

UNIVERSIDADES POPULARES Y PEDAGOGÍA SOCIAL

Oscar Medina Fernández

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
oscar.medina@ulpgc.es

Resumen

A partir de algunas aportaciones tomadas de la Historia de la Educación, se analizan los orígenes y características de los dos tipos de formación de personas adultas que nacieron durante el s. XIX: las escuelas de adultos y los centros de educación popular. Esta primera referencia histórica nos permite adentrarnos en la génesis de las Universidades Populares en Europa y en España, profundizando en algunas señas de identidad que han presidido la actuación de estas instituciones a lo largo de más de un siglo ya de su historia: son instituciones de educación no formal dedicadas a la educación de personas adultas, lo que significa que cuentan con un amplio margen de actuación en relación con los requisitos para su apertura, el contenido y la organización de las ofertas educativas; se dedican a la educación popular, entendiéndose por ello poner la cultura y el conocimiento científico al alcance del pueblo, sobre todo de los sectores sociales más necesitados de educación; en tercer lugar, se analiza la función que tradicionalmente han ejercido, y ejercen en la actualidad, las Universidades Populares en el desarrollo de la democracia y la participación de los ciudadanos en el municipio; utilizan una metodología socioeducativa que afecta tanto al proyecto global como a la didáctica de cada actividad; y finalmente se destaca que, en la medida en que son instituciones dedicadas a la educación social, su marco teórico de referencia no es la Pedagogía Escolar sino la Pedagogía Social, con las implicaciones que ello tiene en el estudio de estos centros por parte de las Facultades Universitarias de Educación.

Palabras clave

Educación Popular, Universidades Populares, Extensión Universitaria, Educación de Personas Adultas, Educación Social, Pedagogía Social.

INTRODUCCIÓN

Nos ocupamos en este trabajo de las Universidades Populares en España, destacando que, dado que son instituciones de educación social, su marco teórico es la Pedagogía Social. Pero el problema con el que nos encontramos es que, en el campo de las Ciencias de la Educación, no siempre se ha distinguido entre Pedagogía Escolar y Pedagogía Social. Desde su aparición en el ámbito de las ciencias (a principios del s. XIX, fruto

de las aportaciones de Pestalozzi, Froebel y principalmente de Herbart), la Pedagogía se ha identificado casi exclusivamente con el ámbito escolar, debido sobre todo al proceso de institucionalización masiva de la escuela para niños, que se inicia por la misma época; incluso en el caso de los menores infractores, a partir del s. XVIII y XIX se utilizan unas escuelas especiales como colonias y asilos para estos niños (Ortega Esteban, 1999: 45-48). El

resultado ha sido que la Pedagogía General ha evolucionado condicionada por dos variables que han determinado su desarrollo, sus métodos y los propios resultados de la investigación. Estas dos variables son, por una parte, la *infancia* (los niños como los principales destinatarios de la educación) y, por otra parte, la *escuela* (los centros escolares, las aulas como los lugares privilegiados para impartir educación).

Este enfoque escolar de la Pedagogía es hegemónico prácticamente durante todo el siglo XIX, hasta que en 1898 se da el primer toque de atención sobre las relaciones entre educación y comunidad, cuando Natorp (1913) publica su libro *Pedagogía Social* (Pérez Serrano, 2002). No obstante, conviene señalar que el planteamiento de Natorp es sobre todo teórico; en la práctica, la Pedagogía dominante sigue siendo escolar, sobre todo en España. No así en otros países, como Alemania, donde, según Quintana Cabanas (1994: 14), los estudios pedagógicos universitarios desde principios del s. XX se dividen en tres grandes sectores: la Pedagogía General, la Pedagogía Escolar y la Pedagogía Social.

En el caso de España, tendremos que esperar hasta la década de 1950 para ver la asignatura de Pedagogía Social en los currículos de los estudios universitarios de Madrid, Barcelona y Valencia, ciudades de las primeras Universidades que la implantaron. Y no fue hasta 1991 cuando se creó la formación universitaria correspondiente a la Diplomatura de Educación Social (hoy Grado en Educación Social), existiendo actualmente más de 20 universidades que imparten dicha formación (Fermoso, 2003: 33).

No obstante, pese a al retraso secular con el que nace la Pedagogía Social y la carrera de Educación Social en España, llama la atención el hecho de que, sobre todo a partir de 1991 (año en que comienza a impartirse la formación propia de la titulación de Educación Social en las Universidades españolas), vemos que instituciones tan señaladas de la educación social, como las Universidades Populares, prácticamente han sido ignoradas en los

diferentes programas universitarios. Más aún si admitimos con Moreno Martínez (2005: 25) que estamos ante “una de las experiencias de educación popular más ricas y destacadas desarrolladas en la España del siglo XX”.

Especialmente sorprende que, siendo actualmente las Universidades Populares unas instituciones vigentes dedicadas, desde hace más de 100 años, a la educación de personas adultas y comprometidas con el aprendizaje a lo largo de la vida y el desarrollo comunitario, apenas cuenten con unas notas a pie de página en la extensa bibliografía que consultan en la actualidad los alumnos universitarios de Educación Social. Se diría que en este caso la Academia (la Universidad), como el avestruz, oculta nuevamente su cabeza bajo las aulas de la escuela. Como nos dicen López-Núñez y Lorenzo-Martín (2009: 154): “Para la gran mayoría, las Universidades Populares están relegadas al plano histórico de la educación, y se ha llegado a desconocer, incluso, que en la actualidad conforman todo un proyecto educativo y social, extendido por todas las comunidades autónomas de España y países europeos y sudamericanos”.

Por ello, coincidiendo con los citados López-Núñez y Lorenzo-Martín (2009), nos ocupamos en este trabajo de las Universidades Populares (su origen, su planteamiento pedagógico, sus métodos, su función municipal, su papel en las relaciones cultura-participación, etc.), con la finalidad de sacar a flote lo mejor de estas instituciones que había permanecido en la penumbra. En este sentido, nos unimos al intento de “hacer memoria” de Moreno Martínez (2005) como el único medio de acceder a la identidad de estas instituciones, cuya realidad no solo ha sido ignorada, sino incluso incautada y aniquilada en algunos momentos de nuestra historia.

Y lo hacemos con una doble mirada. Por un lado, pensando en la red de Universidades Populares que existe en Canarias, con la intención de que sus coordinadores y monitores, así como los propios ayuntamientos que las han creado y los concejales que las gestionan conozcan su origen, sus posibilidades culturales y educativas, la función que pueden ejercer en la

participación municipal y lo que pueden contribuir a la calidad de vida de los ciudadanos y sus comunidades. Y, por otra parte, fijamos también nuestra atención en las actuales Facultades de Educación que, desde nuestro punto de vista y en el marco de la Pedagogía Social, deben considerar las Universidades Populares como dispositivos de educación social para personas adultas, con todo lo que ello pueda implicar para el plan de estudios de los alumnos y titulados en el Grado de Educación Social.

UNA PRIMERA REFERENCIA HISTÓRICA

Nos dicen los historiadores que hasta el siglo XVIII la educación era una responsabilidad de la comunidad, que realizaba un tipo de educación informal, espontánea y que se llevaba a cabo al mismo tiempo que se vivía. Por ello hablamos de una época en la que no había escuelas ni profesionales de la educación. La gran mayoría de la población se educaba en la familia, en las iglesias, en el trabajo, en el ejercicio de las armas, en las relaciones sociales, etc. y solo unos pocos (las clases altas, los hijos de los reyes, de los nobles, de la burguesía) eran instruidos por preceptores, encargados de orientar su instrucción durante la infancia y la adolescencia. No son pocos los autores que analizan esta etapa primitiva de la educación, entre otros, Ruíz Amado (1911), Luzuriaga (1980), Gutiérrez Zuloaga (1972), Bowen (1976), Capitán Díaz (1978), Larroyo (1979), Faure *et al.*, (1973), Kirpal (1979), Dave (1979), Touriñan (1983), Marrou (1985) y Trilla (1986).

Pero esta situación cambia a partir de finales del s. XVIII y principios del XIX, según los países (Gutiérrez Zuloaga, 1972; Moreno *et al.*, 1978; Lozano, 1980 y 1994; Trilla, 1985; Barbero, 1993; Ortega, 1993; Ruíz Berrio, 1994; Esteban y López Martín, 1994; Ramírez y Boli, 1999). Se inicia en Europa la institucionalización de la educación, lo que significa que la formación del pueblo deja de ser una responsabilidad de la comunidad y se institucionaliza, mediante la creación de escuelas para todos. Además, se legisla para que la

escolarización sea obligatoria y se dediquen fondos públicos para su extensión y consolidación. Es lo que los estudiosos de este asunto denominan como el “proceso masivo de escolarización”, cuyas hipótesis más plausibles acerca de las razones que explican su origen apuntan en la siguiente dirección: en primer lugar, a la extensión de las *ideas democráticas e igualitarias* de la Revolución Francesa; en segundo lugar, al clima intelectual de *confianza en la educación* propio del pensamiento de la Ilustración; también existieron *razones económicas*, dado que se necesitaba preparar a la población para el desarrollo industrial de la época; y no menos importantes fueron las razones políticas, toda vez que los nacientes Estados europeos veían la escuela como la gran oportunidad para construir una *identidad nacional*.

En base a las razones anteriores, vemos que la educación de los niños deja de ser una tarea casi exclusiva de la comunidad y se convierte en una responsabilidad y obligación del Estado, lo que se traduce en el correspondiente presupuesto nacional de cada año. El efecto más inmediato que tiene todo ello es que la educación deja de ser informal y espontánea y se hace más metódica y sistemática. Así pues, con la creación de las escuelas para los niños, nace la Pedagogía como disciplina y aparecen los primeros profesionales de la educación. No en vano, la educación sistemática tal como hoy la conocemos, la escuela, es una institución que nace como una de las más preciadas conquistas de los seres humanos.

Pero, al mismo tiempo que se escolariza a los niños, sus escuelas se usan también para la educación de las personas adultas (aunque todavía tímidamente y sin ambición), sobre todo para responder a las necesidades de formación que exigía el proceso de industrialización. Se había extendido la evidencia de que los países más instruidos (con menos analfabetos) se incorporaban antes y mejor a la Revolución Industrial, poniendo así de manifiesto lo que se comenzaba ya a considerar como el valor económico de la educación

(Cipolla, 1983: 130). Era necesario reducir la tasa de analfabetismo de la población adulta que, en el caso de España, en 1860 estaba en el 75% y todavía en 1940 no había bajado del 34% (Seitter, 2001: 19).

Por tanto y resumiendo, según los historiadores de la educación, a partir del s. XVIII y el XIX en los países europeos, por las razones antes señaladas, tiene lugar la institucionalización de la educación, creando escuelas para niños y también para adultos.

DOS CATEGORÍAS O TIPOS DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

Continuando con la lectura de los historiadores, hay datos que nos hacen pensar que, a partir del XIX, la educación de los niños en las escuelas, en general, se mantiene en su función y no cambia su configuración esencial con el paso de los años, sino que más bien se mejora la oferta tradicional: se extiende la educación obligatoria y se financia cada vez mejor, se genera toda una arquitectura escolar, los currículos se van adaptando a los cambios sociales, se forma cada vez mejor a los profesores, se optimiza el trabajo en el aula con los alumnos, y en general la Pedagogía se consolida en el campo de la investigación y la ciencia como un saber educativo que parece dar respuesta a los problemas de los maestros y profesores.

Sin embargo, no sucede así con la educación de las personas adultas, cuyo desarrollo da lugar a dos tipos de formación y de centros: las escuelas para adultos y los centros de educación popular.

Las escuelas de adultos

Inicialmente estas escuelas son las mismas que para niños, solo que se utilizan en otro horario para personas adultas, dadas sus responsabilidades familiares y laborales. Su finalidad es análoga a las de los niños: enseñar a leer y escribir e impartir una formación básica general para defenderse en la vida, cuyas principales materias o asignaturas son

Historia, Lengua, Matemáticas, etc. (Escolano, 1992; Guereña, 1989, 1990 y 1992; Moreno Martínez, 1992; Moreno Martínez y Navarro García, 2009; Moreno Martínez y Viñao, 1997; Tiana, 1991; Medina, 1998).

Está claro, pues, que en estas escuelas se enseña lo mismo que a los niños; un tipo de enseñanza que conduce a las titulaciones básicas del sistema educativo: inicialmente Cultura General o Estudios Primarios, y posteriormente Educación General Básica o Graduado en Educación Secundaria. Precisamente por tratarse de las titulaciones básicas del sistema educativo, constituyen un tipo de educación formal, reglada y oficial, ordenada legalmente por las autoridades del Estado, mediante el departamento correspondiente del Gobierno de cada época (Fomento, Instrucción, Educación, etc.).

En su aplicación a los públicos adultos, estas escuelas y la enseñanza que imparten cumplen una función compensatoria, toda vez que se busca que los adultos analfabetos y sin escolarizar, así como los que fracasaron en las escuelas o las abandonaron sin terminar, tengan una segunda oportunidad. Las denominaciones que estas escuelas van teniendo con los años son diversas: a lo largo del s. XIX se llaman Escuelas de Adultos o también Centros de Educación de Adultos, y ya en el siglo XX cambian su denominación por Centros de Educación Permanente de Adultos, que a partir de 1990 se conocerán como Centros de Educación de Personas Adultas.

Pero pronto estas primeras escuelas para adultos y el tipo de enseñanza que se imparte crean problemas de toda índole, a lo largo del XIX y hasta finales del XX, derivados de la aplicación casi mimética del modelo escolar e infantil a la formación de personas adultas (Medina, 1997 y 2002). Algunos de tales problemas son los siguientes:

- No solo se usan las escuelas para los adultos, aunque en otros horarios, sino que son los mismos profesores de los niños los que también forman a las personas adultas. Estos profesores han sido formados

para trabajar con niños, conocen la psicología infantil, pero nada de la edad adulta; usan métodos basados en la disciplina y el control en lugar de valorar la responsabilidad, la cooperación o el diálogo.

- Durante mucho tiempo lo que se enseña a los niños (el currículo) es lo mismo que se enseña a los adultos, un hecho que no cambia hasta finales del s. XX. En las normas de la época solo se admiten cambios metodológicos, pero no cambios en los contenidos ni en la organización.
- Globalmente, el resultado de todo este proceso es que se educa a los adultos como a los niños, en la medida en que las asignaturas, el trato recibido, la comunicación, las normas de disciplina, el tipo de participación, la organización. etc. es el mismo que para los niños.
- Y no debe extrañar que así fuera, dado que se trata de una época en la que ni la Universidad (donde se formaba a los profesores) ni la Pedagogía (como disciplina científica) distinguía entre educación de niños y educación de adultos: si se trataba de enseñar lo mismo, no había razón para diferenciar. Incluso la Psicología de la época apenas reconocía que hubiese cambios relevantes en el desarrollo durante la edad adulta.
- En la práctica, la sensación que tienen las personas adultas sobre la formación que reciben es que se les trata como a niños. Todavía hasta los años ochenta del siglo XX hemos tenido ocasión de asistir a una de estas escuelas, en las que personas mayores de 60 y 70 años ocupaban el aula de los más pequeños en sillas destinadas para los niños de 3 y 6 años.
- Por otra parte, a todo lo anterior se añade el hecho de que en estas escuelas se impartía un tipo de educación muy teórica y poco práctica, esencialmente basada en la cultura universal y abstracta; se habían descuidado, por tanto, las tradiciones populares, la cultura no reglada y autóctona, sin tener en cuenta las necesidades de las personas adultas en su medio más próxi-

mo, en su vida familiar, en su trabajo, en la comunidad; incluso se había olvidado el valor que tiene el conocimiento en sí mismo, sin ningún tipo de instrumentación en función de un diploma o un oficio.

- Además, las enseñanzas no respondían a los problemas sociales de la época, que, con más o menos intensidad, afectaban y preocupaban a las personas adultas y a la sociedad en general. Nos referimos a la pobreza extrema, las crecientes desigualdades, el hacinamiento de las grandes ciudades, la falta de viviendas, la migración del campo a la ciudad, y también a los radicalismos políticos del momento, etc. Dado que tales cuestiones no formaban parte del currículo infantil, tampoco existían para los adultos.

Los centros de educación popular

Ante los problemas que crean las escuelas para adultos, nacen los centros de educación popular, cuyas enseñanzas igualmente se imparten en el horario no escolar, dado que la mayoría de los usuarios son trabajadores y amas de casa. La finalidad de estos centros de educación de personas adultas es dar a conocer la cultura, sobre todo a los sectores sociales más necesitados de educación, fuera de, o paralelamente a, los circuitos oficiales de educación (Guereña, 1999 y 2001; Guereña y Tiana, 1994; Tiana, 1997 y 2010; Delgado, 2005; Delgado Tornés, 2011; Del Valle, 1971; Torres Carrillo, 2007).

Y todo ello mediante múltiples actividades, que nada o poco tienen que ver con lo que se ha venido haciendo tradicionalmente en las escuelas de adultos: cursos, conferencias, charlas-coloquios, debates, tertulias, encuentros, jornadas de estudio, seminarios, mesas redondas, sesiones musicales, visitas guiadas (museos, monumentos, ciudades), conciertos, exposiciones, homenajes, lecturas, certámenes, concursos, teatro, cine, audiciones, carnavales, deportes, excursiones, fiestas populares, montañismo, viajes socio-culturales, ferias del libro, publicaciones, etc.

Aquí ya no se enseña lo mismo que a los niños, dado que el contenido de la educación es de carácter no formal, no reglado y generalmente no forma parte de los programas oficiales del sistema educativo. Al mismo tiempo, por tratarse de un tipo de oferta no oficial y por tanto no regulada por las autoridades educativas del Estado, existe un amplio margen de maniobra para decidir los contenidos, el tipo de actividad, la metodología y la organización, respondiendo, esta vez sí, a las demandas y necesidades de las personas adultas.

Estos centros de educación popular generalmente no son creados por el Estado, sino que nacen de la iniciativa privada y social que, para su creación y desarrollo, han contado con el apoyo de intelectuales, políticos, movimientos sociales, asociaciones de trabajadores, etc. Tal diversidad explica que las denominaciones que reciben sean también diversas: Escuelas Populares, Escuelas Libres, Centros Cívicos, Casas de la Cultura, Casas del Pueblo, Ateneos, Gabinetes, etc., así como Universidades Populares, de las que específicamente nos ocupamos en este trabajo.

LAS UNIVERSIDADES POPULARES EN EUROPA

En algunos países europeos, como veremos a continuación, las enseñanzas de educación popular se desarrollan a través de las *Universidades Populares*, cuyo devenir histórico no podemos decir que haya resultado lineal y estable, sino sujeto a múltiples vaivenes (desapariciones, transformaciones, refundaciones, etc.), dependiendo de cada momento histórico. ¿Cuál es su origen y recorrido?, ¿por qué se llaman así?, ¿qué concepción educativa poseen?, ¿tienen una metodología propia?, ¿cuál es su marco teórico de referencia? A continuación, intentamos responder a estas y otras preguntas, pero antes hay que aclarar que difícilmente podemos hablar de una génesis única de las Universidades Populares; más bien tendríamos que referirnos a diferentes experiencias

y modelos, aunque con muchos elementos comunes.

Antes que nada, debemos señalar que con la aparición de la educación popular se pone de manifiesto que la concepción escolar de la educación de adultos que se inicia a mitad del s. XIX (tal como ya hemos visto) no podemos decir que haya sido incontestable, sino todo lo contrario. En realidad, lo que ha pasado es que, debido a las disfunciones y problemas que creaba, el modelo tradicional y escolarizante de formación de personas adultas, centrado en la alfabetización y la formación básica y fruto de las actuaciones del Estado, ha sido contestado por otro modelo que, de la mano de la sociedad civil, ha operado menos dependiente de la educación infantil, sin los condicionantes de los currículos oficiales, más centrado en la demanda y más conectado con la realidad social y política del momento. Este modelo emergente, ya lo hemos visto antes, imparte una formación menos teórica y universal y más práctica y concreta, que no olvida las tradiciones, ni la cultura autóctona, ni las demandas de las personas adultas en su contexto, ni el valor del conocimiento en sí mismo.

Estamos, pues ante un nuevo modelo de educación popular, cuyo itinerario en los países europeos y a lo largo del s. XIX y XX va a ser diferente, dependiendo de la situación social de cada país y de los apoyos con los que responden los intelectuales, los gobiernos de la época, la sociedad civil y las propias universidades tradicionales. Abordaremos primero la evolución de la educación popular en Dinamarca e Inglaterra para posteriormente analizar la situación en Francia y Alemania, como antecedentes del modelo que se instala en España.

Las Escuelas Populares en Dinamarca

Una de las primeras experiencias de educación popular que se desarrollan en Europa tiene lugar en Dinamarca, de la mano de Grundtvig, un pedagogo y teólogo, polémico

e inconformista, pero preocupado por la educación del pueblo, sobre todo a partir de la década de 1830 en la que Dinamarca da los primeros pasos hacia la democracia mediante la creación de las asambleas consultivas. Para Grundtvig estaba claro que el desarrollo de la democracia obligaba a la educación de pueblo, “ya que, si la ‘clase baja’ iba a tener voz y voto en las asambleas consultivas, había que impartirle la educación adecuada para poder participar eficazmente en los debates” (Lawson, 1993: 651)

Entre sus múltiples textos, discursos y libros, Grundtvig principalmente escribe sobre educación, motivado por los escritos de Condorcet, filósofo, enciclopedista y uno de los protagonistas de la Revolución Francesa, autor del *Informe legal sobre organización general de la instrucción pública*, que se presentó a la Convención Francesa en 1792. En dicho informe Condorcet, además de apostar por la formación de personas adultas, defiende un tipo de educación laica, democrática, que promueva la autonomía, la libertad y la igualdad (Montes Martín, 2016: 222).

Así, inspirado, por lo que parece, en los planteamientos educativos de Condorcet, la obra principal que escribe Grundtvig es *Det danske Für- Klover* (El trébol de cuatro hojas danés), en la que expone su pensamiento pedagógico, de inspiración nacionalista, basado en el protagonismo del pueblo ilustrado, en la cultura autóctona creada por el campesino y en el conocimiento de la vida como un valor en sí mismo. Pensamiento pedagógico que completa con otra de sus obras en materia de educación *Skolen for Livet* (Escuela para la vida), en la que describe la “enseñanza mutua” y la “reciprocidad viva”, como síntesis entre su concepción educativa y teológica, que sitúa las experiencias vividas por educadores y educandos en el centro de toda acción educativa para personas adultas (Grundtvig, 1836 y 1838; Lawson, 1993; Mañllo, 1969). Otra de las ideas que vemos en el planteamiento pedagógico de Grundtvig es su crítica de las escuelas tradicionales, catalogadas “como escuelas para la muerte” frente

a su concepción de la educación popular de adultos como “escuelas para la vida”. Algunos ven aquí un cierto paralelismo con los postulados de Freire (1975) cuando enfrenta la “educación liberadora” a la “educación bancaria” (Montes Martín, 2016: 223).

Durante la década de 1840 comenzaron a aplicarse sus planteamientos pedagógicos a través de la creación de las “escuelas populares”, como se denominaban a estos primeros centros de educación de personas adultas, período que aprovecha el propio Grundtvig para seguir escribiendo, esta vez, sobre cuestiones de metodología y organización: profundiza en la enseñanza mutua, insiste en la creación de espacios para debate, centra su atención en los problemas comunitarios y sobre todo aborda el papel del “organizador” (director) y su relación con el consejo escolar y la participación de los estudiantes en la gestión de la escuela (Lawson, 1993: 653-654).

Tenemos noticia de que la primera de estas escuelas populares se crea en Rodding en 1844 y otras muchas en buena parte del país, que acaban ejerciendo una incidencia notable en su economía y desarrollo (Tiana, 1991: 20-21). Para algunos autores, tales escuelas también recibían la denominación de “escuelas populares superiores”, razón por la cual se las considera precursoras de las Universidades Populares danesas y del modelo de educación de adultos adoptado por Noruega, Suecia y Finlandia (Jensen, 1987; Juri, 2010).

A título de resumen, podemos decir que estas primeras enseñanzas de educación popular en Dinamarca eran actuaciones de educación social en la medida en que se asociaba la formación con la ciudadanía; eran “escuelas para ser buenos ciudadanos” se decía. Además, estas parecen ser las primeras experiencias de educación social para personas adultas, pues tenían un marcado carácter no formal, se dirigían a las clases populares (sobre todo los campesinos daneses), tratando de responder a sus necesidades y demandas, considerando la cultura como un valor en sí mismo, sin ningún tipo de instrumentación

en función de los títulos o la escalada en el sistema educativo.

Tiene importancia, por tanto, el papel que juega Dinamarca en la educación de adultos de entonces, debido a las aportaciones de Grundtvig, que basándose en la idea y la necesidad de una "Universidad para adultos", es considerado, por unos, como el "padre de la educación de adultos en occidente", y para otros, el creador de la expresión "Universidad Popular" (Lawson, 1993: 651; Montes Martín, 2016: 222; Jensen, 1987: 50).

La Extensión Universitaria inglesa

En otros países europeos (como Inglaterra y, de alguna manera, también en Francia, Alemania y España) la educación popular se concibe como una "extensión" de la cultura al pueblo, como una forma de socializar la cultura, sacándola del lugar exclusivo y elitista que representa la Universidad, para ponerla a disposición de todos, especialmente de los más necesitados.

Por ello en algunos de estos países las primeras experiencias de educación popular se desarrollan mediante lo que se conoce como *Extensión Universitaria*: unos programas que se inician en el s. XIX, consistentes en que los profesores y los alumnos de las Universidades salen de las aulas y del propio *campus* para "extender" el conocimiento, la formación y la cultura a la sociedad. Los profesores se hacen itinerantes y, contando con la colaboración de los alumnos, se desplazan a los lugares (pueblos, fábricas, clubes, granjas, espacios de recreo, etc.) donde están los más necesitados de educación. El espíritu ilustrado e igualitario, así como la mentalidad liberal y progresista de la época lleva a los profesores a descubrir al pueblo, a quien también hay que ilustrar y liberar con la "luz del saber". Toda una suerte de generosidad en virtud de la cual la comunidad universitaria, como si mantuviese una deuda con la sociedad, participando en estas extensiones devolvía todo lo que había recibido. De este modo, la cultura, antes en manos de la clase dirigente, ahora se pone al alcance de toda

la población y especialmente de los obreros, es decir, se democratiza (Maillo, 1969: 30). Lo que nos dice Trichaud (1968: 170) sobre el significado de este cambio en la Universidad ilustra la dimensión que representaba en su momento: "La universidad, que vivía separada de la nación, reservada a un núcleo de privilegiados, se hizo nacional, casi popular".

En el fondo, no solo reconocemos aquí una actitud solidaria por parte de los profesores y alumnos, sino también una preocupación, claramente ilustrada, por conseguir que la educación del pueblo, a través de la ciencia y la cultura, goce del mismo estatus cognitivo que la educación de los universitarios. Lo que se buscaba era "extender" también al pueblo la idea tradicional y el sentido epistémico de la ciencia y la cultura que se expresaba en la palabra "universidad". En efecto, el término "universidad" (del latín *universitas*) comenzó a utilizarse a finales del s. XIV con el sentido de "universal" (todo, entero), indicando con ello que el conocimiento de la realidad tenía que ser universal, global, total. Y todo parece indicar, pues, que, en lo referente a la difusión de la cultura y la ciencia, con la Extensión Universitaria se trataba de proyectar el "espíritu", la "vocación" o la "ética" de las universidades tradicionales (donde acuden las élites) a las Universidades Populares (donde acude el pueblo), aunque con algunas diferencias: en la Universidad tradicional hay alumnos o "discípulos" (de "disciplina") y en las Universidades Populares hay "usuarios" o, como se dice actualmente, "participantes" (Bueno, 2002: 1-8; Díaz Novoa, 2006: 7).

Nos preguntamos si esta concepción de la educación popular, en términos de *universitas*, que afecta al acceso a la ciencia y la cultura (tradicionalmente reservado a las élites y a partir de ahora extendido también a las clases populares) puede explicar en parte el origen del sustantivo "Universidad" y del adjetivo "Popular".

Es evidente que se poseía ya entonces una concepción de la Universidad al servicio de la sociedad, como una de sus funciones esenciales, además de la investigación y la

docencia. Un enfoque universitario que ha vuelto a ponerse de actualidad hoy día bajo la denominación de *university engagement*, aludiendo con ello al compromiso cívico que debe tener la Universidad con la sociedad y los ciudadanos en general; una vocación de servicio comunitario, en suma, que apuesta por el papel de la difusión de la cultura en una mayor democracia y un mejor desarrollo económico y social. En el caso del Reino Unido incluso se ha creado un centro, el *National Co-ordinating Centre for Public Engagement* (NCCPE), que desde el 2008 (año de su fundación), promueve, apoya y coordina el cambio cultural en la educación superior en pro de optimizar la calidad y su impacto en la sociedad (Brenzitz y Feldman, 2012; Trippl *et al.*, 2015; NCCPE, 2018).

En cualquier caso y volviendo al tema que nos ocupa, históricamente las iniciativas y experiencias de educación popular se han vehiculado a través de los programas de Extensión Universitaria, al principio en Inglaterra y posteriormente (aunque con algunos cambios) en Francia, Alemania y también España (Palacios, 1908; Tiana, 1991; Moreno Martínez y Sebastián Vicente, 2010; López-Núñez y Lorenzo-Martín, 2009; Torres Aguilar, 2009; García Morilla y González Rueda, 1999; Montes Martín, 2016).

Las razones que explican estas iniciativas universitarias son diversas, según los autores que tratan esta cuestión: Torres Aguilar, 2009: 200-203; Rábade, 1996: 18; Tamayo y Salmorán, 1987: 116; Díaz Novoa, 2006: 7; López-Núñez y Lorenzo-Martín, 2009: 155-156; Montes Martín, 2016: 220-226; Moreno Martínez y Sebastián Vicente, 2010: 167-168, entre otros. En primer lugar, hay que señalar algunas razones históricas que nos remiten a las características que ya poseían las Universidades en la Europa medieval, como las de Bolonia, París, Oxford, Salamanca, Cambridge, etc., comprometidas con la obtención del saber y su transmisión. Por otra parte, están las ideas de igualdad y libertad de la Revolución Francesa, así como la confianza en la educación y la cultura propia del pensamiento

de la Ilustración. En tercer lugar, tendríamos que referirnos a los problemas sociales de la época, especialmente generados por la Revolución Industrial y la emergencia del proletariado y los movimientos populares, que preocupaban tanto a los intelectuales como a la burguesía y la clase obrera del momento. Y no podemos ignorar en este contexto las nuevas corrientes de pensamiento, como el marxismo, el krausismo y el humanismo.

Estas y otras razones parecen estar en el origen del papel creciente que van teniendo las Universidades en la difusión de la cultura y la educación de personas adultas más allá de la docencia diaria que tiene lugar en el *campus* y sus aulas. Quienes abordan esta cuestión (Palacios, 1908: 125-175) nos dicen que las primeras iniciativas de extensión universitaria surgen a partir de la década de 1860 en Inglaterra, bajo la inspiración, entre otros, de Toynbee, un intelectual comprometido socialmente con los problemas del proletariado incipiente, que contribuyó a la creación de sindicatos, cooperativas y bibliotecas para los trabajadores. Varios autores (Juri, 2010: 37; Torres Aguilar, 2009: 202-203) comentan en este sentido la experiencia de la Universidad de Cambridge y de Oxford, desde las que algunas élites, como los jóvenes aristócratas, profesores y estudiantes, interpelados por la extrema miseria en la que vivían amplios sectores de la sociedad, organizan diferentes actividades, como conferencias y lecturas para adultos, con la finalidad de mejorar las condiciones de vida de los más pobres por medio de la cultura y la enseñanza.

Estas primeras actividades dan lugar a la creación, inicialmente, del Sindicato para Lecturas Locales, tutelado por la Universidad, y posteriormente, de la Asociación Educativa de Trabajadores (*Workers Educational Association*), integrada por intelectuales, políticos y clérigos (Montes Martín, 2016: 224; Torres Aguilar, 2009: 203; Juri, 2010: 38). Se crean así las llamadas *University Settlements* (Aldeas Universitarias), que comienzan siendo una iniciativa individual de algunas Universidades, hasta que terminan institucionalizán-

dose y extendiéndose a otros centros superiores bajo el nombre de *University Extension* (Extensión Universitaria), mediante la impartición de cursos, conferencias y otras actividades culturales.

Esta especie de educación universitaria “extramuros” acaba tomando forma como un conjunto de ofertas de aprendizaje para personas adultas, que a diferencia de los alumnos de la Universidad, no son estudiantes a tiempo completo; un fenómeno que más tarde ha dado lugar a distinguir entre diferentes tipos de alumnos (Verner, 1964; Lowe, 1978). No obstante, sí son alumnos que dedican el poco tiempo del que disponen a participar de forma grupal y por medio de debates en diferentes actividades formativas (cursos, conferencias, talleres, etc.).

Tanta importancia tuvo, y sigue teniendo, este compromiso de las universidades con la sociedad que, si actualmente consultamos la web institucional de la Oxford University (2018), vemos que cuentan con un departamento específico de educación de adultos, cuya historia alude expresamente a la *Oxford Extension* de hace unos 140 años, afirmando que más allá de los objetivos sociales y políticos de finales del XIX y principios XX, el *Department for Continuing Education* (nombre que recibe actualmente el citado departamento) es el fruto de varias historias que confluyen en una: “la historia de un puñado de académicos de Oxford que consideraron que las oportunidades educativas eran esenciales para el bienestar y el futuro de la nación; la historia de ciudadanos trabajadores comunes de todo el país que colaboraron con Oxford para diseñar un formato educativo único que sirviera a sus necesidades; y es también la historia de cómo evolucionó la educación de adultos a medida que generaciones sucesivas de estudiantes, desde 1878 hasta el presente, participaron en números cada vez mayores”.

Durante la década de 1880 algunos países, sobre todo los de habla inglesa, se interesan por las experiencias de extensión universitaria británica y las desarrollan a través

de sus propias Universidades. Estados Unidos es uno de esos países, donde se conoce el papel que tuvo la Universidad de Chicago en la educación de personas adultas a través de la extensión universitaria, hasta el extremo de que el número de adultos que participan en los programas de la extensión llegó a ser superior al número de estudiantes universitarios.

En la actualidad, la Educación de Adultos en Inglaterra, llamada también educación continua y aprendizaje permanente, sigue ocupando un lugar relevante entre las políticas educativas y las iniciativas de la sociedad civil. Según el *National Institute for Adult and Continuing Education* (NIACE), bajo el nuevo nombre de *Learning and Work Institute* (LWI, 2018), en general, las ofertas suelen incluir tanto enseñanzas formales (con la finalidad de obtener una cualificación y prepararse para un trabajo), como aprendizajes de carácter no oficial (relacionados con la cultura, el ocio, el desarrollo personal, la participación comunitaria, etc.).

Las Universidades Populares en Francia

La influencia inglesa de la extensión universitaria se expande por Europa, Estados Unidos y buena parte de los países latinoamericanos, dando lugar a diferentes modelos de educación popular que, inspirados en la extensión inglesa, se canalizaban a través de Casas del Pueblo, Casas de la Cultura, Escuelas Populares Superiores o también Universidades Populares (Maïllo, 1969: 33).

La mayoría de los autores que se ocupan de la educación popular en Francia reconocen que las Universidades Populares nacieron en este país a finales del s. XIX en un contexto social y político específico (Mercier, 1986: 192 y 2001: 118-120; Rebérioux, 1989: 25-45; Montes Martín, 2016: 220). Primeramente, tenemos que referirnos a la crisis de la educación, y especialmente de la Universidad, que tiene lugar en el s. XIX, cuestionándose su función y su papel en un tipo de sociedad cada vez más desigual y sin respuesta a los

problemas sociales y políticos del momento. Otro de los hechos que está en el origen de las Universidades Populares es el auge que acaba teniendo el movimiento obrero y sus movilizaciones, afectando a la estabilidad social y al propio desarrollo democrático. Y en medio de este clima de crisis y movilizaciones sociales, la aparición del llamado *affaire Dreyfus*: el caso de un judío, acusado falsamente y condenado, que conmocionó a toda Francia después de que Émile Zola revelara el escándalo como una muestra más de antisemitismo en su artículo periodístico *J'accuse* (Yo acuso).

Ante esta compleja realidad, en la prensa y las revistas de la época intervienen los intelectuales, los movimientos obreros y los profesores universitarios, planteando diferentes propuestas educativas para responder a tales problemas. Se plantea la necesidad de una formación humanista que llegue a todo el pueblo y que responda a sus necesidades y demandas; las expresiones de la época lo ponen de manifiesto: se habla de la voluntad de "ir hacia el pueblo", o de que "la meta es el pueblo", así como de la "necesidad de una educación social del pueblo", o sobre la creación de espacios de "encuentro de los intelectuales con el pueblo". Un interés especial merece el ideal de "educación mutua", asumido como "el sueño de todos", se decía, basado en la igualdad y en la solidaridad, conocido como el método lancasteriano, que se trataba de promover entre profesores y trabajadores como una forma efectiva de educación permanente. Al mismo tiempo, se piensa en la educación para "reforzar la democracia" y neutralizar las "amenazas en contra de la república" mediante una formación que abunde en el "espíritu crítico" a través de "la ciencia y la razón", una tarea encomendada especialmente a los científicos y universitarios (Mercier, 2001: 117-120).

En tal contexto social y político y desde los planteamientos educativos anteriores, irrumpe Georges Deherme, un obrero autodidacta y activista que, después de un largo recorrido como militante y promotor de diversas ini-

ciativas sociales y de algunas publicaciones, hace un llamamiento en la revista *La Coopération des idées*, en favor de la educación popular, un tipo de "educación ética y social del pueblo" o una forma de "educación sindical, política y social del pueblo" (Mercier, 2001: 119; Moreno Martínez y Sebastián Vicente, 2010: 167).

La iniciativa es tan elogiada y compartida que rápidamente es apoyada, entre otros, por Séailles, filósofo francés, profesor de la Universidad de París-La Sorbona, defensor de Dreyfus y fundador de la Liga de los Derechos Humanos. El resultado de este apoyo masivo da lugar en 1899 a la creación de la Sociedad de Universidades Populares (SUP), que nace con la finalidad de extender estas instituciones por toda Francia, y en ese mismo año, a la fundación de la Universidad Popular de París, siendo Séailles profesor de la misma y el primer presidente de la SUP (Torres Aguilar, 2009: 204; Moreno Martínez, 2005: 27; Mercier, 2001: 119).

Maïllo nos describe con detalle la evolución de las Universidades Populares en Francia a partir de la creación de la SUP: "las Universidades Populares se multiplicaron, hasta el punto de que en 1902 funcionaban 47 en París y 48 en los alrededores y otras tantas en provincias. A ellas los obreros acudían en proporciones crecientes, para ampliar sus conocimientos y para iniciar una 'vida social' que hasta entonces no conocían. Así, además de las clases de higiene, historia y civilización, literatura, etc., se celebraban 'soirées' (veladas) recreativas los sábados, con asistencia de los obreros y sus familias. Las lecturas comentadas y el teatro leído constituían también una parte esencial de los programas, así como la formación cívica, principalmente mediante el comentario detallado de la Constitución" (Maïllo, 1969: 33 y 34). Se advierte aquí, al parecer, que los obreros no solo acudían a saber más, sino también con la finalidad de consolidar y ampliar sus relaciones sociales, un aspecto este que va a resultar decisivo en el desarrollo y evolución de estos centros.

En general los cursos se impartían los sábados y los domingos, aunque en otros lugares las clases eran diarias e ilustradas en ocasiones de conferencias y debates. Siempre se contaba con la ayuda de las Universidades para el desarrollo de los cursos, conferencias y otras actividades, sobre todo porque muchos responsables de estos centros eran obreros y se veían obligados a contar con la ayuda de los profesores de las Universidades; incluso en algunos sitios se adoptó el modelo de las extensiones inglesas, pues las enseñanzas eran itinerantes y los profesores se desplazaban a los lugares donde se encontraban las personas más necesitadas de educación y cultura. Por ello nos dice Maíllo (1969: 33) que las Universidades Populares, en realidad, no eran otra cosa que “una modalidad” de la Extensión Universitaria inglesa, cuya finalidad era la misma: “redimir al pueblo de la ignorancia llevándole las luces del saber”.

No obstante, el éxito que muestran las Universidades Populares en Francia desde su creación pronto se desvanece. Todo indica que un conjunto de circunstancias hace languidecer los planteamientos iniciales de Deherme: una cierta incapacidad de promover la educación mutua, el repliegue de los intelectuales, la desconfianza de los obreros, el desconocimiento de la psicología de las personas adultas, la dificultad para relacionar dialécticamente la cultura popular y la cultura académica y el uso de una metodología basada más en la clase magistral y la conferencia que en la participación y el debate en grupo (Mercier, 2001: 122; Maíllo, 1969: 34, 38 y 40).

A pesar de todo, en el período entre guerras, debido a la internacionalización del movimiento obrero, la influencia del frente popular y al nuevo rumbo que se le da a la Asociación de Universidades Populares, renace la educación popular con el apoyo renovado de las Universidades y con algunos cambios: diversidad de nombres (Universidad Popular, Universidad Obrera, Universidad Sindical, Universidad del Trabajo, Colegio del

Trabajo, Casa de la Cultura, etc.) mayor protagonismo de los obreros, nuevos métodos esta vez más centrados en la participación, intervención de nuevos actores como los municipios, etc. (Mercier, 2001: 130-135).

En la actualidad, según datos de la SUP, refundada como *Association des Universités Populaires de France* (que trabaja en contacto permanente con la *European Association for Education of Adults*), las Universidades Populares siguen muy presentes en el desarrollo de la educación popular francesa. Prácticamente se extienden por todo el territorio con un importante número de estas instituciones en las diferentes regiones, poniendo de manifiesto una vez más la vitalidad de la Educación de Adultos en Francia (Lozano, 2015).

Las Universidades Populares en Alemania

En Alemania se utilizan dos términos relacionados con el contenido de este artículo: uno es *Volksbildung* (que procede de *volk*, pueblo, y *bildung*, formación), lo que equivale a la *educación popular* en España; y el otro es *Volkshochschule* (que a su vez procede también de *volk*, pueblo, y *hochschule*, escuela superior o universidad), lo que se corresponde en castellano a *Escuela Popular Superior* o *Universidad Popular*.

Prueba de ello es que en Alemania también existe una importante tradición en el campo de la educación popular y las Universidades Populares, fruto, como ha sucedido también en otras regiones de Europa, del cambio del Antiguo Régimen (sociedad feudal-estamental) a las sociedades modernas industriales (sociedad liberal-burguesa). Un fenómeno social y educativo que conecta con el desarrollo de este campo de la educación, como ya hemos visto, en Dinamarca e Inglaterra desde finales del s. XIX.

Sobre su aparición y desarrollo, la tesis que defiende Seitter (2001: 12 y 13) es que la *Volksbildung* (la educación popular) nace a partir de dos circunstancias que condicionan su desarrollo: por una parte, la importancia que

acaba teniendo el sistema escolar público, respecto del cual se plantea la educación popular como alguna forma de compensación o complementariedad; y en segundo lugar, la relación de tensión que se genera entre las ofertas privadas de educación popular y las demandas de los movimientos sociales del momento. Dos circunstancias que, como decimos, afectan a la evolución de la educación popular que, aunque comienza siendo de carácter privado y asociativo, acaba contando con el apoyo de entidades públicas, pero sin perder de vista su finalidad sobre el fomento de la cultura y su carácter compensatorio para determinados sectores sociales más necesitados. Lo cual explica que la educación popular asuma a lo largo del siglo XIX funciones tan importantes como “la transmisión de un saber técnico-profesional, la extensión de conocimientos generales y científicos, el cultivo de la sociabilidad o la organización de servicios de ayuda social” (pág. 13).

Interesa destacar, pues, que, a diferencia de lo que sucede en otros países, la educación popular en Alemania evoluciona con un importante apoyo de entidades públicas estatales y regionales, pero sobre todo de carácter municipal; lo que exige al mismo tiempo un tipo de educación popular neutra e interconfesional, inclusiva, y destinada a toda la población. De hecho, en los municipios se imparte una formación cultural y científica a través de los cursos de Extensión Universitaria, las Escuelas Populares Superiores o las denominadas también Universidades Libres o Universidades Populares; son las *Volkshochschule*, como la de Berlín, que se crea en 1902 con el nombre de *Freie Hochschule Berlin* (Universidad Libre de Berlín) (Seitter, 2001: 15). Por otra parte, a nivel regional y estatal operan otras instituciones y asociaciones con ofertas más académicas y vinculadas al sistema educativo.

Otro aspecto importante a destacar en Alemania es el modo en que evoluciona el concepto de educación popular, que comienza no diferenciando en función de la edad, pero con el paso de los años acaba

centrándose exclusivamente en la edad adulta (Seitter, 2001: 13-14), lo que explica que, a partir de los años veinte del s. XX se usen de forma equivalente las expresiones *Volkshochschule* (cultura popular), *Volkshochschule* (Universidad Popular) y *Erwachsenenbildung* (Educación de Adultos). En otro lugar, hemos tenido ocasión de referirnos a este tipo de formación de personas adultas, que funciona como un modelo educativo social, que se separa de la escuela (modelo escolar) con lo que todo ello implica respecto de la concepción de los destinatarios, los métodos educativos, los sistemas de organización, los currículos y sus contenidos, etc. (Medina, 1997). Así, a diferencia de los alumnos del sistema educativo (fundamentalmente niños y adolescentes), se reconoce que las personas adultas tienen una cultura, poseen una experiencia y pueden decidir sobre su formación, debido a su desarrollo y madurez. Dicho de otra manera, con la consolidación de la Educación de Adultos se va diferenciando cada vez más entre la Pedagogía Escolar y la Pedagogía Social, lo que en Alemania ya se distinguía a principios del siglo XX, tal como se ha dicho en la introducción de este ensayo. Una muestra más, siguiendo a Caride (2016), de ese necesario diálogo entre la Pedagogía Social, la Universidad y la educación popular y social.

En la actualidad, en Alemania sucede como en la mayoría de los países europeos. Las Universidades Populares, como tales centros de Educación de Adultos, proporcionan una oferta educativa descentralizada, que opera al margen o paralelamente a los centros públicos y oficiales. En todo el país hay unas mil Universidades Populares con más de tres mil centros que atienden a unos nueve millones de participantes cada año, y que pagan una cuota reducida, debido a que todas las actividades son financiadas por el Estado Federal y los Ayuntamientos. Solo en Frankfurt, con algo más de 700.000 habitantes, los participantes en las *Volkshochschule* llegan a ser más de 60.000, para lo que cuentan con 150 profesores fijos y otros 2.000 contra-

tados por horas. Se trata, pues, de una rica experiencia, apoyada por los municipios, a la que difícilmente podemos sustraernos en cualquier aproximación a las Universidades Populares, dado que presentan un modelo educativo y cultural exitoso y con una gran aceptación social (DVV, 2011; Puente, 1981; Lozano, 2015; Juri, 2010).

Como hemos visto que ha sucedido en Francia, también en Alemania se crea a finales del XIX la Sociedad para la Extensión de la Educación Popular, que actualmente se ha refundado bajo la denominación de Asociación de Universidades Populares Alemanas, *Deutschen Volkshochschul-Verbandes* (DVV). Esta asociación, que funciona como una red sin ánimo de lucro, desempeña tareas de coordinación y formación y, en unión del Instituto para la Cooperación Internacional de Universidades Populares (DVV-International), organiza cada cinco años un Congreso de Universidades Populares.

En el Congreso del año 2011 celebrado en Berlín, el propio presidente de la República, Cristian Wulff, en su discurso inaugural, subraya la estrecha relación que tienen las Universidades Populares con la propia democracia y su desarrollo, una constante de estas instituciones a lo largo de su historia y que adquiere una especial relevancia en el momento presente. Dice así el presidente de la República: "Las universidades populares son establecimientos en los que se imparte educación en democracia. Ello lo demuestra también su desarrollo. Fue en tiempos de la primera democracia alemana, a saber, en la República de Weimar, cuando las universidades populares vieron la luz y vivieron su primer auge. La democracia y la educación popular están hermanadas, especialmente por dos razones. En primer lugar, porque en la democracia no tienen importancia el origen social o la pertenencia a un determinado estrato social. En la democracia todas las personas deben tener la posibilidad de tomar parte en la vida social -correctamente se habla de participación- de acuerdo con sus capacidades y necesidades. Esto significa

que todas las personas han de tener la posibilidad de acceder a la educación. Y todas las personas, independientemente de su formación escolar o profesional, han de tener la posibilidad de continuar educándose y perfeccionándose. En segundo lugar, porque la democracia precisa ciudadanos maduros y educados. Esto significa que para la democracia es importante que sus ciudadanos sean cultos, informados e instruidos, capaces de formarse su propia opinión; ciudadanos que, como Kant ya lo formuló con gran precisión, puedan hacer uso de su propio juicio. Y son las universidades populares las encargadas de ofrecer la educación permanente y el perfeccionamiento que contribuyan a lograr esta magnífica meta. No imparten sólo conocimientos y contenidos, sino que promueven también un sentido de responsabilidad social y política" (Wulff, 2011: 15 y 16).

LAS UNIVERSIDADES POPULARES EN ESPAÑA

En España sucede como en otros países europeos: la educación de las personas adultas no se desarrolla solo como respuesta a las necesidades de alfabetización y formación básica y desde un modelo estatal que mimetiza lo que se hace en las escuelas para niños. A raíz del fracaso que representaba el modelo escolar aplicado a las personas adultas y en un contexto social y político plagado de incertidumbres, debido a las movilizaciones sociales y al auge del movimiento obrero, nace la educación popular, como una alternativa que acaba ocupando un espacio propio en el campo de la formación de personas adultas, terreno fértil al mismo tiempo para la Pedagogía Social, como su marco teórico y práctico.

Moreno Martínez y Viñao (1997: 29) reconocen en este sentido que las experiencias de educación popular en general y particularmente las ofertas de las Universidades Populares ponen de manifiesto que "no toda la Educación de Adultos se desarrolló con arreglo al modelo escolar y dentro del sistema educativo formal". De hecho, hablamos de

experiencias y ofertas educativas que, a partir del s. XIX, vienen a sumarse a lo que más adelante se va a configurar como el nuevo modelo socioeducativo de educación de personas adultas.

Contexto social y antecedentes en el siglo XIX

Tales experiencias de educación popular comienzan a desarrollarse en el siglo XIX, a través de la Institución Libre de Enseñanza, que en esta época y posteriormente ha mantenido una estrecha relación con las Universidades Populares (Luzuriaga, 1958; Fernández y Tamayo, 1976; Labrador, 2003; ILE, 2018). Con todo, no podemos ignorar el papel que tuvieron en su momento, también como antecedentes, otras instituciones como las *Cámaras de Comercio* y sobre todo las *Sociedades Económicas de Amigos del País*, que se instalaron por casi todo el territorio en el siglo XVIII con la finalidad de difundir entre la población adulta y los jóvenes la cultura de la Ilustración, y apoyar el desarrollo económico mediante la formación técnica.

No obstante, sobre todo es a comienzos del siglo XX cuando se desarrollan más ampliamente las experiencias de educación popular en un contexto internacional y nacional que procede recordar. Nos referimos a una época en la que, con relación a la educación en general, se crean diferentes asociaciones y movimientos internacionales en los que España participa activamente. Un ejemplo es la creación de la *Liga Internacional de la Educación Nueva*, en cuyo comité internacional figuraba el pedagogo español Lorenzo Luzuriaga. Otro ejemplo es la *Asociación Mundial para la Educación de Adultos*, cuyos planteamientos y actividades se publican en España en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza. Lo cual puede explicar que por esta época se creara en España la *Liga de Educación Política*, por iniciativa de Ortega y Gasset, cuya finalidad era la defensa de la democracia y la educación política del pueblo, liga a la que también pertenecieron Luzuria-

ga, Azaña, Fernando de los Ríos, Madariaga, Azcárate, Machado y otros. Nuevamente vemos aquí una vinculación entre democracia y educación y cultura, que se va a consolidar a través de las Universidades Populares, tal como hemos visto en otros países europeos (De la Riva, 1990).

Así pues, en este contexto internacional y nacional de interés por la enseñanza y su modernización, la educación de las personas adultas inicia todo un proceso de renovación, que se aparta del modelo escolar tradicional y, de la mano de la sociedad civil, promueve iniciativas de educación popular a través de múltiples instituciones y actividades de toda índole, algunas de las cuales ya tenían recorrido en el s. XIX: sociedades económicas de amigos del país, ateneos, gabinetes literarios, ateneos obreros, escuelas de trabajadores, casas del pueblo, casas de la cultura, academias cívicas, círculos obreros, círculos obreros católicos, extensión universitaria, conservatorios de las artes, escuelas de artes y oficios, veladas de artistas, etc.

Dado que en la mayoría de los casos se trata de iniciativas sociales, algunos autores dan cuenta de tres corrientes principales de educación popular, con sus respectivos centros y establecimientos, que se desarrollan en España y en otros países, como Francia (Flecha *et al.*, 1988: 69-77; Besnard, 1991: 30-37). Una es la *corriente laica ilustrada*, vinculada a los intereses de la burguesía, preocupada por la formación como un medio para el progreso y el desarrollo económico; por ejemplo, algunos Ateneos de Madrid, Cataluña, Valencia y Sevilla a los que asistían sobre todo las clases más acomodadas, a pesar de su intención interclasista y liberal. Otra es la *corriente laica obrera*, que nace por iniciativa de los propios trabajadores que, debido a que no se sentían identificados con los centros liderados por la burguesía, crean y sostienen sus propios centros y lugares de encuentro, como el Ateneo Catalán de la Clase Obrera y la Escuela del Trabajador de Madrid. Y, en tercer lugar, está la *corriente confesional* que, liderada por la Iglesia española, trata de contrarrestar la

influencia laica, liberal y republicana de los ateneos, con clases para adultos en turnos de noche, unas veces en las parroquias, y otras en los colegios (jesuitas, salesianos, etc.) en los que la enseñanza religiosa y moral ocupa un lugar importante; los centros de esta tercera corriente son, entre otros, la Academia Cívica, el Patronato de la Juventud Obrera, la Universidad Popular Católica, etc., con los que colaboran determinadas comunidades y asociaciones, entre otras, las Hijas de María, la Unión de Damas Españolas del Sagrado Corazón, la Acción Católica de la Mujer, las Damas Catequistas, etc.

De este modo se ponía de manifiesto una de las características que Seitter (2001: 19-21) identifica en la cultura popular española a diferencia, por ejemplo, de la alemana: una gran diversidad y atomización de instituciones y asociaciones que intervienen en ocasiones con finalidades compensatorias, debido a las deficiencias en la escolarización y a la casi nula intervención del Estado en este campo de la educación social. Sin embargo, tal diversidad y atomización no ha impedido que se haya desarrollado en España un campo de la educación que, aunque más tarde que en otros países de nuestro entorno, ha sido finalmente objeto de estudio e investigación por parte de distintos expertos en educación, que han tenido que rendirse ante la vitalidad y la diversidad que la educación popular representaba desde el punto de vista teórico, pedagógico e histórico. Concretamente, desde la perspectiva de la Historia de la Educación, Guereña y Tiana (1994) dan cuenta de más de 240 referencias del decenio 1982-1992 sobre educación popular, lo que los lleva a reconocer que “un nuevo campo histórico, la educación popular, ha empezado a emerger progresivamente en los últimos diez años” (pág. 141).

Se trata, pues de todo un sector, la educación popular que, con más o menos vinculación a las corrientes antes señaladas, entre otras instituciones, se desarrolla también en España a través de las Universidades Populares, que propiamente se crean y desarro-

llan a lo largo del siglo XX, pero parece que cuentan con un antecedente que no carece de importancia (Flecha *et al.*, 1988; Madrid Izquierdo, 1994).

El antecedente del que hablamos tiene lugar a finales del s. XIX en Asturias, cuando la Universidad de Oviedo pone en marcha algunos programas de Extensión Universitaria, denominación que se alterna con la de Universidad Popular (Moreno Martínez y Sebastián Vicente, 2010: 168; Barbosa, 2008: 91). Para su puesta en marcha se cuenta con el apoyo de profesores que defendían las ideas krausistas (defensores de la regeneración del país a través de la educación de las masas o la extensión de la cultura al pueblo) y los principios pedagógicos de la Institución Libre de Enseñanza (educación integral, tolerancia y apertura, libertad de expresión, neutralidad religiosa, régimen de coeducación, etc.) (Barbosa, 2008: 90; Giner de los Ríos, 1965; Seitter, 2001: 20; Guereña y Tiana, 1994: 150-154).

En la propia web institucional de la Universidad de Oviedo (2018) se da cuenta de este hecho y su repercusión nacional e internacional: “El grupo de Oviedo, que así se denominó a este conjunto de profesores renovadores, tuvo un eco enorme en ámbitos nacionales e internacionales, suscitando la admiración y elogio unánimes por su valentía a la hora de poner en práctica ideas tan innovadoras frente a la incuria cultural del país. La repercusión social de este fenómeno fue enorme, no solo en Asturias, sino en toda España, y esa modalidad de enseñanza popular se difundió rápidamente entre varias universidades del país, llegando su eco a las universidades de la América hispana”.

Las Universidades Populares españolas en el período 1900-1978

El eco que tiene la experiencia de la Universidad de Oviedo a finales del s. XIX parece generar las mejores condiciones para comenzar el nuevo siglo con la creación de varias Universidades Populares en España.

Concretamente, en 1903 se crea en Valencia la primera Universidad Popular, fundada por Vicente Blasco Ibáñez, novelista y político republicano (Moreno Martínez y Sebastián Vicente, 2010: 168). En la web de la actual Universidad Popular de Valencia (2018) se cuenta su historia a principios del s. XX, como una institución cuyo legado se basó en la voluntad de extender la cultura a todas las clases sociales con la finalidad de fomentar “la capacidad crítica en una democracia participativa con una ciudadanía informada y consciente, activa políticamente” (de nuevo vemos la relación entre democracia y educación y cultura). Las crónicas de los periódicos del momento cuentan que “asistieron más de 2.000 personas en una ciudad que todavía tenía un 72% de analfabetos” y que “entre los asistentes había 150 mujeres”, hecho este último criticado por un diario conservador que hablaba del “peligro de que la cocina, la calceta, los apaños y otros menesteres paguen el pato científico”.

Otras Universidades Populares se crearon en estas dos primeras décadas del siglo XX: son la de Madrid en 1904, la de Sevilla en 1905, la católica de Valencia en 1906, la de La Coruña también en 1906 y la de Segovia en 1919. Entre las características que señala Moreno Martínez (2005: 27-29) sobre estas seis Universidades Populares que se crean en esta primera época, para el trabajo que nos ocupa destacamos lo que nos parece una constante de la educación popular en Europa y España: por un lado, que “se debieron a iniciativas colectivas” dirigidas principalmente “hacia las capas populares de la sociedad”; y por otra parte, que, dado su contenido social son consideradas “como una exigencia misma de la democracia, para la regeneración social del país”.

En la literatura sobre esta temática (Moreno Martínez y Sebastián Vicente, 2010: 170-172; Barbosa, 2008: 96-103 y otros) se describe una segunda época en la creación de Universidades Populares a partir de 1931 cuando el Gobierno de la Segunda República da un nuevo impulso a estas instituciones

contando con el apoyo de la Institución Libre de Enseñanza. Dos hechos relevantes cabe destacar en esta segunda época: uno, la creación de la Universidad Popular de Cartagena, promovida por los escritores Carmen Conde y Antonio Oliver, que contaron también con el apoyo de otros intelectuales; el otro, el intento de crear una Federación de Universidades Populares que, al modo francés, apoyara su propagación y coordinación, intento que finalmente se queda en la Unión Federal de Estudiantes Hispanos (UFEH), cuya finalidad, entre otras, era apoyar a las Universidades Populares con el compromiso asumido por los estudiantes de devolver al pueblo la cultura recibida en las aulas universitarias. En general es este un período en el que no solo se mantienen las líneas programáticas (divulgar la cultura entre los más necesitados por razones económicas y tanto en las zonas urbanas como rurales), sino que se produce un crecimiento considerable de las Universidades Populares, existiendo una de estas instituciones (a veces más de una) en las principales capitales de provincia.

Durante el franquismo se debilitan y/o desaparecen las experiencias de educación popular, fundamentalmente debido a su carácter socioeducativo (exigencia democrática, participación ciudadana, crítica social, extensión de la cultura, educación social y política, atención a los más necesitados, etc.) (De la Riva, 1990: 234). Los historiadores no tienen la menor duda sobre la sombra y abandono que supuso el franquismo en todo lo referente a la educación popular y las Universidades Populares: “La guerra civil y el advenimiento del franquismo supusieron la desaparición o transformación radical de todas las iniciativas de educación de adultos ajenas al sistema educativo formal (Moreno Martínez y Viñao, 1997: 36). Ello no impidió, sin embargo, que a finales del franquismo apareciera en España un fenómeno interesante, aunque incipiente, pero con vigor: la aparición de personas y grupos fuertemente preocupados por la educación de adultos y su relación con la cultura popular con la fina-

lidad de conseguir la promoción del pueblo como una exigencia propia de una sociedad democrática (Del Valle, 1971: 9; Omeñaça, 1978: 54; Puente, 1983: 35).

Las Universidades Populares españolas a partir de la restauración democrática de 1978

Transcurridos los sombríos años del franquismo, tras el restablecimiento de las libertades y de la democracia con la Constitución de 1978, se recuperan las iniciativas sociales y la educación popular. El primer paso en esta materia lo dan los ayuntamientos democráticos que, constituidos el 19 de abril de 1979 como resultado de las primeras elecciones municipales, refundan las Universidades Populares. La primera en 1981 y en Madrid, instituida por el ayuntamiento de San Sebastián de los Reyes. A continuación, se van abriendo nuevas Universidades Populares, de forma que a finales de los 80 ya funcionaban en buena parte de los municipios españoles. Esta vinculación de las Universidades Populares a los municipios es lo que lleva a algunos autores a afirmar que tal refundación se lleva a cabo inspirada en el modelo alemán, a diferencia de las anteriores (principios del s. XX) más basadas en el modelo francés (Martos Ortiz, 2010: 25; Muñoz Moreno, 2013-43).

Durante este período se crea por fin la Federación Española de Universidades Populares (FEUP), durante el I Congreso de Universidades Populares celebrado en Murcia en 1982. Inspirada en la Sociedad de Universidades Populares de Francia, la FEUP nace con varias funciones y finalidades: apoyo y promoción, colaboración en proyectos comunes, intercambio de experiencias, seguimiento científico, representación ante la sociedad y las autoridades, búsqueda de fuentes de financiación, etc. Dado que desarrolla su tarea en el campo de la educación de personas adultas, la FEUP actualmente pertenece a la *European Association for the Education of Adults* (EAEA) (AEEA) y al *International Council for Adult Education* (ICAE).

Las tareas de información, seguimiento y coordinación de la FEUP (2018) comienzan a tener resultados toda vez que la cifra estimada de Universidades Populares que había en España subió en torno a 400 en el 2009, pero es esta una cifra que debe ser matizada: primero, porque no todas las Universidades Populares existentes en España pertenecen a la FEUP; y segundo, porque las que sí están federadas y pertenecen a la FEUP mantienen una desigual distribución territorial, dado la mayoría se concentran en Extremadura y Castilla La Mancha (Moreno Martínez y Sebastián Vicente, 2010: 175).

A través de diferentes encuentros, seminarios y congresos la FEUP ha conseguido ir señalando algunas características que definen las principales señas de identidad de estas instituciones en el momento presente. Así, en el congreso de 1986 son las propias Universidades Populares las que se autodefinen 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”. Más adelante, esta vez en el congreso del año 2000, se amplía la definición incorporando la participación, la relación con la calidad de vida y su función mediadora a nivel municipal: “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”. [...] “desarrollando una función mediadora entre la Administración y los ciudadanos/as”. En las propias conclusiones de la ponencia se insiste en que se aborda un proyecto de desarrollo centrado en la relación cultura-democracia desde dos puntos de vista: la “democratización de la cultura” (que la cultura pueda estar al alcance de todos) y la “democracia cultural” (que las comunidades puedan desarrollar su vida cultural mediante la participación) (FEUP, 2000).

Dicha relación entre cultura y democracia es lo que explica que el proyecto de Universidades Populares históricamente haya estado (y lo está en la actualidad) caracterizado por la participación, que afecta a los objetivos y al método de trabajo, tal como se insiste en el mismo congreso del año 2000: “un proyecto participativo en el que la participación es un método de trabajo y un objetivo fundamental, en tanto que constituye un motor de cambio interno y externo”. Tan central resulta esta característica en el ámbito de las Universidades Populares que en el mismo encuentro se recomienda trabajar con una metodología basada en la Pedagogía de la Participación: “Se trata de que desde las U.U.P.P. se instrumente una Pedagogía de la Participación con programas que aglutinen a colectivos que tengan intereses comunes para que, partiendo de la realidad concreta y aplicándose a los diferentes ámbitos de la vida municipal, hagan posible una mejora de la gestión o del entorno con la real y efectiva participación de los ciudadanos. Esta Pedagogía y programas de la participación se basan en el principio de que son los individuos los que deben hacer por sí mismos todo lo que puedan para lograr el desarrollo de su comunidad; y en objetivos más complejos asociándose libremente con otros y así sucesivamente, hasta llegar a las tareas que sólo puede asumir la sociedad en su conjunto” (FEUP, 2000 y 2018).

De nuevo encontramos aquí esa estrecha relación (que da título a este ensayo) entre Universidades Populares y Pedagogía Social. A fin de cuentas, con la Pedagogía de la Participación las Universidades Populares tratan de aplicar las metodologías socioeducativas, ya conocidas en el campo de la educación social y la formación de personas adultas. En tal caso, nos referimos a las metodologías socioeducativas en dos sentidos complementarios: a) las que atañen al diseño y desarrollo del proyecto comunitario y municipal en general (Colom, 1987; Úcar, 1992; Trilla, 1997; Caride, 2005; Flecha, 2010; Cabello, 1994; Pérez Serrano, 1993, etc.); y las que se refieren a la conducción o didáctica de cada acción

formativa (Freire 1975; Flecha, 1997; Ayuste, 1999; Knowles, 1970; Brockett e Hiemstra, 1993; Freire y Macedo, 1989; Giroux y McLaren, 1991; Mezirow, 1994; Medina, 2000; Sanz Fernández, 2002, etc.).

A título de ejemplo, podemos citar algunas estrategias metodológicas que explican determinados autores citados anteriormente: el *aprendizaje dialógico* (en un clima de igualdad y de mutua colaboración -educación mutua- se utiliza el diálogo y el trabajo en grupo como medio para el aprendizaje); los *procesos de autoaprendizaje* (se privilegia el aprendizaje autónomo sobre el aprendizaje dirigido); la relación entre *aprendizaje y experiencia* (se parte de la cultura y la experiencia que ya tienen las personas adultas); la *reflexividad crítica* (se basa en el análisis crítico sobre el propio pensamiento acerca de cada uno y de la sociedad); y la *participación* (consiste en que todos los alumnos participan durante la acción formativa y en que pueden tomar decisiones sobre su diseño, desarrollo y evaluación).

Por otra parte, dado que, como ya se ha dicho, no todas las Universidades Populares están federadas en la FEUP, se han ido creando asociaciones o fundaciones en algunas comunidades autónomas y provincias, con la finalidad de asegurar la formación de los responsables y la coordinación de las actuaciones y ofertas. Es el caso, por ejemplo, de la Asociación de Universidades Populares de Extremadura (AUPEX), la Asociación Canaria de Universidades Populares (ACUP), o el Consejo Provincial de Universidades Populares de Ciudad Real (CPUPCR).

En la actualidad, a nivel del Estado lamentablemente no tenemos datos estadísticos sobre el total de estas instituciones en España: tipo de oferta, destinatarios y sus características, niveles de participación, resultados, etc. En la investigación de López Núñez (2008: 104), con datos del 2006 y obtenidos de la web de la FEUP y la AUPEX se aporta que 332 Universidades Populares atienden a unos dos millones aproximadamente de participantes, mediante un sinfín de actividades

socioculturales a través de múltiples medios: cursos, talleres, jornadas, conferencias, debates, encuentros, exposiciones, rutas, actividades físicas, deporte, audiciones, cine, teatro, exposiciones, visitas, etc.

Si nos situamos en la Comunidad Autónoma de Canarias, las primeras Universidades Populares de la época de la restauración democrática se crearon durante la década de 1980: la Universidad Popular de Puerto del Rosario, la Universidad Popular de Puerto de la Cruz y la Universidad Popular de Las Palmas de Gran Canaria. Actualmente, según datos aportados por la ACUP (2018) son veinticuatro los municipios canarios que cuentan con Universidad Popular y sus participantes ya superan la cifra de ocho mil personas.

ALGUNAS CONCLUSIONES

El resumen histórico que se plantea en este ensayo sobre el origen de las Universidades Populares nos puede servir ahora para seleccionar las que, desde nuestro punto de vista, representan las principales señas de identidad de estas instituciones en la actualidad. Son rasgos distintivos y específicos de estas entidades que, por una parte, hunden sus raíces en la historia (que nos sirve de referencia en el momento presente), y por otra, tratan de responder a las necesidades de las personas adultas en el actual contexto municipal (como la mejor respuesta de los ayuntamientos a las demandas de participación de cara a mejorar la vida de las personas y sus comunidades). ¿Qué podemos concluir pues acerca de las Universidades Populares en España y Canarias que ayude actualmente a estas instituciones, sus profesionales y a los ayuntamientos a optimizar la tarea y las ofertas educativas en la actualidad?

Educación no formal

De acuerdo con lo dicho hasta ahora, la primera consideración es la que nos dice que las Universidades Populares son entidades dedicadas a la educación de personas adultas. Pero no hablamos de *educación formal*

de personas adultas, para lo que ya existe una red importante de centros y ofertas oficiales en todo el Estado que, dependiendo de las autoridades educativas, tienen la finalidad de impartir a los adultos la formación básica necesaria que conduce a las titulaciones elementales del sistema educativo.

Más bien hablamos de *educación no formal*, es decir, las enseñanzas que se imparten en las Universidades Populares no son oficiales, ni reguladas legalmente, ni conducen a titulación alguna del sistema educativo. Lo cual quiere decir que el contenido de lo que se enseña, la metodología, la organización y los propios requisitos de los centros y las aulas dependen exclusivamente de las propias Universidades Populares y sus profesionales.

Creemos que este carácter de educación no formal en la actualidad explica en parte la extensión y la acogida de estas instituciones en todo el territorio, debido, por un lado, a la facilidad y sencillez que han tenido los ayuntamientos para su creación o refundación, según los casos, y por otro, a la posibilidad de responder a las demandas de la población.

Educación popular

La segunda consideración nos remite a que la finalidad de las Universidades Populares es la educación popular de personas adultas. Ya hemos visto antes como nace históricamente la educación popular: porque en las escuelas de adultos, precisamente por tratarse de educación formal, acaba enseñándose lo mismo que a los niños, lo que afecta, no solo a los contenidos, sino también a la metodología y a la organización de tales enseñanzas, que no siempre responden a las necesidades y demandas.

Por tanto, al hablar de educación popular nos referimos a unas ofertas educativas para personas adultas que, independientemente de los centros oficiales (formales) de educación, se proponen dar a conocer la cultura, sobre todo a los sectores sociales más necesitados de educación. Pero conviene destacar que la cultura aquí se entiende bajo dos perspectivas que, desde nuestro punto de

vista, tienen que ver con la misma expresión de "Universidad Popular", tal como ya se ha señalado.

Por un lado, más allá de lo que se enseña en los circuitos oficiales, se apuesta por una concepción amplia de la cultura, es decir, universal en su sentido más literal. Dado que tales enseñanzas no dependen de los currículos oficiales del sistema educativo, las Universidades Populares, de acuerdo con su acreditada tradición, cuentan con un amplio margen de actuación formativa que les permite poner la ciencia y la cultura a disposición de las personas adultas de cada localidad, respondiendo así a diferentes objetivos y finalidades de las personas adultas en cada época: sus necesidades personales y laborales, el acceso a la ciencia, la técnica y la cultura, el conocimiento de las tradiciones y la cultura autóctona, el valor del conocimiento en sí mismo, y la posibilidad de abordar críticamente los problemas sociales y políticos del momento. Se diría que es esta una concepción de la ciencia y de la cultura "universal", que conecta mucho mejor con el sentido que tradicionalmente ha tenido la expresión "universidad".

Y, por otro lado, se definen los destinatarios de la educación popular como los sectores populares o sectores sociales más necesitados de educación. El reto de la educación popular es socializar la cultura, sacarla de las instituciones oficiales y extenderla a todos (ese era el sentido de los programas de extensión universitaria en su origen), es decir, democratizar la cultura, antes secuestrada por las élites y las clases dirigentes. Aquí vemos que se asocia popular con pueblo en dos sentidos: el "pueblo" como autor y destinatario al mismo tiempo de la cultura, y el "pueblo" como demandante de los contenidos que se enseñan.

Democracia y participación municipal

En tercer lugar, nos gustaría destacar la función de las Universidades Populares en

la democracia y la participación ciudadana por dos razones principales: una, porque la educación, tradicionalmente monopolizada por las clases altas, a través de la educación popular se pone al alcance de todos los ciudadanos, es decir, se democratiza, deja de ser elitista y se brinda al pueblo, respondiendo así al sentido etimológico del término (*δημος* en griego significa pueblo); y dos, porque la educación del pueblo, de todos los ciudadanos, resulta imprescindible para el ejercicio de la democracia, para que esta, en suma, sea posible y viable, respondiendo así a su auténtico sentido que es el bien común, basado en la justicia y la igualdad.

Así hemos visto que sucede en Dinamarca, donde las primeras escuelas populares nacen para preparar al pueblo ante el proceso democrático que se abría en el país a partir de 1830. También en Inglaterra la extensión universitaria nace en el s. XIX con esta vocación democrática de socializar la cultura, sacándola del lugar preferente y elitista de la Universidad para situarla en beneficio de todos, condición, por otra parte, para salir de la pobreza y la miseria en la que vivían amplios sectores de la sociedad. En Francia ya hemos visto que las Universidades Populares nacen a finales del s. XIX, entre otras razones, para reforzar la democracia y con ello el espíritu igualitario de la república, fuertemente golpeado por el caso Dreyfus. Lo mismo ha sucedido en Alemania, que las Universidades Populares nacen y consiguen un cierto auge precisamente en tiempos de la primera democracia alemana, durante la república de Weimar.

En el caso de España, la prueba más evidente que relaciona la Universidad Popular con la democracia es el hecho de que estas instituciones (que nacen a principios de 1900 para fomentar la capacidad crítica en una democracia participativa) desaparecen o se clausuran durante la dictadura y se refundan a partir de la restauración democrática de 1978.

Al mismo tiempo, durante los 40 años que llevamos de democracia, las Universidades

Populares en España han ido profundizando cada vez más en su apuesta por la democracia y la participación social, acentuando especialmente su papel en el desarrollo municipal y la calidad de vida, así como su función mediadora entre el ayuntamiento y los ciudadanos.

Metodologías socioeducativas

¿Qué metodología, pues, es la que responde al origen de las Universidades Populares, a su recorrido en los últimos años y a sus metas como tales instituciones de educación social? Ya hemos visto que la metodología que se ha ido perfilando con los años ha terminado concretándose en la denominada Pedagogía de la Participación, que coincide con lo que en el campo de la educación social y la formación de personas adultas se conocen como los métodos socioeducativos. Lo cual nos ha permitido anteriormente hablar del método en dos sentidos que se relacionan entre sí: el método que globalmente define la estrategia y los recursos a seguir con carácter general en el municipio, y el método que, sin perder de vista la estrategia global, define el qué hacer, la función del educador y el papel de los participantes de cada una de las actividades, cursos, talleres y proyectos.

En el primer caso, si hablamos del método como estrategia global y los correspondientes recursos que se diseñan y desarrollan a nivel general en el municipio, ya hemos visto que existe una abundante literatura y autores que, desde la educación social, abordan el procedimiento a seguir a la hora de elaborar un proyecto socioeducativo, que suele tener varias denominaciones: proyecto de desarrollo comunitario, programa de animación sociocultural, o plan de investigación-acción. Sin duda, este es el primer paso que tienen que dar las Universidades Populares (tarea que realiza el equipo de coordinación), que consiste en definir un conjunto de acciones coordinadas, dirigidas a ejecutar determinados objetivos comunitarios, procesos de participación, políticas de formación o metas socioeducativas.

En el segundo caso, nos referimos al método que debe presidir el diseño y el desarrollo de cursos, asignaturas o talleres (tarea que corresponde a cada uno de los profesionales). En estos casos, dado que las Universidades Populares son instituciones de educación social para personas adultas, también hemos visto que existe una copiosa bibliografía que nos describe algunos métodos especiales, basados en la educación social y en las características psicosociales de la edad adulta, como el aprendizaje dialógico o los procesos de autoaprendizaje y otros, citados anteriormente.

Pedagogía Social

Por último, queremos insistir en que las Universidades Populares, tal como hemos tenido ocasión de comprobar a lo largo de estas páginas, no son otra cosa que instituciones de educación social para personas adultas, ocupando actualmente un lugar destacado en el campo de la cultura y la participación ciudadana a nivel municipal. Por todo ello, creemos que cualquier aproximación pedagógica a su origen, desarrollo y función educativa necesariamente nos sitúa en el campo de la Pedagogía Social. En nuestro caso, este ha sido el marco teórico y práctico de referencia que nos ha guiado en la elaboración de este ensayo y en sus conclusiones.

Pero situados en el campo de la Pedagogía Social, ¿qué sucede en las Facultades Universitarias de Educación? ¿Se dedica tiempo y espacio a las Universidades Populares en los actuales estudios de Grado de Educación Social? Sí, como ya hemos dicho en la introducción, la realidad es que estas instituciones están siendo ignoradas en los diferentes programas universitarios, creemos que las Facultades Universitarias de Educación no pueden continuar por esta senda. Desde nuestro punto de vista, se enfrentan a varios retos que tienen que ver con la realidad de estas instituciones: en primer lugar, incluir las Universidades Populares como objeto de estudio en el Grado Universitario de Educación Social, analizando particularmente su devenir histórico, teórico

y metodológico, así como su contribución a la educación social y la educación de adultos; en segundo lugar, no perder de vista que todo lo que tiene que ver con la dirección y/o coordinación de tales instituciones representan actualmente genuinos nichos de empleo para los actuales y futuros graduados universitarios en Educación Social; y finalmente, también se espera de la comunidad universitaria que participe en proyectos de investigación e intervención que lleven consigo, tanto el estudio y la evaluación de las ofertas y actividades de estos centros, como la contribución a su promoción y desarrollo actual en el ámbito municipal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACUP (2012). *Asociación Canaria de Universidades*. Populares. Disponible en: <http://www.upcanarias.com/>
- AUPEX (2018). *Asociación de Universidades Populares de Extremadura*. Disponible en: <http://www.aupep.org/>
- Barbero, J. I. (1993). Génesis y evolución histórica de la escuela. En García de León, M. A., De la Fuente, G. y Ortega, F., *Sociología de la Educación*. Barcelona: Barcanova.
- Barbosa, F. (2008). Educando por una sociedad más justa. Las Universidades Populares.. *Revista para el análisis de la cultura y el territorio*, 9, 87-113.
- Besnard, P. (1991). *La animación sociocultural*. Barcelona: Paidós.
- Bowen, J. (1976). *Historia de la educación occidental*. Tomo 1. El mundo antiguo. Barcelona: Herder.
- Breznitz, S. M. y Feldman, M. P. (2012). The engaged university. *The Journal of Technology Transfer*, 37(2), 139-157.
- Brockett, R. G. y Hiemstra, R. (1993). *El aprendizaje autodirigido en la educación de adultos*. Barcelona: Paidós.
- Bueno, G. (2002). Función social de la Universidad Popular. En *El Catoblepas (Revista crítica del presente)*, 5, 2. [Consulta 20 julio 2018]. Disponible en <http://www.nodulo.org/ec/2002/n005p02.htm>.
- Cabello, J. (1994). Educación básica de personas adultas: del proyecto de base territorial al proyecto intercultural. *Revista Complutense de Educación*, 5(2), 123-136.
- Capitán Díaz, A. (1978). Historia y Educación. *Revista Española de Pedagogía*, año XXXVI, 11-18
- Caride, J. A. (2005). La Animación Sociocultural y el desarrollo comunitario como Educación Social. *Revista de Educación*, 336, 73-88.
- Caride, J. A. (2016). La Pedagogía Social en el diálogo de las universidades con la educación popular y la educación social. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 38(1), 85-106.
- Cipolla, C. M. (1983). *Educación y desarrollo en occidente*. Barcelona: Ariel.
- Colom, A. J. (1987). Pedagogía Social e intervención socioeducativa. En Colom, A. J., *Modelos de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea.
- CPUPCR (2018). *Consejo Provincial de Universidades Populares de Ciudad Real*. Disponible en <http://www.universidadespopularescr.org/>.
- DAVE, R. H. (dir.) (1979). *Fundamentos de la educación permanente*. Madrid: Santillana.
- DE LA RIVA, F. (1990). Universidades Populares españolas y democracia. En Osorio, J. (ed.), *Educación de Adultos y Democracia*. Madrid: Popular.
- Del Valle, A. (1971). *Cultura popular, una exigencia imperativa en una sociedad democrática*. Madrid: Marsiega.
- DELGADO, P. (2005). Las primeras experiencias de educación popular y regeneración social en jóvenes. *Revista de Educación*, 7, 73-79.
- Delgado Tornés, A. N. (2011). Ética y política en la concepción de la educación popular de Paulo Freire. *Universidades*, 51(50), 19-32.
- Díaz Novoa, G. (2006). Origen e idea de universidad. En Foro Responsabilidad Social. *Una mirada desde la Universidad*. Colombia. Vicerrectoría de Extensión. Universidad de Antioquia.
- DVV (2011). La Universidad Popular: la educación es una responsabilidad pública. *Educación de Adultos y Desarrollo*, 77, 35-45.
- EAEA (2018). European Association for the Education of Adults. Disponible en <https://eaea.org/>.

- Escolano, A. (1992). Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización. En Escolano, A. (dir.), *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*. Madrid: Pirámide.
- Esteban, L. y López Martín, R. (1994). *Historia de la enseñanza y de la escuela*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Faure, E. (1973). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza-UNESCO.
- Feroso, P. (2003). *Historia de la Pedagogía Social Española*. Valencia: Nau Llibres.
- Fernández, J. M. y Tamayo, R. (1976). La Institución Libre de Enseñanza. *Tiempo de Historia*, 24.
- FEUP (2000). VII Congreso de la Federación Española de Universidades Populares. FEUP. [Consulta 5 julio 2018]. Disponible en <http://www.feup.org/las-uupp/>.
- FEUP (2018). *Federación Española de Universidades Populares*. Disponible en <http://www.feup.org/>.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R. (2010). Comunidades de aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 67, 19-30.
- Flecha, R. López, F y Saco, R. (1988). *Dos siglos de educación de adultos*. Barcelona: El Roure.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. y Macedo, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- García Morilla, A., y González Rueda, A. (1999). *La Extensión Universitaria. Cien años de formación integral para el universitario*. En Jornadas de Gestión Cultural. 15-19 de noviembre, 1999. Alicante.
- Giner de los Rios, F. (1965). *La universidad española*. Tomo II (edición de la Fundación Giner de los Rios). Madrid: La Lectura.
- Giroux, H. y McLaren, P. (1991). *Sociedad, cultura y educación*. México: Universidad Nacional Autónoma.
- Grundtvig, N. F. S. (1836). Det Danske Fürkløver.
- Grundtvig, N. F. S. (1838). Skolen for Livet.
- Guereña, J. L. (1989). Analfabetismo y alfabetización en España: 1835-1860. *Revista de Educación*, 288, 185-236.
- Guereña, J. L. (1990). Les écolos d'adultes en Espagne (1838-1873). *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 12, 11-44.
- Guereña, J. L. (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: Pirámide.
- Guereña, J. L. (1999). La educación popular a principios del siglo XX. En Ruiz, J. Bernat, A., Domínguez, M. R. y Juan, V. M. (eds.), *La educación en España a examen*. Zaragoza: Ministerio de Educación y Cultura e Institución Fernando el Católico.
- Guereña, J. L. (2001). El espacio de la educación popular en la época contemporánea. *Historia de la Educación*, 20, 5-10.
- Guereña, J. L. y Tiana, A. (1994). La educación popular. En Guereña, J. L., Ruiz, J. y Tiana, A. (eds.), *Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*. Madrid: CIDE, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia
- Gutiérrez Zuloaga, I. (1972). *Historia de la educación*. Madrid: Narcea.
- ICAE (2018). *International Council for Adult Education*. Disponible en <http://www.icae2.org/index.php/es/>
- ILE (2018). *Institución Libre de Enseñanza*. Fundación Giner de los Ríos. Disponible en <http://www.fundacionginer.org/>.
- Jensen, N. L. (1987) Grundtvig Anthology: selections from the writing of N. F. S. Grundtvig, (USA: Lutterworth Press). En Lawson, op. cit, 1993.
- JURI, H. (2010). Historia internacional de las Universidades Populares. En VVAA (2010). *Apuntes para la dirección y gestión de universidades populares*. Editado por AUPEX. [Consulta 4 junio 2018]. Disponible en <http://www.aupex.org/centrodocumentacion/publicaciones.php?categoria=1>
- Kirpal (1979). Estudios históricos y fundamentos de la educación permanente. En Dave, R. H. (Dir.), *Fundamentos de la educación permanente*. Madrid: Santillana.
- Knowles, M. S. (1970). *The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy*.

- New York: Cambridge. The Adult Education Company.
- Labrador, M. C. (2003). Las instituciones y agentes de educación social desde el siglo XVI al XIX. En Tiana, A, y Sanz Fernández, F. (coords.), *Génesis y situación de la educación social en Europa*. Madrid: UNED.
 - Larroyo, F. (1979). *Historia General de la Pedagogía*. México: Porrúa.
 - Lawson, M. (1993). N.F.S. Grundtvig (1783-1872). *Revista trimestral de educación*, 23(3-4), 651-662.
 - López-Núñez, J. A. (2008). *Las Universidades Populares españolas: un acercamiento a Europa y Sudamérica*. Barcelona: Davinci Continental
 - López-Núñez, J. A. y Lorenzo-Martín, M. E. (2009). Universidades populares en España y su relación con la universidad suramericana. *Educación y Educadores*, 12(1), 153-167.
 - Lowe, J. (1978). *La Educación de Adultos. Perspectivas mundiales*. Salamanca: Sígueme-UNESCO.
 - Lozano, C. (1980). *La escolarización*. Barcelona: Montesinos.
 - Lozano, C. (1994). *La educación en los siglos XIX y XX*. Madrid: Síntesis.
 - Lozano, G. (2015). *Las Universidades Populares en el mundo*. Federación Española de Universidades Populares. [Consulta 4 junio 2018]. Disponible en: <http://www.feup.org/las-uupp/en-el-mundo/>.
 - Luzuriaga, L. (1980). *Historia de la educación y de la Pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
 - Luzuriaga, L. (1958). *La Institución Libre de Enseñanza y la educación en España*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Buenos Aires.
 - LWI (2018). *The Learning and Work Institute*. Leicester. UK. [Consulta 10 junio 2018]. Disponible en <http://www.learningandwork.org.uk/>.
 - Madrid Izquierdo, J. M. (1994). Las Universidades Populares y la Educación de Adultos. *Revista Interuniversitaria*, 9, 107-114.
 - Maíllo, A. (1969). *Educación de adultos. Educación Permanente*. Madrid: Escuela Española.
 - Marrou, H. I. (1985). *Historia de la educación en la antigüedad*. Madrid: Akal-Universitaria
 - Martos Ortiz, F. (2010). Bases conceptuales de las Universidades Populares. En VVAA (2010). *Apuntes para la dirección y gestión de universidades populares*. Editado por AUPEX. [Consulta 4 junio 2018]. Disponible en <http://www.aupex.org/centrodocumentacion/publicaciones.php?categoria=1>
 - Medina, O. (1997). *Modelos de Educación de Personas Adultas*. Barcelona: El Roure.
 - Medina, O. (1998). Modelo escolar y modelo social de educación de personas adultas. *Diálogos*, 13, 29-48
 - Medina, O. (2000). Especificidad de la Educación de Adultos. Bases psicopedagógicas y señas de identidad. En Educación XXI. *Revista de la Facultad de Educación (UNED)*, 3, 91-140.
 - MEDINA, O. (2002). Modelos de Educación de Adultos: introducción a una teoría social sobre la Educación de Personas Adultas. En Sanz Fernández, F. (coord.), *La Educación de Personas Adultas entre dos siglos: historia pasada y desafíos de futuro*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte y UNED.
 - Mercier, L. (1986). *Les universités populaires: 1899-1914. Éducation populaire et mouvement ouvrier au début du siècle*. Paris: Les Éditions Ouvrières.
 - Mercier, L. (2001). La educación popular a través de la Universidad Popular en la Francia del primer siglo XX. *Historia de la Educación*, 20, 117-135.
 - Mezirow, J. (1994). Transformaciones en la educación y aprendizaje adultos. En Sáez, J. y Palazón, F. (coords.), *La Educación de Adultos: ¿una nueva profesión?* Valencia: Nau Llibres.
 - Montes Martín, V. M. (2016). Origen de las Universidades Populares. *Revista Española de Educación Comparada*, 27, 215-236.
 - Moreno Martínez, P. L. (1992). De la alfabetización a la educación de adultos. En Escolano, A. (dir.), *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*. Madrid: Pirámide.
 - Moreno Martínez, P. L. (2005). Haciendo memoria: las Universidades Populares en España. *Tabaque*, 19, 21-40.
 - Moreno Martínez, P. L. y Navarro García, C. (coords.) (2009). Perspectivas históricas de la Educación de Personas Adultas. Monográfico. *Revista Electrónica de Educación y Formación Continua de Adultos (EFORA)*, 3, 2-131.
 - Moreno Martínez, P. L. y Sebastián Vicente, A. (2010). Las Universidades Populares en España (1903-2010). *CEE. Participación educativa, núm. extraordinario*, 165-179.

- Moreno Martínez, P. L. y Viñao, A. (1997). La Educación de Adultos en España (siglos XIX y XX): Historia de una realidad cambiante y multiforme. En García Carrasco, J. (coord.), *Educación de adultos*. Barcelona: Ariel.
- Moreno, J. M., Poblador, A. y Del Río, D. (1978). *Historia de la Educación*. Madrid: Paraninfo.
- Muñoz Moreno, J. L. (2013). Educación y municipio: la importancia de los servicios municipales de educación. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 28, 43-60.
- Natorp, P. (1913). *Pedagogía Social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Madrid: La lectura.
- NCCPE (2018). *National Coordinating Centre for Public Engagement*. [Consulta 28 mayo 2018]. Disponible en <http://www.publicengagement.ac.uk/>.
- Omeñaca, J. (1978). La Universidad Popular de Rekaldeberri. *Cuadernos de Pedagogía*, 40, 53-55.
- Ortega Esteban, J. (Coord.) (1999). *Educación Social Especializada*. Barcelona: Ariel.
- Ortega, F. (1993). La crisis de los sistemas escolares. En García de León, M. A., De la Fuente, G. y Ortega, F., *Sociología de la Educación*. Barcelona: Barcanova.
- Oxford University (2018). *Department for Continuing Education. The History of Oxford Continuing Education*. [Consulta 28 mayo 2018]. Disponible en <https://www.conted.ox.ac.uk/about/our-history>.
- Palacios, L. (1908). *Las Universidades Populares*. Valencia: Sempere y Compañía Editores. (Edición digital en junio de 2002 a cargo de la Fundación Municipal de Cultura de Gijón). [Consulta 18 mayo 2018]. Disponible en <http://www.filosofia.org/aut/lpm/index.htm>.
- Pérez Serrano, G. (1993). *Elaboración de proyectos sociales. Casos prácticos*. Madrid: Narcea.
- Pérez Serrano, G. (2002). Origen y evolución de la Pedagogía Social. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 9, 193-231.
- Puente, J. M. (13 de agosto 1981). Universidades populares, una experiencia ampliamente divulgada en Europa. *El País*, pp.16-17.
- Puente, J. M. (1983). Tres años de Universidades Populares. *Cuadernos de Pedagogía*, 105, 35-37.
- Quintana Cabanas, J. M. (1994). *Pedagogía Social*. Madrid: Dykinson.
- Rábade, M. P. (1996). *Las universidades en la Edad Media*. Madrid: Arco/Libros.
- Ramírez, F y Boli, J. (1999). La construcción política de la escolarización de masas: sus orígenes europeos e institucionalización mundial. En Fernández Enguita, M. (ed.), *Sociología de la Educación*. Barcelona: Ariel.
- Rebérioux, M. (1989). Les expériences d'éducation populaire en France 1830-1958», en Guereña, J. L. y Tiana, A. (eds.), *Clases populares, Cultura, Educación. Siglos XIX-XX*. Madrid: UNED.
- Ruiz Amado, R. (1911). *Historia de la Educación y de la Pedagogía*. Barcelona: Librería Religiosa.
- Ruiz Berrio, J. (1994). La escuela pública. En J. L. Guereña, J. L. y A. Tiana (eds.), *Historia de la Educación en la España Contemporánea. Diez años de investigación*. Madrid: CIDE, MEC.
- Sanz Fernández, F. (coord.) (2002). *La Educación de Personas Adultas entre dos siglos: historia pasada y desafíos de futuro*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte y Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Seitter, W. (2001). Volksbildung y educación popular. Diferenciación y continuidad de dos conceptos educativos básicos en Alemania y España. *Historia de la Educación*, 20, 11-23.
- Tamayo y Salmorán, R. (1987). *La Universidad, epopeya medieval*. México: Unión de Universidades de América Latina /UNAM-Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Tiana, A. (1991). La educación de adultos en el siglo XIX: los primeros pasos hacia la constitución de un nuevo ámbito educativo. *Revista de Educación*, 294, 7-26.
- Tiana, A. (1997). Movimiento obrero y educación popular en la España contemporánea. *Historia social*, 27, 127-144.
- Tiana, A. (2003). Evolución del concepto de Educación Social. En Tiana, A. y Sanz Fernández, F. (coords.), *Génesis y situación de la Educación Social en Europa*. Madrid: UNED.
- Tiana, A. (2010). Sobre la caracterización de la educación popular como campo de investigación histórica. *CEE Participación Educativa*, núm. extraordinario, 8-24.

- Torres Aguilar, M. (2009). Extensión universitaria y Universidades Populares: el modelo de educación libre en la Universidad Popular Mexicana (1912-1920). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 12, 196-219.
- Torres Carrillo, A. (2007). Paulo Freire y la educación popular. *Educación de Adultos y desarrollo*, 69, 29-52.
- Touriñan, J. (1983). Análisis teórico del carácter formal, no formal e informal de la educación. *Papers d'Educació*, 1, 105-127.
- Trichaud, L. (1968). *L'education populaire en Europe. I: Grande-Bretagne*. Paris: Les Editions Ouvrieres.
- Trilla, J. (1985). *Ensayos sobre la escuela*. Barcelona: Laertes
- Trilla, J. (1986). *La educación informal*. Barcelona: PPU.
- Trilla, J. (1997). *Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos*. Barcelona: Ariel.
- Tripl, M., Sinozic, T. y Lawton Smith, H. (2015). The role of universities in regional development: conceptual models and policy institutions in the UK, Sweden and Austria. *European Planning Studies*, 23(9), 1722-1740.
- Úcar, X. (1992). *La animación sociocultural*. Barcelona: CEAC.
- Universidad de Oviedo (2018). *El siglo XIX y la Universidad de Oviedo. Historia y patrimonio de la Universidad*. [Consulta 25 julio 2018]. Disponible en <http://www.uniovi.es/launiversidad/historia/sigloxix>.
- Universidad Popular de Valencia (2018). *Historia de la Universidad Popular de Valencia*. [Consulta 25 julio 2018]. Disponible en <http://universitatpopular.com/historia/>.
- Verner, C. (1964). Definition of terms. En Jensen, et al. (comps.), *Adult education: outlines of an emerging field of uni-versity study*. Washington, D. C.: Adult Education Association of the United States.
- Wulff, C. (2011). Las Volkshochschule son escuelas para toda la vida. *Educación de Adultos y Desarrollo*, 77, 13-19.