

DEL ANALFABETISMO A LA ALFABETIZACION.  
ANALISIS DE UNA MUTACION  
ANTROPOLOGICA E HISTORIOGRAFICA (II) \*

ANTONIO VIÑAO FRAGO  
*Universidad de Murcia.*

2. MODELOS O TIPOLOGIA DE LA ALFABETIZACION  
(ANALISIS HISTORICO-COMPARATIVO)

2.1. *Modelos históricos de alfabetización: causas, agentes y modos*

La historia de la alfabetización, como en general la de la educación, sólo cobra sentido desde una perspectiva comparada<sup>1</sup>. Esta perspectiva re-

(\*) La primera parte de este artículo se publicó en el número anterior, pp. 151-89. En ella dimos cuenta de los cambios acaecidos en la historia de la alfabetización en los últimos años, y analizamos sus métodos, enfoques y fuentes, avanzando algunas conclusiones generales. En ésta se exponen, desde una perspectiva comparada que ayude a comprender mejor el caso español, algunos modelos históricos de alfabetización. Al mismo tiempo que se publicaba dicha primera parte, aparecían dos buenas síntesis generales que deberá consultar el lector interesado. Una es la de J. Queniat: 'De l'oral à l'écrit. Les modalités d'une mutation', *Histoire de l'éducation*, n. 21 (1984) pp. 11-35. La otra, obra de un buen especialista en el tema, R. Houston: 'Literacy and society in the West, 1500-1800', *Social History*, vol. 8, n. 3 (1983) pp. 269-93, incluye una bibliografía bastante completa.

1 Consciente o inconscientemente, con arreglo a un método o sin él, directa o indirectamente, no es posible hacer historia de la educación sin hacer historia comparada. Y esto es así desde los orígenes de ambas. Como ha observado W. Frijhoff, «la historia comparada de la educación es más antigua de lo que generalmente se cree. El género literario del que ha surgido está ligado a la creciente movilidad geográfica de las élites europeas de los siglos XVI y XVII. La costumbre de la peregrinación académica —es decir, de frecuentar sucesivamente varias universidades en países diferentes— dio lugar, en el siglo XVI, a la redacción de reporteros internacionales de las universidades exaltando su reputación en función de su pasado. La historia comparada de la educación parece, pues, haber precedido a la historia de la educación "a secas", tal y como, curiosamente, la conciben la mayoría de los investigadores actuales, a saber, una historia ante todo compartimentada por fronteras estáticas departamentales o provinciales. Sólo los historiadores de las ideas pedagógicas franquean resueltamente estas fronteras, pero a veces con una desenvoltura tal que se comprende el repliegue prudente de la historia social de la educación sobre los conjuntos nacionales o regionales que al menos ofrecen una cierta coherencia en sus estructuras administrativas, institucionales, sociales o men

quiere, a su vez, la acumulación previa de investigaciones, geográfica y temporalmente localizadas, sobre fuentes similares y con arreglo a métodos y enfoques no muy diferentes. Ya vimos la diversidad de fuentes a las que se ha recurrido, y cómo, además, los métodos y enfoques dependen de dichas fuentes, del contexto intelectual-cultural y de la formación del investigador. No obstante lo anterior, hemos visto también cómo determinadas cuestiones salen a debate una y otra vez y se repiten en uno y otro país o área geográfica (papel de la Reforma, influencia de la industrialización y urbanización, relaciones con la estructura socio-ocupacional, dispersión geográfica, evolución irregular, difusión diferenciada de la lectura y escritura, relaciones con la escolarización, etc.). Un análisis histórico-comparado podría elaborarse a partir de la consideración separada de cada uno de estos temas (análisis temático), o de la exposición, en cada área geográfica, de aquellos más relevantes (análisis espacial). Cada sistema tiene sus ventajas e inconvenientes. En este caso, hemos optado por el análisis espacial, considerando cada país como una unidad geográfica (con excepciones y matices que el lector puede comprobar). Esta opción permite captar las líneas generales y peculiares de cada modelo nacional y sacrifica su diversidad interna, fenómeno que, por razones obvias, no podemos abarcar pero del que creemos hemos dejado ya constancia, y al que también aludiremos.

Los diferentes estudios, realizados en los últimos años, sobre el proceso de alfabetización en Occidente, hacen posible una visión general, rápida y en algunos aspectos casi definitiva del mismo (al menos desde el siglo xvii en algunos países), y el diseño o traza de los diferentes modelos acaecidos. Una precisión metodológica nos parece, sin embargo, necesaria. Es muy arriesgado hablar de modelos nacionales en historia de la alfabetización (como en cualquier otra historia concreta). Lo primero que se observa, en todo tiempo y lugar, son fuertes diferencias regionales y locales, por sexos y grupos sociales, así como en las causas, agentes y modos de alfabetización. No es, pues, nuestra intención describir rasgos de vigencia necesaria en todo un ámbito territorial nacional/estatal, sino sólo generalizaciones que admiten excepciones y modulaciones. Destacar, en cada caso, los factores, elementos o aspectos relevantes de cada modelo, implica obviamente generalizar y ocultar matices y excepciones en ámbitos territoriales más restringidos. La constatación de este hecho no creemos que invalide la tarea de construir una tipología de modelos históricos de alfabetización<sup>2</sup>.

tales» ('Sur l'utilité d'une histoire comparée des systèmes éducatifs nationaux', *Histoire de l'éducation*, n. 13 [diciembre 1981] pp. 29-44).

2 Dichas generalizaciones, por otra parte, nada tienen que ver con eso que los comparativistas han llamado «carácter nacional» y que la mayoría de las veces se reduce a una serie de rasgos comunes, más o menos vagos, o a descripciones superficiales, románticas e idealistas, cuando no climático-paisajísticas. Hacemos nuestras, en este

El primer dato a tener en cuenta es la inexistencia de un modelo único. La diversidad y diferencias van más allá de lo anecdótico o el matiz. Se trata de profundas divergencias sustanciales que confieren a cada modelo unas características peculiares. La identidad o similitud proceden más del desconocimiento o del lugar común, que de estudios detallados que cubran lapsos de tiempo dilatados. Sólo allí donde se ha estudiado el proceso con cierta intensidad y extensión, es posible apreciar diferencias, peculiaridades y similitudes. Por eso, la mayor o menor provisionalidad de lo que seguidamente se expone, está en relación directa con el grado de conocimiento de cada modelo concreto.

Uno de los modelos o tipos más documentados y analizados, gracias a los ya citados trabajos de E. Johansson, es el *protestante-nórdico o sueco*. Sus dos rasgos más característicos son el énfasis puesto en la difusión de la lectura (el 50% o más de la población adulta sueca sabía leer a fines del XVII y casi el 100% hacia 1750), y la conjunción de intereses, organización y esfuerzos entre la iglesia luterana y el estado. La alfabetización lectora, con el apoyo de una disposición de 1686, fue el resultado de la imposición de exámenes parroquiales anuales, cuya superación era necesaria para recibir la comunión o contraer matrimonio (en este caso, como garantía de que los padres eran capaces de alfabetizar, a su vez, a sus hijos), y de la extensión del hábito de la lectura en familia y enseñanza de los hijos por los padres. Los textos utilizados, elaborados al efecto, eran de índole religioso-política: el catecismo, el libro de los Salmos y el *Hustavla*, un suplemento del pequeño catecismo de Lutero, compuesto de citas bíblicas que definían todo un sistema social de relaciones patriarcales y levíticas, así como los derechos y deberes de los distintos niveles de la jerarquía social (rey, clérigos, señores o amos y el resto), y las relaciones de dependencia entre esposos, padres e hijos y señores y criados o sirvientes. Esta enseñanza familiar, junto con la posterior y paulatina creación de toda una red de escuelas parroquiales y la puesta en marcha de auténticas campañas de alfabetización, hicieron de Suecia un claro y peculiar ejemplo de sociedad alfabetizada ya en la segunda mitad del XIX (y por lo que respecta a la lectura a mediados del XVIII), en un contexto preindustrial, escasamente urbani-

punto, las palabras de J. Caro Baroja: «Todo lo que sea hablar de "carácter nacional" es una actividad mítica; es decir, que el que habla o charla se ajusta a una tradición, más o menos elaborada, sin base que pueda apoyarse en hechos científicamente observados y observables ... El mito es favorable o desfavorable, según quien lo elabora o lo utiliza, y puede degenerar en verdadera manía. No es verdad ni mentira. Es reflejo de una posición pasional frente a situaciones consideradas buenas o malas, para el que lo utiliza» (*El mito del carácter nacional y otras meditaciones a contrapelo* [Madrid, Seminarios y Ediciones, S.A., 1970] p. 72).

zado y sin el recurso a un sistema de escolarización formal tal y como hoy lo concebimos<sup>3</sup>.

El *modelo prusiano-alemán* de alfabetización guarda más relaciones, dentro del mundo protestante, con Suecia que con Holanda, Inglaterra o Escocia, países en los que el desarrollo de las fuerzas productivas jugó un papel fundamental, junto o por encima de influencias o motivaciones religiosas. Lo característico de este modelo es la confluencia de presiones de origen religioso y burocrático estatal, en un contexto menos industrializado y urbanizado, y el énfasis puesto en la difusión de la lectura. Las tasas de alfabetización de Prusia a mediados del XIX, más elevadas que las de Inglaterra y Francia en esa misma época, son el resultado de la conjunción de dos factores. Uno de ellos, similar al sueco, fue la presión religioso-política de la reforma protestante y la alianza entre los poderes públicos (estatales y municipales) y los eclesiásticos, para crear todo un sistema escolar público, de base local. Otro, bastante peculiar, fue la presión bélico-nacionalista, y las exigencias derivadas de la constitución de un ejército moderno en el XVIII. El resultado final será una de las tasas de alfabetización y escolarización más elevadas a mediados del XIX, y un sistema escolar público cuyo conocimiento y exposición constituirá el objeto de la mayoría de esos tan comunes viajes pedagógicos del XIX, para quienes acudían allí donde creían poder encontrar un modelo o ejemplo a aplicar en su país de origen<sup>4</sup>. Un análisis más detallado de ambos aspectos, a partir de los excelentes estudios de G. Strauss, R. Gawthrop y M. J. Maynes, hace posible matizaciones comparativas particularmente interesantes<sup>5</sup>.

Es un hecho innegable la coincidencia en el tiempo, en la Alemania del XVI, de la Reforma con un crecimiento de la red escolar y de la alfabetización. Las llamadas de Lutero a los poderes públicos para crear escuelas

3 Johansson, E.: 'Literacy studies in Sweden: some examples', en Johansson, E. (ed.): *Literacy and society in a historical perspective* (University of Umea, 1973) pp. 39-66, y *The history of literacy in Sweden in comparison with some other countries* (University of Umea, 1977).

4 Entre los viajeros atraídos por el sistema educativo prusiano, en la primera mitad del siglo XIX, se hallan los estadounidenses C. Stowe, H. Mann y H. Barnard; los franceses Ch. de Villers, V. Cousin y E. Rendu, y el español J. Kuhn.

5 Véanse Strauss, G.: *Luther's house of learning: indoctrination of the young in the german reformation* (The John University Press, 1978); Gawthrop, R. y Strauss, G.: 'Protestantism and literacy in early modern Germany', *Past and Present*, n. 104 (agosto 1984) pp. 31-55, y Maynes, M. J.: 'The virtues of archaism: The political economy of schooling in Europe, 1750-1850', *Comparative Studies in Society and History*, vol. 21, n. 4 (octubre 1979) pp. 611-25. Esta última autora tiene pendientes de publicación dos estudios más extensos. Uno, *Schooling for the people*, es un estudio comparativo de la reforma escolar en diversos municipios del Sur de Francia y Suroeste de Alemania a finales del XVIII y principios del XIX. El otro, más extenso territorial y especialmente, lleva por título *Schooling and social history in Europe, 1700-1900*.

y el énfasis puesto en la lectura de la Biblia en lengua vulgar son hechos también conocidos. Otra cosa es el establecimiento de relaciones de causa-efecto. Mucha más dudoso asignar a la Reforma el papel de causa única y exclusiva de dicho incremento. Y, desde luego, erróneo conectar en el XVI la lectura de la Biblia en lengua vulgar con la alfabetización.

Como han señalado R. Gawthrop y G. Strauss, en torno a esta cuestión hay dos Luteros: el anterior más o menos a 1525, que defiende la lectura personal de la Biblia en lengua vulgar, y otro posterior que no sólo guarda silencio al respecto, sino que, con su comportamiento, contradice dicho objetivo. El primero ponía el énfasis en la Biblia. El segundo, en los catecismos. En «su» catecismo. El y una élite clerical letrada, conocedora de las lenguas bíblicas, se constituían en intermediarios-traductores-intérpretes que seleccionaban lo que debía ser leído y memorizado, dándole forma escrita. Con ello intentaban contrarrestar las consecuencias, peligrosas, «de unas relaciones personales incontrolables con las Escrituras». Convertidos en guías expertos, ponían bajo su control un proceso pedagógico que podía ocasionar, en otras condiciones (el ejemplo de los anabaptistas de T. Münzer lo tenían ante sus ojos), revueltas y desórdenes sociales de base igualitaria. El dilema, en último término, estaba entre la Biblia para todos, sin intermediarios, y los catecismos. El Lutero posterior a 1525, el mismo Melancton, y tras ellos buena parte de las iglesias protestantes, optaron por los segundos. En todo caso establecían una distinción entre la élite culta y el «pueblo». Nada había que oponer a las lecturas bíblicas de los primeros. Su comprensión del texto era la «adecuada» y no ponía en peligro el orden social. Los catecismos eran para el «pueblo» y los niños, dos grupos necesitados de orientación, tutela y disciplina mental y social.

Un repaso a las ordenanzas escolares de los diferentes Estados alemanes, aprobadas durante el siglo XVI, tanto católicos como protestantes, atestiguan lo dicho: los catecismos para las escuelas y la Biblia en latín y griego para los gimnasios. En el primer caso, claridad, certidumbre, aprendizaje oral y memorización. En el segundo, estudio, traducción e interpretación. Los altos precios de las Biblias y su escasa tirada (aspectos relacionados) reducían su clientela a las instituciones públicas y eclesiásticas, a sus miembros y a las clases adineradas. No hay, pues, en la Alemania del XVI una relación directa y casual entre protestantismo, lectura en lengua vulgar de la Biblia y alfabetización. Los avances de esta última se producen tanto en los Estados católicos como en los protestantes. El ejemplo de las inferiores tasas de alfabetización de los católicos prusianos, no responde a diferencias religiosas, sino étnico-lingüístico-culturales: se trata, en gran parte, de la minoría polaca que se opone a la absorción y aculturación a través de la escuela. Los referidos avances de la alfabetización son más bien consecuencia de intereses

pragmáticos derivados de las posibilidades de ascensión social que ofrecían las nuevas burocracias estatales y eclesiásticas.

La situación es sin embargo diferente en la 2ª Reforma, acaecida en los últimos años del xvii y a lo largo del xviii bajo el liderazgo pietista, movimiento defensor, por influencia en parte del puritanismo inglés, de la lectura diaria familiar de la Biblia por el cabeza de familia. Su programa educativo, apoyado en la escolarización masiva, encontró el apoyo estatal de los Brandeburgo en Prusia (sobre todo de Federico I con su ministro, el clérigo pietista A. H. Francke, y Federico Guillermo I por sus propósitos militares), que vieron en la escuela un medio de inculcar la ética de la disciplina y del trabajo y de preparar a la juventud para el ejército. Un ejército alfabetizado, presto para ser instruido en el uso de las armas y en las nuevas tácticas militares al servicio de una política bélico-expansionista<sup>6</sup>. Los resultados no se hicieron esperar. En el terreno legal, las ordenanzas escolares estatales del xviii introducían ya la Biblia en las escuelas y establecían el principio de la enseñanza obligatoria<sup>7</sup>. El resto de los Estados alemanes copiaron así las estructuras administrativas de Prusia y su modelo de desarrollo económico-militar, aceptando su liderazgo. La religión se unió a la escuela y el maestro al párroco. Las reformas religiosas pietistas del xviii impusieron la condición de haber pasado por la escuela y acreditado determinados conocimientos bíblico-religiosos, para recibir la comunión y la confirmación. Se promovieron campañas de alfabetización y la impresión masiva de la Biblia. El Instituto Bíblico Canstein, creado en 1711, publicó y vendió, durante sus primeros cien años, un millón de ejemplares del Nuevo Testamento y casi dos millones de Biblias, diez veces la cantidad de Biblias vendidas en Alemania durante los noventa y dos años siguientes a la primera impresión completa de la Biblia de Lutero en 1534. Pero todo ello, repetimos, no por sí mismo, sino gracias al apoyo y confluencia con los intereses estatales, y, como ha demostrado M. J. Maynes en el trabajo citado, a la organización político-administrativa escolar y a su sistema de financiación.

En su estudio comparativo de diversas localidades de un departamento del Sur de Francia (Vaucluse) y de un Estado alemán (Baden-Norte), similares en topografía, distribución de la población y estructura de ocupaciones, durante la primera mitad del xix, M. J. Maynes observa amplias diferencias

6 Una buena exposición de las relaciones entre la extensión de la escolaridad y la política bélico-expansionista de Federico el Grande, puede verse en Sánchez de Zavala, V.: *Enseñar y aprender* (Madrid, Península, 1965) pp. 38-39, y Dilthey, W.: *Historia de la pedagogía* (Buenos Aires, Losada) pp. 181-96.

7 En la segunda mitad del xviii se hallaba ya escolarizada entre 1/2 y 1/3, según los Estados, de la población en edad legal de acudir a la escuela. En 1800, los porcentajes oscilaban entre 76 y el 93%, y hacia 1840 se acercaban ya al 100%. Basta comparar estas cifras con las que se ofrecen más adelante para España en estos mismos años.

de escolarización (en 1800, el 20/30% del grupo de 6-13 años en Vaucluse y el 70/90% en Baden-Norte, y en 1840, el 40/50% y el 100%, respectivamente). Estas diferencias no se debían a factores religiosos, pues aunque el primero era de mayoría católica y el segundo protestante, las importantes minorías protestante y católica de ambas áreas, ofrecían las mismas tasas de escolarización que las del conjunto del territorio en que se hallaban. Lo relevante en ambos casos eran aspectos económicos ligados al modo de organización y financiación escolar. En un caso (Vaucluse) los gastos escolares eran unos más entre los municipales, en competencia con el resto de obligaciones a satisfacer con sus presupuestos. Dichos gastos se pagaban en moneda, erosionada por la inflación, y habían de ser afrontados por unas haciendas locales cuyos bienes comunales habían sido privatizados por la revolución, sin haber tenido además acceso a los bienes eclesiásticos desamortizados o sus suprimidas rentas<sup>8</sup>. En consecuencia, la aportación municipal era comparativamente inferior a la de las localidades alemanas y la familiar más elevada. La escuela resultaba más costosa a las economías familiares. En Baden, por el contrario, se había adscrito expresamente al sostenimiento de las escuelas parte de las rentas y propiedades comunales, del diezmo laicizado (es decir, no suprimido sino entregado parcialmente a los municipios para mantener a sacerdotes y maestros, iglesias y escuelas), y de los bienes eclesiásticos desamortizados que habían pasado a ser de propiedad comunal. Una parte, además, del salario del maestro se percibía en especie (y así era preferido por ellos), consistiendo habitualmente en el uso o producto de dichas propiedades. Las aportaciones familiares eran de este modo muy inferiores a las que tenían que desembolsar los habitantes de Vaucluse. Esta era a juicio de M. J. Maynes, la causa fundamental de las diferencias en las tasas de escolarización. Y aquí residen, añadimos nosotros, algunas de las causas que explican, como veremos, el retraso del modelo español de alfabetización.

El *modelo inglés* ha sido objeto, en los últimos años, de varios estudios<sup>9</sup>. En ellos es generalmente admitido que los efectos favorables de la

8 La situación era muy diferente como ya señaló Guizot, en aquellas provincias unidas a Francia más recientemente (Champaña, Borgoña, Alsacia-Lorena, Franco-Condado). En ellas los ayuntamientos habían mantenido sus bosques comunales, fuente de considerables rentas con las que pagar a los maestros y construir escuelas (Furet, F. y Ozouf, J.: *Lire et écrire. L'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry* [Paris, Minuit, 1977] t. I, pp. 185-86, donde se recoge el texto de Guizot).

9 Stone, L.: 'Literacy and education in England, 1640-1900', *Past and Present*, n. 42 (1969) pp. 69-139; Schofield, R. S.: 'Dimensions of illiteracy in England, 1750-1850', en Graff, H. J. (ed.): *Literacy and social development in the West* (Cambridge University Press, 1981) pp. 201-12; Sanderson, M.: 'Literacy and social mobility in the industrial revolution in England', *Past and Present*, n. 56 (1972) pp. 75-104; Cressey, D.: *Literacy and social order. Reading and writing in Tudor and Stuart England*

Reforma se dejaron sentir de un modo especial en los primeros años del reinado de Isabel I, en la segunda mitad del xvi. Pero, a diferencia del modelo alemán, la difusión de la educación elemental se dejó en manos de la filantropía y caridad privadas («voluntary system»). Tras una fase de estancamiento en la difusión de la alfabetización, en la primera mitad del xvii, con la revolución, en la segunda mitad de dicho siglo, se acelera de nuevo el ritmo de alfabetización, tendencia que continuará durante la primera mitad del xviii. El estancamiento, e incluso retrocesos, de las últimas décadas del xviii y primeras del xix, fueron consecuencia, fundamentalmente, de un vigoroso proceso de industrialización que sólo precisaba fuerza de trabajo física no cualificada (las oportunidades de empleo no guardaban relación con el estar o no alfabetizado), y que utilizaba masivamente mujeres y niños en horarios prolongados y jornadas agotadoras. Otros aspectos de esta fase de industrialización favorecieron el estancamiento o retroceso. Uno de ellos fue el rápido crecimiento, espacial y humano, de las ciudades industriales, sin un correlativo incremento de la red escolar. En estos casos, el éxodo desde las pequeñas y medianas poblaciones a estas ciudades significaba la desescolarización por inexistencia de escuela o por imposibilidad de compaginar sus horarios con los del trabajo (acudir a la escuela implicaba la pérdida de un salario). Otro fue el debilitamiento de las estructuras y relaciones familiares que favorecían el aprendizaje de la lectura en el hogar <sup>10</sup>.

(Cambridge University Press, 1980); Levine, D.: 'Education and family life in early industrial England', *Journal of Family History*, IV (1979) pp. 368-80, y Houston, R. A.: 'The development of literacy northern England, 1640-1750', *Economic History Review*, XXXV, n. 2 (1982) pp. 199-216, de quien será publicado en breve, por Cambridge University Press, un libro más extenso con el título de *A Matter of history? Literacy and society in Scotland and England, 1600-1850*.

10 Los negativos efectos iniciales de la revolución industrial sobre la asistencia escolar y la alfabetización, no son en todo caso una peculiaridad exclusiva del modelo inglés, aunque es posible que fuera allí donde alcanzaran más intensidad y extensión. Para un ámbito territorial más amplio pueden verse consideraciones similares en Maynes, M. J.: *Literacy, education and development in Western Europe during the early industrial era*, comunicación mecanografiada presentada en el Congreso Internacional de Historia de la Educación que tuvo lugar en Vancouver (Canadá) del 14 al 16 de octubre de 1983. Pero, como todo principio general, también admite excepciones. Ahí están las dos comunicaciones presentadas por P. Caspard en los Congresos Internacionales de Historia de la Educación de Oxford —1983— y Wolfenbüttel —1984— (*Formation professionnelle et alphabétisation dans un secteur de transition: le cas de l'indiennage suisse (1750-1800)* y *Scolarisation, alphabétisation et industrialisation dans un village de Suisse Romande: Cortaillod, de 1700 à 1820*). El caso de esta pequeña localidad rural del cantón suizo de Neuchâtel, en la que se instala, a consecuencia de la cual duplica su población en un lapso de treinta años, es un buen ejemplo de compatibilidad entre una industrialización y urbanización tempranas con avances en la escolarización y alfabetización, a partir de una posición bastante favorable de estas dos últimas, gracias al apoyo financiero comunal y a la combinación de horarios y épocas entre la asistencia escolar y el trabajo fabril.



Sólo a partir de 1840, la confluencia de otra fase de industrialización que requería la mano de obra cualificada y el desarrollo comercial, revalorizaron la alfabetización y la escuela como instrumentos de disciplina y orden. La extensión del derecho al voto, en la segunda mitad del XIX, hizo que muchos pusieran los ojos en la escuela a fin de «moralizar» a la clase obrera, preparándola para un «correcto» ejercicio de este derecho. Todo ello hizo posible la rápida generalización de la alfabetización (sobre un 5% de analfabetos en 1900 frente a un 30% hacia 1850) y el desarrollo de un sistema público de educación de base local<sup>11</sup>.

Bien diferente fue el *modelo escocés*, siempre por delante de Inglaterra en alfabetización y desarrollo de un sistema público de educación elemental. La alianza entre la iglesia presbiteriana y los poderes públicos guarda cierta semejanza con el modelo prusiano. Como ha señalado L. Stone, fue quizás en la presbiteriana escocia donde el «celo puritano» por la difusión de la lectura de la Biblia encontró su más completa expresión. Ya en 1560 la iglesia presbiteriana propugnaba un sistema de educación nacional. Disposiciones legales de 1646 y 1696, aprobadas bajo esta presión eclesiástica, establecieron dicho sistema, mediante una red de escuelas parroquiales. En opinión de L. Stone, el sistema educativo escocés fue consecuencia del «extraordinario desarrollo político y religioso de Escocia en los siglos XVI y XVII, durante el cual el clero presbiteriano se convirtió en el líder nacionalista del pueblo frente a las primero francófilas y después anglófilas, primero católicas y después anglicanas, clases altas. Crearon una sociedad política y socialmente muy democrática, pero espiritualmente muy autoritaria. Una sociedad en la que el poder fue detentado por la iglesia presbiteriana y en la que fue por ello posible que los propietarios de la tierra tributaran para mantener un sistema de educación popular bajo el control presbiteriano». Sus estimaciones sobre la alfabetización masculina (sobre el 33% hacia 1675 y cerca del 90% en 1800) muestran un espectacular incremento durante el XVII y XVIII y, en todo caso, una clara posición ventajosa, frente a Inglaterra y Gales (sobre el 65% en 1800) a principios del XIX<sup>12</sup>.

11 Sobre el particular véanse los trabajos de Wardle, D.: *English popular education, 1780-1970* (Cambridge University Press, 1970), especialmente el capítulo 2º («Recurrent reasons for educational expansion in England», pp. 20-39); Evans, K.: *The development and structure of english educational system* (London, Hodder and Soughton, 1975) pp. 28-42 (capítulo 3º: «Elementary education in the school board era 1870-1902»), y, sobre todo, Simon, B.: *The two nations and the educational structure, 1780-1870* (London, Lawrence and Wishart, 1974) pp. 337-67 (capítulo VII: «The state and education (II). Elementary schooling for the working class»), y *Education and the labour movement, 1870-1920* (London, Lawrence and Wishart, 1974) pp. 121-62 (capítulo IV: «Popular education and the working class»).

12 Stone, L.: 'Literacy and education...', *Past and Present*, cit., pp. 80-81, 120-21 y 126-27.

El modelo escocés guarda, pues, según esta versión, ciertas similitudes con el alemán (confluencia estatal-eclesiástica, motivaciones religiosas y proselitistas, difusión de la lectura bíblica)<sup>13</sup> y diferencias (ausencia de presión bélico-expansionista). Recientemente, sin embargo, se ha matizado y puesto en entredicho esta interpretación generalmente aceptada. En unos casos, por ejemplo, D. Cressy<sup>14</sup>, se ha puesto de relieve la influencia positiva sobre la alfabetización, en Escocia, de factores económico-comerciales. En otros, lo que se ha puesto en duda es la leyenda dorada, el mito, de una Escocia más alfabetizada en el XVII y XVIII, gracias a un sistema escolar público, frente a una Inglaterra con tasas de alfabetización inferiores, como consecuencia de haber confiado a la iniciativa, filantropía y caridad privadas, la difusión de la enseñanza elemental. Para R. Houston, crítico de esta versión de predicamento general<sup>15</sup>, hacia mediados del XVIII la situación escocesa era similar o ligeramente inferior a la inglesa, y cien años más tarde, en 1750, aunque globalmente estaba un poco por encima, era también similar o inferior a las contiguas zonas de Inglaterra del Norte, con un sistema escolar basado en el «voluntary system». En definitiva, R. Houston muestra su escepticismo respecto de la eficacia de la legislación educativa estatal y tira por tierra la idea, generalmente aceptada, de la existencia en la Escocia del XVIII de una red escolar elemental abierta a todos con independencia de su sexo y categoría social. Una lectura detenida de su iconoclasta aportación nos inclina a matizar sus opiniones: si hablamos de artesanos y comerciantes la situación de la alfabetización era favorable en Escocia respecto de Inglaterra, pero no cuando comparamos la alfabetización de las mujeres, clases bajas o zonas rurales de ambos países. He ahí una muestra más de las dificultades y problemas que plantean las comparaciones internacionales.

La evolución del proceso de alfabetización en *Estados Unidos*, ofrece, en las primeras colonias británicas, una combinación de presión religiosa, migración selectiva favorable (en especial por lo que respecta al puritanismo) y apoyo público local<sup>16</sup>. Esta semejanza parcial con los modelos sueco y

13 El artículo de Smout, T. C.: 'Born againt at Cumberland: new evidence on popular religion and literacy in eighteenth century Scotland', *Past and Present*, n. 97 (1982) pp. 114-27, es un delicioso e inteligente trabajo, a partir de una fuente ocasional, que muestra la fuerte presión social en la Escocia de la primera mitad del XVIII, a favor de la lectura de la Biblia, así como la importancia del aprendizaje de la lectura en el seno familiar (sobre todo entre las mujeres) y en edad post-escolar (para ambos sexos).

14 Cressy, D.: *Literacy and social...*, cit., pp. 181-82.

15 Houston, R.: 'The literacy myth?: illiteracy in Scotland 1630-1760', *Past and Present*, n. 96 (1982) pp. 81-102.

16 Lockridge, K.: 'Literacy in early América 1650-1800', en Graff, H. J. (ed.): *Literacy and social...*, cit., pp. 183-200, donde reitera, resume y amplía puntos de vista y datos expuestos en su anterior trabajo: *Literacy in colonial New England* (New York 1974).

escocés, junto con la influencia de factores económico-utilitarios, como ha señalado D. Cressy<sup>17</sup>, harían de Nueva Inglaterra una de las zonas más alfabetizadas del Occidente pre-industrial (sobre un 90% de alfabetización masculina adulta en los años finales del XVIII). Necesidades posteriores relacionadas con la configuración de la escuela como instrumento básico en la política del «melting pot», con vistas a la rápida «americanización» de las sucesivas oleadas de inmigrantes de diversas procedencias e idiomas, influyeron, asimismo, en la rápida difusión de la alfabetización blanca (un 85-90% hacia 1850), en abierto contraste con la situación de la población negra (sólo entre un 10 o 20% de alfabetización hacia 1850).

Cuando en 1976 E. Weber publicaba su estudio sobre la «modernización de la Francia rural», señalaba que la alfabetización y el analfabetismo eran cuestiones extrañamente ignoradas «en los mejores estudios sobre el problema de la educación en Francia»<sup>18</sup>. Sólo un año después, en 1977, aparecía el exhaustivo trabajo de Furet y Ozouf, ya citado reiteradamente, que constituye un análisis brillante y pormenorizado del proceso de alfabetización en Francia<sup>19</sup>. El *modelo francés* es un buen ejemplo de alfabetización lenta, dilatada en el tiempo y geográficamente descompensada entre una Francia, al nordeste, alfabetizada y otra, al sur-sureste y en el macizo central, con fuertes tasas de analfabetismo. La comparativamente menor influencia de la Reforma (en relación con sus vecinos del Norte y Este), fue parcialmente compensada por un catolicismo contrarreformista que, siguiendo las disposiciones tridentinas, se mostró notablemente activo en el campo de la enseñanza. Así, desde el XVII, surge una amplia red de escuelas parroquiales o a cargo de órdenes y congregaciones religiosas, con motivaciones proselitistas pero en respuesta, asimismo, a una demanda o necesidad social de educación elemental no religiosa. Los avances más intensos y extensos tendrían lugar, sin embargo, en la segunda mitad del XIX (el 40-45% de analfabetismo neto hacia 1850 se reduce hasta cerca del 10% en 1900).

Un freno importante para la alfabetización fue la contraposición entre una escuela en francés y esos casi siete millones y medio de habitantes (1/5 de la población) que en 1863 hablaban otro idioma<sup>20</sup>. Los ritmos y evolución de la alfabetización fueron en todo caso independientes de los

17 Cressy, D.: *Literacy and the social...*, cit., pp. 182-83.

18 Weber, E.: *La fin de terroirs. La modernisation de la France rurale 1870-1914* (Paris, Fayard y Editions Recherches, 1976) p. 448 (ésta es la edición francesa; la original inglesa, de 1976, fue realizada por la Stanford University Press, Stanford, California).

19 Furet, F. y Ozouf, J.: *Lire et écrite. L'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry* (Paris, Minuit, 1977) 2 tomos.

20 Weber, E.: *La fin de terroirs...*, cit., pp. 488-54.

grandes acontecimientos políticos, incluida la Revolución. Son factores socio-económicos y sociopolíticos los que deben ser tenidos en cuenta. Entre otros, fundamentalmente, la demanda social de alfabetización (por razones económicas o de prestigio social), la formación de un mercado nacional, la extensión de una administración estatal centralizada con sus servicios públicos y agentes territoriales y la implantación de una legislación general y uniforme de signo liberal-individualista (notario, juez, maestro: contrato, ley, escuela). Su distribución social refleja, no obstante, en cualquier momento histórico, las desigualdades regionales y sociales, y coincide, en sus líneas generales, con la estructura ocupacional o sistema de estratificación social<sup>21</sup>.

Otros modelos o procesos de alfabetización más recientes (Rusia, Cuba, Nicaragua) ofrecen, a diferencia del francés (y del español que seguidamente describiremos), ritmos muy rápidos y acciones específicas e intensivas durante lapsos de tiempo comparativamente cortos. Se trata, más bien, de campañas «ad hoc», de iniciativa pública estatal, en las que confluyen motivaciones ideológicas, proselistas, económico-productivas y nacionalistas<sup>22</sup>.

## 2.2. *El modelo español de alfabetización. Rasgos generales e hipótesis*

¿Cómo caracterizar comparativamente el modelo español? Ante todo, en él no se observan motivaciones ideológico-proselitistas, religiosas o políticas, de intensidad y duración suficientes como para producir avances significativos durante un período de tiempo dilatado. Tampoco son evidentes fuertes exigencias educativas nacionalistas, de control social (en relación con la extensión del voto), o bélico-expansionista. Ello no quiere decir que no haya existido un fuerte nacionalismo, un férreo control social e ideológico o un claro militarismo, sino que han preferido u optado por otros instrumentos de actuación diferentes de la escuela y el texto impreso. En todo caso, sólo en la reciente década de los 60 es cuando confluyen una

21 Obviamente, no hace falta decirlo, no es ésta una característica peculiar del modelo francés de alfabetización. Las conexiones entre alfabetización y estructura socio-ocupacional se hallan presentes en todas las investigaciones históricas sobre cualquiera de ambas, sea cual sea el país o área estudiados, aunque, según los autores, se haga más o menos énfasis en ello. Esta correspondencia guarda a su vez relación con su funcionalidad o disfuncionalidad, su utilidad económica o suntuaria y la legitimación y ejercicio de los procesos sociales de dominación, aspectos analizados en el capítulo anteriormente publicado.

22 Sobre el proceso de alfabetización en Italia, cuyo análisis comparativo arrojaría sin duda bastante luz sobre el caso español, el lector interesado puede acudir al n. 38 (1978) de *Quaderni Storici*, monográficamente dedicado al tema *Alfabetismo e cultura scritta*, al folleto del mismo título editado con cierta periodicidad por el Seminario Permanente creado para este tipo de estudios, con sede conjunta en las Universidades de Roma y Perugia, y al artículo de Marchesini, D.: 'Sposi e scolari. Sottocrizioni matrimoniali e alfabetismo tra sette e ottocento', *Quaderni Storici*, n. 53 (1983) pp. 601-23.

serie de factores favorables a la alfabetización de tipo económico-productivo e ideológico-proselitista, pero sin suficiente firmeza. En líneas generales se trata de un modelo de alfabetización gradual (a partir de mediados del XIX, no antes), lenta y dilatada, dependiente de factores económico-comercial-productivos<sup>23</sup>, así como del éxodo rural e incorporación laboral asalariada de la fuerza de trabajo femenina<sup>24</sup>. Cronológicamente incrementa su ritmo en el XX, especialmente en la década de los 20, y, para la mujer, en la de los 30. El avance se mantiene y consolida en la década de los 60 y se estanca en la de los 70. Todavía hoy, en 1980, el porcentaje total de analfabetismo neto permanece en torno al 8%<sup>25</sup>, con amplias diferencias entre la población de menos de 30 años (1-2%) y la de más de 40 años (desde 9-11% en el grupo de 40-45 años, hasta el 35% en los de más de 70 años). Este es, justamente, el grupo de edad (más de 40 años) que asistió o debió asistir a la escuela antes de 1950.

Sigue en pie, la pregunta-clave: ¿qué agentes sociales e institucionales, ideologías, motivaciones, hechos o factores han influido, por ejemplo, en Inglaterra, Suecia, Prusia o Francia, que no hayan estado presentes en España, para que en 1900 alcanzáramos el nivel inglés de mediados del XVIII, y, en el período 1960-70, las tasas de alfabetización de Prusia y Suecia a mediados del XIX o de Francia a principios del XX.

Evidentemente, la inexistencia de reforma protestante y la represión del erasmismo defensor de la lectura de la Biblia en lengua vulgar, son aspectos fundamentales. Pero no por sí mismos, sino por la ausencia de competencia o rivalidad religiosa, y la opción de la contrarreforma post-tridentina española por modos de actuación no basados en el proselitismo

23 La irrupción de la alfabetización en las zonas rurales es consecuencia en Europa Occidental, entre otros factores, de la comercialización de los productos agrarios, de la constitución de mercados supra-regionales. Aislamiento geográfico, comercial y vial es normalmente sinónimo de analfabetismo. Basta leer las páginas que L. Bello dedica en su espléndido *Viaje por las escuelas de España* (Madrid, Compañía Ibero-Americana de Publicaciones, 1929, t. IV, pp. 315-44) a la localidad jienense de Santiago de la Espada, con su 92,8% de analfabetos en 1920, para convencerse de ello.

No menos importancia tiene para las pequeñas comunidades rurales su organización político-administrativa. Un sistema de concejo abierto, participación ciudadana y ocupación rotatoria de los cargos municipales, motiva el aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo en cuanto elementos indispensables para el ejercicio y control de dichas tareas. La inexistencia de organizaciones municipales (caso de las pedanías que dependen de ayuntamiento con sede en núcleos urbanos distantes), la venta y transmisión hereditaria de los cargos municipales y su detentación por reducidos grupos oligárquicos operan justamente en sentido opuesto.

24 En toda nuestra historia de la alfabetización, aún en aquellos períodos en los que la situación parece haber sido similar o no muy inferior a la de los países europeos más avanzados (el XVI y los primeros años del XVII), las comparaciones muestran mayores desventajas en la alfabetización femenina que en la masculina.

25 Tena Artigas, J.: 'El analfabetismo en España, hoy', *Revista de Educación*, n. 268 (sep.-diciembre 1981) pp. 291-97.

a través de la escuela o la difusión del hábito familiar a la lectura de textos religiosos, a diferencia, por ejemplo, del catolicismo francés que ofrece, a fines del antiguo régimen, una red escolar elemental a cargo de obispos, párrocos y órdenes religiosas mucho más densa y extensa que la de la Iglesia española, y del caso inglés, con la rivalidad escolar entre la iglesia oficial anglicana y los reformistas puritanos o no-conformistas. También por la no confluencia Iglesia-Estado con vistas a la erección de un sistema elemental de enseñanza, uno de los pilares fundamentales, como hemos visto, del sistema educativo de casi todos los países protestantes. La cuestión no reside, pues, tanto en lo que el catolicismo contrarreformista hizo en España, cuanto en lo que dejó de hacer o no dejó hacer a otros. No obstante, la ausencia de una encuesta similar a la de Maggiolo en Francia, y el desconocimiento, por falta de estudios monográficos, de la evolución de la enseñanza elemental en España desde el XVI al XVIII, sólo permiten hipótesis y evidencias indirectas. Las investigaciones sobre alfabetización en España antes de 1860, fecha del primer censo, exigen cautelas. O bien se establecen evidencias concretas y dispersas mezcladas con generalizaciones, a veces brillantemente expuestas, como en los casos de R. L. Kagan<sup>26</sup> y F. López<sup>27</sup>, o bien los valiosos trabajos y cómputos de firmantes y no firmantes de María C. Rodríguez y B. Bennassar, de éste último y su equipo de colaboradores, de C. Larguie, J. E. Gelabert y M. Ventura, utilizan fuentes en las que predomina el medio urbano o no permiten generalizaciones a causa de la gran diversidad regional de situaciones al respecto<sup>28</sup>. Sorprendentemente,

26 Kagan, R. L.: *Universidad y sociedad en la España moderna* (Madrid, Tecnos, 1981) pp. 66-73.

27 López, F.: 'Rasgos peculiares de la Ilustración en España', *Mayans y la Ilustración* (Valencia, Ayuntamiento de Oliva, 1981) t. II, pp. 645-63, y 'Lisants et lecteurs en Espagne au XVIII<sup>e</sup> siècle. Ebauche d'une problématique', *Livre et lecture en Espagne et en France sous l'Ancien Régime* (Paris, A.D.P.F., 1981) pp. 139-50.

28 Rodríguez, M.<sup>a</sup> C. y Bennassar, B.: 'Signatures et niveau culturel des témoins et accusés dans le procès d'Inquisition du ressort du Tribunal de Tolède (1525-1817) et du ressort du Tribunal de Cordoue (1595-1632)', *Cahiers du monde hispanique et lusobrasilienne*, n. 31 (1978) pp. 17-46; Bennassar, B.: 'Les resistances mentales', *Aux origines du retard économique de l'Espagne, XVI<sup>e</sup>-XIX<sup>e</sup> siècles* (Paris, C.N.R.S., 1983) pp. 117-31; Larquie, C.: 'L'alphabétisation à Madrid en 1650', *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, t. XXVIII (enero-marzo 1981) pp. 132-57, y 'L'alphabétisation des madrilènes dans la deuxième moitié du XVII<sup>e</sup> siècle: stagnation ou évolution?', comunicación presentada al coloquio sobre *Instruction, lecture et écriture en Espagne (XVI<sup>e</sup>-XIX<sup>e</sup> siècles)* (Toulouse, diciembre de 1982); Gelabert, J. E.: 'Niveles de alfabetización en Galicia, 1635-1900', comunicación presentada en el citado coloquio; Ventura, M.: 'El nivell d'alfabetització de la població de Mataró a mitjan del segle XVIII', *Primer Congrés d'Història Moderna de Catalunya* (Universitat de Barcelona, Departamento d'Història Moderna, 1984) t. II, pp. 666-75.

La investigación más completa y extensa de todas las realizadas hasta el momento, y cuyos resultados esperamos con gran interés, es la emprendida en la Universidad de Montpellier por J. Soubeyroux y su equipo de colaboradores, un avance de la cual tuvi-

sin embargo, los datos aportados no revelan, para el xvi y primeros años del xvii, una situación diferente de la francesa en esa misma época. Como ha señalado F. López, «España ha conocido, por lo que respecta a la alfabetización, una situación muy comparable a la de Inglaterra y Francia durante todo el Antiguo Régimen, y ello a pesar de la terrible crisis del xvii... Es posteriormente, en el siglo xix, que un estancamiento y hasta un retroceso hacen imposible una comparación honorable con los países avanzados de Europa»<sup>29</sup>. Con todas las matizaciones que estudios posteriores realicen de una afirmación tan tajante, algo hay de cierto en ella que nos conduce a replantear la situación de la alfabetización en España durante el siglo xix.

Desde un punto de vista global, los debates y enfrentamientos entre la Iglesia y el Estado, durante el xix, por apropiarse la soberanía educativa, se sitúan en sus justos términos cuando se atiende a los resultados. Ese porcentaje aproximado del 50% de analfabetismo, en 1900, era una cifra demasiado escandalosa, para que cualquiera de los dos poderes en liza (la Iglesia o el Estado) pudieran mantener la cabeza alta. Al menos en este punto (la no difusión de una educación elemental), ambas instituciones, muy atentas a reafirmar y ensanchar su soberanía educativa, mostraron un acuerdo de hecho (más allá de toda retórica o acción aislada) y una incapacidad estructural para afrontarlo.

En todo caso, este era el siglo del Estado. La Iglesia había tenido ya su oportunidad. Los requerimientos del después Cardenal Judas Romo para crear toda una red eclesiástica de centros educativos cayeron en el vacío<sup>30</sup>. La efectividad del Decreto de 13 de noviembre de 1815, que mandaba establecer escuelas gratuitas en los conventos, es todavía un asunto pendiente de estudio. En algún caso, como en Murcia, sabemos que sirvió para romper el control gremial sobre el número de escuelas, duplicando su número, al menos hasta las exclaustraciones del inmediato trienio liberal. No creemos que ésta fuera una situación generalizable al resto del país. En todo caso, sí es seguro que en Cataluña existía toda una completa red escolar a cargo de la Iglesia. Sea cual fuera la situación global española, todo parece confirmar la existencia de una gran crisis en el período 1808-1840, que explica

mos oportunidad de oír recientemente, al propio director del trabajo, en una conferencia pronunciada en el Departamento de Historia Moderna de la Universidad de Alicante. Dicha investigación cubre el período 1750-1805 y las localidades y/o provincias de Santander, Burgos, Murcia, Madrid, Ciudad Real, Barcelona y Zafra. Tras varios años de trabajo se han examinado casi 10.000 testamentos, planteándose en estos momentos la posibilidad de extender la muestra a otras localidades o provincias.

29 López, F.: 'Lisants et lecteurs...', cit., p. 143.

30 Romo, J. J.: *Plan ejecutivo para el establecimiento de primeras letras en todas las feligresías* (Alcalá 1820).

las altas tasas de analfabetismo a mediados del XIX. Veamos algunos datos que confirman esta hipótesis<sup>31</sup>.

De acuerdo con el *Censo de Godoy*, en 1797, existían en España un total de 11.007 escuelas de primeras letras, a las que asistían 393.126 alumnos. Esta cifra suponía una tasa de escolarización aproximada del 21,2%, para la población de 6-13 años. En 1822, de acuerdo con los datos suministrados por la *Exposición sobre el estado de la enseñanza pública, hecha a las Cortes por la Dirección General de Estudios*, el total de escuelas superaba en poco las 10.000, los alumnos no llegaban a 300.000 y la escolarización de la población de 6-13 años sólo superaba ligeramente el 15%. El más completo y ajustado *censo educativo de 1830-31*, por su parte, ofrecía un total de 12.719 escuelas, 487.351 alumnos y una tasa de escolarización aproximada, para el mismo grupo de edad, del 24,7%. La gran crisis abierta por la guerra de la Independencia, la incipiente desamortización y exclausuraciones del trienio y la crisis económica y política del reinado de Fernando VII, habían dejado sentir sus efectos. En 1830 se superaban muy ligeramente la cifras de 1797.

La guerra civil, iniciada con el advenimiento del régimen liberal, en nada benefició momentáneamente a la escolarización elemental. La nueva administración ni siquiera estuvo en condiciones, hasta 1846, de elaborar un censo educativo fiable<sup>32</sup>. En dicho año, se computaron 15.840 escuelas y 663.611 alumnos, muestra del impulso iniciado a partir de 1835. La comparación con la situación al final del Antiguo Régimen requiere matizaciones regionales. Si en Cataluña el nuevo régimen no fue capaz de ofrecer una red escolar similar a la preexistente hasta pasado un buen tiempo, en otras regiones o provincias la situación sería seguramente diferente. Ante la falta de estudios de ámbito local, provincial o regional, poco más que hipótesis puede avanzarse. En todo caso, en 1855, los 1.004.974 alumnos asistentes a las escuelas de primeras letras, sólo significaban una tasa de escolarización aproximada del 39% para la población de 6-13 años. Piénsese, por otra parte, que hablamos de escolarización y no de inasistencias o asistencias irregulares, cuya importancia confirman todas las fuentes. Piénsese, asimismo que tras 1860, en los años finales del reinado de Isabel II, se debilita el impulso de los años precedentes (20.768 escuelas en 1865 y 22.996 en 1885, veinte años más tarde), iniciándose una fase de estancamiento o cre-

31 Esta gran crisis educativa, que abarca las cuatro primeras décadas del XIX, la hemos analizado en dos trabajos pendientes de publicación: *Fuentes estadísticas de ámbito estatal para el estudio de la escolarización elemental (1750-1850)*, y *Filantropía y educación. Fundaciones docentes y enseñanza elemental (siglos XVIII-XIX)*.

32 Sobre éste período véase Sanz, F.: 'El proceso de institucionalización e implantación de la primera enseñanza en España (1838-1870)', *Cuadernos de Investigación Histórica*, n. 4 (1980) pp. 229-68.



cimiento débil que continuará durante el sexenio y la Restauración<sup>33</sup>. Aquí es, justamente, donde se encuentra la clave de la diferencia en la evolución, ritmos y tendencias de la alfabetización en España, en el siglo XIX, frente a Inglaterra, Francia, Alemania o los países del Norte de Europa. En definitiva, en España, las administraciones estatal y provincial se ocuparon, respectivamente, de las enseñanzas superior y media (a la que asistían los vástagos de aquellos grupos que las controlaban y dirigían), dejando la responsabilidad de la enseñanza elemental a una administración municipal especialmente esquilmada tras la desamortización de los bienes propios en 1855 y convertida en mero instrumento de gestión y financiación del poder central<sup>34</sup>.

En síntesis, los estudios realizados sobre el proceso de alfabetización en España del XVI al XIX, permiten aventurar algunas hipótesis sobre su evolución, muy arriesgadas, pero útiles como punto de partida a contradecir, confirmar o matizar en ulteriores investigaciones. Parece haber dos períodos de progreso, el primero al menos de intensidad similar al que se produce en el Norte y Centro de Europa en las mismas fechas. Tienen lugar durante el XVI y el XVII hasta 1620/40, y en el XVIII, a partir de 1730/40. Durante el XVI y el primer tercio del XVII no parece que la situación española fuera comparativamente inferior que la francesa, por ejemplo, al menos en el medio urbano y masculino que es el habitualmente estudiado. En el período intermedio (desde 1620/40 hasta 1730/40) hay indicios (a confirmar) de estancamiento, regresión o crecimiento débil, según las zonas. El impulso de la segunda mitad del XVIII es de nuevo frenado a principios del XIX. Al

33 Las ganancias más espectaculares (a causa del débil punto de partida) en la alfabetización, se produce entre la población femenina y están relacionadas con el incremento de las escuelas de niñas. Mientras en 1850 sólo representan el 28% del total de escuelas, en 1885 suponen el 45% del total. De aquí que esas 715.906 mujeres que figuran como alfabetizadas en el censo de 1860 pasen a ser 2.395.839 en el de 1900, mientras que en los hombres las cifras sean respectivamente, 2.414.015 y 3.831.345. Este incremento de la alfabetización femenina explica en buena parte, la difusión, desde mediados del XIX, de las novelas por entregas, folletines y revistas ilustradas, y familiares, así como de las lecturas públicas en el trabajo, veladas y familia.

34 Dos son, pues, las cuestiones sobre las que nuestra historia de la escolarización está pidiendo urgentemente investigaciones de ámbito provincial, comarcal o local, para llegar después a síntesis generales:

1) Configuración de la red escolar eclesiástica al final del Antiguo Régimen, y efectos sobre ella de las exclaustraciones y desamortizaciones de 1820-23 y 1835-37.

2) Efectos de la desamortización, aprobada en 1855, de los bienes de propios, sobre la red escolar municipal. Parte que le corresponde en el freno del impulso de creación de escuelas que tiene lugar con y tras la ley de enseñanza primaria de 1838, y en el deterioro de las bases financieras de dicha enseñanza: recortes y retrasos en el pago de los sueldos a los maestros, desaparición de las compensaciones en especie sobre dichos bienes, aumento de las aportaciones familiares, y anulación o descenso de los fondos municipales destinados a pagar la educación gratuita de los niños pobres.

estancamiento o incluso retroceso (según años y áreas) del período 1808-1840, corresponde, a nuestro juicio, una gran parte de responsabilidad en la desfavorable situación comparativa de la España de mediados del XIX. Un crecimiento débil y lento durante el resto del XIX y XX (salvo un corto impulso de 1840-1860), basado casi exclusivamente en la escolarización infantil, con el consiguiente olvido, por desuso, de lo poco y mal aprendido, mantendrá este desfase hasta nuestros días, en especial entre la población femenina y rural.

Evidentemente, este modelo general tiene sus excepciones sociales (no todos los grupos, estamentos o clases evolucionan en un mismo sentido y/o ritmo) y espaciales. Pero nos sirve para orientar, en cuanto a las épocas o períodos, estudios de alcance local, provincial o regional. Justifican, por ejemplo, la elección efectuada (1760-1860) en nuestras investigaciones sobre el proceso de alfabetización en los municipios de Murcia, Lorca, y Alcantarilla (éstas dos últimas a cargo de P. L. Moreno y J. Rosa, respectivamente), cuyos resultados provisionales (respecto de Murcia y Lorca), y definitivos (respecto de Alcantarilla) confirman, con matices, la tesis del estancamiento y crisis de los primeros cuarenta años del XIX, y, pone en entredicho, al menos en las áreas analizadas, la idea generalmente admitida de un avance alfabetizador en la segunda mitad del XVIII<sup>35</sup>.

35 Las cuestiones metodológicas y algunos resultados provisionales de estos trabajos pueden verse en 'Ilustración y alfabetización. Notas metodológicas y provisionales sobre una investigación en curso', comunicación presentada al coloquio *Educación e Ilustración en España* (Universidad de Barcelona, Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación, 1984) y *La historia de la alfabetización a través de las fuentes notariales. Aportaciones provisionales sobre el proceso de alfabetización en Murcia (1760-1860)*, conferencia, en curso de publicación, pronunciada el 12 de diciembre de 1894, en el Hemiciclo de la Facultad de Letras de la Universidad de Murcia, dentro del ciclo de *Estudios en torno al siglo XVIII*, organizado por el Seminario «Floridablanca».

En cuanto a Alcantarilla, véase la tesis de licenciatura en Rosa, J.: *El proceso de alfabetización en Alcantarilla en el tránsito del antiguo régimen al liberalismo (1761-1860)* (Universidad de Murcia, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, 1985).