

DEL ANALFABETISMO A LA ALFABETIZACION. ANALISIS DE UNA MUTACION ANTROPOLOGICA E HISTORIOGRAFICA *

ANTONIO VIÑAO FRAGO

1. ANALFABETISMO Y ALFABETIZACIÓN COMO OBJETOS DE ANÁLISIS

El rasgo socio-educativo cultural más significativo de la España contemporánea es el analfabetismo. Aproximadamente, un 75 por 100 de la población de diez y más años, hacia 1850, no sabía leer ni escribir. Dicho porcentaje descendería, paulatina y lentamente, al 50 por 100 en 1900, al 30 por 100 en 1930 y al 15 por 100 en 1950. A mediados del XIX, pues, tres de cada cuatro personas mayores de diez años eran incapaces de recibir información a través de la lectura o de comunicarse por escrito. En 1900, la proporción había descendido a dos de cada cuatro personas, y todavía, hacia 1940, se acercaba a una de entre cada cuatro. Evidentemente, no carecían de educación. Pero sí de instrucción en la lectura y escritura. No habían pasado por la escuela o ésta sólo había sido para ellos una circunstancia episódica. Ninguna otra agencia social (la familia, la parroquia, el ejército) había cubierto este vacío.

El análisis tradicional de este fenómeno en España (casi exclusivamente circunscrito al siglo XX) por Luzuriaga¹, Olóriz², Guzmán Reina³, Gil Carretero y Rodríguez Garrido⁴, Cerrolaza⁵ y, más recientemente,

* El artículo consta de dos capítulos, aunque, por su extensión, sólo se publica el primero. En el segundo se hace una breve síntesis comparativa de algunos modelos históricos de alfabetización (Suecia, Alemania, Escocia, EE.UU., Inglaterra y Francia), situándose en dicho contexto el modelo español. En el análisis de este último, se exponen las conclusiones, en su mayor parte provisionales, que se derivan de las investigaciones realizadas hasta el presente, las cuestiones debatidas o abiertas a discusión, los temas prioritarios y los problemas suscitados en cuanto a metodología y fuentes. Esta parcelación del trabajo explica las alusiones a aspectos posteriores que no figuran en el mismo.

¹ L. LUZURIAGA: *El analfabetismo en España*, Madrid, 1919, y 2.^a edición, puesta al día y aumentada, Madrid, 1926.

² F. OLÓRIZ: *Analfabetismo en España*, Madrid, 1900.

³ A. GUZMÁN REINA: «Valoración del analfabetismo en España», *Causas y remedios del analfabetismo en España*, Junta Nacional contra el analfabetismo, Madrid, 1955, pp. 9-77.

⁴ S. GIL CARRETERO y F. RODRÍGUEZ GARRIDO: «Causas y remedios del analfabetismo en España», *Causas y remedios...*, *ob. cit.*, Madrid, 1955, pp. 79-157.

⁵ A. CERROLAZA: «Analfabetismo y renta», *Causas y remedios...*, *ob. cit.*, Madrid, 1955, pp. 159-186.

Samaniego Boneu⁶, constituye una más o menos buena descripción de la distribución y evolución del analfabetismo por sexos, edad, provincias, etc., acompañada de un intento de determinar sus causas (económicas, étnicas, geográficas, demográfico-urbanísticas, etc.) que concluye con un acuerdo básico: la atribución del analfabetismo a la escolarización y asistencia escolar deficientes⁷. Sólo han considerado posible un modo de alfabetización: el que tiene lugar a través del sistema escolar formal tal y como hoy lo conocemos.

Investigaciones históricas recientes, en un contexto comparativo internacional, han dado un vuelco a este tipo de análisis poniendo el acento en causas, conexiones o implicaciones ideológico-culturales más complejas y replanteando las relaciones entre industrialización, urbanización y alfabetización. A la vez, al tomar enfoques y perspectivas de la sociología de la comunicación, el conocimiento y/o la cultura, *el centro de atención se ha desplazado del analfabetismo al proceso de alfabetización, sus agentes y modos de actuación*. En definitiva, se ha partido de una observación simple pero crucial: el analfabetismo es consecuencia de la ausencia de un proceso de alfabetización. Lo que hay que estudiar, por tanto, son las causas, agentes y modos de realización de este último. Al invertir el enfoque tradicional, los estudios sobre esta cuestión se han enriquecido con aportaciones sobre la historia de los procesos de comunicación oral y la difusión de la lectura y escritura, superándose las limitaciones metodológicas de dicho enfoque. A la vez, ello ha permitido situar el actual fenómeno del analfabetismo y la alfabetización en los países del tercer mundo, en una perspectiva más amplia que explica buena parte de los fracasos de las campañas de alfabetización promovidas en los últimos treinta años⁸.

Así, a finales de la década de los 60, los estudios de Cipolla⁹ e Eisenstein¹⁰ pusieron el acento en la *alianza protestantismo-imprenta* para

⁶ M. SAMANIEGO BONEU: «El problema del analfabetismo en España», *Hispania*, n.º 124, 1973, pp. 375-400.

⁷ Para los años centrales del XIX, el excelente y documentado artículo de F. SANZ DÍAZ: «El proceso de institucionalización e implantación de la primera enseñanza en España (1838-1870)», *Cuadernos de Investigación Histórica*, n.º 4, 1980, pp. 229-268, llega a conclusiones similares: «escolarización y alfabetización son términos sinónimos», p. 262.

⁸ Una breve exposición de la bibliografía y tendencias recientes en el campo de la historia de la alfabetización (de la difusión de la lectura y escritura), puede verse en la introducción de H. J. GRAFF al «reader» editado bajo su dirección, *Literacy and social development in the West*, Cambridge University Press, Cambridge, 1981, pp. 1-13. La más completa información bibliográfica (en torno a los 4.000 títulos) sobre el tema es obra del mismo autor, y se publicó en 1981 con el título *Literacy in history: an interdisciplinary research bibliography*.

⁹ C. M. CIPOLLA: *Literacy and development in the West*, Penguin, Harmondsworth, 1969 (traducción española con el título de *Educación y desarrollo en Occidente*, Ariel, Barcelona, 1970).

¹⁰ E. L. EISENSTEIN: «Some conjectures about the impact of printing on western society and

explicar las notables *diferencias en el proceso de alfabetización entre los países protestantes y los católicos*, incluso entre ambas comunidades dentro de un mismo país¹¹. Como indicaba Cipolla, a mediados del siglo XIX los países europeos, según su porcentaje de analfabetismo, se clasificaban en tres grandes grupos. Uno (grupo A), con una cifra inferior al 30 por 100, en el que junto a Dinamarca, Noruega y Suiza, destacaban los casos de Prusia (20 por 100), Escocia (20 por 100) y Suecia (10 por 100). Otro (grupo B), Francia (40-45 por 100), Imperio Austriaco (40-45 por 100) y Bélgica (45-50 por 100). Y otro (grupo C), por último, con más del 75 por 100 de analfabetismo, en el que junto a Portugal, Rumania, Bulgaria, Grecia y la actual Yugoslavia, destacaba expresamente a Italia (75 por 100), España (75 por 100) y el Imperio Ruso (90-95 por 100). En definitiva, con algunas excepciones y matices, una Europa del Norte, protestante, alfabetizada, y otra Europa, al Sur, católica y analfabeta.

Ambos autores, entre otros, señalaron algo que es hoy ya un lugar común, amplia y profundamente matizado en sus diferentes dimensiones y aspectos: las consecuencias que en el proceso de alfabetización tuvo la contraposición entre una religión del libro o proselitismo (entre otros medios y procedimientos) a través de la difusión de la lectura personal y/o familiar de la Biblia, escritos de los líderes de la reforma o textos resumidos de ambos (en cualquier caso en lengua vernácula), y otra religión en la que se puso el énfasis en otras formas de proselitismo a través de la imagen (el barroco como expresión artística de la contrarreforma), lo oral (confesión y púlpito), los ritos, símbolos y liturgia. En todo caso, la no desdeñable actividad, en el campo de la educación elemental, de diversas órdenes y congregaciones católicas, durante la contrarreforma, no ponía en cuestión el control del sacerdote sobre el acceso al libro sagrado y su interpretación, ni propiciaba la lectura personal y/o familiar o colectiva. Este análisis, además, parecía ajustarse al caso español. Tras las primeras traducciones de la Biblia al castellano, en 1485 y 1512, en

thought: a preliminary report», *Journal of Modern History*, vol. 40, n.º I (marzo 1968), pp. 1-56, y «L'avènement de l'imprimerie et la Réforme», *Annales E.S.C.*, 1971, pp. 1355-1382. El primer estudio ha sido recogido parcialmente en el «reader» editado por H. J. GRAFF, antes citado, pp. 53-68, y en el editado por P. W. MUSGRAVE: *Sociology, history and education*, Methuen, London, 1970, pp. 87-95. Sus investigaciones al respecto se han publicado recientemente, con mucha más extensión, en *The printing press as an agent of change: communications and cultural transformations in early-modern Europe*, Cambridge University Press, 1979, 2 vols.

¹¹ Evidentemente, no fueron los primeros ni los únicos en observar y estudiar esta conexión. Anteriormente, por ejemplo, se habían referido a ella L. FEBVRE y H. J. MARTIN en *L'apparition du livre*, París, 1958, y coetáneamente, a finales de la década de los sesenta, L. STONE en «Literacy and education in England 1640-1900», *Past and Present*, n.º 42, 1969, pp. 69-139 (las alusiones más específicas en pp. 77-81).

1559, en el contexto de una política aislacionista-contrarreformista, el Inquisidor General, F. Valdés, prohibía la impresión y lectura en lengua vulgar de los textos sagrados y obras sobre los mismos. Esta prohibición no fue levantada hasta 1782, año en el que el Inquisidor Felipe Bertrán permitió su impresión aunque con notas históricas y dogmáticas (es decir, no para su divulgación masiva). Esta disposición, además, no tuvo efectos prácticos hasta 1791, año en que se publicó la traducción de Scio de S. Miguel, y 1823, año en que apareció la de Félix Torres Amat, sin que en ningún caso, desde luego, se tratara de ediciones pensadas para su divulgación, difusión y lectura masiva¹².

Junto a esta explicación sugestiva y parcial de un fenómeno (el proceso de alfabetización) complejo e interrelacionado con una amplia diversidad de causas efectos, según el país, área y momento histórico, se abrieron paso una serie de investigaciones con nuevos enfoques, cuestiones e interrogantes. En definitiva, un nuevo campo de análisis que requería nuevos planteamientos, métodos y técnicas.

Lo relevante era no ya el analfabetismo, sino *la alfabetización como proceso*, la identificación de los intereses y bases ideológicas que lo motivaban y legitimaban, de los agentes que lo impulsaban o frenaban, de sus modos y procedimientos, y el análisis de su difusión temporal, espacial y social. Esta inversión en el objeto, métodos y enfoques ha abierto nuevos campos de investigación y planteado una serie de cuestiones, de las que seguidamente se ofrece una síntesis o muestra.

1.1. En primer lugar, se veían bajo una nueva luz las *relaciones entre alfabetización, industrialización y urbanización*. Al destacar como Suecia y Alemania, países con menores índices de industrialización y urbanización que Inglaterra, ofrecían, sin embargo, tasas más elevadas de alfabetización, se rompía la relación lineal y directa que unía este último proceso a los dos anteriores, bien fuera desde los análisis de la teoría de la «modernización», o desde quienes ponían el acento exclusivo en factores económico-productivos.

En esta dirección se han orientado, por ejemplo, los estudios dirigidos a conocer los efectos desfavorables que la primera fase de industriali-

¹² M. BATAILLON: *Erasmus y España*, F.C.E. México, 2.^a edición, 1966, pp. 45-46 y 549-557, y M. G. TOMSICH: *El jansenismo en España*, Siglo XXI, Madrid, 1972, pp. 177-191. Un análisis más extenso de esta cuestión lo hicimos en A. VIÑAO: *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea*, Siglo XXI, Madrid, 1982, pp. 47-50. De acuerdo con J. MOLL: «Valoración de la industria editorial española del siglo XVI», en *Livre et lecture en Espagne et en France sous l'Ancien Régime*, Colloque de la Casa Velázquez, Ed. A.D.P.F., París, 1981, pp. 79-84, sólo una rectificación debemos hacer a lo allí expuesto: nunca existió un privilegio real a favor de la imprenta de Plantin para la edición de los textos litúrgicos fijados en el Concilio de Trento. Sí fue el principal proveedor y, desde 1680, el único, del Monasterio de El Escorial que tenía, desde 1573, el monopolio de su distribución en Castilla e Indias.

zación y urbanización inglesa produjo en la alfabetización, al no requerir mano de obra cualificada sino mera fuerza de trabajo físico, utilizar masivamente el trabajo de la mujer y los niños, y quebrar (sin ofrecer un procedimiento sustitutivo) el modo de alfabetización familiar o escolar acomodado a los ritmos y modos de producción rural. Con ello se distinguían los efectos desfavorables sobre la alfabetización de esta primera industrialización (en las últimas décadas del XVIII y primeras del XIX), de los favorables, ya en la segunda mitad del XIX, cuando las exigencias tecnológico-productivas, comerciales y de control socio-político (extensión del derecho al voto), propiciaron una mayor atención de los poderes públicos por la educación elemental e hicieron evidentes las ventajas de una determinada alfabetización¹³.

Ello implicaba, a la vez, un análisis de las relaciones entre alfabetización y crecimiento económico, desde una perspectiva histórico-comparativa, que mostraba la imposibilidad de seguir manteniendo una interpretación simplista y lineal, ligada a la teoría de la modernización. Mucho más cuando los estudios de Johansson sobre el modelo sueco de alfabetización, permitían conocer más a fondo cómo era posible, en un contexto escasamente industrializado y urbanizado, una difusión generalizada, ya en 1750, de la lectura, y, en la segunda mitad del XIX, de la escritura¹⁴.

1.2. En segundo lugar, la interpretación basada en la contraposición protestantismo-catolicismo era (simplificando la cuestión y tergiversando o deformando a ambos) más deudora de Weber que de Marx. En definitiva, venía a destacar *la relevancia en el proceso de alfabetización de aspectos ideológico-cultural-proselitistas*, frente a quienes acentuaban el peso de factores estructurales socioeconómicos y geográficos.

Sin entrar ahora en el fondo del debate (estimamos irrelevante un tratamiento abstracto, no referido a un espacio y tiempo determinados), sí es cierto que esta explicación contribuyó a hacer valer la influencia indudable (mayor o menor, pero indudable) de factores ideológico-cultura-

¹³ L. STONE: «Literacy and education...», *ob. cit.*, pp. 125-126, R. S. SCHOFIELD: «Dimensions of illiteracy in England 1750-1850», *Explorations in Economic History*, n.º 10, 1973, recogido en H. J. GRAFF (ed.): *Literacy and social...*, *ob. cit.*, pp. 201-213, M. SANDERSON: «Literacy and social mobility in the industrial revolution in England», *Past and Present*, n.º 56, 1972, pp. 75-104, H. J. GRAFF: *The literacy myth: literacy and social structure in the nineteenth century*, Academic Press, New York, 1979, en especial el capítulo «Literacy, jobs and industrialisation»; desde una perspectiva temporal y geográfica más amplia, D. WARDLE: *English popular education 1780-1970*, Cambridge University Press, 1970, especialmente el capítulo 2.º («Recurrent reasons for educational expansion in England»), y B. SIMON: *The two nations and the educational structure 1780-1870*, Lawrence and Wishart, London, 1974, especialmente el capítulo VII («The State and education (II), elementary schooling for the working class).

¹⁴ E. JOHANSSON: «Literacy studies in Sweden: some examples», en E. JOHANSSON (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.

les tales como el proselitismo religioso y/o político. ¿Cómo no tener en cuenta el factor proselitista, entre otros, en el proceso de alfabetización masiva en la Rusia de los años 50 o en los casos más recientes de Cuba y Nicaragua? ¿Cómo es posible, si no, entender la importancia de la alfabetización como instrumento misional-proselitista de protestantes y católicos en culturas indígenas orales, mediante la transcripción, más o menos forzada, de sus sonidos o voces al alfabeto latino, tal y como han destacado Furet y Ozouf?¹⁵ Asimismo, en esta dirección (relevancia de los aspectos ideológico-culturales en el proceso de alfabetización) se ha resaltado tanto su ambivalencia como instrumento de dominación o liberación¹⁶, cuanto su influencia en el retraso de la alfabetización femenina en determinadas regiones o países¹⁷.

1.3. En tercer lugar, como ya se ha indicado, se invertía el objeto a analizar. Ahora lo relevante no era el analfabetismo sino la *alfabetización como proceso* y, más en particular, qué intereses y supuestos ideológicos lo motivaban y legitimaban, qué agentes y a través de qué vías y procedimientos se había impulsado la alfabetización en un espacio y tiempo determinados. ¿Por qué unos países, áreas o grupos sociales eran alfabetizados y otros no? ¿Qué agentes, ideologías y factores han influido, por ejemplo, en Suecia, Prusia o Inglaterra, que no hayan estado presentes en España, para que en 1900 alcanzara España el nivel inglés de 1675, y en el período 1960-79 las tasas de alfabetización de Prusia y Suecia a mediados del XIX?

Esta inversión en el método de análisis ha abierto el camino a investigaciones sobre los diversos modelos históricos de alfabetización (aspecto al que más adelante nos referiremos), así como a posiciones eclécticas en las que los enfoques ideológico-culturales se matizan y completan con referencias a las relaciones del proceso de alfabetización con la estratificación social, a sus diferencias regionales y locales y a las influencias, en esa

¹⁵ F. FURET y J. OZOUF: *Lire et écrire. L'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*, Minit, París, 1977, t. I, pp. 353-355.

¹⁶ J. GALTUNG: «Literacy, education and schooling, for what?», en L. BATAILLE (ed.): *A turning point for literacy: adult education for development*, Pergamon Press, Oxford, 1976, pp. 93-105, trabajo recogido también en el citado «reader» editado por H. J. GRAAF, pp. 271-285.

¹⁷ En nuestro trabajo «Educación y difusión cultural 1930-1980», *Historia de la región murciana*, Ed. Mediterráneo, Murcia, t. X, 1983, pp. 1-39, destacamos la importancia de factores mentales, ideológico-culturales, sobre la posición y tareas sociales de la mujer, para explicar la desfavorable evolución del analfabetismo femenino en Murcia en comparación con la experimentada en el resto de España. Ello explica, asimismo, el mayor índice actual de analfabetismo femenino en los países árabes, del que corresponde a su nivel de desarrollo económico y tasas de analfabetismo masculino, en comparación con otros países del tercer mundo. Véanse, por ejemplo, los datos cuantitativos por países en UNESCO: «*Estadísticas sobre el nivel de instrucción y analfabetismo*», París, 1977, y sobre la situación socio-educativa de la mujer en un país árabe, el excelente análisis de M. CSAPO: «Religious, social and economic factors hindering the education of girls in Northern Nigeria», *Comparative Education*, vol. 17, n.º 3, 1981, pp. 311-319.

alfabetización gradual, de la formación de un mercado nacional y la consolidación del Estado centralizado y sus agentes territoriales (notario, juez y maestro: contrato, ley, escuela)¹⁸.

Asimismo, al profundizar en las diferentes fases, avances, retrocesos y estancamientos en el proceso de alfabetización (con carácter global interterritorial o dentro de cada sexo, grupo de edad, estamento, clase o tipo de ocupación), se han advertido las diferencias en la difusión de la lectura y de la escritura. En otras palabras, no hay un único proceso de alfabetización, sino dos procesos con evolución diferenciada: el de la difusión de la lectura y el de la difusión de la escritura.

El estudio de este doble y complejo proceso significa, en definitiva, analizar el paso o convivencia entre una cultura oral a otra escrita¹⁹, terreno en el que los historiadores de la alfabetización han de coincidir necesariamente con los de la literatura y con los antropólogos²⁰.

Como han afirmado Furet y Ozouf²¹, en texto que traducimos, sintetizamos y parafraseamos, en la alfabetización restringida (bien porque el aprendizaje de los signos escritos es tan complicado y largo que constituye un monopolio de unos pocos escribas o letrados, bien porque el texto sagrado es controlado/conocido/interpretado por unos pocos sacerdotes especializados y las masas sólo escuchaban y memorizan) la escritura es un arte de copista, un dibujo, y la lectura un canto. La recopia y la repetición manifiestan la dependencia de la tradición oral, a fin de fijarla. Al difundirse la alfabetización y el texto escrito, por medio de la imprenta, cambian las relaciones con el mismo: la función de mediador desaparece y las condiciones de la comunicación, colectivas, pasan a ser individuales. La escritura usa el «yo», la creación, y no el «él», la repetición, y la lectura descubre el contenido, no la memorización. El pluralismo de la lectura significa su individualización. Con ello se abre un proceso lento de incorporación a la cultura escrita, que dura al menos tres siglos (del XVI al XIX), con ritmos diferentes según la clase, región o sexo.

La diferencia lectura/escritura, siguen diciendo estos autores, evidencia la gradualidad de esta evolución. En un principio la lectura no se distingue de la memorización, es la nemotecnia de un dibujo más que el desciframiento de un texto. No cambia las relaciones individuo-cultura sino que las confirma. Se limita, normalmente, a la recepción colectiva de un mensaje divino. No implica autonomía individual. Escribir, sin

¹⁸ F. FURET y J. OZOUF: *Lire et écrire...*, *ob. cit.*, t. I, pp. 349-369.

¹⁹ No en balde, B. BENASSAR ha incluido el análisis de la alfabetización en España, en los siglos XVI y XVII, en el capítulo que titula «De la cultura oral a la literatura: las magnificencias del lenguaje», en *La España del siglo de oro*, Crítica, Barcelona, 1983, pp. 271-303.

²⁰ Por ejemplo J. GOODY (ed.): *Literacy in traditional societies*, Cambridge University Press, 1968.

²¹ F. FURET y J. OZOUF: *Lire et écrire...*, *ob. cit.*, t. I, pp. 356-369.

embargo, significa poderse comunicar en secreto, individuo a individuo (recuérdese la importancia de la correspondencia entre los intelectuales en el XVII y XVIII). Leer es una actividad pasiva (recibir el mensaje). De aquí la difusión de la lectura, pero no de la cultura escrita, en un sistema de alfabetización restringida y estamental, en especial entre las mujeres. Aquellos que no saben leer reciben el mensaje de la boca de otros (en la familia o en la iglesia) o lo memorizan cantándolo. Aquellos que saben leer tenían potencialmente abierto el acceso a cualquier texto escrito, aunque de hecho sólo leían libros religiosos específicamente redactados o editados para su aprendizaje y memorización (sobre la diferencia entre lectores potenciales y lectores reales volveremos de inmediato). La modernización es la escritura. Con su conquista, la lectura deviene un ejercicio silencioso, individual e interior, y son posibles un nuevo tipo de relaciones con el entorno. La escritura supone la posibilidad de comunicarse fuera del grupo, es decir, de la tradición. La sociedad se constituye en unidades autónomas más o menos independientes del grupo. La cultura oral es pública y colectiva y la escritura secreta y personal. El escrito une al individuo con un conjunto humano más amplio que su comunidad, con la que comparte la tradición oral. La transmisión oral implica un cara a cara, el vecinazgo, mientras que el texto escrito, dispersa una información uniforme hacia conjuntos más amplios y extensos. El discurso se vuelve abstracto, general, acumulativo. Supone la existencia de un mínimo de destinatarios capaces de descifrar y comprender lo escrito, por hallarse en un mismo nivel de generalidad y abstracción. Con la escritura se accede al contrato libre (a través de su elaboración, comprensión y firma) entre individuos libres e iguales. Con la escritura es posible el Estado asentado en la ley escrita, general, dirigida a individuos (unidades abstractas y libres) que, liberados del grupo, se relacionan directamente con él. Con ello, pierden su papel predominante los viejos, la tradición, la costumbre y el grupo. Con ello, se abre para la agregación estadística, el censo, la aritmética política, el mercantilismo. Las dos víctimas de este proceso son el viejo y el cura. El primero pierde la utilidad de su memoria; el segundo el secreto de su prestigio y el núcleo de su poder como eslabón entre lo escrito y lo oral. El papel jugado por el rito colectivo en las sociedades basadas en la tradición oral es asumido ahora por la escritura que preside (junto con el rito de la firma) los actos fundamentales de la vida (matrimonios, contratos, etc.). De aquí el énfasis y coincidencia de la revolución inglesa del XVII, la francesa del XVIII y la rusa del XX, señalada por L. Stone²², con la superación por la cultura escrita

²² L. STONE: «Literacy and Education in England, 1640-1900», *Past and Present*, febrero 1969, pp. 69-139.

de un determinado umbral (el 50 por 100 de la población masculina). Su función era arrancar, borrar, las relaciones sociales del pasado (tradicción oral) y crear otras nuevas. La historia de la alfabetización, del paso de una alfabetización restringida a otra generalizada, es la historia de una mutación antropológica.

El análisis histórico de la evolución de la capacidad lectora ha supuesto, asimismo, como se indicó anteriormente, la confluencia entre los historiadores de la alfabetización y los de la literatura, más específicamente con los historiadores del libro (en un sentido amplio que se identifica con la letra impresa) y de su difusión. Lo importante efectivamente ya no es quién o cuántos saben leer. Este es el máximo potencial de lectores directos. Pero este dato es bien diferente del de aquellos a quienes llega efectivamente el libro. Aquí caben dos variables. Una, la lectura colectiva (alguien que lee a otros, que no saben o no pueden), práctica difundida, por ejemplo, en el proselitismo religioso (en el ámbito familiar o de la Iglesia), en determinadas sociedades o asociaciones obreras del XIX, o, sin ir más lejos, en nuestras Misiones Pedagógicas. Esta variable amplía el círculo potencial de quienes pueden tener acceso al libro. Otra, de carácter restrictivo y más efectivo que la anterior, se interesa no por los lectores potenciales máximos, sino en primer término, por los que tienen la posibilidad de adquirir y/o leer libros (disponen de medios económicos o de una biblioteca pública o privada a la que acudir) y, en segundo lugar, por los lectores reales, por aquellos que llegan a adquirir la práctica de lectura, así como por lo que se lee (tipo de lecturas más difundidas por áreas, sexos, edades, clase social, etc.) y la difusión real de lo impreso (comercialización, número de ejemplares, tipo de edición, editoriales, imprentas, etc.)

De esta línea investigadora, en la que confluyen los historiadores del proceso de alfabetización y de la literatura, en definitiva los historiadores del mundo de la cultura y del conocimiento, hay ejemplos recientes, algunos de ellos referentes a nuestro país. En relación a Francia son modélicas, por ejemplo, las investigaciones de H. J. Martin²³, Furet y sus colaboradores²⁴ y R. Chartier²⁵. La lectura de las comunicaciones presen-

²³ H. J. MARTIN: *Livre, pouvoirs et société à Paris au XVII^e siècle (1598-1701)*, Droz, Genève, 1969, 2 vols, y «Pour une histoire de la lecture», *Revue française d'histoire du livre*, n.º 16, 1977, pp. 583-610. Anteriormente, en 1958, había publicado conjuntamente con L. FEBVRE: *L'apparition du livre*.

²⁴ F. FURET y colaboradores: *Livre et société dans la France du XVIII^e siècle*, 2 tomos, París, 1965 y 1970.

²⁵ R. CHARTIER: «L'Ancien Régime typographique: réflexions sur quelques travaux récents», *Annales E.S.C.*, año 36, n.º 2, marzo-abril 1981, pp. 191-209, y «Circulation de l'écrit dans les villes françaises 1500-1700», en *Livre et lecture...*, ob. cit., pp. 151-157.

tadas al coloquio celebrado en la Casa de Velázquez del 17 al 19 de noviembre de 1980, bajo el título «Livre et lecture en Espagne et en France sous l'Ancien Régime»²⁶, es una buena aproximación (y profundización) en los temas, métodos y enfoques que preocupan a los interesados por estas cuestiones. Por lo que respecta a España, hay comunicaciones sobre bibliotecas en la línea abierta por M. Chevalier²⁷ —o bien recurriendo a inventarios de testamentos²⁸—, la industria editorial²⁹, la difusión del Quijote (a cargo de M. Chevalier) y una buena síntesis de F. López sobre lectores potenciales y reales en el XVIII y el estado actual de las fuentes e investigaciones. Para el siglo XIX reseñamos el reciente y buen estudio de J. F. Botrel³⁰, donde se establece una clara distinción entre lectores potenciales y reales³¹, se abren líneas de investigación futura y se plantean temas sugestivos tales como la ampliación en estos años del potencial lector femenino (¿cómo no hacer coincidir esta circunstancia con la aparición y difusión de la revista familiar ilustrada o determinado tipo de novelas?), la fiabilidad de los censos, las relaciones entre escolarización y alfabetización y la distinción entre el lector potencial con afán de lectura (a su vez ¿qué tipo de lectura?) y el lector potencial sin motivación para la lectura o para el que los libros son un mero objeto decorativo, de buen tono o indicativo de una determinada posición social.

1.4. En cuarto y último lugar, *la historia de la alfabetización ha cobrado autonomía, en los últimos años, en relación con la historia de la escuela*. Paralelamente, ha desarrollado sus propias fuentes y técnicas de investigación y ha hecho aflorar una serie de cuestiones sobre su naturaleza, características y evolución social, temporal y espacial. Con ello se ha roto (o al menos se ha puesto en entredicho y matizado) la imagen lineal de una tendencia unidireccional y regular hacia la alfabetización, que identificaba esta última, sin más, con la modernización y el progreso.

²⁶ VARIOS: *Livre et lecture en Espagne et en France sous l'Ancien Régime*, A.D.P.F., París, 1981.

²⁷ M. CHEVALIER: *Lectura y lectores en la España del siglo XVI y XVII*, Turner, Madrid, 1976.

²⁸ Destacamos expresamente la comunicación de P. H. BERGER: *La lecture à Valence de 1474 à 1560 (évolution des comportements en fonction des milieux sociaux)*.

²⁹ Para este tema una buena y completa síntesis general, desde el XVI al XVIII, puede verse en L. GIL FERNÁNDEZ: *Panorama social del humanismo español (1500-1800)*, Alhambra, Madrid, 1981, especialmente pp. 555-724.

³⁰ J. F. BOTREL: *L'aptitude à communiquer: alphabétisation et scolarisation en Espagne de 1860 à 1920*, ejemplar mecanografiado de la comunicación presentada al coloquio que bajo el lema *Instruction, lecture et écriture en Espagne (XVIème-XIXème siècles)*, tuvo lugar en Toulouse en diciembre de 1982.

³¹ En la primera década del XX el total de la población alfabetizada avanza de unos 6.500.000 a unos 8.000.000. Sin embargo, el público de J. Varela, como indica J. F. BOTREL, está entre 5.000 y 6.000 lectores, el de B. Pérez Galdós no llega a los 150.000, y el «Cuento Semanal», en 1910, no tiraba más que 75.000 ejemplares por número.

A) Uno de los rasgos más característicos de esta mutación historiográfica, producida en las dos últimas décadas, es el recurso a *nuevas fuentes, métodos y técnicas de investigación*. Los avances en su depuración han sido posibles gracias a la confrontación de las investigaciones y al debate sobre su validez y fiabilidad para el análisis y medición del analfabetismo o alfabetización³².

Para los siglos XIX (especialmente en su segunda mitad) y XX, la existencia de censos de población y/o estadísticas educativas estatales en la casi totalidad de los países europeos, convierte estos documentos oficiales en la fuente más utilizada y accesible. Otra cuestión es su fiabilidad, desagregación (por edades, sexos y áreas) y periodicidad³³. El problema se planteaba, con más gravedad, para épocas anteriores, y es aquí justamente, donde se han producido las más importantes innovaciones metodológicas, en especial a cargo de los cultivadores de las conocidas como historia social o de las mentalidades.

a) Hay *dos casos peculiares* que requieren una referencia específica.

Uno de ellos es *Suecia*. Como consecuencia de la campaña de alfabetización iniciada, por impulso eclesiástico-estatal, en 1686, las parroquias se encargaban de comprobar, mediante exámenes periódicos, la capacidad de lectura, memorización y comprensión del catecismo y otros textos (elaborados al efecto) de índole religiosa. De hecho, la ley de 1686 no hizo más que generalizar la práctica ya habitual en algunas parroquias desde 1620-1650, de exigir unos determinados niveles en las referidas capacidades, para poder recibir la comunión y contraer matrimonio. La prolongación de esta práctica hasta mediados del XIX, la conservación de buena parte de los registros de resultados de dichos exámenes (en algún caso, incluso, con una escala de hasta diez niveles de lectura y comprensión), han permitido un análisis exhaustivo y modélico de un proceso de alfabetización tan peculiar como el sueco (al que luego nos referiremos) desde el XVII al XIX, siglo éste en el que los resultados de los registros parroquiales de exámenes pueden ser ya comparados con los ofrecidos por los censos generales para el total de la población, o con estadísticas oficiales de grupos sociales específicos tales como presos y reclutas³⁴.

La singularidad de *Francia* es diferente. Tiene su origen en 1877,

³² Una versión sintetizada de este capítulo, con el título de «Fuentes para el estudio de la alfabetización en períodos pre-censales», fue presentada, como comunicación, en los *6ènes Jornades d'història de l'educació als països catalans*, celebradas en Lérida del 8 al 10 de marzo de 1984.

³³ Sobre el particular, y en relación con España, hemos tratado estos aspectos en «Fuentes estadísticas de ámbito nacional-estatal para el estudio de la escolarización en el nivel elemental (1750-1832)», *Escolarización y sociedad en la España contemporánea*, 2.º Coloquio de Historia de la Educación, Valencia, 1983, pp. 881-892, y *Fuentes estadísticas de ámbito nacional-estatal para el estudio de la escolarización en el nivel elemental (1833-1850)*, trabajo pendiente de publicación.

³⁴ Sobre el particular, véanse los ya citados trabajos de E. JOHANSSON.

cuando el ya jubilado inspector y rector de Academia, L. Maggiolo, recibe el encargo ministerial de realizar una encuesta retrospectiva sobre la escolarización de los franceses³⁵. Dicha encuesta, realizada en 1879-80, en plena III República, trataba de responder a una cuestión ampliamente debatida: si la revolución había supuesto un retroceso, estancamiento o mejora en relación con la situación de la educación elemental (a cargo de la Iglesia) en el período precedente. Aunque para Maggiolo la alfabetización era un indicador de la cuestión debatida, la escolarización, el valor actual de la encuesta reside más en su aportación metodológica y material al conocimiento del proceso de alfabetización.

Para la realización de la encuesta Maggiolo se sirvió de cerca de 16.000 maestros estatales, a quienes se deben las monografías municipales. Utilizando como fuente los registros parroquiales³⁶ encargó a los referidos maestros que computaran las firmas (o su ausencia) de los esposos en cuatro períodos quinquenales (1686-1690, 1786-1790, 1816-1822 y 1872-1876). Estos datos, desagregados municipal y departamentalmente, han hecho posible buena parte de los estudios sobre alfabetización en Francia durante los siglos XVII al XIX³⁷.

b) Dejando a un lado estos dos casos excepcionales, el análisis y medida del nivel de alfabetización, en épocas anteriores a la segunda mitad del XIX, se ha realizado, fundamentalmente, mediante el *recurso a fuentes fiscales, notariales, judiciales y parroquiales*. El objetivo ha sido *cuantificar*, en cada caso, el número de firmantes o no firmantes en relaciones, documentos o actas, o las indicaciones expresas acerca del conocimiento y capacidad de firmar.

La primera cuestión a dilucidar es *si la firma constituye un instrumento adecuado para medir la alfabetización*. Las reservas planteadas en un primer momento parecen ya despejadas. No se trata, en último término, de que sea el medio menos malo a falta de otro mejor, sino de que la firma es un dato universal, standard, directo, fácilmente cuantificable (aunque puede haber dudas con algunas marcas sustitutivas) y di-

³⁵ Sobre la encuesta Maggiolo, su realización y resultados, véase F. FURET y J. OZOUF: *Lire et écrire...*, ob. cit., pp. 13-68. Como indican estos autores las primeras estadísticas estatales francesas de alfabetización son del XIX: sobre los presos, a partir de 1827, sobre el total de la población, con los censos de 1866 y 1872, y, sobre las firmas en el matrimonio, a partir de 1854.

³⁶ Una ordenanza de 1667 exigió, en Francia, la firma en las actas de matrimonio de los esposos y cuatro testigos, así como la declaración e indicación expresa de no saber firmar, en el supuesto de que así fuera.

³⁷ Los dos textos fundamentales son el de M. FLEURY y P. VALMARY: «Les progrès de l'instruction élémentaire de Louis XIV à Napoléon III d'après l'enquête de L. Maggiolo (1877-79)», *Population*, enero-marzo, 1957, pp. 71-92, y el ya citado de F. FURET y J. OZOUF: *Lire et écrire...*, Minuit, París, 2 tomos, 1977, aunque en este último se hayan utilizado, asimismo, otras fuentes y estudios regionales o municipales.

rectamente relacionada con las aptitudes de leer y escribir. Incluso, permite establecer grados o niveles según su calidad o destreza, y, desde luego, facilita las comparaciones en el tiempo, en el espacio y entre grupos sociales.

Las opiniones en este sentido son unánimes. Para R. S. Schofield, la firma proporciona una medida intermedia del nivel de alfabetización. En su opinión, en la Inglaterra preindustrial, la proporción de población capaz de firmar era menor que la proporción de los que sabían leer y mayor que la de los que sabían escribir³⁸. No menos terminante es el juicio de D. Cressy. Tras un meticuloso análisis, concluye afirmando que el cómputo de firmas es la única evidencia numérica sobre la historia de la alfabetización y «sólo un cuidadoso estudio de un gran número de marcas y firmas puede aclararnos el nivel de difusión de la alfabetización y ayudarnos a trazar su distribución social, espacial y temporal»³⁹.

Para Francia, el análisis definitivo es el de F. Furet y J. Ozouf. Comparando los datos del censo de 1866 con los ofrecidos por la encuesta Maggiolo (firmas en el momento del matrimonio), llegan a la conclusión de que «la firma es un buen barómetro de la alfabetización», así como de que hay una «fuerte correlación» entre la aptitud para firmar el contrato matrimonial y la capacidad de leer y escribir, tanto en los hombres como en las mujeres. En concreto, una correlación + 0,91 entre firmas y capacidad de leer y escribir, y -0,90 entre firmas e incapacidad para leer y escribir, frente a -0,12 (ningún tipo de relación) entre firmas y capacidad de leer solamente⁴⁰.

a') Un buen ejemplo del uso de *fuentes fiscales* para la medición de la alfabetización es el estudio de J. E. Gelabert sobre la alfabetización en Galicia en los siglos XVII al XIX⁴¹. Para este autor, el «donativo» de 1635

³⁸ R. S. SCHOFIELD: «The measurement of literacy in pre-industrial England», en J. GOODY (ed.): *Literacy in traditional societies*, Cambridge University Press, 1978, pp. 311-325, e «Illiteracy in pre-industrial England: The work of the Cambridge group for the history of population and social structure», E. JOHANSSON (ed.): *Literacy and society in a historical...*, ob. cit., pp. 1-21, reproducido con modificaciones en H. J. GRAFF (ed.): *Literacy and social development...*, ob. cit., pp. 201-213, con el título «Dimensions of illiteracy in England 1750-1850».

³⁹ D. CRESSY: *Literacy and the social order. Reading and writing in Tudor and Stuart England*, Cambridge University Press, 1980, pp. 53-61. La referencia a las marcas precisa una aclaración: en la época estudiada por el autor, los que no solían firmar hacían una marca.

⁴⁰ F. FURET y J. OZOUF: *Lire et écrire...*, ob. cit., pp. 19-28. No disponemos todavía de estudios similares en España. De momento sólo es posible obtener evidencias concretas y muy particulares. Por ejemplo, la que proporciona la *Estadística de la Administración de Justicia en lo Criminal, en la Península e Islas Adyacentes, durante el año 1860*, Madrid, 1861, p. XI: del total de población juzgada el 70 por 100 no sabían leer ni escribir, el 22,21 por 100 sabían leer y escribir, el 0,54 por 100 sólo sabían leer y el 0,25 por 100 sólo sabían firmar (más se trataría, seguramente, de unas rayas o líneas, muy cercanas a una marca, que de una firma digna de tal nombre).

⁴¹ J. E. GELABERT: «Niveles de alfabetización en Galicia 1635-1900», comunicación presentada al ya citado coloquio sobre *Instruction, lecture et écriture en Espagne (XVIème-XIXème siècles)*, que tuvo lugar en Toulouse en diciembre de 1982.

«pudiera constituir el punto de partida ideal para cualquier investigación de este género en la Corona de Castilla». El «donativo» era un impuesto ocasional, a pagar por todos los cabezas de familia o vecinos, incluso por las clases privilegiadas o exentas (aunque el clero contribuyó, separadamente, en el de 1635, como indica J. E. Gelabert, y no figura en las relaciones nominativas de contribuyentes) que exigía el requisito de la firma.

Asimismo, sobre este «donativo» de 1635 (más completo y útil a estos efectos que los de 1603 y 1624), ha trabajado B. Bennassar y su equipo de colaboradores. Algunos de los resultados provisionales e indicación de las limitaciones de esta fuente (que en principio se reputaba como «un documento excepcional para conocer el estado de la alfabetización bajo Felipe IV»), pueden verse en el resumen del debate que siguió a la exposición de la comunicación o ponencia de F. López, presentada en el ya citado coloquio sobre «Livre et lecture en Espagne et en France sous l'Ancien Régime»⁴².

Fuera de España, el artículo de A. Wyczanski sobre alfabetización en Polonia en el siglo XVI (más bien, en el Palatinado de Cracovia y para los años 1564-1565: el título es una de esas generalizaciones tan habituales), constituye otro ejemplo del uso de fuentes fiscales, si bien las limitaciones concretas de la fuente utilizada y alguna que otra «alegría» metodológica (se computan como analfabetos algunos casos no suficientemente documentados, según confiesa el mismo autor) obligan a ser cautelosos, en este caso, ante los resultados. En especial, ante ese 16 por 100 de «nobles pobres» alfabetizados frente al 91 por 100 de la burguesía y al 12 por 100 de la población total⁴³.

b') *Los documentos notariales*, especialmente los testamentos y los inventarios «post-mortem», han sido una de las fuentes más utilizadas, en los últimos años, para el estudio de la alfabetización. Este es sólo un aspecto más de la tendencia a la generalización de su uso entre los historiadores⁴⁴. Como ha señalado A. Eiras Roel, «en los últimos veinte años o

⁴² VARIOS: *Livre et lecture en Espagne...*, ob. cit., pp. 149-150. Redactadas estas líneas, conocimos la acertada y completa síntesis de B. BENNASSAR, sobre el estado actual de las investigaciones en torno a la alfabetización en España, desde el XVI al XIX, en «Les résistances mentales», en VARIOS: *Aux origines du retard économique de l'Espagne XVIème-XIXème siècles*, C.N.R.S., París, 1983, pp. 117-131. En las páginas 121-123, este autor expone los resultados de sus investigaciones, a partir del «donativo» de 1635, para algunas localidades de Castilla la Vieja y la Baja Andalucía, con especial referencia a sus deficiencias: ausencia de los «vecinos» pobres en Castilla la Vieja y consiguiente sobrevaloración de la alfabetización, y ausencia o sustitución de firma de los mayores contribuyentes en la Baja Andalucía, con la consiguiente infravaloración del nivel de alfabetización.

⁴³ A. WYCZANSKI: «Alphabétisation et structure sociale en Pologne au XVI^e siècle», *Annales E.S.C.*, año 29, n.º 3, mayo-junio 1974, pp. 705-713.

⁴⁴ Sobre el uso y valor de los protocolos notariales como fuente histórica, véase la excelente «presentación» y el artículo de A. EIRAS ROEL: «Tipología documental de los protocolos gallegos», en

poco más» se ha perfeccionado «un uso nuevo y sistemático de la documentación notarial». Lo característico de este nuevo uso es «el desplazamiento del interés por el documento único y singular, onomástico e individualizado..., hacia los análisis sistemáticos y generalmente cuantificados de escrituras notariales de la misma naturaleza reunidas por centenas y por millares», que permiten, previo un muestreo y selección aleatoria, un tratamiento estadístico y comparaciones temporales, espaciales y entre diferentes grupos sociales⁴⁵.

Dejando ahora a un lado otros documentos notariales de interés para el historiador de la educación (los contratos de aprendizaje, por ejemplo), los historiadores de la alfabetización recurren normalmente a dos tipos de documentos: los inventarios «post mortem» y los testamentos. Dado que los primeros constituyen una fuente indirecta (a las que luego nos referiremos), sólo aludimos ahora a los testamentos.

Al existir otros documentos notariales, también más o menos generalizados según los lugares y épocas (compraventas, poderes, obligaciones, arrendamientos, etc.), la primera cuestión que se le plantea al investigador es la de optar por aquel que para cada lugar y época sea más representativo del total de la población. Sobre las ventajas e inconvenientes de uno y otro tipo de documentos hay opiniones contrapuestas, derivadas en su mayoría de las diferentes prácticas sociales, para cada momento y lugar, en relación con cada uno de ellos. No es, pues, posible emitir

A. EIRAS ROEL y colaboradores: *La historia social de Galicia en sus fuentes de protocolos*, Servicio de Publicaciones, Universidad de Santiago, 1981, pp. 5-17 y 21-113. Para un ámbito territorial más restringido es útil el trabajo de P. F. JOVER IBORRA y R. PLA GRAU: «Los protocolos del Archivo Municipal de Elche: aplicaciones y posibilidades de trabajo», *Revista de Historia Moderna. Anales de la Universidad de Alicante*, n.º 3, 1983, pp. 359-382. En concreto estos autores, exponen sus aplicaciones y posibilidades en el campo de la economía (sectores agropecuario e industrial), sociedad (matrimonio, familia, estratificación social) y cultura (bienes o cultura material, modos y estilos de vida, libros y bibliotecas, alfabetización e historia de las mentalidades en su faceta religiosa). En este último aspecto destaca, asimismo, el artículo de J. CORIA COLINO: «El testamento como fuente de estudios sobre mentalidades (siglo XIII al XV)», *Miscelánea Medieval Murciana*, vol. IX, 1982, pp. 194-219, pese a la limitación cuantitativa (sólo 22 testamentos del Archivo de la Catedral de Zamora) y selectiva (de ellos 20 de varones y 14 de eclesiásticos) de la fuente utilizada. Desde una perspectiva más general es modélico el libro de J. CHIFFOLEAU: *La comptabilité de l'au-delà. Les hommes, la mort et la religion dans la région d'Avignon à la fin du Moyen Âge*, École française de Rome, Palais Farnèse, 1980, tanto sus aspectos metodológicos (primer capítulo sobre la difusión del testamento y sociología de los testadores) como en el enfoque y resultados de sus análisis.

En cuanto al proceso de institucionalización de los escribanos y de los diferentes documentos privados y públicos, véanse los trabajos de L. PASCUAL MARTÍNEZ: «Estudios de diplomática castellana: El documento privado y público en la Baja Edad Media», «Estudios de diplomática castellana. El documento privado y público en la Baja Edad Media: los escribanos», «Escribanos y documentos en los reinos orientales de la Península durante la Baja Edad Media (Aragón y Navarra)» y «El Notariado en la Baja Edad Media: Escribas y Documentos (Cataluña, Valencia y Mallorca)», *Miscelánea Medieval Murciana*, vol. VII, 1981, pp. 103-145, vol. VIII, 1981, pp. 119-190, vol. IX, 1982, pp. 153-192, y vol. X, 1983, pp. 197-219, respectivamente.

⁴⁵ A. EIRAS ROEL y colaboradores: *La historia social...*, ob cit., pp. 22 y 37-38.

juicios generales. Cada investigador, en cada investigación concreta, tendrá al principio que confrontar los resultados de fuentes no notariales con aquellos tipos de documentos notariales entre los que puede optar, aunque, obviamente, encontrará por ejemplo, que los testamentos proliferan en años o meses de epidemia y determinadas ventas en épocas de crisis económica. Creemos, de todas formas, que debe abandonarse esa pretensión de hallar una fuente notarial cuyos datos o resultados puedan extrapolarse al resto de la población. Su uso es útil (conociendo su difusión o práctica social, en cada caso), pero no en este sentido. Si se desean realizar secuencias temporales, será necesario recurrir a aquel documento que, en un muestreo previo, se compruebe esté más generalizado en cuanto a su práctica o uso. No obstante, si lo que se pretende es conocer su difusión espacial o social, será necesario recurrir a diversos tipos de documentos. Incluso, en algún caso, puede resultar ilustrativo un análisis específico de un grupo profesional determinado que se estima importante cuantitativa y cualitativamente (por ejemplo, los maestros de los diferentes gremios o los arrendatarios de tierras). Lo ideal a nuestro juicio sería, una vez elegidos el área y época:

- Primero, que se confrontaran los resultados de diversos tipos de documentos notariales entre sí, para optar, con preferencia, por aquel más representativo respecto del total de la población.
- Segundo, que se compararan los datos del primer censo disponible (normalmente, en España, el de 1860) con los que ofrezcan los diversos documentos notariales de ese año.
- Tercero, que para conocer la distribución espacial y social de la alfabetización, se utilice cualquier documento donde se indique la vecindad, sexo, edad y profesión, en especial si, como sucede habitualmente, no siempre es general su reseña en aquellos documentos cuya práctica social se halla más extendida.
- Y cuarto, que se realizara un análisis específico de aquel o aquellos grupos sociales cualitativamente más importantes o respecto de los cuales se disponga de datos más completos, con independencia al tipo de documento del cual procedan dichos datos⁴⁶.

¿Qué puede decirse sobre el uso del *testamento* como fuente para la historia de la alfabetización, tras haber sido utilizado en diversas investigaciones?

Para J. E. Gelabert, los testamentos son una práctica social menos extendida y representativa que otros documentos notariales más «popula-

⁴⁶ Estos son, en síntesis, los pasos que nos proponemos seguir en el estudio que hemos iniciado sobre la alfabetización en Murcia en el siglo XVIII.

res», como las escrituras de compra-venta. Pone como objeciones, asimismo, el predominio de las escrituras masculinas sobre las femeninas en las fuentes notariales en general, y diversos problemas en relación con el cómputo de firmas⁴⁷. Apoya sus reservas en D. Cressy, a quien se debe una de las críticas más extensas e intensas del testamento como fuente para la historia de la alfabetización. En opinión de este último, los testamentos no son representativos. Sólo suponen, en la Inglaterra del XVI al XVIII, una pequeña fracción de la población masculina. Las mujeres que testan son en su mayoría viudas. Los sectores sociales acomodados están sobrerrepresentados y los inferiores infrarrepresentados. Muchos de los testamentos se realizan en un momento cercano a la muerte del testador, cuando es habitual la incapacidad para firmar por enfermedad, senilidad, ceguera, etc. Para este autor, en conclusión, aunque los testamentos «prueban claramente la estratificación social de la alfabetización», si sus resultados se comparan con otras fuentes tales como los testimonios y alegaciones en los tribunales eclesiásticos y los registros de matrimonio, se aprecia que sobrevaloran el nivel de alfabetización en un 25 por 100. Existiendo otras fuentes alternativas (como sucede en Inglaterra), que no plantean estos problemas, su uso es innecesario⁴⁸.

El juicio de K. E. Lockbridge sobre los testamentos como fuente para la historia de la alfabetización (en otra área geográfica), es, sin embargo, bien diferente. Al menos en lo que se refiere a Nueva Inglaterra, Pensilvania y Virginia, durante los siglos XVII y XVIII, «el nivel de firmas entre las personas que testan se corresponde aproximadamente con el nivel de aptitud para firmar en el conjunto de la población». La infrarrepresentación producida por lo avanzado de la edad y «los achaques de la vejez», es compensada con la mayor riqueza y *status* ocupacional de las personas que testan. Los testamentos son, además, una «muestra relativamente constante de la población en todas las zonas de EE.UU.». En su opinión, son la mejor fuente para el estudio de la alfabetización en EE.UU. durante los siglos XVI y XVII, aunque la infrarrepresentación femenina restrinja sus resultados a la alfabetización masculina⁴⁹.

En Francia, pese a contar con la encuesta Maggiolo, también se ha recurrido a los testamentos como fuente para la historia de la alfabetización, en algunos casos⁵⁰. En España, la carencia de un documento similar

⁴⁷ J. E. GELABERT: «Niveles de alfabetización...», ob. cit., pp. 2-3.

⁴⁸ D. CRESSY: *Literacy and the social order. Reading and writing in Tudor and Stuart England*. Cambridge University Press, 1980, pp. 105-108.

⁴⁹ K. E. LOCKBRIDGE: «Literacy in early America, 1650-1800», en H. J. GRAFF (ed.): *Literacy and social development...*, ob. cit., pp. 183-184, donde reitera los argumentos expuestos en *Literacy in colonial New England*, New York, 1974.

⁵⁰ Por ejemplo, en M. VOVELLE: «Y a-t-il en un révolution culterelle au XVIII^e siècle? À propos

y la inutilidad del recurso a los registros parroquiales de matrimonio⁵¹, han revalorizado las fuentes notariales en general, y el testamento en particular, casi sin alternativa posible. Así si ya B. Bennassar, en su monografía sobre Valladolid en el siglo de oro, ofreció algunas observaciones y ejemplos del uso de las escrituras notariales para conocer el nivel de alfabetización⁵², ha sido C. Larquié quien, en relación con Madrid y el período 1650-1700, ha presentado ya los resultados de sus investigaciones sobre alfabetización, tras computar las firmas en testamentos y declaraciones de pobreza⁵³. En su opinión, «los testamentos presentan un interés primordial e irremplazable, a pesar de algunas imperfecciones, lagunas y a veces insuficiencias. En efecto, para ser válidos debían ser firmados por quienes los hacían. En caso de impedimento, el notario o el pasante encargados de la redacción del documento indicaban (casi siempre) las razones de la ausencia de la rúbrica precisando si se trataba de una incapacidad debida a una enfermedad, a veces claramente descrita, de un desconocimiento de la escritura y firma, o incluso de las dos a la vez». La objeción de la sobrerrepresentación de las clases acomodadas es desechada por C. Larquié, en el caso madrileño, a causa de la habitualidad de las «declaraciones de pobreza» realizadas por los familiares del difunto de modo inmediato a su muerte, aspecto éste cuya peculiaridad ha destacado, en comparación con otros países⁵⁴.

En cuanto a los aspectos metodológicos, en el primer trabajo, sobre la alfabetización en Madrid en 1650, se consultaron 1.413 testamentos y

de l'éducation populaire en Froyence», *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, enero-marzo 1975, pp. 89-141. Por otra parte, ya a mediados de los 60, LE ROY LADURIE llevaba a cabo cómputos de alfabetización a partir del recuento de firmas en escrituras notariales, en *Les Paysans du Languedoc*, SEVPEN, París, 1966, 2 vols., pp. 344-348, 882-883 y 1027-1029.

⁵¹ La prevalencia eclesiástica-sacramental y socio-cultural del clérigo sobre el seglar es, una vez más, evidente. En España los esposos no firman. Tampoco los testigos o padres de los novios. Sólo el sacerdote testifica y da fe de la ceremonia.

⁵² B. BENNASSAR: *Valladolid en el siglo de oro*, Ayuntamiento de Valladolid, 1983 (1.ª edición francesa en 1967), pp. 468-469.

⁵³ C. LARQUIÉ: «L'alphabétisation à Madrid en 1650», *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, enero-marzo 1981, pp. 132-157, y «L'alphabétisation des madrilènes dans la deuxième moitié du XVII^e siècle: stagnation ou évolution?», comunicación presentada al ya citado coloquio sobre *Instruction, lecture et écriture en Espagne (XVI^e-XIX^e siècles)*, celebrado en Toulouse en diciembre de 1982.

⁵⁴ En nota anterior aludíamos al inicio reciente de un estudio sobre la alfabetización en Murcia en el siglo XVIII, a partir del cómputo de firmas en testamentos y otros documentos notariales. Dicho estudio, junto con los datos obtenidos (en este aspecto específico) por el profesor J. OWENS, en su trabajo, en curso de realización, sobre «estrategias de consumo e inversión» en la Murcia de los siglos XVI y XVII, a partir del análisis de testamentos, permitirá conocer la evolución de la alfabetización en esta ciudad desde 1528 hasta 1800.

En cuanto al debate sobre las objeciones o preferencias por uno u otro documento notarial, y los problemas que plantea su uso, no estamos todavía en condiciones de ofrecer opiniones definitivas (que, en todo caso, no serían extrapolables a otro lugar y momento).

declaraciones de pobreza, y, en el segundo, para el período 1650-1700, un total de 756 (según indica el mismo autor, la comunicación presentada es «incompleta, fragmentaria y limitada», un avance provisional de una muestra más completa, tomada de cinco en cinco años). Los resultados fueron desagregados, en los dos casos, por sexos, clase o grupo ocupacional, cónyuges y área de procedencia u origen geográfico (nacimiento). Sobre el análisis y conclusiones volveremos posteriormente.

c') La aptitud o no para firmar, el nivel de calidad de la firma y diversos datos personales (edad, sexo, profesión, vecindad, etc.) pueden obtenerse también a través de *testimonios y declaraciones judiciales* ante tribunales eclesiásticos o civiles, comunes o especiales.

Esta es la fuente preferida por D. Cressy, en su estudio sobre la alfabetización en Inglaterra durante los siglos XVI a XVIII, frente a otras fuentes alternativas, también disponibles, como los testamentos, registros parroquiales de matrimonio (por su uso socialmente selectivo en la sociedad inglesa de este período) y las fuentes fiscales. En su opinión, las declaraciones y testimonios ante los tribunales eclesiásticos ingleses son plenamente fiables, en cuanto a posibles errores o fraudes en las firmas, y abundan en detalles personales (nombres, edad, sexo, profesión o categoría social, estado civil, lugar de nacimiento, vecindad o residencia y tipo de relación con las partes en litigio). Sin embargo, el mismo autor llama la atención sobre la infrarrepresentación femenina y la no representatividad social en relación con el total de la población (por edades, ocupaciones o estamentos) de los declarantes o testigos. En definitiva, las mismas objeciones que hacía, unas páginas antes, al testamento⁵⁵.

Otras fuentes judiciales a las que en ocasiones se recurre son las causas criminales ante los tribunales comunes (nivel de alfabetización de la población reclusa) o especiales (por ejemplo, del estudio de M.^a C. Rodríguez y B. Bennassar sobre el nivel de alfabetización de los acusados y testigos ante el tribunal de la Inquisición).

El primer caso (analfabetismo de la población reclusa) no corresponde en realidad a este epígrafe. No es aquí habitual el recurso al cómputo de firmantes y no firmantes. Salvo algún supuesto excepcional, como el relatado por D. Cressy⁵⁶, este tipo de estadísticas tienen un carácter oficial y proliferan a partir del XIX, a fin de demostrar cómo el aumento de la educación llevaba consigo un descenso de la criminalidad y delincuencia.

⁵⁵ D. CRESSY: «Levels of illiteracy in England 1530-1730», en H. J. GRAFF (ed.): *Literacy and social development...*, ob. cit., pp. 105-124, y *Literacy and the social order...*, ob. cit., pp. 104-117.

⁵⁶ D. CRESSY: *Literacy and the social order...*, ob. cit., pp. 16-17. Siguiendo una tradición medieval, en la Inglaterra de los Tudor y Estuardo los criminales podían hacer uso del conocido como «beneficio del clérigo»: si el condenado a la horca era capaz de leer un párrafo determinado de los Salmos (por lo demás, adecuado al caso), se sustituía dicha pena por la de prisión.

El nivel de analfabetismo de la población reclusa es, pues, usual hallarlo entre las estadísticas judiciales (no en las de la población en general o de instrucción pública), por lo que se trata más bien de una fuente censal-oficial restringida a un sector específico de la población. Este carácter seriado y oficial facilita las comparaciones internacionales e intranacionales en los siglos XIX y XX. Dada la habitual sobrerrepresentación de los grupos sociales marginados y pobres, las estadísticas sobre analfabetismo de la población reclusa ofrecen cifras siempre superiores a las de la población adulta en su conjunto (y ello pese a la infrarrepresentación de los grupos de edad avanzada entre los reclusos). Con ello se demuestra no ya la relación antedicha, entre analfabetismo y delincuencia, sino la mayor presión penal (se utiliza este término por similitud con el de presión fiscal) sobre las clases y grupos sociales inferiores⁵⁷.

El segundo caso, referido a unos tribunales tan peculiares como los de la Inquisición, sí se recurre al cómputo de firmas. Esta ha sido la fuente utilizada por M.^a C. Rodríguez y B. Bennassar en su intento de medición de la difusión de la capacidad de firmar en la España moderna⁵⁸. Las zonas elegidas fueron las de la jurisdicción del Tribunal de Toledo y cuatro ciudades de la alta Andalucía: Córdoba, Andújar, Ubeda e Iznatoraf. La muestra supuso un total de 2.848 personas, repartidas temporalmente con un cierto desequilibrio (mil seiscientos cuarenta en el período de 1540 a 1600), respecto de las cuales la fuente consultada daba a conocer su identidad, sexo, edad, vecindad y a veces su lugar de nacimiento y profesión. En cuanto a la medición de la capacidad de firmar, se ofrece una desagregación más refinada. Distingue cuatro niveles: A) los que saben leer y escribir o firman bien, B) los que firman sin más, C) los que firman mal, y D) los que no firman o no saben leer ni escribir⁵⁹.

⁵⁷ La afirmación de que más educación equivalía a menos delincuencia y viceversa, se intentaba probar también de los menores índices de delincuencia y criminalidad en los países con mayor nivel de instrucción y viceversa. Aquí, obviamente, los cálculos fallaban y la relación dejaba de ser evidente.

⁵⁸ M.^a C. RODRÍGUEZ y B. BENNASSAR: «Signatures et niveau culturel des témoins et accusés dans les 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 luso-brésiliennne-Caravelle*, n.º 31, 1978, pp. 17-46. Una ajustada síntesis puede verse en B. BENNASSAR: «Les résistances mentales», en VARIOS: *Aux origines du retard...*, ob. cit., pp. 119-121. El mismo autor destaca la sobrerrepresentación masculina y urbana (especialmente en el caso del tribunal de Córdoba) de la fuente utilizada.

⁵⁹ Esta técnica, aunque implica un cierto grado de subjetividad ante determinadas firmas no claramente definidas, facilita un análisis más detenido y afinado de la capacidad de firmar. Permite distinguir entre aquellos para quienes la escritura es algo ocasional y esporádico, o que escasamente mantienen la pluma, de los que firman con trazos seguros y horizontales, rúbrica y sin separación entre las letras. Permite, en definitiva, separar los que saben escribir de los que, aunque firman, no dominan ni practican la escritura. La existencia, en ocasiones, de textos escritos por los firmantes, facilita la comparación entre la calidad de la escritura y la de la firma.

d') *Los registros parroquiales de matrimonio y bautismo*, especialmente los primeros, han sido también utilizados para medir el grado de alfabetización mediante el cómputo de firmas o su ausencia.

Los registros parroquiales de matrimonio permiten conocer la aptitud para firmar de los esposos (salvo cuando, como sucede en España, sólo firman los párrocos) y a veces de los testigos. Al no existir infrarrepresentación femenina es la fuente más idónea para el análisis de la distribución y evolución de la alfabetización por sexos. Al concentrarse en un grupo de edad determinado (18-25 años, aunque haya variaciones según los sexos, épocas y zonas), es posible, asimismo, relacionar de un modo más directo alfabetización y escolarización. El grupo generacional estudiado, estuvo escolarizado, tuvo su oportunidad o debió ir a la escuela entre 10 y 15 años antes. Todavía perdura en él, si es que la hubo, la influencia de la escuela. Mirando hacia atrás en el tiempo, se evalúan las fluctuaciones de la escolarización, allí donde la escuela ha sido el principal agente de alfabetización.

Ejemplos del uso de los registros parroquiales de matrimonio, como fuente para la historia de la alfabetización, son, en Inglaterra, los trabajos de L. Stone⁶⁰ y M. Sanderson⁶¹, y, en Francia, el ya citado de Maggiolo, así como buena parte de los estudios de autoría diversa, incluidos en el tomo II de la obra de F. Furet y J. Ozouf ya citada.

El recurso a los registros o actas de bautismo es más excepcional. Conocemos al menos dos casos. Uno, el de J. Ruwet e Y. Wellemans, para la Bélgica de finales del XVIII, en la que una ordenanza de 1778 exigía la firma del padre y padrinos⁶². Otro, del que han hecho uso F. Furet y J. Ozouf para analizar las relaciones entre alfabetización y diferencias lingüísticas en la región de Bretaña, es el estudio de A. Cariou sobre la instrucción en Morbihan a finales del XVIII. También en este caso, fue posible cuantificar las firmas de los padrinos y madrinas (o su ausencia), gracias a una ordenanza real de 1667, confirmada en 1736, que las hacía obligatorias⁶³.

e') Las diversas fuentes examinadas hasta ahora ofrecen un carácter serial (permiten obtener datos con regularidad durante largos períodos de tiempo) y general (no afectan a la totalidad de la población, como un

⁶⁰ L. STONE: «Literacy and education...», ob. cit., pp. 102-118.

⁶¹ M. SANDERSON: «Literacy and social...», ob. cit., pp. 82-104.

⁶² J. RUWET e Y. WELLEMANS: *L'analphabétisme en Belgique (XVIIIème-XIXème siècles)*, Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université Catholique de Louvain, Section d'Histoire, Louvain, 1978. Para el siglo XIX, los autores recurren a las firmas de los esposos en las actas matrimoniales.

⁶³ A. CARIOU: «L'instruction dans le département du Morbihan à la veille de la Révolution de 1789», *Mémoire de la Société historique et archéologique de Bretagne*, t. XXXV, 1955 (véase F. FURET y J. OZOUF: *Lire et écrire...*, ob. cit., t. I, pp. 328-332).

censo, pero sí a buena parte de ella —población adulta masculina, esposas, etc.—. Sólo las fuentes fiscales (el «donativo» de 1635, por ejemplo) revisten un carácter ocasional y general.

Existen, asimismo, otras *fuentes seriales, socialmente restringidas, y ocasionales* (de ámbito general o restringido socialmente en un grupo determinado), a través de las cuales es posible computar los firmantes y no firmantes y conocer, para los primeros, el grado de dominio de la escritura.

Un buen ejemplo del primer caso (fuentes seriales socialmente restringidas) es el estudio de Le Roy Ladurie sobre alfabetización de la élite política de la localidad de Aniane, desde 1571 a 1715, a partir de las firmas de asistencia a las reuniones del consejo político local⁶⁴.

Las fuentes ocasionales no fiscales tienen habitualmente su origen en causas políticas. Aparecen allí donde, por cualquier motivo, la población adulta (fuente general), o un grupo social determinado (fuente restringida), han de estampar su firma en un documento, texto o relación, donde se expresan su nombre y otros datos personales.

Una vez más Inglaterra dispone de un claro prototipo de fuente ocasional general, al que han recurrido L. Stone y D. Cressy en sus ya citados trabajos. Este último autor ha realizado, además, un detenido análisis sobre su validez y fiabilidad⁶⁵. Según sus palabras, se trata, en el caso inglés, de fuentes originadas en «períodos de crisis política en las que el Gobierno precisa asegurar o asegurarse la lealtad de la población», a través de la exigencia de un juramento determinado (el «Succession Oath» de 1534, el «Protestation Oath» de 1641, y el «Association Oath» de 1696, son los tres más específicamente analizados). Tras la aprobación de la fórmula o texto, lo usual era que el juramento o adhesión se realizara localmente, en cada parroquia, por la población masculina adulta (de más de 16 ó 18 años, según los casos), firmando en una relación, junto a su nombre. Dado que la no adhesión o juramento comportaba el aislamiento social y el sambenito de disidente (y en algún caso, como el de T. Moro, en 1534, la muerte), con todas sus consecuencias, de hecho, sólo se autoexcluyeron determinadas sectas minoritarias o grupos marginales. En cierto modo, esta fuente, por su carácter «voluntario» (así, entre comillas) y la presión y clima sociales que rodeaban su aplicación, son algo parecido, en aquellas parroquias inglesas en las que se han conserva-

⁶⁴ LE ROY LADURIE: *Les paysans...*, ob. cit., t. II, pp. 883-884 y 1028-1029. El dato final (nivel de alfabetización de un grupo social restringido) es similar al que ofrecen las estadísticas oficiales españolas ya en el XIX, sobre alfabetización de los miembros de las Juntas Locales de enseñanza primaria.

⁶⁵ D. CRESSY: *Literacy and social order...*, ob. cit., pp. 62-103. Véase, asimismo, L. STONE: «Literacy and education...», ob. cit., especialmente pp. 99-102.

do, a un censo sobre la aptitud para firmar de la población adulta masculina.

Cualquier documento (manifiesto, texto político, petición, declaración, certificación, etc.) firmado por un grupo reducido de personas, es un ejemplo de fuente ocasional no general o socialmente restringida. Su valor para la historia de la alfabetización reside en la significatividad, como grupo, de quienes lo suscriben, o en la posibilidad de efectuar comparaciones, cuando documentos o textos similares se han suscrito en comunidades o por unos pocos grupos sociales diferentes y delimitados. Un ejemplo de este último caso (si bien de origen fiscal) lo constituyen los «Interrogatorios» realizados para el establecimiento de la Contribución Unica o Catastro de la Ensenada, a mediados del XVIII. Cada «Interrogatorio» local está realizado por una Comisión compuesta por un «Comisario» enviado para tal tarea, el Alcalde o Alcaldes, Regidores, Síndicos, notario y unas pocas personas «expertas», encargadas de valorar financieramente las rentas y bienes de los diferentes sectores de producción. Todos ellos firman (y cuando no saben lo hace por ellos otro miembro de la Comisión) el texto que declara la veracidad de lo allí consignado. La existencia de un documento similar en cada localidad, permite efectuar comparaciones entre ellas. Comparaciones muy relativas, pero a veces significativas⁶⁶.

c) Las fuentes tradicionalmente utilizadas para el estudio de la alfabetización y el analfabetismo son las *estadísticas oficiales*, ya se trate de censos generales de población o de estadísticas sobre un grupo social específico (presos y reclutas, normalmente).

Los *censos generales de población* son usuales en casi todos los países europeos desde mediados del XIX. Otra cuestión es su fiabilidad⁶⁷ y las categorías en las que se desagrega el nivel de alfabetización. Lo habitual es distinguir entre los que no saben leer ni escribir, los que saben leer y los que saben leer y escribir. Esta clasificación permite analizar separadamente la difusión de la lectura y escritura. Los censos facilitan, también,

⁶⁶ Tomemos un solo ejemplo. En la localidad de Albudeite (Archivo Histórico Provincial de Murcia. Fondo exento de Hacienda. Legajo 161), uno de los dos Alcaldes no firma y la firma del otro es de calidad mínima. Los dos Regidores se hallan en idéntica situación: uno no firma y el otro lo hace de forma harto imperfecta. Sí firma el Procurador Síndico (y no muy bien). No lo hacen dos de los cuatro labradores que asisten como expertos y los otros dos firman mal o regularmente. Por último, de los dos maestros alarifes, uno no firma y otro muy deficientemente. Si, como es de suponer, los que sabían leer y escribir tenían más probabilidades de ser elegidos para estas tareas (las municipales y las del «Interrogatorio»), la imagen ofrecida se corresponde con la de una localidad en la que ni en el citado «Interrogatorio» ni en el «Libro de vecindario» (Legajo 54) se recoge la existencia (como primera o segunda profesión) de maestro alguno de primeras letras.

⁶⁷ En relación con España véanse, por ejemplo, las consideraciones de J. F. BOTREL en «L'aptitude à communiquer...», ob. cit., pp. 4 y 20-21.

la distribución por edades, sexos y provincias (en el caso español, incluso por capitales de provincia, partidos y ayuntamientos) del analfabetismo y alfabetización. No es usual, por el contrario, su distribución por clases o grupos ocupacionales. En España, sólo los más recientes recogen por ocupaciones (y en una clasificación a veces muy discutible) el grado de instrucción (nivel educativo o titulación máxima alcanzada) o su carencia (analfabetismo). Son la fuente ideal para, mirando hacia atrás en el tiempo, calcular el período o años en que cada grupo de edad fue o debió haber sido escolarizado.

En general, los censos son la única fuente representativa del total de población existente en cada momento. La excepción la constituyen, allí donde se han elaborado, las estadísticas oficiales sobre analfabetismo, normalmente procedentes de las administraciones educativas públicas. Un temprano (por ser casi veinte años anterior al primer censo que recoge datos sobre alfabetización, el de 1860) y valioso ejemplo es de la O.M. de 25 de abril de 1841⁶⁸. Dicha Orden establecía que las Comisiones Provinciales de Instrucción Primaria designarían un «comisionado» para girar una «visita» a las escuelas de cada provincia, y, entre otras actuaciones, llenar en cada pueblo un «estado general». Junto a diversos datos estadísticos sobre los alumnos, el maestro o la escuela, se incluían en el «estado» dos epígrafes sobre «el número de personas que saben leer» y «el número que saben leer y escribir». Algunos de dichos «estados» (y otras estadísticas de alfabetización de los años 1835-42) fueron recogidos en el «Boletín Oficial de Instrucción Pública», y constituyen, que sepamos, las primeras estadísticas oficiales sobre alfabetización y analfabetismo en España⁶⁹.

De entre las estadísticas oficiales de analfabetismo sobre grupos sociales específicos, las más comunes, a partir del XIX, en los países europeos son las relativas a presos y reclutas⁷⁰.

⁶⁸ *Colección Legislativa de Instrucción Primaria*, Madrid, 1856, pp. 174-177, y *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, 1841, t. I, pp. 193-197.

⁶⁹ Una referencia más detallada puede verse en nuestro trabajo sobre *Fuentes estadísticas de ámbito nacional-estatal para el estudio de la escolarización en el nivel elemental (1833-1850)*, pendiente de publicación.

⁷⁰ No son éstos, en todo caso, los únicos grupos sociales específicos por cuyo grado de alfabetización se interesan las estadísticas oficiales. Hay otros ejemplos no menos interesantes, aunque más esporádicos e inusuales. Así, el *Anuario Estadístico de 1866-67*, en sus páginas 494-495, incluye un cuadro provincial de los «Individuos que en 1.º de marzo de 1866 formaban las Juntas locales de primera enseñanza, clasificados según su grado de instrucción» (el 91,10 por 100 sabían leer y escribir), y, en sus páginas 496-497, otro cuadro provincial de los «Concejales que en 1.º de marzo de 1866 formaban los Ayuntamientos, clasificados según su grado de instrucción» (incluye también, con epígrafes específicos, a los Alcaldes y Tenientes de Alcalde), de los que el 81,58 por 100 sabían leer y escribir. Asimismo, la *Estadística general de primera enseñanza, correspondiente al quinquenio que terminó en 31 de diciembre de 1870* (Madrid, 1876), en su cuadro n.º 39, y la *Estadís-*

Sobre alfabetización de la *población reclusa* en la España del XIX hay varias fuentes estadísticas. En el epígrafe «Estadística criminal» de cada provincia, el «Diccionario» de Madoz incluye un cuadro (de procedencia oficial) que desagrega tres categorías: leer y escribir, sólo leer y ni leer ni escribir⁷¹. Los datos que ofrecen los «Anuarios Estadísticos» son curiosamente menos interesantes y explícitos. En el epígrafe «Estadística criminal» se indica el nivel de instrucción (en cuanto a la lectura y escritura) de los procesados por delitos contra la Hacienda pública (por ejemplo, los «Anuarios» de 1858 y 1866-67), o bien de los procesados por delitos comunes (por ejemplo, en el de 1866-67) pero agrupados, en este último caso, por tipos de delitos y no por provincias. Cuando, en la segunda década del XX, se reanuda la publicación de los «Anuarios», se siguió, desgraciadamente, este mismo criterio estadístico. Son, por el contrario, más útiles, las estadísticas específicas de este ramo de la Administración: la «Estadística de la administración de justicia en lo criminal, en la Península e islas adyacentes», de los años 1859, 1860, 1861 y 1862, realizada por el Ministerio de Gracia y Justicia (4 tomos editados, respectivamente, en 1860, 1861, 1865 y 1866) que, interrumpida en 1862, no se reanudó hasta 1883.

Obviamente, como ya se ha advertido, las cifras de analfabetismo de la población reclusa son habitualmente superiores a las de la población total, a causa de la infrarrepresentación de las clases media y alta y la sobrerrepresentación de la clase baja y grupos marginados (minorías). Su utilidad queda, pues, reducida a su uso comparativo o demostrativo de la mayor o menor «presión penal» según la clase o grupo social.

Las estadísticas oficiales sobre alfabetización de los *reclutas* parecen en principio fiables y de mayor utilidad. Permiten construir series sobre la población masculina entre 19 y 21 años, es decir, sólo unos diez años después de la edad usual de asistencia a la escuela. La realidad, en el caso español, no es tan satisfactoria, como se deduce tras analizar los procedimientos y prácticas de reclutamiento.

Unos ejemplos ilustrarán esta indicación o cautela. El «Anuario Estadístico» de 1916 en su epígrafe «Reclutamiento» contiene un cuadro, desagregado provincialmente, cuyo título es «Instrucción alfabética de los mozos útiles del reemplazo de 1916»⁷². Las cifras corresponden, pues, al

tica general de primera enseñanza correspondiente al decenio que terminó en 31 de diciembre de 1880 (Madrid, 1883), en su cuadro n.º 91, ofrecen datos, respectivamente, sobre el nivel de instrucción de los componentes de las Juntas locales de primera enseñanza (sabían leer y escribir el 91,39 por 100 en 1870 y el 95,65 por 100 en 1880).

⁷¹ P. MADUZ: *Diccionario geográfico-estadístico-histórico de España y sus posesiones de Ultramar*, Madrid, 16 tomos, 1845-48.

⁷² *Anuario Estadístico de 1916*, p. 326.

total de mozos útiles (114.120) y no al del reemplazo (217.821), es decir, sólo el 52 por 100 del reemplazo. El 48 por 100 no computado incluye los «prófugos» (¡40.217, el 18,46 por 100 del reemplazo!) y los «excluidos» (15,78 por 100) y «exceptuados» (13,29 por 100) por causas legalmente preestablecidas.

Los datos sobre «excluidos» y «exceptuados» no se desagregan en función de las diferentes causas legalmente posibles. Entre las incluidas en los artículos 84 y 86 (en el primer caso) y 89, 326, 327 y 329 (en el segundo) de la Ley de Reclutamiento de 19 de enero de 1912, destacan la existencia de defectos físicos o enfermedades, el estar cumpliendo condena, tener un peso, talla o capacidad torácica inferiores a las mínimas establecidas y el ser hijos únicos o huérfanos en determinadas circunstancias familiares. Todos ellos obviamente más comunes entre las clases y grupos más bajos en la escala social.

El caso de los prófugos es algo más complejo. Los mayores porcentajes se producen (con alguna excepción) justamente en las provincias con niveles más bajos de alfabetización (Almería, Cádiz, Canarias, La Coruña, Lugo, Málaga, Orense, Pontevedra). Nada sabemos sobre su extracción social. No parece disparatado pensar que el hecho de prescindir de unos brazos jóvenes en familias campesinas o con dificultades económicas, podía ser causa de una decisión de tal índole. La razón principal sin embargo, en estos años, era el temor a ser enviado a la guerra de Africa. Un estudio sobre la extracción social de los reclutas allí enviados (en comparación con los que no hacían el servicio militar o no iban a Marruecos) aclararía qué grupos sociales soportaban una mayor «presión bélica» y la incidencia de esta causa sobre la desertión. En conclusión, los datos sobre el grado de alfabetización de los «mozos útiles», no pueden presumiblemente extrapolarse, en estos años primeros del siglo XX, al total de población adulta masculina entre 19 y 21 años⁷³.

No hay que olvidar, además, en el caso español, que fue la Ley de Reclutamiento citada, de 19 de enero de 1912, la que en su artículo 4.º suprimía la redención «a metálico» (frente a la habitual práctica precedente) de la prestación del servicio de las armas. Como ha expuesto N. Sales, la Ordenanza de Reclutamiento de 1837, vigente hasta la Ley de 1912, establecía la posibilidad de conmutación del servicio militar por una cantidad abonada al Estado. Más adelante se admitió, asimismo, la sustitución del quinto por otro hombre. No hace falta indicar quiénes podían pagar por ello y quiénes se prestarían a ello, así como la des-

⁷³ Estas observaciones deben tenerse en cuenta al utilizar los datos que sobre «analfabetismo de los reclutas» ofrece L. LUZURIAGA en *El analfabetismo en España*, 2.ª edición puesta al día y aumentada, Madrid, 1926, pp. 86-88, o bien en la 1.ª edición de 1919, pp. 19-27.

viación que añadió a cualesquiera datos estadísticos sobre los reclutas⁷⁴.

d) Como complemento o en ausencia de fuentes susceptibles de cuantificación, suele recurrirse a *evidencias indirectas deducidas de juicios u opiniones, coetáneas* (literarias, autobiográficas, informes, etc.), *de la producción editorial impresa* (libros, folletos, almanaques, pliegos, etc.), *de la posesión y acceso a los libros* (bibliotecas públicas y particulares, difusión de copias manuscritas), *de la difusión de la lectura y del nivel de escolarización*. D. Cressy ha analizado exhaustivamente estas evidencias indirectas y los problemas que plantea el recurso a las mismas⁷⁵. En su opinión, aunque ninguna de ellas por sí sola (al menos en la Inglaterra de los Tudor y Estuardo), puede dar cuenta de las dimensiones y evolución del proceso de alfabetización, tomadas en conjunto se refuerzan y ofrecen la impresión «amplia, vaga e incontrovertible» de un aumento de la alfabetización en Inglaterra en las últimas décadas del XVI y primeras del XVII, coincidiendo, más o menos, con el período de «la revolución educativa», según expresión de L. Stone⁷⁶.

En los períodos en los que se carece de estadísticas sobre producción y comercio de libros, o como complemento de tales estadísticas y de noticias (a través de memorias, informes, etc.) al respecto, ofrecen interés especial un tipo determinado de documentos notariales: los *inventarios «post mortem» y escrituras de partición de herencias*. Realizados «con intervención judicial y a petición de parte, cuando existen o son previsibles litigios de herencia, son una fuente rica en detalles para el conocimiento de las condiciones de vida doméstica y cotidiana»⁷⁷.

A través de las firmas de los herederos es posible también percibir el nivel de alfabetización de núcleos familiares completos. Pero no es éste el uso al que aludimos. Cuando los inventarios y particiones de herencia

⁷⁴ N. SALES: «Servicio militar y sociedad en la España del siglo XIX», en *Sobre esclavos, reclutas y mercaderes de quintos*, Ariel, Barcelona, 1974, pp. 207-277. Dos datos completan este análisis:

a) «La desertión es la compensación» (en palabras de esta autora) de la redención en metálico y la quinta una «catástrofe periódica», el «terror» de los campesinos y trabajadores manuales.

b) La Ley de 1912 introdujo la modalidad (no suprimida hasta 1936) de los «mozos de cuota», que, previo pago de una cantidad, reducían sensiblemente el tiempo del servicio militar, podían elegir cuerpo y reducir las posibilidades de ser enviados a África. Para poder hacer uso de este privilegio era necesario no ser analfabeto. ¡Qué similitud con el «beneficio del clérigo» inglés al que antes hicimos referencia!

Sobre el número de «no aptos y prófugos» y «exentos» en relación con el total de la quinta, desde 1859 a 1920, véase S. G. PAYNE: *Los militares y la política en la España contemporánea*, Ruedo Ibérico, París, 1968, pp. 419-420. Sus datos confirman que, en la segunda década del siglo XX, el temor a ser enviado a África elevó el número de prófugos.

⁷⁵ D. CRESSY: *Literacy and social order...*, ob. cit., pp. 42-53.

⁷⁶ L. STONE: «The educational revolution in England 1560-1640», *Past and Present*, n.º 28, 1964, pp. 41-80.

⁷⁷ A. EIRAS ROEL: «Tipología documental de los protocolos gallegos», en A. EIRAS ROEL y colaboradores: *La historial social...*, ob. cit., p. 79.

contienen relaciones de bibliotecas de particulares o de librerías (o, por el contrario, cuando no se recogen libros entre todo tipo de bienes muebles —ropa, enseres, alhajas, etc.—, tras examinar cientos de inventarios) constituyen un índice, muestra o signo indicativo de la difusión del libro en general y de determinados libros en particular, de los hábitos presuntos de lectura, de las influencias posibles y preferencias de un personaje o autor, de la existencia y contenido de bibliotecas privadas, de los libros en venta (cuando se trata de librerías) o impresión (en el caso de imprentas). Con tal finalidad fueron ya utilizados, como fuente documental por H. J. Martin⁷⁸ y B. Bennassar⁷⁹, entre otros, en una línea seguida posteriormente en otros estudios⁸⁰. En todo caso, esta fuente ha de ser completada con otras tales como catálogos de librería, archivos y libros comerciales de imprentas y librerías, etc., para obtener una visión más nítida y definitiva de la difusión de la letra impresa.

e) En síntesis y como *resumen* de lo expuesto, las páginas precedentes muestran cómo la autonomía cobrada por la historia de la alfabetización, desde fines de la década de los 60, ha originado una serie de innovaciones metodológicas en el uso de fuentes para períodos pre-censales o pre-estadísticos (prácticamente, los anteriores a la segunda mitad del XIX), o como complemento de estos últimos.

Aparte los casos excepcionales de Suecia y Francia, la mayor parte de los trabajos se basan en el recuento de firmas (o de su ausencia) como medida directa de la alfabetización. Dilucidado favorablemente el debate sobre la validez de la firma como barómetro de la alfabetización, se ha recurrido, según los casos, a fuentes fiscales, documentos notariales (en especial, los testamentos), testimonios y declaraciones judiciales, registros de matrimonio y bautismo y algunas otras fuentes específicas de carácter ocasional o socialmente restringidas. Sobre su validez y fiabilidad poco puede decirse de un modo general. Sólo tienen sentido las consideraciones relativas a un espacio y tiempo dados. Cada área y momento requieren un análisis específico de las fuentes existentes y de sus ventajas e inconvenientes.

⁷⁸ H. J. MARTIN: *Livre, pouvoirs...*, ob. cit., Droz, Genève, 1979, 2 vols.

⁷⁹ B. BENNASSAR: *Valladolid...*, ob. cit., pp. 468-470 y 476-485.

⁸⁰ Los trabajos de C. BATLLE: «Las bibliotecas de los ciudadanos de Barcelona en el siglo XV»; M. A. LADERO y M.^a C. QUINTANILLA: «Bibliotecas de la alta nobleza castellana en el siglo XV»; P. H. BERGER. «La lecture à Valence de 1474 à 1560», y M.^a C. CASADO: «Autores franceses en la biblioteca de un escritor del siglo XVII: Bernardino de Rebolledo», recogidos en el citado volumen colectivo *Livre et lecture en Espagne et en France sous l'Ancien Régime*, utilizan los inventarios como fuente. Asimismo, lo hacen B. BARREIRO: «Las clases urbanas de Santiago en el siglo XVIII: definición de un estilo de vida y pensamiento», y O. REY: «El clero urbano compostelano a fines del siglo XVII: mentalidades y hábitos culturales», en A. EIRAS ROEL y colaboradores: *La historia social...*, ob. cit., especialmente en las páginas 471-479, 486-494, 508-509 y 515-519.

El recurso a fuentes o evidencias indirectas ha cobrado, asimismo, especial relevancia. De entre ellas destacan los estudios sobre difusión de la lectura y escritura y del material impreso, la posesión y acceso al libro, bibliotecas, etc. En este campo, los inventarios «post-mortem» o las escrituras de partición de herencias constituyen una de las fuentes más utilizadas.

B) La mutación historiográfica indicada, y el análisis del proceso de alfabetización en períodos anteriores a 1850, gracias al recurso a las nuevas fuentes citadas, ha diversificado y enriquecido enormemente los conocimientos cuantitativos y cualitativos, de carácter temporal, espacial y social, a tener en cuenta. Esta diversificación y dilatación permiten elaborar una serie de *conclusiones o generalizaciones sobre la historia de la alfabetización*, más o menos provisionales y circunscritas a un espacio, sociedad y tiempo dados. De entre ellas destacamos seguidamente las relativas a su ambivalencia funcional, graduación y correspondencia con la división social del trabajo o estructura socio-ocupacional, y su evolución y difusión errática e irregular.

a) *Alfabetización, educación y escolarización, ¿para qué?*, es el título con el que J. Galtung inicia una reflexión sobre las funciones y fines de estos tres procesos en las sociedades modernas. «¿Qué sucedería si todo el mundo fuera alfabetizado?», se pregunta el citado autor al principio de su exposición. «No mucho —responde—, ya que el mundo está en conjunto de tal manera estructurado que es capaz de absorber el impacto. Pero si la totalidad del mundo estuviera integrado por personas alfabetizadas, autónomas, críticas, constructivas y capaces de trasladar la idea a la acción, individual y colectivamente, el mundo cambiaría»⁸¹.

No nos interesa ahora tanto esta respuesta concreta —en la que subyace un claro optimismo e indeterminación— cuanto la pregunta ¿alfabetización y escuela, para qué? Las respuestas del análisis histórico, ofrecen ya, desde un principio, un carácter doble y ambivalente, así como el entrecruzamiento, constante y repetido, de argumentos a favor y en contra de ambos procesos⁸².

Un tipo de respuesta guarda relación o es producto del análisis de los objetivos ideológico-proselitistas que se han perseguido y persiguen con la alfabetización y la escuela. Así, unos las defienden y otros las atacan en cuanto instrumentos de control social, adoctrinamiento, moralización

⁸¹ J. GALTUNG: «Literacy, education and schooling for what?», en H. J. GRAAF (ed.): *Literacy and social...*, ob. cit., pp. 271-285.

⁸² L. STONE: «Literacy and education...», *Past and Present*, n.º 42, 1969, pp. 83-86 y 89-92, y H. J. GRAAF (ed.): *Literacy and social...*, ob. cit., aportaciones del mismo GRAAF (pp. 2-4), G. STRAUSS (pp. 98-99), D. CRESSY (p. 111) y K. A. LOCKBRIDGE (pp. 191-192).

y disciplina de sus destinatarios. Una u otra posición dependen, en gran medida, del acuerdo o desacuerdo, respectivamente, con los contenidos e ideología que las impregnan.

A su vez, se defiende o se ataca el que la alfabetización y la escuela faciliten al individuo y/o a un grupo, un conjunto de capacidades y habilidades potencialmente autónomas en su uso. Los que, por esta causa, se han opuesto y se oponen a ambos procesos, centran su atención en la posibilidad de recibir textos «peligrosos» para un orden moral y/o social determinados, así como para transmitir a otros, sin control, las ideas propias. Estos ataques son comunes en épocas prerrevolucionarias cuando abundan los panfletos, folletos y escritos que difunden ideas consideradas heterodoxas. Los que defienden ambos procesos, por esta misma causa, destacan el papel de la alfabetización y de la escuela (una alfabetización y una escuela determinadas) como instrumentos mediante los que, a través de una metodología adecuada, el diálogo, la libre discusión y la participación, puede desarrollarse una personalidad crítica y autónoma (utilizando sus mismas palabras), propicia a la búsqueda y transmisión de información y capaz de seleccionar y cribar la información recibida, en la que se equilibren la creación individual y el uso compartido de la lectura y escritura. Sólo una concepción de esta índole, según sus defensores, da funcionalidad y sentido a ambas habilidades, facilitando su adquisición y perfeccionamiento posterior mediante su uso habitual y continuado.

En toda esta cuestión dos aspectos nos parecen ciertos. Primero, aun cuando la alfabetización y la escuela sean instrumentos de control, moralización y disciplina, abren unas opciones y generan unas posibilidades que no existen en una sociedad o individuo analfabetos. Segundo, el uso de la lectura y escritura (o del cálculo) no devienen funcionales si no se convierten al menos en algo esporádicamente necesario, y el paso del tiempo y una realidad o contexto negativos suponen el desuso y la pérdida (material y de sentido) de ambas habilidades. Tanto una como otra se refuerzan si con su uso el individuo obtiene satisfacciones o satisface necesidades, y, viceversa, ambas se debilitan cuando en su uso no se aprecian ventajas materiales o intelectuales, sociales o individuales.

La segunda respuesta del análisis histórico, está relacionada con la cuestión últimamente sugerida: *la funcionalidad o disfuncionalidad de la alfabetización y la escuela*⁸³.

⁸³ El concepto de «alfabetización funcional» ha proliferado, con diversos usos y objetivos, tras la II guerra mundial. Como ha señalado K. LEVINE («Functional literacy: fond illusions and false economics», *Harvard Educational Review*, vol. 22, n.º 3, agosto 1982, pp. 249-266), es éste un término ambiguo, elástico y polisémico, objeto de interpretaciones incongruentes, que ha permitido «un

Tales funcionalidad o disfuncionalidad implican y se establecen siempre en relación con unos objetivos determinados. Las respuestas difieren según los fines individuales y sociales que se persigan y los que se estime que realmente producen ambos procesos. Es ésta, en definitiva, una cuestión primordialmente sujeta a juicios de valor sobre los objetivos pretendidos y reales de la alfabetización y la escuela⁸⁴.

Hay otro enfoque con el que es posible llegar a conclusiones ciertamente valorativas (como es inexorable en toda opinión, análisis o juicio), pero más susceptibles de generar acuerdos o conformidades amplias. ¿Cuándo la posesión de la habilidad de leer y escribir es funcional para un individuo? Simplemente, cuando hace uso de ella, sea por razones económicas (comercio), profesionales (escribanos, clérigos, funcionarios), ideológicas (proselitismo religioso o político) o de *status* (la posesión de libros y el conocimiento de la escritura como símbolo de distinción social en quienes no precisan de ella económica o profesionalmente). En este sentido la funcionalidad o disfuncionalidad de la lectura y escritura es algo subjetivamente sentido por cada individuo o grupo social concreto y

confortable pero ilusorio consenso». Este autor indica cómo tras el fracaso de los primeros programas de alfabetización de la UNESCO, en la década de los 50, realizados bajo los supuestos ideológicos de un humanismo vago y paternalista, se puso el acento en la dimensión económico-profesional de una alfabetización para el trabajo, bajo los supuestos ideológicos de las teorías del capital humano, para volver, en la década de los 70, a un nuevo humanismo atento no sólo a la dimensión económica, sino también a los aspectos políticos, sociales y culturales de la alfabetización. Expone, asimismo, las diferentes posiciones críticas ante la interpretación economicista del término «funcional», desde quienes indican que se prefiere al obrero alfabetizado no por su cualificación, sino por su mentalidad disciplinada e integrada (para éstos el valor de la educación reside más en los hábitos que internaliza que en los contenidos o destrezas que proporciona), hasta quienes ponen el acento en la satisfacción o utilidad individual, no directamente económica, de la alfabetización (por el *status* social, prestigio o reconocimiento que confiere y la independencia que supone la posibilidad de recibir y dar información), en el descenso de valor económico que implica su generalización (en cuanto deja de ser un bien escaso), o, desde otra perspectiva, crítica, en sus supuestos ideológicos, al concebir la alfabetización más como una práctica individual, no determinada socialmente en su necesidad y uso, y a los destinatarios más como consumidores que como productores de información.

⁸⁴ Ejemplo: si la alfabetización y la escuela en el medio rural, o en un área y tiempo determinados, facilita o prepara para la emigración a la ciudad, para el trabajo en el sector industrial o de servicios, la alfabetización y la escuela son en este caso funcionales (aun cuando sean un fenómeno nacido en el medio urbano que se traslada sin más al medio rural) si se entiende que dicho objetivo es deseable, y no funcionales si se entiende que deben preparar para permanecer en dicho medio rural. En todo caso es obvio que 1) debe afirmarse la no funcionalidad de la escuela en el medio rural cuando es una simple adherencia sin sentido, que no prepara ni para la emigración ni para la permanencia en dicho medio, y 2) la funcionalidad o disfuncionalidad de la escuela está profundamente conectada con los procesos de dominación y de estratificación social. La alfabetización y la escuela (unas determinadas alfabetización y escuela) son habitualmente más funcionales o disfuncionales para unas que para otras clases o grupos sociales.

Otras muchas cuestiones similares pueden ser planteadas: la selección socio-académica que la escuela realiza ¿es funcional o disfuncional?, la adecuación o inadecuación del sistema educativo, de la misma alfabetización, a las necesidades de empleos y cualificaciones de un sistema económico dado ¿son funcionales o disfuncionales?

su evidencia es, correlativamente, el uso o desuso que se hace de alguna o de ambas habilidades. Otra cosa es el juicio que merezcan a cada cual dicha sensación o conciencia subjetiva y uso o desuso.

Este planteamiento conduce, a su vez, a distinguir entre una funcionalidad externa y otra interna⁸⁵.

La funcionalidad externa supone que el impulso o presión para la alfabetización y/o escolarización se origina en el exterior de los individuos o grupos a los que afecta. Suele ser consecuencia de una presión ideológico-proselitista o de una acción de control social efectuada habitualmente con el apoyo eclesiástico y/o público (estatal o local), y se traduce en disposiciones, informes, campañas, programas de acción, etc., y toda una literatura de apoyo sobre las excelencias de la alfabetización y la escuela. En definitiva, ambas son generadas y traídas desde fuera e impuestas o propiciadas y aceptadas por sus usuarios.

La funcionalidad interna tiene lugar cuando la alfabetización y/o la escuela responden a una necesidad autogenerada y sentida como propia por sus usuarios. Ciertamente, esta distinción nos conduce a otra no menos problemática: la que se realiza entre necesidades naturales y artificiales, ya que nunca una necesidad es totalmente autónoma respecto de factores externos. Pero lo que intentamos caracterizar aquí no es un proceso totalmente autónomo o puro, sino un proceso que es impulsado por sus usuarios en razón de la utilidad que creen ver en él. Y aquí, en el uso que se hace de la lectura y escritura, como hemos señalado, es donde pueden definirse tres tipos básicos de utilidad/necesidad: una de carácter económico-profesional, otra de prestigio o búsqueda de un *status* y otra, por último, de tipo ideológico. El proceso, pues, puede ser impulsado tanto por los beneficios económicos que produce, cuanto por el prestigio social que se le supone o la posibilidad de tener acceso, difundir y estar informado sobre una ideología determinada (religiosa, como en el caso protestante —lectura familiar y parroquial de libros religiosos—, o política, como en el movimiento obrero —asociaciones y sindicatos que crean sus propios centros culturales—).

El análisis de la funcionalidad o disfuncionalidad de la alfabetización revela, asimismo, la distinción entre una *alfabetización escolar* en la que

⁸⁵ La distinción se corresponde con la que D. Cressy llama, en una excelente y modélica síntesis final, «push» (factores externos o ideológicos que favorecen la alfabetización) y «pull» (factores utilitarios o internos). Sobre esta distinción, D. Cressy establece cuatro supuestos según que ambos procesos coincidan en un lugar y tiempo dados, uno de los dos se produzca y el otro sea inexistente, débil o juegue en su contra, y, por último, ambos sean débiles o prácticamente inexistentes. La aplicación de esta tipología a los diversos procesos históricos de alfabetización permite una ordenación de los mismos y su comparación, así como destacar, en cada modelo, sus características peculiares en cuanto a la intensidad de ambos impulsos externo e interno. Véase, D. CRESSY: *Literacy and the social order...*, ob. cit., pp. 184-188.

la práctica de la lectura y escritura se convierten usualmente en un fin en sí mismo, y otra alfabetización, en la que el uso de ambas sólo tiene sentido por su utilidad o necesidad directa. En la primera, el aprendizaje es un proceso académico autónomo y la destreza se adquiere con vistas a su ulterior ejercicio. No se plantea, en ningún caso, si este último tendrá o no lugar y en qué condiciones. En la segunda, por el contrario, el aprendizaje no es un fin en sí mismo, sino consecuencia de un uso necesario o directamente útil. La primera es supuestamente abstracta y general. La segunda, excesivamente restringida y concreta⁸⁶.

Ambas funcionalidades (externa-interna y escolar-no escolar) estaban y están relacionadas a su vez, con la *cuestión técnica y metodológica*. Detrás de cada método de alfabetización y de los contenidos impartidos hay siempre una teoría-ideología (y detrás de ésta una organización, añadiríamos, que le da fuerza), como ha señalado Lê Thành Khôi al comparar el método de la «concienciación» de P. Freire con el de la «alfabetización funcional» promovida por la Unesco⁸⁷. El método comúnmente utilizado en Occidente es el conocido como «sintáctico». El aprendizaje de la lectura es un ejercicio visual y auditivo en el que primero se identifican las letras por su sonido y después, progresivamente, en deletreos sucesivos y repetidos, las sílabas, palabras y frases⁸⁸. El de la escritura, a su vez, constituye un ejercicio visual y manual, que no se inicia hasta que no se domina perfectamente el de la lectura y que requiere el uso de un material e instrumentos costosos y al alcance habitual de un público más reducido. La primera, disciplina la memoria; la segunda, la mano. La primera, prepara pasivamente para la recepción del mensaje; la segunda, mediante la caligrafía, para el dibujo y el adorno, antes que para la creación y transmisión. La difusión de la escritura a un público más amplio, durante el XIX, sólo será posible previa la democratización/simplificación gráfica y ortográfica del signo y la preparación para su uso funcional (peticiones, cartas, documentos, contratos, etc.)⁸⁹, y su

⁸⁶ Tal distinción, no obstante, debe ser matizada, al menos en lo que se refiere a la alfabetización escolar. El aprendizaje de la lectura y el de la escritura no han sido jamás procesos neutros y asepticos, como testimonian la casi totalidad de las muestras caligráficas y los libros de lectura y escritura escolares.

⁸⁷ LÊ THÀNH KHÔI: *L'éducation comparée*, A. Colin, París, 1981, pp. 54-57.

⁸⁸ Su utilización está constatada por E. JOHANSSON, para Suecia, en *The history of literacy in Sweden...*, ob. cit., pp. 21-22, para Alemania, por G. STRAUSS: «Techniques of indoctrination: The German Reformation», en H. J. GRAFF (ed.): *Literacy and social development...*, ob. cit., pp. 97-98, y, para Inglaterra, por D. CRESSY: *Literacy and social order...*, ob. cit., pp. 20-26.

⁸⁹ Baste, por ejemplo, comparar, en el caso español los contenidos y grafía de las muestras del *Tratado del origen y arte de escribir bien: ilustrado con veinticinco láminas*, del R. P. Fr. LUIS DE OLOD, Gerona, 1766 (edición facsímil, Universidad de Barcelona, 1982), el *Arte nuevo de escribir, inventada por el insigne maestro Pedro Díaz Morante, e ilustrado con Muestras nuevas, y varios discursos conducentes al verdadero Magisterio de Primeras Letras*, de F. J. DE SANTIAGO PALOMARES,

aprendizaje simultáneo o combinado (no independiente o separado en el tiempo) con el de la lectura, innovación introducida, a principios del -XIX, por el movimiento de la enseñanza mutua⁹⁰.

b) La historia de la alfabetización desvela, para cada momento y lugar, su *graduación y correspondencia con la estructura socio-ocupacional*. Muestra su desigual distribución entre los diferentes estamentos, clases, categorías o grupos sociales. El modelo o proceso de alfabetización seguido puede modificar dicha distribución, atenuar o agrandar diferencias, afectar o no a determinados grupos, pero, en cualquier tiempo y lugar, no se puede hacer su historia sin hacer a la vez la historia de su desigual distribución social. Su evolución no es, en todo caso, lineal. Unos grupos avanzan y otros se estancan o retroceden comparativamente, pero la generalización del proceso siempre procede, en sus líneas generales, desde las capas sociales superiores a las inferiores. La tarea del historiador no es tanto constatar este hecho cuanto medir su intensidad e irregularidades (con sus causas y efectos) y la diferente evolución y significado del proceso para cada grupo o categoría social. Esta distribución y su evolución temporal y espacial arroja luz, en cada caso, sobre la funcionalidad externa e interna de la alfabetización, así como su graduación.

En efecto, el conocimiento de las relaciones entre alfabetización y estructura socio-ocupacional presupone la *distinción entre difusión cuantitativa y cualitativa* y la constatación de la existencia de diferentes niveles o grados. Así como L. Stone distingue en Europa, hasta el siglo XIX, cinco niveles educativos, conectados cada uno «a las necesidades y aspiraciones de una diferente clase social»⁹¹, es posible también establecer di-

Madrid, 1776, o el *Arte de escribir por reglas y con muestras*, de T. TORÍO DE LA RIVA Y HERRERO, Madrid, 1798, con los modelos que se ofrecen para la lectura y la escritura en las obras de E. PALUZIE: *El arte epistolar*, 5.ª edición, Barcelona, 1849, *Guía del artesano*, Barcelona, 1874, y *Guía de la mujer*, Barcelona, 1893, o, ya en el siglo XX, en las de J. MARTÍNEZ AGUILÓ: *Manuscrito moderno*, Madrid, 1905 y P. FERRER Y RIVERO: *Tesoro del artesano, Libro segundo*, 9.ª edición, notablemente reformada y aumentada, Madrid, 1914.

En cuanto a la uniformización y simplificación ortográfica y gramatical, ya en 1742 la Real Academia Española publicó una *Ortografía*, objeto de retoques posteriores a fin de acercar la expresión escrita a la fonética (aspecto en el que todavía en la actualidad son posibles simplificaciones), y en 1771, una *Gramática castellana*, que directamente, o a través de compendios, uniformó su enseñanza.

⁹⁰ Aunque centrado en la enseñanza de la lectura, véase sobre el particular J. HEBRARD: «École et alphabétisation au XIX siècle (approche psycho-pédagogique de documents historiques)», *Annales E.S.C.*, año 35, n.º 1, enero-febrero 1980, pp. 66-77.

⁹¹ L. STONE: «Literacy and education...», *Past and Present*, n.º 42, 1969, pp. 69-70. Stone distingue el nivel 1, en que se puede leer algo y firmar, que era el máximo a que podían aspirar las clases inferiores, el nivel 2, para las clases medias bajas, que supone un aprendizaje más extenso e intenso de la lectura, y además de la escritura y el cálculo, el nivel 3, que implica una educación secundaria utilitaria de tipo comercial, contable, etc., que prepara para las categorías profesionales bajas y el mundo de los negocios, el nivel 4, una educación humanístico-clásica que prepara para la

versos niveles en el dominio y uso de la lectura y escritura y establecer criterios para su medición, es decir, para cuantificar su distribución socio-ocupacional. El caso sueco, con la constatación de diversos grados en la capacidad lectora en los exámenes anuales, es, desde luego, excepcional.

Por lo que respecta a las modalidades o usos de lectura, como ha señalado R. Chartier, el paso de la lectura en voz alta (o baja) a la lectura silenciosa o, si se prefiere, de una lectura oral (por sí o por otros) a otra visual, es un proceso que se extiende en los «scriptoria» monásticos en los siglos XI y XII, y pasa, desde fines del XII hasta principios del XIV, a los clérigos y universitarios, y, desde mediados del XIV, a la sociedad aristocrática. Ello supuso profundas modificaciones en el uso del libro, no menores de las que la imprenta produjo posteriormente. La lectura silenciosa introdujo el libro en la esfera de la intimidad individual, facilitó una comprensión más libre de lo escrito y permitió una lectura rápida y, por tanto, el acceso a un mayor número de textos⁹².

En cuanto a la escritura, un detenido examen de las firmas permite distinguir las desmañadas y simples de las que evidencien un claro dominio y práctica de la caligrafía⁹³. En todo caso, siempre habrá que tener presente la distinción entre la distribución social cuantitativa de la alfabetización y los niveles de dominio y tipología de usos de la lectura y escritura. Ello es importante a efectos sociales y temporales ya que en ocasiones ambos procesos se producen por separado o al menos con rit-

Universidad y las posiciones de élite, y, por último, el nivel 5, que se obtiene en las Universidades y colegios de abogados.

Como es obvio, cada época, lugar y enfoque u objetivos de la investigación requiere una graduación «ad hoc». Así, por ejemplo, E. LE ROY LADURIE en *Montaillou, village occitan de 1294 à 1324*, Gallimard, París, 1975, pp. 356-360, distingue, en la localidad y época citadas, cuatro niveles: una élite letrada y carismática, una élite letrada, vagamente latinista y no investida de un carisma específico, los laicos cultos, capaces de leer en lengua occitana o vulgar, no en latín, y los analfabetos. Claro está que esta clasificación se aplica a una comunidad con no más del 2 por 100 de alfabetizados, donde el libro es un objeto que impresiona y despierta admiración y respeto y la cultura es predominantemente oral (importancia de las veladas y lecturas en alta voz).

⁹² R. CHARTIER: «L'Ancien Régime typographique: réflexions sur quelques travaux récents», *Annales E.S.C.*, año 36, n.º 2, marzo-abril 1981, pp. 191-209, quien a su vez se basa en H. J. MARTIN: «Pour une histoire de la lecture», *Revue française d'histoire du livre*, n.º 16, 1977, pp. 583-609. Un análisis histórico de las diferentes formas de lectura, motivaciones e implicaciones desde la sociología de la comunicación puede verse, asimismo, en N. ROBINE: «La lectura», en R. ESCARPIT y otros: *Hacia una sociología del hecho literario*, Edicusa, Madrid, 1974, pp. 219-242.

⁹³ Así, por ejemplo, LE ROY LADURIE en *Les paysans de Languedoc*, Mouton, París, 1966, t. I, p. 345, distingue tres niveles: los que firman, los que ponen sus iniciales y los que ponen una marca.

En nuestro estudio, recién iniciado, sobre la alfabetización en Murcia en el siglo XVIII, hemos distinguido cuatro niveles según la calidad de la firma. La existencia, en algún caso, de textos escritos por los firmantes, permite además contrastar firma y escritura. Sólo una graduación similar nos puede dar a conocer las profundas diferencias que la escritura y la firma suponían entre los alfabetizados, según la edad, sexo o grupo socio-ocupacional.

mos y tendencias diferentes. En un período o categoría social tiene lugar una difusión cuantitativa de la capacidad de leer y escribir y en otros períodos o categorías un perfeccionamiento y uso más habitual de alguna o ambas aptitudes. Aun allí donde (como comúnmente sucede) ambos procesos están conectados en el espacio y en el tiempo, es útil analizarlos y tenerlos en cuenta por separado.

Constatar la necesidad de efectuar una graduación (bien sea educativa o del dominio de la lectura o escritura) para cada momento y área geográfica, y de establecer su correspondencia con la estructura socio-ocupacional, matizando su funcionalidad o disfuncionalidad en relación con esta estructura, implica plantearse la conveniencia (si se quiere llegar a una comprensión más ajustada y global de la alfabetización) de seguir identificando alfabetización con la adquisición de la capacidad de leer y escribir.

Y es que, en efecto, esta identificación es producto del etnocentrismo académico-escolar (un sistema educativo basado fundamentalmente en la lectura y escritura) de quienes se preocupan por esta cuestión. Una concepción más amplia de la alfabetización debería contemplar también la *capacidad para descifrar/descodificar otros signos diferentes a los alfabéticos, en especial los del mundo de la imagen, el número y las formulaciones algebraicas*. Un giro semejante en nuestra concepción de la alfabetización se hace necesario cuando pretendemos historiar épocas tales como el Renacimiento o la Baja Edad Media, o cuando, incluso en épocas posteriores, circunscribimos nuestros análisis a la lectura y escritura y no al dominio del cálculo y operaciones mercantiles, a la representación gráfica de ingenios y procesos mecánicos, artísticos, artesanales, etc., o al lenguaje científico-matemático⁹⁴. Todos ellos son modos de exposición e instrumentos de comunicación cuyo desciframiento requiere una «alfabetización», una práctica o aprendizaje. Su consideración a estos efectos, implica distinguir y admitir la existencia de varias culturas con códigos diferentes (y jerarquizados) en cada sociedad y momento dados. Uno de los supuestos más evidentes es sin duda el período renacentista. No se trata, desde luego, de dos culturas separadas sino entremezcladas, pero es obvia la distinción entre la cultura académico-escolar (artes liberales), cuyo código fundamental era el alfabético y cuyo instrumento básico era

⁹⁴ La necesidad de distinguir diferentes tipos y niveles de alfabetización, que incluyan no sólo el dominio de la lectura y escritura, así como de considerar por separado su difusión socio-ocupacional y geográfica, ha sido mantenida recientemente por H. J. GRAFF: «On literacy in the Renaissance: Review and reflections», *History of Education*, vol. 12, n.º 2, junio 1983, pp. 69-85, que promete desarrollar esta cuestión en una obra (*The legacies of literacy: continuities and contradictions in western society and culture*, 2 vols.) de próxima aparición. En todo caso, ¿por qué no añadir a la relación precedente el desciframiento de otros códigos, como el musical?

el libro, y la cultura del maestro artesano y artista, con su énfasis en el predominio del ojo sobre la mente (la letra impresa, diríamos hoy), es decir, del pensamiento no verbal-escrito sino gráfico, que tanta influencia tuvo en el nacimiento y desarrollo de la ciencia y tecnología modernas (artes mecánicas). El dibujo, la expresión gráfico-visual de la realidad y de las nuevas invenciones, máquinas e ingenios era evidentemente un lenguaje más accesible para el artesano, el artista y el científico (tres aspectos tan comúnmente entremezclados en este período), así como para el público en general, y, desde luego, el lenguaje adecuado para ciencias como la cartografía y navegación, arquitectura, anatomía, etc., cuyo desciframiento suponía una práctica o aprendizaje previo. En otras palabras, es un error, una deformación etnocentrista, circunscribir la alfabetización al dominio de la lectura y escritura. Y ello para cualquier espacio o tiempo dados, aunque tal necesidad sea más evidente en unas sociedades y épocas determinadas (el Renacimiento, por ejemplo) que en otras. Incluso en nuestra actual sociedad, ¿no conocemos abundantes ejemplos de quienes consideramos alfabetizados, incluso de «letrados» o literatos preeminentes, que se muestran especialmente inhábiles ante un mapa, un gráfico, un plano, un cuadro estadístico o un proyecto de ingeniería o arquitectura?; y ¿qué decir del predominante analfabetismo visual, en nuestra sociedad (y, como consecuencia, indefensión e incapacidad de desciframiento), en relación con el lenguaje de la fotografía, el cine, la televisión o la publicidad, por no hablar del mundo de la informática? O bien, a la inversa ¿no es bastante común que un arquitecto, ingeniero, físico o matemático encuentre dificultades o se halle incómodo a la hora de hacer una memoria, informe o escrito sobre lo que ha expresado en los planos, proyectos o fórmulas, entre las que, por el contrario, se mueve como pez en el agua?

Evidentemente, la ubicación de la alfabetización en un contexto o enfoque tan amplio puede desdibujar y diluir la importancia del dominio o no dominio de la lectura y escritura, pero creemos que contribuye a situar la cuestión en unos términos relativos más adecuados: el análisis del proceso de adquisición y difusión de la lectura y escritura no debe hacernos olvidar que éstas pueden ser fundamentales en la sociedad académico-escolar, pero no en otros ámbitos socio-ocupacionales donde, a su vez, otros códigos y signos ofrecen una mayor funcionalidad.

c) La alfabetización es, a la larga, un proceso acumulativo, pero no lineal ni regular. Presenta retrocesos y estancamientos que afectan a grupos o áreas de un modo y en un tiempo diferentes. Es *un proceso irregular y errático*. Asimismo, *su distribución geográfica es irregular* (aun dentro de una localidad o comarca) y *dispersa*. Tal irregularidad y dispersión es consecuencia de los muy diversos y a veces contrapuestos factores

que condicionan tal proceso. Un análisis geográfico del mismo ofrece ejemplos de la confluencia, preeminencia o contraposición entre factores económicos (riqueza, estructura de la propiedad, estructura ocupacional), ideológicos (activismo, proselitismo), educativos (red escolar, escolarización) y políticos (estructuras de dominación, grado de cohesión local). Aun en los supuestos más evidentes (nivel de urbanización, riqueza, escolarización, proselitismo), un análisis geográficamente pormenorizado ofrece siempre excepciones a la regla general. «Incluso localidades vecinas», como ha señalado D. Cressy, pueden tener, en este punto, «características radicalmente diferentes»⁹⁵.

El proceso de alfabetización no sólo presenta una dispersión geográficamente irregular, sino también temporalmente errática. Esta no linealidad permite la configuración de diferentes períodos o fases en cada área geográfica y/o grupo social (tiempo, espacio y estructura social son las tres variables a confrontar en este caso). El proceso podrá ser acumulativo (a lo largo de uno o más siglos), pero su desagregación ofrece fases más cortas de retroceso o estancamiento en determinadas áreas o grupos sociales.

No valen, pues, aquí extrapolaciones como la efectuada por W. T. Pattinson, para la España del XIX, en un trabajo por lo demás excelente⁹⁶: «En primer lugar el público lector aumenta de un modo considerable, debido al gran retroceso del analfabetismo: a comienzos del siglo alrededor del 94 por 100 de los españoles eran analfabetos, mientras que sólo podían considerarse como tales un 66 por 100 hacia el año 1900». Dejando a un lado este último cómputo (el censo de 1900 establece un 63,78 por 100 de analfabetismo bruto y un 66 por 100 se obtiene, en todo caso, añadiendo ese 2,66 por 100 que sólo saben leer), ese «alrededor del 94 por 100» de analfabetos a comienzos del XIX no pasa

⁹⁵ D. CRESSY: *Literacy and social order...*, ob. cit. La frase puede verse en la página 77, y un análisis de la dispersión geográfica y de la multiplicidad de factores a tener en cuenta, en las páginas 72-96. Su conclusión final es la siguiente: «Ningún fenómeno singular, experiencia o conjunto de condiciones puede explicar adecuadamente esta distribución (irregular). Por lo tanto, proponemos una mezcla de influencias, una matriz compleja de elementos culturales, ideológicos, económicos e incluso a veces accidentales que conforma la alfabetización de cada comunidad en un momento dado». Esta multiplicidad de factores no significa igual relevancia o influencia, sino la necesidad de descubrir, en cada espacio y tiempo, cuáles son los determinantes, cuáles son las excepciones y cómo se entrecruzan, reforzándose o neutralizándose. Y desde luego no asombrarse por resultados esperados o previsibles, como les sucede a E. LE ROY LADURIE y M. DEMONET cuando en «Alphabétisation et stature: un tableau comparé», *Annales E.S.C.*, año 35, n.º 6, noviembre-diciembre 1980, pp. 1329-1332, se obtiene una alta correlación entre factores a primera vista tan heterogéneos como la alfabetización (cultura) y la estructura (naturaleza física), producto de una misma causa (el nivel socioeconómico como determinante del nivel educativo y de alimentación).

⁹⁶ W. T. PATTINSON: «Etapas del naturalismo en España», en I. M. ZAVALA: *Romanticismo y realismo*, vol. V de la *Historia crítica de la literatura española*, al cuidado de F. RICO, edit. Crítica, Barcelona, 1982, p. 422.

de ser una burda extrapolación efectuada comparando los datos de 1900 (63,78 por 100) con los de 1860 (75,52 por 100) en cuanto al analfabetismo bruto. Es una cifra en todo caso hipotética, no fundamentada en ningún censo o fuente ni evidencia directa o indirecta. Muy al contrario, evidencias indirectas y cómputos aislados, de los que daremos cuenta, indican un muy probable estancamiento (y quizás retroceso en algún período concreto, como la Guerra de la Independencia y la década posterior) de la escolarización y el analfabetismo durante los años 1808 a 1840.

