profesores de diferentes niveles educativos, profesionales liberales e intelectuales. Los cursos también contaron con una amplia presencia en su oferta educativo-cultural. Así sucedería, por ejemplo, en la de Madrid que llevó a cabo, entre otros, cursos para obreras. La Universidad Popular Católica valenciana en el programa que impartía incorporó progresivamente materias de carácter espiritual, cultural y aplicado, como: religión, ciencias naturales, economía, contabilidad, redacción de documentos y legislación sindical. La de Segovia ofertó un amplio elenco de cursos monográficos de carácter esencialmente aplicado que en su primer año de existencia se ocuparon de la higiene del hogar y puericultura, francés (impartido por Antonio Machado), dibujo, física, aritmética y geometría, construcción, producción agrícola, higiene rural, química, derecho y legislación laboral, lectura, escritura y redacción. En Madrid, que constituyó uno de los proyectos educativos más interesantes de la capital, también se llevaron a cabo sesiones musicales, visitas guiadas a museos y monumentos o excursiones y en Segovia conciertos, exposiciones, homenajes, publicaciones, etc. Algunas universidades, como la Católica valenciana y la segoviana, llegaron a dotarse de biblioteca.

Las Universidades Populares en la Segunda República (1931-1939)

Tras el advenimiento de la Segunda República surgió otra iniciativa singular que compartiría, en gran medida, las características propias de las Universidades Populares de la primera etapa: la Universidad Popular de Cartagena. Sus promotores y el alma de la institución fueron el matrimonio formado por los poetas Antonio Oliver Belmás (1903-1968) y Carmen Conde Abellán (1907-1996), quienes contaron con la colaboración de otros intelectuales, profesores y profesionales liberales vinculados, en algunos casos, a partidos republicanos. Surgía como una iniciativa de educación popular, desligada de partidos políticos, tendente

Carmen Conde y Antonio Oliver, promotores de la Universidad Popular de Cartagena, impulsaron la realización de Misiones Pedagógicas por tierras murcianas.

a favorecer la concordia y la paz social, sin exclusiones, entre obreros, ciudadanos e intelectuales. Según conocemos, por los últimos estudios publicados, podemos afirmar que entre sus actividades, iniciadas en diciembre de 1931, cabe destacar las conferencias impartidas por profesores, intelectuales y profesionales liberales locales (Carmen Conde y Antonio Oliver, así como Andrés Bellogín, María Cegarra, José Rodríguez Cánovas, Esteban Satorres, Francisco Pérez Cuadrado, Casimiro Bonmatí Azorín, José Benítez de Borja, Vicente Ros, Miguel Pelayo, etc.), profesores de las universidades y centros académicos de Madrid (Manuel García Morente y María de Maeztu), Murcia (Mariano Ruiz Funes, Cayetano Alcázar, José Loustau, etc.) y Córdoba (Antonio Jaén), políticos nacionales de signos dispares, aunque la mayor parte vinculados a partidos de la izquierda republicana (Fernando Valera, Margarita Nelken, Vicente Sol, Félix Gordón Ordás, etc.), feministas (María Martínez Sierra), sindicalistas (Ricardo Fornells), diplomáticos (José M^a Chacón) y poetas o escritores (Cipriano Rivas Cherif, Ramón Sijé, Miguel Hernández, Elena Fortún, etc.) que disertaron sobre un amplio espectro de temas. También contaron con cursos, certámenes literarios, concursos fotográficos, publicaciones, debates, exposiciones, excursiones, sesiones de cinematógrafo educativo, conciertos, audiciones, rodaje de documentales, dos bibliotecas circulantes, una general y otra infantil, actividades de animación a la lectura, etc. A su vez, Carmen Conde y Antonio Oliver impulsaron la realización de Misiones Pedagógicas por tierras murcianas, participando en la campaña de 1933 y dirigiendo la de 1935, pertenecieron a la junta directiva de una prestigiosa institución de protección a la infancia local, la llamada “Casa del Niño”. Carmen Conde recibió una beca de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas en 1936 para viajar a Francia y Bélgica con el fin de conocer sus instituciones de educación popular y obrera, un periplo formativo que impidió el inicio de la Guerra Civil. La Universidad Popular de Cartagena convocó, en febrero de 1934, un congreso de las Universidades Populares españolas. Su intención era cohesionar el movimiento constituyendo la Federación de Universidades Populares Hispánicas. Tras esta tentativa infructuosa, intentaron ampliar el espectro de entidades culturales invitadas a integrarse en la federación. En esta ocasión, el propósito era crear una Federación de Instituciones de Cultura Popular que aglutinara a bibliotecas, ateneos y Universidades Populares. Si bien, llegaron a aprobarse sus estatutos en el verano de 1935 y presentados a la opinión pública a comienzos de 1936, también en este caso, la iniciativa se diluyó tras el estallido de la Guerra Civil (Moreno Martínez, 2008).

Uno de los cambios más importantes que se produjeron en esta etapa estuvo asociado a la presencia activa en este ámbito de la Unión Federal de Estudiantes Hispanos (UFEH). En su Congreso extraordinario para la reforma de la enseñanza, celebrado a finales de 1931, en la conclusión 111 se manifestó que “*la misión educadora de la Universidad no acaba en el estudiante: debe difundirse al pueblo y es preciso que el mismo estudiante comprenda esta necesidad y extienda la cultura que de ella recibió*” (Pérez Galán, 1977: 137). De este modo, los estudiantes demócratas asumían como una de sus funciones sociales irradiar los conocimientos adquiridos en la Universidad hacia el pueblo y uno de los cauces para lograrlo radicaba en la creación de Universidades Populares.

Las Federaciones Universitarias de Estudiantes promovieron, en cada distrito universitario, Universidades Populares que respondían a un proyecto común, lo que propició una eclosión del movimiento sin precedentes.

Las transformaciones políticas originadas tras la proclamación de la Segunda República trajeron consigo la emergencia de un nuevo movimiento a favor de las mismas asumido y auspiciado por la organización estudiantil. Con ello tales Universidades Populares dejarían de ser iniciativas autónomas, pasando a responder a un proyecto común promovido en cada distrito universitario por las Federaciones Universitarias de Estudiantes (FUE) locales, lo que propiciaría una cierta eclosión del movimiento sin precedentes. No sólo las capitales más importantes, sedes de distrito universitario, llegarían a contar con una Universidad Popular de esta índole (Madrid, Valencia o Sevilla), sino que en algunas poblaciones que ni tan siquiera eran capitales de provincia también se impulsaría la creación de este tipo de entidades.

Entre las principales líneas programáticas de las mismas cabe destacar que su objetivo era divulgar la cultura entre aquellas clases sociales, que por sus condiciones económicas no podían obtenerla, tanto de zonas urbanas como rurales; cada Universidad Popular disfrutaría de autonomía para realizar sus fines; la matrícula y la enseñanza serían gratuitas; el profesorado estaría seleccionado al efecto; en los órganos de gobierno habría representación de profesores y alumnos (Núñez Gil y Collado Broncano, 1985: 509-512). Las actividades también experimentaron ciertos cambios, pues la oferta fue menos flexible y diversa. Es más, cabe afirmar que aquellas enseñanzas de educación básica y cultural de personas adultas, con una orientación más académica, alcanzaron un peso inusitado. También siguieron promoviéndose conferencias de divulgación científica y extensión cultural sobre temas de psicología, derecho, geografía, geología, arqueología, física y química, literatura, etc. Los mismos universitarios afiliados a la FUE fueron, con frecuencia, los encargados de impartir los cursos referidos. En cuanto a sus destinatarios se produjo una cierta radicalización del movimiento. Algunas Universidades Populares pasaron a dirigir su acción específicamente a los obreros. Con el estallido de la Guerra Civil, *“la Universidad Popular como se concibió a principios de siglo, desaparece”* (Fernández Soria, 1984: 91). Su finalidad durante la contienda bélica, no sería tan ambiciosa como en sus orígenes, sino mucho más modesta, primando la lucha contra el analfabetismo. No obstante, algunas Universidades Populares, como por ejemplo la de Madrid, multiplicaron sus enseñanzas respecto a las que llevaban a cabo inicialmente. La Guerra Civil no supuso, en la España republicana, su desaparición inmediata, sino que al contrario, en algunos casos, provocó un reforzamiento de sus actividades y un considerable incremento en la demanda de acceso a las mismas. Pese a las dificultades impuestas por un país en armas, el interés por mantener viva la educación popular de adultos se mantuvo. Finalmente, la exigencia cada vez más acuciante y complicada de ganar la guerra comenzó a generar llamamientos que urgían a cambiar, temporalmente, los libros por los fusiles. En abril de 1938 Sinodio escribía, en *Ruta*,

dejemos hoy el libro, para abrirlo un mañana próximo lleno de luz y belleza, y cojamos con ahínco el fusil (...) ¡Estudiantes, todos en pie de guerra! (López Santamaría, 1984: 235).

La implantación del franquismo supuso la desaparición o transformación radical de las iniciativas existentes de educación popular de personas adultas y no volvió a existir ninguna institución con tal nombre ni principios.

Restauración democrática y Universidades Populares

La implantación del franquismo supuso la desaparición o transformación radical de todas las iniciativas existentes de educación popular de personas adultas. Las diversas modalidades ligadas a grupos ideológicos liberales, republicanos, librepensadores, socialistas o anarquistas fueron aniquiladas. Desaparecieron ateneos, sociedades instructivas y culturales, casa del pueblo y la languideciente Extensión Universitaria. Algunas modalidades, como las misiones pedagógicas, conservaron su denominación pero con un contenido y alcance completamente diferentes (Moreno Martínez y Viñao Frago, 1997: 36-38). Las Universidades Populares no corrieron mejor suerte. A lo largo del franquismo no volvió a existir ninguna institución con tal nombre, ni que respondiera fielmente a los principios que inspiraron su fundación. Sin embargo, durante la Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural de Adultos, gestada en 1963, se instituyó una entidad de educación popular que, jugando con el lenguaje, mantenía el sustantivo “Universidad” y suplía el calificativo de “Popular” por el de “Pequeña”. La “Pequeña Universidad”, no sin importantes modificaciones, recreaba desde otro signo ideológico las extintas Universidades Populares que el propio franquismo se había encargado de eliminar e incautarse de su memoria. Una iniciativa sesgada y limitada al nacer y depender de un Estado no democrático, quedar reducida su pervivencia al trienio 1965-1967 y predominar las actividades de carácter académico, si bien se llegó a contar con 3.474 clases de este tipo distribuidas por todas las provincias de España y un número de 208.000 participantes por curso académico durante los años 1966 y 1967 (Moreno Martínez y Sebastián Vicente, 2001: 173-177).

Tras la supresión de las Universidades Populares en España, sufrida durante el franquismo, tuvieron que transcurrir más de cuarenta años para que, en un nuevo contexto, en un Estado democrático, estas iniciativas de educación popular resurgieran. Las transformaciones sociales, económicas y políticas asociadas a la restauración democrática provocaron cambios profundos en la sociedad española que generaron una creciente sensibilidad hacia los movimientos de educación popular. Tales movimientos eran percibidos, como sucedió a comienzos del siglo XX, no sólo como un instrumento para contribuir a la elevación del nivel cultural de la población, sino como un medio estratégico para lograr la modernización del país y la consolidación de la democracia al propiciar y potenciar cauces inéditos durante generaciones de participación ciudadana. Resurgían las Universidades Populares en esta ocasión en el seno de los ayuntamientos democráticos con el objetivo de posibilitar el acceso y disfrute de los bienes culturales a todas las personas y favorecer una mayor articulación de la sociedad. La historia presente de estas instituciones está pendiente de estudio.

Después de las primeras tentativas surgidas en 1976 en el barrio del Besós en Barcelona y Rekaldeberri en Bilbao, se creaba la Universidad Popular de San Sebastián de los Reyes (Madrid) en 1981 con el fin de posibilitar a las personas adultas y jóvenes, y excepcionalmente a los niños, el acceso al conocimiento y a los nuevos medios de expresión para desarrollar una “conducta libre, participativa y emancipadora” (Puente,

En 1982 se crea la Federación Española de Universidades Populares (FEUP) a la que pertenecen 23 universidades. En 2009 su número se había incrementado hasta alcanzar 228 de las aproximadamente 400 existentes.

1983: 35). A ésta le sucederían, entre otras, las de Gijón, Puertollano, Elche y Cartagena. La Federación Española de Universidades Populares (FEUP) se creaba en el transcurso del I Congreso de Universidades Populares, celebrado en Murcia en 1982, con la presencia del ministro de Educación José María Maravall. Al igual que sucediera en Francia con la fundación de la *Sociedad de las Universidades Populares*, a finales del XIX, o en nuestro país con la labor auspiciada por los estudiantes demócratas, durante la Segunda República, la constitución y las actuaciones emprendidas por la FEUP han sido determinantes para la difusión y consolidación del movimiento.

La FEUP, gracias a un crecimiento prácticamente ininterrumpido, ha pasado de las 23 Universidades Populares federadas en 1982 a 212 en 1999 y 228 en 2009. A comienzos del siglo XXI, doce Comunidades Autónomas cuentan con Universidades Populares, pero su distribución geográfica no es equiparable de unas regiones a otras. Tres de cada cuatro Universidades Populares españolas están ubicadas en municipios de Extremadura y Castilla La Mancha. En el resto de Comunidades Autónomas la evolución en el número de Universidades Populares federadas presenta una situación relativamente estable con discretos avances y/o retrocesos. Sin duda, sería necesario analizar las razones a las que responde la configuración del mapa de las Universidades Populares y el modo en el que, en su caso, han influido en la emergencia o continuidad de algunas de estas experiencias los cambios políticos acaecidos a lo largo del tiempo en las administraciones locales, autonómicas y nacionales.

Cuadro n.º 1. Evolución de las Universidades Populares federadas por Comunidades Autónomas (1982-2009) ²

CC.AA. / año	1982	1991	1994	1999	2009
Andalucía	2	8	18	17	19
Aragón	1	3	3	3	2
Asturias					1
Canarias	P	4	8	11	10
Castilla-La Mancha	3	37	50	81	80
Castilla-León	P	1	1	1	1
Extremadura	P	16	19	73	94
Galicia	1	2	2	4	4
La Rioja			1	2	
Madrid	9	10	10	7	6
Murcia	6	12	12	9	8
Valencia	1	4	4	4	3
Total	23	97	128	212	228

P: en promoción

² Elaboración propia a partir de: Puente, 1983: 35-37; FEUP, 1992: 3; FEUP, 1994; FEUP, 1999; FEUP, 2009.

Es más, el cómputo de las Universidades Populares existentes en España es sensiblemente superior al de aquellas pertenecientes a la FEUP. En algunas Comunidades Autónomas no todas las Universidades Populares forman parte de la FEUP. El caso más llamativo y destacable es el de Extremadura. Si bien, la FEUP contaba con 94 Universidades Populares extremeñas federadas en 2009, en realidad, la Asociación Regional de Universidades Populares de Extremadura (AUPEX), englobaba en julio de 2004 a 154 Universidades Populares (Moreno Martínez, 2005: 34) y cinco años más tarde, en julio de 2009, a 232, es decir, a 138 más de las que en ese momento se encontraban afiliadas a la FEUP (AUPEX, 2009). Así pues, podemos estimar que la cifra real de Universidades Populares existentes en España, en 2009, estuvieran o no federadas, se hallaba en torno a las 400.

Otro rasgo destacado de la historia presente de las Universidades Populares en España es su vinculación, a través de la FEUP, a redes internacionales. La FEUP mantiene y promueve relaciones con organismos de carácter internacional como la UNESCO o la European Association for Education of Adults (EAEA) y con instituciones con fines similares a nivel europeo y latinoamericano (López Núñez, 2008: 75-93). Las Universidades Populares se autodefinían, tras su recuperación, como

centros municipales de educación de adultos y animación sociocultural cuyo objetivo básico es promover el desarrollo cultural y educativo de los ciudadanos para que estén en mejores condiciones de participar activamente en todo cuanto les afecta (FEUP, ¿1986?: 9).

Se trataba de promover la participación social y posibilitar a los ciudadanos las herramientas necesarias para que fueran capaces de transformar su entorno, conjugando lo cultural, lo educativo y lo social.

Se trataba de un proyecto de desarrollo dirigido a promover la participación social, posibilitar a los ciudadanos las herramientas necesarias para que fueran capaces de transformar su entorno, conjugando lo cultural, lo educativo y lo social.

Estas iniciativas comparten un mismo enfoque y orientación, cuyo referente principal es la importancia de la educación a lo largo de la vida en la sociedad de la información y del conocimiento. Su proyecto, basado en la utilización crítica del conocimiento para la transformación de la sociedad, ha ido desarrollando, evolucionando y consolidando a lo largo del tiempo, su definición, bases, organización, etc. Todo ello se refleja en sus *Bases conceptuales* y en los documentos a los que las distintas asambleas y congresos de la FEUP han ido publicando. En el VII Congreso celebrado en Albacete, en enero del año 2000, las Universidades Populares se redefinieron como

un proyecto de desarrollo cultural que actúa en el municipio, cuyo objetivo es promover la participación social, la educación, la formación y la cultura, para mejorar la calidad de vida de las personas y la comunidad (FEUP, 2000: 20).

Las diferentes formulaciones que se han ido fijando de este proyecto a lo largo de esta etapa han tendido a adaptarlo progresivamente a las nuevas demandas de la sociedad, así como a las concepciones actuales de educación de personas adultas.

Para la consecución de sus objetivos, las Universidades Populares han llevado a cabo una serie de actuaciones formando parte de un proyecto global de desarrollo de la comunidad, que podemos dividir en actividades de carácter educativo, cultural y programas de intervención social:

1) Las actuaciones educativas están dirigidas a ofrecer a los participantes la posibilidad de adquirir los conocimientos básicos imprescindibles para su desarrollo personal, social y laboral así como para su participación en la transformación de la sociedad; facilitar la ampliación y profundización cultural; proporcionar conocimientos e instrumentos que permitan a las personas adultas la inserción o reconversión en el mundo laboral; propiciar el conocimiento y la comprensión de algunos temas sociales y una actitud crítica ante las informaciones recibidas de los medios de comunicación y ofrecer la posibilidad de que adquieran los conocimientos y destrezas necesarios para su vida cotidiana.

2) Las actividades de carácter cultural incluyen tanto aquellas actuaciones tendentes al disfrute de la cultura, como conciertos, exposiciones, cine, teatro, etc., que contribuyen a su democratización garantizando el libre acceso de la población a los bienes culturales, como aquellas otras actividades dirigidas al fomento de la creación cultural y la expresión artística.

3) Los programas de animación y desarrollo sociocultural están dirigidos a grupos específicos, principalmente desfavorecidos. A través de estos programas se trata de que estos colectivos sean conscientes de su realidad y participen en la toma de decisiones, en la solución de sus problemas y en el desarrollo de la comunidad en la que viven. Las Universidades Populares han dirigido prioritariamente sus actuaciones a aquellos grupos sociales carentes de formación básica, con dificultades en el aprendizaje, poco motivados para participar en actividades educativas o culturales y los menores en riesgo de exclusión.

Asimismo, las Universidades Populares se plantean a partir del curso 1997-98, a tenor de los modelos de educación de personas adultas contemplados en la Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (1997) y la legislación educativa española, incluir en la programación y realización de sus actuaciones una serie de contenidos transversales con el fin de fomentar el desarrollo integral de las personas y de la comunidad, incorporándolos en las programaciones de sus cursos, talleres y actividades. Entre los que cabe citar aquellos temas relacionados con el desarrollo de las competencias básicas personales, la educación social y las nuevas tecnologías. Las Universidades Populares han ido construyendo y definiendo una serie de principios metodológicos coherentes con sus propios objetivos. Una metodología autodefinida como: activa, grupal, participativa, socializadora, flexible, lúdica e integral basada en la experiencia.

Las Universidades Populares han ido construyendo una metodología activa, grupal, participativa, socializadora, flexible, lúdica e integral basada en la experiencia y coherente con sus propios objetivos.

Las Universidades Populares han sido unas instituciones de educación popular que, desde su introducción en España a comienzos del siglo XX y a lo largo de una dilatada trayectoria centenaria, han mantenido ciertas continuidades en sus principios y finalidades al tiempo que han experimentado profundos cambios, fluctuaciones y transformaciones a lo largo de su historia. Así pues, bajo una misma denominación, las Universidades Populares han ido adoptando formas diversas que han puesto de manifiesto su capacidad de mutación y adaptación a realidades sociales, culturales y políticas diferenciadas. Bien puede afirmarse que las Universidades Populares son una de las experiencias de educación popular más destacadas llevadas a cabo en España a lo largo de más de un siglo de zigzagueante existencia ■

Referencias bibliográficas ³

Asociación Regional de Universidades Populares de Extremadura: <http://www.aupep.org/>. Consultada el 19 de julio de 2009.

BENSO CALVO, C. (1999): "La Universidad Popular de Ourense", *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*, 3, pp. 257-263.

CAPELÁN REY, A. (1999): "Contribucións a unha historia da Universidade Popular da Coruña", *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*, 3, pp. 25-64.

ESTEBAN MATEO, L. y LÁZARO LORENTE, L.M. (1985): *La Universidad Popular de Valencia*. Valencia: Dpto. de Educación Comparada e Historia de la Educación.

FERNÁNDEZ SORIA, J.M. (1984): *Educación y cultura en la Guerra Civil (España 1936-39)*. Valencia: Nau llibres.

FEUP (¿1986?): *¿Qué son las Universidades Populares?*. Madrid, documento policopiado.

FEUP (1992): "Nuevas Universidades Populares", *Universidades Populares*, 11, pág. 3.

FEUP (1999): *Memoria de gestión programa FEUP 1999*, VII Congreso de Universidades Populares. Madrid, documento policopiado.

FEUP (2000): *Universidades Populares. Marco de programación. Bases conceptuales*. Albacete: Diputación de Albacete.

FEUP http://www.feup.org/public_html/staticpages/index.php?page=MapaPrincipa. Consultada el 15 de julio de 2009.

³ Este artículo es deudor de otros trabajos nuestros, la mayor parte de los cuales están mencionados en este apartado bibliográfico, en los que abordamos diferentes vertientes de la historia de las Universidades Populares en España. En ellos pueden hallarse un mayor número de referencias bibliográficas sobre las mismas.

- GUEREÑA, J.L. y TIANA FERRER, A. (1994): "La educación popular", en GUEREÑA, J.L.; RUIZ BERRIO, J. y TIANA FERRER, A. (eds.): *Historia de la Educación en la España Contemporánea. Diez años de investigación*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 141-171.
- LÓPEZ NÚÑEZ, J.A. (2008): *Las Universidades Populares Españolas: Un acercamiento a Europa y Sudamérica*. Barcelona: Davinci Continental.
- LÓPEZ SANTAMARÍA, J. (1984): "Educación y Guerra Civil. El caso de las Juventudes Libertarias", *Historia de la Educación*, 3, pp. 215-236.
- MERCIER, L. (2001): "La educación popular a través de la Universidad Popular en la Francia del primer siglo XX", *Historia de la Educación*, 20, pp. 117-135.
- MORENO MARTÍNEZ, P.L. (2005): "Haciendo memoria: las Universidades Populares en España", *Tabanque*, 19, pp. 21-39.
- MORENO MARTÍNEZ, P.L. (2008): *Educación popular en la Segunda República Española. Carmen Conde, Antonio Oliver y la Universidad Popular de Cartagena*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- MORENO MARTÍNEZ, P.L. (2009): "Las Universidades Populares en España: una revisión historiográfica", comunicación presentada en el *Coloquio Internacional Formas y espacios de la educación popular en la Europa mediterránea*, Madrid, 28-30 de octubre.
- MORENO MARTÍNEZ, P.L. y SEBASTIÁN VICENTE, A. (2001): "Un siglo de Universidades Populares en España (1903-2000)", *Historia de la Educación*, 20, pp. 159-188.
- MORENO MARTÍNEZ, P. L. y VIÑAO FRAGO, A. (1997): "La educación de adultos en España (siglos XIX-XX): Historia de una realidad cambiante y multiforme", en GARCÍA CARRASCO, J. (ed.): *Educación de adultos*. Barcelona: Ariel, pp. 23-46.
- NÚÑEZ GIL, M. y COLLADO BRONCANO, M. (1985): "La Universidad Popular de Sevilla (1933-36): una labor de extensión universitaria", en *Higher Education and Society. Historical Perspectives*. Salamanca: Dpto. de Historia de la Educación, 2 vols., vol. 1, pp. 505-517.
- PALACIOS MORINI, L. (1903): "Las Universidades Populares", *La España Moderna*, Madrid: 172, 1 de mayo, pp. 55-77.
- PÉREZ GALÁN, M. (1977): *La enseñanza en la Segunda República Española*. Madrid: Cuadernos para el Diálogo.
- PUENTE, J.M. (1983): "Tres años de Universidades Populares (1980-1983)", *Cuadernos de Pedagogía*, 105, marzo, pp. 35-37.
- POSADA HERRERA, A. (1903): "Las Universidades Populares", *La Revista Socialista*, 8, 14 de abril, pp. 231-236.

TIANA FERRER, A. (1986): “Las primeras Universidades Populares españolas y la educación de la clase obrera”, en AYMES, J.R.; FELL, È.M. y GUEREÑA, J.L. (eds.): *L’enseignement primaire en Espagne et en Amérique latine du XVIIIe siècle à nos jours —Politiques éducatives et Réalités scolaires—*. Tours: Publications de l’Université de Tours, pp. 211-224.

TIANA FERRER, A. (1992): *Maestros, misioneros y militantes. La educación de la clase obrera madrileña, 1898-1917*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Breve currículo

Pedro Luis Moreno Martínez es Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación y Profesor Titular de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia. En dicha Universidad ha desempeñado entre otros cargos académicos los de Vicedecano de las Facultades de Filosofía y Ciencias de la Educación y Filosofía, Psicología y Ciencias de la Educación, Coordinador de Formación del COIE, así como Director del Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Ha sido vocal de la Junta directiva de la Sociedad Española de Historia de la Educación entre 2005 y 2009 y, en la actualidad, Vicepresidente de la misma. Sus líneas de investigación se centran en la historia de la educación en la España contemporánea, en concreto, en la educación de personas adultas, la cultura material de las instituciones educativas, la educación social, la infancia y el higienismo. Ha dirigido y participado en proyectos de investigación promovidos, entre otras instituciones, por el Ministerio de Educación, la Fundación Séneca y la Fundación para la Formación Continua. Entre sus libros publicados cabe destacar: *Alfabetización y cultura impresa en Lorca (1760-1860)* (1989); *Educación, salud y protección de la infancia. Las colonias escolares de Cartagena (1907-1936)* (2000); *Educación Popular en la Segunda República Española. Carmen Conde, Antonio Oliver y la Universidad Popular de Cartagena* (2008). También ha sido editor de la obra de Félix Martí Alpera, *Por la escuela pública y la infancia* (2008) y coordinador de los números monográficos de las revistas siguientes: “Higienismo y educación (siglos XVIII-XX)”, *Áreas*, n.º 20 (2000); “Perspectivas históricas de la educación de las personas adultas”, *Revista Electrónica de Educación y Formación Continua de Adultos* (EFORA), n.º 3-1 (2009); “Cuerpo, higiene, educación e historia”, *Historia de la Educación*, n.º 28 (2009) y “Patrimonio y educación”, *Educatio Siglo XXI*, n.º 28-2 (2010).

Ana Sebastián Vicente es doctora en Pedagogía por la Universidad de Murcia y profesora ayudante doctora en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de dicha universidad. En la actualidad es Vicedecana de la Facultad de Educación. Sus líneas de investigación son la educación de personas adultas y la educación permanente, la historia de la educación de personas adultas, la cultura material y, en concreto, los manuales escolares. Ha participado en proyectos de investigación patrocinados por el Ministerio de Educación y Ciencia como: “El patrimonio cultural de las instituciones educativas en la España contemporánea (siglos XIX-XXI)” y la Fundación Séneca de la Comunidad Autónoma de Murcia en el ámbito de la preservación, catalogación, estudio y divulgación del patrimonio histórico-educativo de la Región de Murcia. Entre sus publicaciones cabe destacar: *Educación básica de adultos y valores en España (1950-2000). Un estudio a través de los libros de lectura*. Madrid: UNED, 2005.



Foto 1. Alicia Gómez-Navarro en un acto en la Residencia de Estudiantes. 2008

La Residencia de Estudiantes: un lugar de encuentro, reflexión y debate

**Senén Crespo de las Heras
M^a Cruz del Amo del Amo**

“El espíritu de la Residencia es el deseo de ir siempre un paso más allá en el ámbito de la excelencia intelectual y humana”.

Alicia Gómez-Navarro, Directora de la Residencia de Estudiantes, es Licenciada en Historia Moderna y Contemporánea por la Universidad Complutense de Madrid y titulada superior especializada del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Su relación directa con la Residencia se remonta a 1986 cuando asumió el cargo de directora adjunta.

La Residencia de Estudiantes fue fundada en 1910 por la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, que presidía Santiago Ramón y Cajal y de la que era secretario José Castillejo con un amplísimo programa pedagógico basado en los ideales y principios de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) que buscaba una educación integral en la que pesaban por igual la formación general y la especialización, la investigación y la docencia que la pusieron en la vanguardia de la renovación educativa del país.

D. Alberto Jiménez Fraud, que la dirigió hasta 1936, pretendía fomentar las inquietudes de sus alumnos, para lo que se servía de una cita del fundador de la ILE, Francisco Giner de los Ríos, en la que señalaba que lo que necesitaban los universitarios era “trabajar más, sentir más, pensar más, querer más, jugar más, dormir más, comer más, lavarse más, divertirse más...”. Y lo consiguió. La Residencia de Estudiantes es conocida por ser la casa donde vivieron españoles tan universales como Miguel de Unamuno, José Moreno Villa, Federico García Lorca, Luis Buñuel, Severo Ochoa, Salvador Dalí o Juan Ramón Jiménez. Este último dirigió personalmente la plantación del jardín, y fue también el que dio nombre al lugar donde se alzan los cuatro pabellones de la Residencia: la Colina de los Chopos.

La Residencia de Estudiantes fue, hasta 1936, el primer centro cultural de España y una de las experiencias más fructíferas de creación, difusión e intercambio científico y artístico de la Europa de Entreguerras. Este espíritu de florecimiento cultural fue interrumpido durante la Guerra Civil y la posguerra y fue recuperado en 1986 de la mano de su entonces director José García-Velasco y de Alicia Gómez Navarro, hoy directora de la Residencia.

Alicia ha sido testigo de los cambios que se han ido produciendo en la Residencia. En 2001 concluyeron las obras de rehabilitación que permitieron mejorar y modernizar sus cuatro pabellones, así como adecuar los espacios necesarios para alojar el Centro de Documentación (biblioteca, archivo y mediateca) y desarrollar sus distintas actividades, desde exposiciones a conciertos y conferencias pasando por seminarios, presentaciones y representaciones, todo ello respetando siempre las señas de identidad del edificio.

Las reformas buscaban que la Residencia cumpliera mejor las diferentes funciones que tiene encomendadas, tanto en el panorama nacional como en el internacional. Así, puede ser un alojamiento especial para científicos y creadores o el escenario en el que se desarrolla una amplísima programación de actos públicos- conferencias, ciclos, exposiciones, conciertos-. Además ha recuperado su viejo sello editorial y conserva un archivo formado por aproximadamente 140.000 documentos que proporciona un servicio de información y referencia. Es lo que la hace única, afirma su directora.

El Centro de Documentación conserva un excepcional patrimonio bibliográfico y documental testimonio de los principales movimientos literarios, artísticos, científicos y pedagógicos desde finales del siglo XIX.

De este modo, el Centro de Documentación de la Residencia de Estudiantes conserva un excepcional patrimonio bibliográfico y documental formado por más de 40 legados y colecciones que son testimonio de los principales movimientos literarios, artísticos, científicos y pedagógicos existentes en nuestro país desde finales del siglo XIX. Dedicamos prioritaria atención a la tradición intelectual representada por la Edad de Plata de la cultura española contemporánea en la que se inscribe la etapa histórica de la Residencia, especialmente a las generaciones del 98, del 14 y del 27 y a los grupos e instituciones que fueron protagonistas de la renovación científica y educativa, como la Institución Libre de Enseñanza, la Junta para Ampliación de Estudios o el Museo Pedagógico Nacional. A través de su Centro de Documentación, la Residencia de Estudiantes es, además, pionera en la labor de digitalización y presentación de todos estos fondos en libre acceso al conjunto del público mediante una serie de recursos en línea centralizados en el Portal de la Edad de Plata (www.edaddeplata.org), que incluye, entre otros, los fondos del Museo Pedagógico Nacional y los expedientes y trabajos del gran número de maestros que fueron pensionados por la Junta para Ampliación de Estudios en diversos centros educativos y de investigación europeos y americanos.

Los fondos del Museo Pedagógico Nacional, en concreto, hacen de la Residencia de Estudiantes un centro de consulta de referencia para los estudiosos de la educación. El Museo, creado en 1882, fue una institución dependiente de la Dirección General de Instrucción Pública, que desarrolló una amplia y decisiva influencia en la renovación de

la pedagogía española y, bajo la dirección de Manuel Bartolomé Cossío, aglutinó a la mayor parte de las personas y movimientos que intentaron aproximar nuestra educación a las nuevas exigencias científicas y sociales. Su legado incluye un valioso fondo antiguo de los siglos XVI-XIX y, sobre todo, ediciones del primer tercio del siglo XX, de gran interés para el estudio de la recepción de las corrientes modernizadoras de España en materia de educación y pedagogía.

Hoy la Residencia es un centro abierto al tiempo y a la sociedad, y espacio para espíritus innovadores y creativos que cuenta con el apoyo de la Administración, de la sociedad civil y de la iniciativa privada. En la actualidad, existen dos tipos de residentes. En primer lugar, los transeúntes, que son por lo general investigadores, artistas, intelectuales o asistentes a congresos y seminarios, que deben alojarse brevemente en la ciudad y eligen la Residencia por su ambiente humano y cultural y su buena ubicación. En segundo lugar, los residentes permanentes, que suponen aproximadamente un quinto del total de residentes, que son exclusivamente becarios en alguna de las tres ramas en las que se subdivide del programa de ayudas de la Residencia: becas de creación, de investigación científica y de investigación humanística. A estos becarios la Residencia les proporciona alojamiento y manutención, pero sobre todo un entorno incomparable de excelencia científica e intelectual, estímulo para la creación, interdisciplinariedad y contacto con los principales autores y corrientes de pensamiento a nivel europeo y mundial. La principal institución que otorga estas becas es el Ayuntamiento de Madrid, que lleva más de veinte años financiando dicho programa, pero también otras entidades como el Gobierno de Aragón, la Fundación Esquerdo y la Fundación Borau cuentan con becas propias para acudir a la Residencia.

Su Directora ha respondido con amabilidad a las preguntas formuladas por *Participación educativa*. Queremos dejar constancia de ello y manifestarle nuestro agradecimiento en estas líneas.

¿Sigue vigente en la Residencia el lema de Giner de los Ríos utilizado por su primer Director, o sus fines han cambiado?

En cierta forma sí, al menos para los becarios que son residentes permanentes, sigue presente, sobre todo porque refleja lo que denominamos "el espíritu de la casa", que no es otra cosa más que el deseo de ir siempre un paso más allá en el ámbito de la excelencia intelectual y humana, y todo ello todavía se refleja muy bien en la cita de Giner a la que aludía don Alberto, trabajar con intensidad y pasión en los respectivos ámbitos de especialidad, pero sin descuidar el resto de dimensiones de nuestra actividad y sin perder en ningún momento la alegría de vivir, reflejada en el compañerismo y el espíritu de colaboración que presidía y preside la vida cotidiana en la Residencia.

Ahora bien, debemos tener en cuenta que la Residencia es ante todo un lugar de encuentro, reflexión y debate, y no un mero centro para el alojamiento y formación de

Es un centro de creación, divulgación e innovación cultural, artística y científica abierto al resto de la sociedad a través de sus actividades.

sus becarios, es un centro de creación, divulgación e innovación cultural, artística y científica abierto al resto de la sociedad a través de sus actividades.

La Residencia surgió en un momento de la historia de España muy especial. ¿Se podría dar una institución de estas características en la época actual?

Resulta difícil contestar a esa pregunta. La Residencia nació en un contexto socio-económico y cultural muy determinado, en el que el acceso a la educación superior era muy restringido, y al mismo tiempo tanto las universidades como la propia ciudad carecían de una estructura de acogida residencial y cultural suficiente para propiciar un adecuado aprendizaje y desarrollo personal de los estudiantes. Bien, la Residencia vino a poner remedio a dicha situación de precariedad desde el punto de vista material y, digamos, higiénico, pero también en cuanto a la necesidad de complementar las enseñanzas en las facultades con un adecuado programa de actos, conferencias, clases de idiomas, prácticas en sus laboratorios, contacto interdisciplinar e intergeneracional, todo ello en busca de la excelencia académica y humana, algo que la Residencia sigue fomentando en la actualidad.



Foto 2. Residentes ante el pabellón Transatlántico de la Residencia de Estudiantes en 1919.

Los primeros residentes, ilustres personajes en los distintos campos del saber, pertenecían, en su mayoría, a las élites sociales y culturales. ¿Podría recordarnos qué objetivos perseguía la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones con esta institución?

Antes de nada me gustaría matizar esa idea de que los residentes pertenecían a las elites sociales. En su inmensa mayoría, los residentes fueron hijos de las clases medias, que en aquel momento comenzaban a ser una realidad en España, especialmente en el entorno urbano, aunque también muchos profesionales liberales de distintas provincias enviaron a sus hijos a estudiar a la capital, que les ofrecía mayores posibilidades de promoción, y lógicamente hicieron un esfuerzo por intentar que fueran aceptados en la Residencia. Posiblemente, se haya producido tradicionalmente una confusión que tiende a identificar a los residentes, como Lorca, Dalí, Buñuel o José Bello, por entonces estudiantes todavía bastante anónimos, con personalidades como José Ortega y Gasset, Miguel de Unamuno o Manuel de Falla, que frecuentaban la Residencia y ejercían como una suerte de tutores, "Dones" era el apelativo utilizado en la casa, de estos universitarios, personalidades que sí gozaban ya de una posición social y un prestigio intelectual muy importante.

La Residencia fue una síntesis de muchos de los elementos de la JAE y su proyecto de modernización del país, dotado de un espíritu tolerante, cosmopolita y abierto.

Con la creación de la Residencia, la Junta para Ampliación de Estudios buscaba ofrecer un ejemplo real de que era posible un modelo alternativo de entender la educación y la actividad cultural, un modelo basado en los principios de la Institución Libre de Enseñanza, que priorizaba al alumno, le dotaba de una formación integral y un entorno interdisciplinar, intelectual y humanamente enriquecedor mediante su programa de conferencias, de conciertos, sus actividades deportivas (en la Residencia se introdujeron por primera vez en España deportes como el tenis y se fomentó la práctica del excursionismo y el contacto directo con la naturaleza) una biblioteca, los laboratorios... así, la Residencia se convertía en una síntesis de muchos de los elementos de la JAE y su proyecto de modernización del país, dotado de un espíritu tolerante, cosmopolita y abierto.

¿Qué relaciones mantenía la Residencia masculina con la Residencia de Señoritas?

En la práctica eran dos caras de una misma moneda. La institución disponía de distintos grupos, básicamente cuatro: universitario (denominación de la sección masculina, de acuerdo con las condiciones de la época, y en la que también se incluía a personas ya graduadas que estuvieran preparándose para entrar en algún cuerpo de la administración) femenino o de señoritas (que no era exclusivamente para estudiantes, sino que también admitía otra clase de perfiles, aunque siempre tratando de fomentar las vocaciones universitarias), niños y niñas.

Las únicas diferencias entre el grupo universitario y el de señoritas consistieron en que el femenino fue creado en 1915, cinco años más tarde que el universitario, y que quedó emplazado en los edificios de la calle Fortuny, que el grupo masculino había desalojado al trasladarse a la Colina de los Chopos. Por lo demás, el grupo femenino siguió un modelo similar en todo al del grupo universitario, pues otro de los principios que presidieron la reforma educativa propugnada desde el institucionismo y la Junta para Ampliación de Estudios era el fomento de la educación de la mujer en igualdad de condiciones respecto a la de los hombres.

La Residencia de Señoritas fue dirigida por María de Maeztu, y fue innovadora en muchísimos campos, por ejemplo allí se creó un laboratorio para prácticas científicas, fundado por la profesora norteamericana en ciencias químicas Mary Louise Foster, se llegó a acuerdos con diferentes colleges femeninos norteamericanos para conceder becas de intercambio, se promovió la educación de la mujer a todos los niveles por medio de diversas actividades culturales, cursos, conferencias y, también, de la práctica de deportes.

La ILE siempre tuvo una gran preocupación por la educación de las élites y del conjunto de los ciudadanos. ¿Existió en sus orígenes algún posicionamiento de la Residencia en el fomento de la cultura popular?

Por supuesto, como centro de la Junta para Ampliación de Estudios y dada la influencia del espíritu institucionista en su puesta en marcha, no podía ser de otra forma. La Residencia suponía dar un paso más a lo ya conseguido por la ILE, cuya creación

Dos residentes se implicaron en las labores para erradicar el analfabetismo con iniciativas como las Bibliotecas Populares, con el fomento de la Extensión universitaria o con el grupo teatral "La Barraca".

había marcado un hito en el ámbito de la educación popular en la España de finales del siglo XIX. Así, en primer lugar, los propios residentes articularon de forma autónoma un sistema de becas, a partir de lo que ellos mismos denominaron Sociedad de Becas, para recabar financiación con la que poder sufragar los gastos de candidatos a ingresar en la Residencia que tuvieran menos recursos económicos. Más allá de esta iniciativa, los residentes fueron por lo general personas extremadamente concienciadas sobre la necesidad de elevar el nivel cultural del conjunto del país, especialmente de las clases populares, pues no debemos olvidar que el analfabetismo en aquellos años era todavía un problema no resuelto, especialmente en el medio rural. En este sentido, desde el comienzo los residentes se implicaron en las labores para erradicarlo y para facilitar el acceso de la población de ciertos recursos educativos y culturales, sobre todo con iniciativas como la creación de Bibliotecas Populares, labor en la que destacó especialmente el residente Juan Vicens (conocido como el "bibliotecario de la generación del 27", que comenzó su carrera como inspector de las Misiones Pedagógicas y se convirtió en principal impulsor de la creación de Bibliotecas Populares, sentando una serie de bases para el trabajo del bibliotecario que continúan vigentes hoy día), con el fomento de la extensión universitaria o con iniciativas más atrevidas como la dirigida por Federico García Lorca desde julio de 1932 hasta abril de 1936, el famoso grupo teatral La Barraca, que reinterpretaba las obras clásicas ante gentes del medio rural por todos los rincones de la península, siempre con ánimo educativo pero desde una mirada fresca e innovadora, accesible para todos.

La II República hizo de la educación una prioridad. Ejemplo claro de ello fueron las Misiones Pedagógicas. ¿Cuál fue la implicación de la Residencia y de los residentes en este movimiento?

Las Misiones Pedagógicas, que los dirigentes de la II República llevaron felizmente a la práctica, habían sido ideadas varios años antes desde la Institución Libre de Enseñanza por el propio Francisco Giner de los Ríos y Manuel Bartolomé Cossío, discípulo de Giner y que fue la persona que finalmente dirigió el Patronato de las Misiones. En estas condiciones, lógicamente, los residentes fueron uno de los colectivos más directamente implicados en la puesta en marcha y el desarrollo efectivo de las Misiones.

Concebidas para llevar a todas las zonas aisladas y rurales del país muestras de la pintura, la literatura, la música o el cine, considerados con justicia por las Misiones como patrimonio de todos los ciudadanos, hasta 1936 fueron muchos los residentes y personalidades cercanas a la casa que participaron como voluntarios misioneros, tales como Luis Cernuda, María Moliner, Ramón Gaya, María Zambrano, Rafael Dieste, Alejandro Casona o Arturo Serrano Plaja.

En la Residencia existió el "Grupo de Niños", alumnos menores de 16 años. ¿Qué actuaciones y actividades desarrolla hoy la institución destinadas al alumnado no universitario?

Todas las semanas recibimos varias visitas de grupos de alumnos de educación secundaria, no sólo de centros educativos de la Comunidad de Madrid, sino también del resto de España, que son guiados por las instalaciones y la historia de la Residencia, así como invitados a participar con su asistencia en las actividades que les puedan interesar (conciertos, conferencias, recitales de poesía, talleres...). Cuando hay exposiciones la presencia de estudiantes no universitarios se multiplica, pues son muchos los profesores que comprenden la utilidad de aprovecharse de las visitas organizadas por la Residencia, en las que se adaptan los contenidos con materiales y explicaciones adecuadas para esas edades escolares, sin perder rigor.

¿Tiene algún tipo de acuerdo o convenio para la formación del profesorado de los niveles antes mencionados?

Nos interesa, en general, la formación de los profesionales de la educación y la cultura. En colaboración con la Fundación Francisco Giner de los Ríos, que continúa actualmente la labor y la tradición de la Institución Libre de Enseñanza, desarrollamos un programa permanente de seminarios dirigidos a profesores, gestores culturales y otras personas interesadas, en el que hemos ido tratando distintos aspectos relacionados con las tecnologías de la sociedad de la información y del conocimiento, y su aplicación a la actividad de las instituciones culturales. A finales de este mes de junio organizamos uno sobre “redes y cultura”, para analizar el concepto de red social, su plasmación digital y su utilización para la visualización de la cultura.

*¿Cuál es el perfil de los asistentes a las actividades que se desarrollan en la Residencia?
¿Cómo cree que contribuyen estas actividades al aprendizaje a lo largo de la vida?*

Lógicamente, el público asistente varía en función de la actividad, porque contamos con un programa muy variado, desde exposiciones a conciertos pasando por seminarios, conferencias, mesas redondas, congresos o presentaciones de libros. Cada una de estas actividades atrae a su propio público, especializado o sencillamente deseoso de conocer algo más sobre la temática que se haya planteado, pues esta es una casa abierta para todos. La Residencia cuenta básicamente con dos líneas de programación. Por una parte, la denominada de historia intelectual, que se ocupa de todo lo relacionado con la Edad de Plata, con la recuperación y puesta en valor de su memoria, sus autores y corrientes, y en este sentido la Residencia es posiblemente la principal referencia en la ciudad de Madrid. Por otro lado, porque la Residencia no mira únicamente al pasado sino que sus actividades se proyectan hacia el presente y el futuro, la institución cuenta igualmente con una línea titulada *El porvenir de la cultura*, que acoge todas aquellas aportaciones que suponen una nueva tendencia en cualquier ámbito del saber, desde la ciencia, el arte y el pensamiento hasta la creación literaria, con una atención especial a la poesía, otra de nuestras señas de identidad. En esta línea de programación se refleja claramente la vocación de la Residencia de ser puente entre culturas, disciplinas científicas e innovaciones estéticas.

La Residencia tiene dos líneas de programación. Una de “historia intelectual” y otra, “el porvenir de la cultura”, siempre con garantía de calidad y tiene un enlace muy activo con la sociedad civil.

Lo que a mi entender sí es bien conocido por todo el público es el hecho de que si la Residencia acoge una actividad, siempre intentamos ofrecer una garantía de calidad, sea cual sea su ámbito científico o artístico, y eso es quizá lo más importante.

Por otra parte, está la Asociación de Amigos de la Residencia, que nos proporciona un enlace muy activo con la sociedad civil, que nos ayuda a la organización de muchas actividades y cuyos miembros, lógicamente, nos apoyan en todo.

En cuanto a ese "aprendizaje a lo largo de la vida", me parece una buena fórmula para definir lo que significan los actos de la Residencia. Para todo persona, sin importar la edad ni la profesión ni el nivel de estudios, siempre supone un enriquecimiento la adquisición de conocimientos sobre otras disciplinas, sobre temáticas a las que nunca se hayan acercado, y la Residencia ofrece una plataforma para llevarla a cabo, tanto a los investigadores especializados como al conjunto del público.



Foto 3. Estudiantes en una visita guiada en la Residencia. 2007

¿Qué opinión cree que tiene el ciudadano medio de la Residencia de Estudiantes?

En líneas generales, creo que el grado de conocimiento de la Residencia a nivel popular es bastante elevado, facilitado por la realización de documentales y obras de ficción que transcurren aquí o que están protagonizadas por antiguos residentes, pero sobre todo que la percepción global de la institución es muy alta. Es cierto que todavía existe una franja de público, especialmente entre la gente joven, que no identifica bien la Residencia de Estudiantes, sus actividades y su papel en la historia cultural española, posiblemente porque su historia y su propia existencia fueron ocultadas durante todo el periodo de la dictadura. En todo caso, creo que la Residencia es vista como un lugar "especial", con un cierto aura de lugar mítico, por las personas que históricamente pasaron por sus instalaciones y por las que todavía actualmente lo hacen casi a diario, por el privilegio de su emplazamiento, su arquitectura, sus valores intangibles... Estas referencias suponen un orgullo, pero al mismo tiempo implican una gran responsabilidad. En este sentido, creo que la inclusión de la Residencia dentro de la red de Patrimonio Europeo ha supuesto un reconocimiento importante para nosotros. Indudablemente, las celebraciones del centenario, que continuarán hasta bien entrado el año 2011, suponen una fantástica oportunidad para dar a conocer la institución a aquellos que todavía no la conocen, y para la difusión en general de la labor histórica y actual de la Residencia ■

Las celebraciones del centenario suponen una fantástica oportunidad para dar a conocer la institución, incluida en la red de Patrimonio Europeo, a aquellos que todavía no la conocen.

- AA. VV. (1984): *La Escuela Cossío de Valencia. Historia de una ilusión (1930-1939)*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- 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.
- AA.VV. (2003): «Espacios y formas de sociabilidad en la España contemporánea», *Hispania*, LXIII/2 (214), pp. 409-620. Monográfico coordinado por Jean-Louis Guereña.
- AISA PÀMPOLS, F. (2000): *Ateneu Enciclopèdic Popular (1902-1999). Una història de Barcelona*. Barcelona: Lallevir SL/Virus editorial.
- ALBERDI ALBERDI, R. (1980): *La formación profesional en Barcelona. Política, pensamiento, instituciones 1875-1923*. Barcelona: Ediciones Don Bosco.
- ÁLVAREZ DE MIRANDA, P. (2006): «Una vida entre libros y palabras: María Moliner Ruiz (1900-1981)», en F. Étienvre, ed., *Regards sur les Espagnoles créatrices. XVIIIème. – XXème. Siècles*. París: Presses Sorbonne Nouvelle, pp. 239-250.
- ÁLVAREZ LÁZARO, P. (1983): «Masonería y enseñanza laica durante la restauración española». *Historia de la Educación*, 2, pp. 345-352.
- ANDRÉS-GALLEGO, J. (1984): *Pensamiento y acción social de la Iglesia en España*. Madrid: Espasa Universitaria.
- ANGUERA NOLLA, P. (1977): *El Centre de Lectura de Reus. Una institució ciutadana*. Barcelona: Edicions 62.
- ARMENDARIZ SÁNCHEZ, S. y ORDÓÑEZ ALONSO, M. (1999): *La aportación de los refugiados españoles a la Bibliotecología Mexicana: notas para su estudio* <http://clio.rediris.es/articulos/exiliados.htm>
- ARCHIVO del MEC: *Expedientes de depuración 1936-1948*. Archivo Central del Ministerio de Educación y Cultura. Legajos: 13.051-13.053 14.062, 14.068-14.071, 14.085-14.086, 22.444, 22.471 y 21.663.
- Asociación Regional de Universidades Populares de Extremadura: <http://www.aupep.org/>. Consultada el 19 de julio de 2009.
- BALLARÍN DOMINGO, P. (2007): «Historia de la educación de las mujeres». *Historia de la Educación*, 26 (monográfico).
- BENÍTEZ MARCO, M^a P. (2010): *María Moliner y las primeras estudiosas del aragonés y del catalán de Aragón*. Zaragoza: Rolde de Estudios Aragoneses, pp. 69-99.

- BENITO RUANO, E. *Carmen Pescador*. LUCTUOSA <http://revistas.um.es/medievalismo/article/view/51661/49801>
- BENSO CALVO, C. (1999): "La Universidad Popular de Ourense". *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*, 3, pp. 257-263.
- BERENGUER CALPE, E. y otros (eds.) (1998): *Educación popular. VI Coloquio Nacional de Historia de la Educación*. La Laguna: Servicio de Publicaciones Universidad de La Laguna, 3 vols.
- BERTONI JOVINE, D. (1954): *Storia della scuola popolare in Italia*. Torino: Einaudi.
- BIOGRAFÍAS de exiliados <http://www.exiliados.org/>
- CABRA LOREDO, M.^a D. (ed.) (1992): *Misiones pedagógicas. Septiembre de 1931-Diciembre de 1933. Informes I*. Madrid: El Museo Universal.
- CALVO ALONSO-CORTÉS, B. y SALABERRIA LIZARAZU, R. (2005): *Biblioteca en Guerra, Catálogo de la exposición*. Madrid: Biblioteca Nacional.
- CAPELÁN REY, A. (1999): "Contribucións a unha historia da Universidad Popular da Coruña", *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*, 3, pp. 25-64.
- CASTERÁS ARCHIDONA, R. (1985): *Actitudes de los sectores catalanes en la coyuntura de los años 1880*. Barcelona: Anthropos.
- CASTRO ESCAMILLA, M. y ARMENDARIZ SÁNCHEZ, N. Historia de la documentación en México <http://eprints.rclis.org/archive/00003444/01/MINERVACASTRO....pdf>
- CLARET, J. (2006): *El atroz desmoche. La destrucción de la Universidad española por el franquismo, 1936-1945*. Barcelona: Crítica.
- COBB, C. H. (1981): *La cultura y el pueblo: España 1930-1939*. Madrid: Laia.
- COMAS I GÜELL, M. (2001): *Lectura y bibliotecas populares a Catalunya*. Barcelona: Abadía de Monserrat.
- CORTÉS ALONSO, V. (2000): "La Escuela Cossío de Valencia", *Trébede*, 36 pp. 39-41.
- (2008): El archivo general de la guerra civil en Salamanca. *GENER* 38, 153.
- DE SWAAN, A. (1992): *A cargo del Estado*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- DE VROEDE, M. (1980): "Tendances actuelles en Histoire de l'Education". *Full informatiu de la Coordinadora de les Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*, 1, pp. 7-23.
- DOMÍNGUEZ CABREJAS, M.^a R. (1989): *Sociedad y educación en Zaragoza durante la Restauración (1874-1902)*. Zaragoza: Cuadernos de Zaragoza.

El protector de libros raros y curiosos <http://todoslosnombres.org/php/generica.php?enlace=muestrabiografia&idbiografia=175>

ESCOLAR SOBRINO, H. (1999): *Gente del libro. Autores, editores y bibliotecarios. 1939-1999*. Madrid: Editorial Gredos.

ESTARÁN MOLINERO, J. (2001): *Catolicismo Social en Aragón (1878-1901)*. Zaragoza: Fundación Teresa de Jesús.

— (2003): *Cien años de “Acción Social Católica de Zaragoza” (1903-2003)*. Zaragoza: ASC-CAI.

ESTEBAN MATEO, L. y LÁZARO LORENTE, L.M. (1985): *La Universidad Popular de Valencia*. Valencia: Dpto. de Educación Comparada e Historia de la Educación.

FAUS SEVILLA, P. (1990): *La lectura pública en España y el Plan de Bibliotecas de María Moliner*. Madrid: ANABAD.

FAUS SEVILLA, P. (2000): “Bibliotecas para una República”, *Trébede* (Zaragoza), 36, pp. 43-49.

FERNÁNDEZ SORIA, J.M. (1984): *Educación y cultura en la Guerra Civil (España 1936-39)*. Valencia: Nau llibres.

FEUP (¿1986?): *¿Qué son las Universidades Populares?*. Madrid, documento policopiado.

— (1992): “Nuevas Universidades Populares”, *Universidades Populares*, 11.

— (1999): *Memoria de gestión programa FEUP 1999, VII Congreso de Universidades Populares*. Madrid: documento policopiado.

— (2000): *Universidades Populares. Marco de programación. Bases conceptuales*. Albacete: Diputación de Albacete.

— http://www.feup.org/public_html/staticpages/index.php?page=MapaPrincipa. Consultada el 15 de julio de 2009.

FRANCO FERNÁNDEZ, N. (1998): *Catálogo de la Biblioteca de la Casa del Pueblo de Madrid (1908-1939)*. Con un estudio de Francisco de Luis Martín y Luis Arias González. Madrid: Comunidad de Madrid-Fundación Francisco Largo Caballero.

Fuentes para la historia de la Segunda República, la Guerra Civil y el franquismo <http://fuentesguerracivil.blogspot.com/2008/03/1939-ley-de-responsabilidades-politicas.html>

GALÍ I COLL, A. (1978-1986): *Història de les institucions i del moviment cultural de Catalunya 1900-1936*. Barcelona: Fundació Alexandre Galí.

GALLEGO RUBIO, M^a C. (2010): *Juana Capdevielle San Martín. Bibliotecaria de la Universidad Central*. Madrid: Editorial Complutense.

- GARCÍA EJARQUE, L. (1981): "María Moliner, gestora de una política bibliotecaria", *Boletín de la ANABAD*, 31/1, pp. 37-42.
- GARCÍA DE NORA, E. (1963): *La novela española contemporánea: 1898-1927*, vol I, pp. 343-431. Madrid: Gredos.
- GARCÍA-NIETO PARÍS, J. N. (1960): *El sindicalismo cristiano en España. Notas sobre su origen y evolución hasta 1936*. Bilbao: Universidad de Deusto. Editorial El mensajero del Corazón de Jesús.
- GIFRÉ, E. (1937): *¿Quines son les materias més llegides a les Biblioteques Populars de la Generalitat?* Barcelona.
- GOMEZ BLESA, M. (2009): *Modernas y vanguardistas. Mujer y democracia en la II República*. Madrid: Ediciones del laberinto.
- GÓMEZ URIOL, A. (2001): *De la vida a la palabra*. Vídeo no venal patrocinado por el Gobierno de Aragón con ocasión del Centenario del nacimiento de María Moliner (20.03.2000) *Cien años de pasión por las palabras*. Zaragoza: Gobierno de Aragón.
- GREEN, A. (1990): *Education and State Formation. The Rise of Education Systems in England, France and the USA*. London: MacMillan.
- GUEREÑA, J. L. (1991): "Hacia una historia socio-cultural de las clases populares en España (1840-1920)". *Historia Social*, nº 11, Valencia, pp. 147-163.
- (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, A. (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, J.; BERNAT, A.; DOMÍNGUEZ, M^o R. y JUAN, V. 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.
- (2001): "El espacio de la educación popular en la época contemporánea". *Historia de la Educación*, 20, pp. 5-10.
- GUEREÑA, J. L., RUIZ BERRIO, J. y TIANA, A. (eds.) (1994): *Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia – Centro de Investigación, Documentación y Evaluación.
- GUEREÑA, J.L. y TIANA, A. (eds.) (1989): *Clases populares, Cultura, Educación. Siglos XIX-XX. Coloquio hispano-francés*. Madrid: Casa de Velázquez – UNED.

- GUEREÑA, J. L. y TIANA, A. (2001): "Lecturas en medios populares. Del discurso a las prácticas". *Historia de la Educación*, 20, pp. 25-39.
- GURRERA LLUCH, M. (1999): "L'Escola de Dibuix de Mataró. Una institució de formació professional al Mataró del segle XIX (1815-1886)". Mataró: *Actes de les XIV Jornades d'Història de l'Educació dels Països Catalans*.
- (2004): *L'ensenyament a Mataró durant la primera meitat del segle XIX. Gènesi i desenvolupament del sistema educatiu en una ciutat industrial (1808-1868)*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- JIMÉNEZ SALAS, M. (1972): *Diccionario de Historia Eclesiástica de España*. Madrid.
- La Facultad de Filosofía y Letras de Madrid durante la Segunda República*. (2008). Madrid: http://eprints.ucm.es/8850/1/Gallego_Rubio_La_Biblioteca.pdf
- LANDA VAZ, R. (1930): «La enseñanza de adultos en España». *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 840, pp. 110-111.
- LÁZARO LORENTE, L.M. (1983): "La liga contra la ignorancia: burguesía y educación en la Valencia de 1880". *Historia de la Educación*, 2, pp. 337-344.
- LÓPEZ GONZÁLEZ, J. J. y GARCÍA LASAOSA, J. (1982): *Orígenes del Movimiento Obrero en Aragón (1854-1890)*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- LÓPEZ NÚÑEZ, J.A. (2008): *Las Universidades Populares Españolas: Un acercamiento a Europa y Sudamérica*. Barcelona: Davinci Continental.
- LÓPEZ SANTAMARÍA, J. (1984): "Educación y Guerra Civil. El caso de las Juventudes Libertarias". *Historia de la Educación*, 3, pp. 215-236.
- LOZANO LÓPEZ DE MEDRANO, C. "Industriales, religiosos y obreros en la enseñanza profesional española" *Jornadas empresariales* p. 18. AHDB (Archivo Histórico Diputación de Barcelona), legajo 3408.
- (2007): *Ideología política y realidad económica en la formación profesional obrera 1857-1936*. Lleida: Fundación Ernest Lluch y Editorial Milenio.
- LUIS MARTÍN, F. (1987): *La cultura socialista en España, 1923-1930*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca-CSIC.
- (1994): *Cincuenta años de cultura obrera en España, 1890-1940*. Madrid: Editorial Pablo Iglesias.
- LUIS MARTÍN, F. de y ARIAS GONZÁLEZ, L. (2009): *Casas del Pueblo y Centros Obreros socialistas en España*. Madrid: Editorial Pablo Iglesias.
- LUZURIAGA MEDINA, L. (1919): *El analfabetismo en España*. Madrid: J. Cosano.

- LLUCH, M^a A. y SEVILLA, C. (1982): "Biblioteca Universitaria y Provincial 1936-1939. Documentación". *Estudios dedicados a Juan Peset Aleixandre*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- MAÑÁ I TERRÉ, T. (2001): *Les biblioteques populars a Catalunya a través dels seus anuals (1922-1936)*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- MANUEL I NOGUERAS, A. (1987): *El Ateneo Tarraconense de la Clase Obrera*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M^a A. (1989): "Una lexicógrafa aragonesa: D.^a María Moliner" En Günter Holtus, Georges Lüdi, Michael Metzeltin (eds.): *La Corona de Aragón y las lenguas románicas. Miscelánea de homenaje para Germán Colón*. Tübinga: Gunter Narr Verlag, pp. 423-434.
- (2006): "María Moliner, filóloga por vocación y por su obra". En Mainer, J.C. y Enguita, J.M^a (eds.): *Cien años de filología en Aragón. VI Curso sobre Lengua y Literatura en Aragón*. Zaragoza: Institución "Fernando el Católico", pp. 223-239.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M^a A. y ALIAGA JIMÉNEZ, J. L. (eds.) (2003): *La lexicografía hispánica ante el siglo XXI. Balance y perspectivas*. Zaragoza: Institución "Fernando el Católico": Gobierno de Aragón, pp. 275-277.
- MARTÍNEZ MARTÍN, J. A. (dir.) (2001): *Historia de la edición en España (1836-1936)*, Madrid: Marcial Pons Historia.
- MASSOT I MUNTANER, J. (2000): *Antoni M. Sbert, agitador, polític i promotor cultural*. Barcelona: Abadía de Montserrat.
- MATO DÍAZ, A. (1992) *La lectura popular en Asturias (1869-1936)*. Oviedo: Pentalfa.
- (2006): *El Ateneo Obrero de Gijón (1881-1937)*. Gijón.
- (2008): *La Atenas del Norte. Ateneos, sociedades culturales y bibliotecas populares en Asturias (1876-1937)*. Oviedo.
- Memorias de la Biblioteca Popular Circulante del Ateneo Obrero de Gijón años 1927-1933*. Gijón: Biblioteca Pública Jovellanos.
- Memoria Histórica, BNE http://www.bne.es/productos/MemoriaHistorica/docs/ArchivoBN_Guerra_Civil.pdf
- MERCIER, L. (2001): "La educación popular a través de la Universidad Popular en la Francia del primer siglo XX". *Historia de la Educación*, 20, pp. 117-135.
- MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES (1924): *Analfabetismo. 1923*. Madrid: Talleres del Instituto Geográfico.

- MOLINER RUIZ, M. (1966-1967): *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos. (DUE).
- MONÉS I PUJOL BUSQUETS, J. (1991): *Les escoles professionals municipals 1890-1990*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- (2005): *Formació professional i desenvolupament econòmic i social català (1714-1939)*. Barcelona: Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana. I.E.C.
- MONÉS I PUJOL BUSQUETS, J., SOLÀ I GUSSINYER, P. y LÁZARO LORENTE, L.M. (1977): *Ferrer Guardia y la pedagogía libertaria: elementos para un debate*. Barcelona: Icaria.
- MONTERO CALDERA, M. (1999): “Vida de Carmen Caamaño Díaz. Una voz del exilio interior”. En: *Espacio tiempo y formas, Serie V historia contemporánea*, T, 12, pp. 239- 265 <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:ETFSerie5-A891D982-F759-529A-B4B1-716FC7451B9C&dsID=PDF>
- MONTERO GARCÍA, F. (1983): *El primer catolicismo social y la “Rerum Novarum” en España (1889-1902)*. Madrid: CSIC.
- MORENO MARTÍNEZ, P. L. (2005): “Haciendo memoria: las Universidades Populares en España”. *Tabanque*, 19, pp. 21-39.
- (2008): *Educación popular en la Segunda República Española. Carmen Conde, Antonio Oliver y la Universidad Popular de Cartagena*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- (2009): “Las Universidades Populares en España: una revisión historiográfica”, comunicación presentada en el *Coloquio Internacional Formas y espacios de la educación popular en la Europa mediterránea*. Madrid, 28-30 de octubre.
- MORENO MARTÍNEZ, P.L. y SEBASTIÁN VICENTE, A. (2001): “Un siglo de Universidades Populares en España (1903-2000)”. *Historia de la Educación*, 20, pp. 159-188.
- MORENO MARTÍNEZ, P.L.y VIÑAO FRAGO, A. (1997): “La educación de adultos en España (siglos XIX-XX): Historia de una realidad cambiante y multiforme”. En GARCÍA CARRASCO, J. (ed.): *Educación de adultos*. Barcelona: Ariel.
- Moviment obrer (1986): Moviment obrer i educació popular. Actes de les Vllenes Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- NÚÑEZ GIL, M. y COLLADO BRONCANO, M. (1985): “La Universidad Popular de Sevilla (1933-36): una labor de extensión universitaria”, *Higher Education and Society. Historical Perspectives*. Salamanca: Dpto. de Historia de la Educación, vol. 1, pp. 505-517.
- OTERO CARVAJAL, L. E. (2006): *La destrucción de la ciencia en España: depuración universitaria en el franquismo*. Madrid: Universidad Complutense.

- PALACIOS MORINI, L. (1903): "Las Universidades Populares", Madrid: *La España Moderna*, 172, 1 de mayo, pp. 55-77.
- PATRONATO DE MISIONES PEDAGÓGICAS (1934): *Septiembre de 1931-diciembre de 1933*. Madrid: S. Aguirre impresor.
- PÉREZ BOYERO, E. *El archivo de la Biblioteca Nacional: fuentes documentales para el estudio de los archivos, bibliotecas y museos españoles durante la guerra civil* www.bne.es/productos/MemoriaHistorica/docs/ArchivoBN_Guerra_Civil.pdf
- PÉREZ GALÁN, M. (1975): *La enseñanza en la Segunda República Española*. Madrid: Edicusa.
- PICATOSTE RODRÍGUEZ, F. (1892): *Últimos escritos*. Madrid: Miguel Romero impresor.
- POSADA HERRERA, A. (1903): "Las Universidades Populares". *La Revista Socialista*, 8, 14 de abril, pp. 231-236.
- Programa de la Escuela Cossío. 1933-1934* (1933): Valencia: Impresos Cosmos.
- PUELLES BENÍTEZ, M. de (2007): *Política y educación en la España contemporánea*. Madrid: UNED.
- PUENTE, J.M. (1983): "Tres años de Universidades Populares (1980-1983)". *Cuadernos de Pedagogía*, 105, marzo, pp. 35-37.
- PUJOLÀS I MASET, P. (1986): "El Pla Joaquim Vayreda per a la reforma de les escoles de Belles Arts dependents de la Diputació de Girona (1891)". Menorca: *VIII Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*.
- RIPOLL, F. (1913): "Discurs del vispresident D. Vilanova i la Geltrú: *Segon Congrés d'Ateneus i Associacions de cultura*.
- RODRÍGUEZ DE CAMPOMANES, P. (1775-1777). *Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su fomento*. Madrid: Imprenta de Antonio Sancha.
- RODRIGUEZ FER, C. (2009:): *Ámote vermella*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- RUBIO MAYORAL, J. L. (1994): La depuración de la cultura popular. La Universidad y el Ateneo de Sevilla en la censura de libros durante la guerra civil. Santa Cruz de Tenerife: Universidad de La Laguna: *Congresuales. Educación Popular*, Tomo III. , pp. 251-266 http://www.represa.es/represa_5_junio_2008_articulo6.html
- RUIZ BERRIO, J. (1999): "Introducción a la Historia de la Educación Social en España". *Historia de la Educación*, 18, pp. 5-11.

- RUIZ, J., BERNAT, A.; DOMÍNGUEZ, M^a. R. y JUAN, V.M. (eds.). (1999): *La educación en España a examen (1898-1998)*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- RUIZ RODRIGO, C. (1982): "La educación del obrero: los inicios del catolicismo social en Valencia". *Historia de la Educación*, 1, pp. 123-143.
- RUIZ SALVADOR, A. (1975): "Intelectuales y obreros: la extensión universitaria en España". *Cuatro ensayos de Historia de España*, pp. 153-206. Madrid: Edicusa.
- SALABERRÍA LIZARAZU, R. (1998): "María Moliner y la memoria arrancada". *Educación y Biblioteca. Revista Mensual de Documentación y Recursos Didácticos*, 10, 86, pp. 8-9.
- (1998): "Conversación con Fernando Ramón Moliner, hijo de María Moliner". *Educación y Biblioteca. Revista Mensual de Documentación y Recursos Didácticos*, 10, 86, pp. 11-17.
- (2005): "Teresa Andrés. Bibliotecaria en Guerra". *Educación y Biblioteca*, Año 17, n^o 145, enero/febrero Dossier.
- SAN SEGUNDO MANUEL, R. (1996): *Sistemas de organización del conocimiento: la organización del conocimiento en las bibliotecas españolas*. Madrid: Boletín Oficial del Estado, 1996 http://e-archivo.uc3m.es/bitstream/10016/4256/2/sansegundo_sistemas_1996.pdf
- (2000): *La actividad bibliotecaria durante la Segunda República Española*. Madrid: Universidad Complutense <http://www.ucm.es/info/multidoc/multidoc/revista/num10/paginas/pdfs/rssegundo.pdf>
- (2007): "El exilio bibliotecario republicano de 1939 en México". En: GIMENO PERELLÓ, J.; LÓPEZ LÓPEZ, P. y MORILLO CALERO, M^a J. (coords.). *De volcanes llenos: Biblioteca y compromiso social*. Gijón: Trea.
- SANTONJA, Gonzalo (1989): *La República de los libros. El nuevo libro popular de la II República*. Barcelona: Anthropos.
- SECO, M. (1981): "María Moliner: una obra, no un nombre", en *El País*, 29 de mayo de 1981, p. 36.
- (1987): "Apéndice A: María Moliner", en *Estudios de lexicografía española*, Madrid: Paraninfo, pp. 207-211.
- SEITTER, W. (2001): "Volksbildung y educación popular. Diferenciación y continuidad de dos conceptos educativos básicos en Alemania y España en torno a 1900". *Historia de la Educación*, 20, pp. 11-23.
- SOLÀ I GUSSINYER, P. (1976): *Las escuelas racionalistas en Cataluña (1909-1939)*. Barcelona: Tusquets.

- (1978): *Els ateneus obrers i la cultura popular a Catalunya (1900-1939): L'ateneu Enciclopèdic Popular*. Barcelona: La Magrana.
- (1978): *Francesc Ferrer i Guàrdia i l'Escola Moderna*. Barcelona: Curial.
- (1980): “Nuevas corrientes en Historia de la educación”. *Cuadernos de Pedagogía*, 65, 66-69.
- TERMES I ARDÈVOL, J. (1972): *Anarquismo y sindicalismo en España. La primera Internacional 1864-1881*. Barcelona: Ariel.
- (1983): “Els ateneus populars en la societat catalana 1859-1939.” *Memòria del Tercer Congrés Català d'Ateneus*. Generalitat de Catalunya. pp. 31-35.
- TIANA FERRER, A. (1983): “La idea de enseñanza integral en el movimiento obrero internacionalista español (1868-1881)”. *Historia de la Educación*, 2, pp. 113-121.
- (1986): “Las primeras Universidades Populares españolas y la educación de la clase obrera”, en AYMES, J.R.; FELL, È.M. y GUEREÑA, J.L. (eds.): *L'enseignement primaire en Espagne et en Amérique latine du XVIIIe siècle à nos jours —Politiques éducatives et Réalités scolaires—*. Tours: Publications de l'Université de Tours, pp. 211-224.
- (1988): *La investigación histórico-educativa actual. Enfoques y métodos*. Madrid: UNED.
- (1992): *Maestros, misioneros y militantes. La educación de la clase obrera madrileña, 1898-1917*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- (1997): “Movimiento obrero y educación popular en la España contemporánea”. *Historia Social*, 27, pp. 127-144.
- TIANA FERRER, A. y SANZ FERNÁNDEZ, F. (eds.) (2003): *Génesis y situación de la educación social en Europa*. Madrid: UNED.
- TOBÍO FERNÁNDEZ, M^a. (2006): *Anacos da vida dunha Muller galega*. A Coruña: Edicios do Castro.
- TORRES MULAS, R. (2009): *Nuestra señora de la Cuneta*. Gijón: Nigra Trea.
- TUÑÓN DE LARA, M. Y BOTREL, J. F. (1974): *Movimiento obrero, Política y Literatura en la España Contemporánea*. Madrid: Gredos.
- VENTURA BOSCH, N. y GASCÓN GARCÍA, J. (2006): “Entrevista María Teresa Boada i María Cugueró. Éreme tan, tan innocents.” *Item* 44, pp. 113-131.

- VICENS DE LA LLAVE, J. (2002): *España viva: el pueblo a la conquista de la cultura*. Madrid: Vosa.
- VICENTE HERNÁNDEZ, U. (1982): "La educación popular en el pensamiento de Rafael María de Labra". *Historia de la Educación*, 1, pp. 97-108.
- VICENTE I IZQUIERDO, M. "L'Ateneu Català de la Classe Obrera i la seva escola 1862-1874. Barcelona: *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, 2, pp. 169-174.
- VIÑAO FRAGO, A. (1990): «The first nacional campaign of literacy (1922-23) in the context of the history of literacy in Spain». En GENOVESI, G. y otros, *History of Elementary School Teaching and Curriculum*. Hannover: Edition Bildung und Wissenschaft, pp. 157-162.
- VIÑAO FRAGO, A. (1994): «Primera mitad del siglo XIX. Escolarización y alfabetización» y «Segunda mitad del siglo XIX. Escolarización alfabetización». En DELGADO CRIADO, B. (coord.), *Historia de la Educación en España y América. Vol. 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, J. L. (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.
- WARDLE, D. (1970): *English Popular Education 1780-1970*. London: Cambridge University Press.
- ZANCADA I RUATO, P. (1928): *Derecho corporativo español, Organización del trabajo*. Madrid: Ed. Juan Ortiz.

