

LA ALFABETIZACIÓN EN ESPAÑA: UN PROCESO CAMBIANTE DE UN MUNDO MULTIFORME

Antonio Viñao
Universidad de Murcia
avinao@um.es

Resumen

En este texto se exponen –tras efectuar una serie de observaciones conceptuales sobre los términos ‘alfabetización’ y ‘analfabetismo’– la evolución diacrónica del proceso de alfabetización en España y las fuerzas que lo han impulsado, frenado o incluso hecho retroceder. Asimismo, se analizan algunos aspectos del proceso de difusión social de la cultura escrita –una cuestión clave en el proceso de alfabetización– y, dentro de ella, de la lectura como práctica social y cultural.

Palabras clave: Alfabetización, analfabetismo, España, Cultura escrita.

LITERACY IN SPAIN: AN EVER-CHANGING PROCESS OF A MULTIFORM WORLD

Abstract

In this text, after some conceptual remarks on the words ‘alfabetización’ (literacy) and ‘analfabetismo’ (illiteracy), the diachronic evolution of the process of literacy in Spain as well as the forces that drove, braked o even had it go back are set out. Moreover, some aspects of the process of social diffusion of the written culture –a key question in the process of literacy– and, within it, of the reading as a social and cultural practice are also examined.

Key words: Literacy, illiteracy, Spain, written culture.



LA ALFABETIZACIÓN EN ESPAÑA: UN PROCESO CAMBIANTE DE UN MUNDO MULTIFORME

1.- INTRODUCCIÓN

Donde no hay cambio no hay historia. En consecuencia, la historia de lo que se esconde tras un concepto o palabra, en este caso la palabra “alfabetización”, es siempre la historia de un proceso cambiante, de una realidad multiforme y de una más o menos amplia diversidad de significados. Trasladar, sin más, este concepto, hoy en día polisémico, a otras épocas y sociedades constituye un anacronismo que nos incapacita para entender esa realidad y ese proceso. De ahí que sean necesarias algunas precisiones conceptuales previas. Posteriormente, en este texto, se expondrán, de modo sucinto, la evolución diacrónica del proceso de alfabetización en España y las fuerzas o aspectos que lo han impulsado, frenado o incluso hecho retroceder. Por último, se analizará el proceso de difusión social de la cultura escrita –el núcleo o elemento básico de la alfabetización– y, dentro del mismo, de la lectura como práctica social y cultural.

2.- ALFABETIZACIÓN Y ANALFABETISMO: LA POLISEMIA DE DOS CONCEPTOS APARENTEMENTE CONTRAPUESTOS

Empecemos por lo sorprendente. La voz “alfabetización” no aparece en el diccionario de la Real Academia Española hasta ¡1970! y con el significado de “Acción o efecto de alfabetizar”. A su vez, aunque la voz “alfabetizar” figura en dicho diccionario desde 1936 con el sentido de “Ordenar alfabéticamente”, no sería de nuevo hasta 1970 cuando vendría a añadirse, como segunda acepción, la de “Enseñar a leer y escribir a los analfabetos de un país”. Habría asimismo que esperar hasta 1970 para que la Real Academia admitiera la voz “alfabetizado” como adjetivo referido a quien “sabe leer y escribir”. Puede pensarse que, siendo el analfabetismo una realidad previa a la alfabetización, las voces “analfabeto” y “analfabetismo” figurarían en dicho diccionario desde el primero de ellos, el llamado “de Autoridades”, publicado entre 1716 y 1739, en el primer diccionario normativo, el de 1780, o en alguno de los publicados durante el siglo XIX. Nada de eso. La voz “analfabeto” no sería recogida en el diccionario “oficial” hasta 1914 con el significado de “ignorante que ni aún conoce el alfabeto”, sustituido en 1925 por el de persona “que no sabe leer” con el añadido, a partir de 1983 de “ignorante, desconocedor de los saberes elementales” o, por extensión, “de una disciplina”. No menos fortuna tendría el término “analfabetismo” incluido por primera

vez en el diccionario en 1925 con el significado de “falta de instrucción elemental en un país”. Una definición ampliada en 1983 al esa “falta de instrucción” estaba “referida especialmente al número de sus ciudadanos que no saben leer”.

A la tardanza en reconocer toda esta serie de términos, cuyos orígenes y primeros usos habría que analizar, se une una significativa diferencia conceptual: mientras que el término “alfabetización” se refiere al enseñar o saber leer y escribir, el “analfabetismo” se define por el no saber leer. ¿Dónde situar a los que saben leer y no escribir o que, en relación con esta última capacidad, sólo saben escribir su nombre y poco más? El diccionario “oficial” no establece por tanto, con acierto, una errónea división tajante entre los alfabetizados y los analfabetos. Es más, incluye, en sus ediciones más recientes, el adjetivo “semianalfabeto, ta” con el sentido de “persona que es casi analfabeta”.

Desde un punto de vista histórico, el paso de las sociedades de alfabetización restringida a las de alfabetización generalizada (un proceso irregular en sus ritmos y desigual en su distribución territorial y social) se caracteriza por el peso cuantitativo y la relevancia cualitativa de la semialfabetización estadísticamente medida, bien mediante el pobre dominio de la firma, en las etapas previas a la existencia de censos nacionales o encuestas sobre la difusión del dominio de la lectura y la escritura, bien mediante el dato, recogido en dichos censos o encuestas, de quienes sabían leer y no escribir. Es más, uno de los rasgos característicos del modelo de alfabetización del Antiguo Régimen, vigente hasta mediados del siglo XIX, fue el predominio cuantitativo de los que sólo sabían leer sobre los que sabían leer y escribir y, desde el punto de vista escolar, la separación temporal entre el aprendizaje de la lectura –al que podían dedicarse uno o dos años– y el de la escritura –posterior, de mayor coste y, por tanto, más restringido–. La primera estadística oficial con datos al respecto para todo el país, la de 1841, ofrecía un 24,2 % de población alfabetizada (39,2 % de los hombres y 9,2 % de las mujeres) pero en esa cifra se incluían tanto los que sólo sabían leer (14,5 %: 22,1 % de los hombres y 6,9 % de las mujeres) como quienes sabían leer y escribir (sólo el 9,6 %: 17,1 % de los hombres y 2,2 % de las mujeres). Veinte años más tarde, en el primer censo nacional de 1860, el porcentaje de los que sólo sabían leer descendería al 4,5 % y el de los que sabían leer y escribir –los que podríamos considerar alfabetizados según criterios más actuales– se incrementarían hasta el 19,9 %. Si el cambio operado en esos veinte años, desde el predominio cuantitativo, entre los alfabetizados, de los que sólo sabían leer al mayor número de los que sabían leer y escribir se debe al modo de llevar a cabo ambas estadísticas, a la progresiva introducción, desde el Reglamento de Escuelas de Enseñanza Primaria de 1838, del aprendizaje de ambas habilidades desde los comienzos de la escolarización, o a ambos aspectos, es algo que desconocemos. Lo que sí sabemos es que los censos nacionales seguirían recogiendo hasta 1930 un apartado específico para los que sólo sabían leer (una cifra que descendería desde el 1.946.990 de 1841 a los 209.341 de 1930) para desaparecer posteriormente dada su escasa relevancia cuantitativa y cualitativa.

El concepto de semialfabetización puede ser asimismo aplicado, en las sociedades de alfabetización restringida, a quienes poseían un dominio de la lectura o escritura circunscrito a determinados tipos de caracteres o letras o a unos pocos textos por la dificultad de acceder a otros productos de la cultura escrita. Algo distinto de la llamada “alfabetización gremial”: aquella propia de quienes han hecho de la escritura un modo de vida o profesión y que, en el ejercicio de la misma, utilizan un tipo de escritura que sólo dominan –escriben, leen y entienden– ellos mismos. De un modo u otro, los conceptos de semialfabetización y alfabetización gremial nos indican que, desde los orígenes del proceso de alfabetización, lo que existe no es una línea divisoria tajante entre los alfabetizados y los no alfabetizados sino una graduación o amplia diversidad de prácticas sociales de la lectura y la escritura que implican un mayor o menor dominio y familiaridad con las mismas.

La cuestión conceptual se ha complicado todavía más en los últimos cincuenta años con la aparición de nuevos términos –iletrismo, neoanalfabetismo– que designan nuevas situaciones y realidades, o de adjetivos que, añadidos a los términos “alfabetización” y “analfabetismo”, aluden a otras tantas modalidades de los mismos. Si en la segunda mitad del siglo XX hicieron fortuna, por su elasticidad y ambigüedad, las expresiones “alfabetización funcional” y “analfabetismo funcional” –con significados no siempre acordes ni relacionados–, en las décadas finales de dicho siglo lo harían, entre otras, las de “alfabetización crítica” y “alfabetización cultural” y, más recientemente, “alfabetización científica” y “alfabetización digital”, las tres últimas con sus correspondientes analfabetismos. Nada tiene por ello de extraño que en sociedades complejas como las actuales, con múltiples códigos y lenguajes y muy diferentes grados de dominio o conocimiento y uso de los mismos, se hable ya, en plural, de analfabetismos y alfabetizaciones. Analfabetismos y alfabetizaciones en las que, según el caso, cada individuo estaría situado, en cada momento y sociedad, en un nivel u otro. No obstante, y aunque esto último puede también decirse de cualquier época histórica, en este texto utilizaremos un concepto de alfabetización restringido a la difusión del dominio, prácticas y usos de la lectura y la escritura.

3.- UNA SÍNTESIS DE LA EVOLUCIÓN DIACRÓNICA DE LA ALFABETIZACIÓN EN ESPAÑA

Para medir el nivel de alfabetización de una sociedad o grupo social y definir algunos de los rasgos propios de su modelo y modo de alfabetización y de las prácticas y usos de la lectura y la escritura en períodos anteriores a los censales –es decir, anteriores a mediados del siglo XIX en España– los historiadores han recurrido, como evidencias directas, al cómputo de quienes saben o no firmar y a las características gráficas de la firma relacionadas con su dominio y, como evidencias indirectas, a la producción y difusión de la cultura escrita.

Sus estudios muestran, en lo que a España se refiere, que su nivel de alfabetización no era menor –en más de un caso superior– durante el siglo XVI a los de otros países del Norte y Centro de Europa. La llamada “revolución educativa” experimentada por algunos países europeos en dicho siglo, provocada por un aumento de la demanda de educación formal, por razones sociales y económicas, y de la oferta, por razones religioso-proselitistas ligadas a la Reforma protestante y a la Contrarreforma católica, se produjo también en España. No afectó, desde luego, a todos los grupos sociales por igual ni a todo el país. Se concentró en las zonas urbanas y, en especial, en las poblaciones y grupos sociales más abiertos a los intercambios comerciales y a la producción y circulación de la cultura escrita. No obstante, desde finales del siglo XVI, y sobre todo en el XVII, la situación cambiaría. Los niveles de alfabetización y de escolarización se estancan o incluso retroceden. Habría que esperar a la segunda mitad del XVIII para ver elevarse de nuevo la demanda de educación y de material para el aprendizaje de la lectura o la producción impresa, aunque no con la misma intensidad que aquellos países del Norte y Centro de Europa –Escocia, Suecia, Prusia, Holanda, Inglaterra, Francia, Dinamarca, Suiza, Noruega– en los que la Reforma protestante o el desarrollo comercial, el fortalecimiento y expansión de la burocracia estatal o las exigencias de un ejército moderno habían actuado de modo más o menos ininterrumpido como factores favorecedores de la alfabetización y difusión de la cultura escrita. Este proceso ligeramente expansivo sería frenado una vez más por la reacción conservadora y aislacionista provocada en España por la revolución francesa y, sobre todo, por la crisis económica, política, educativa y cultural ocasionada por la Guerra de la Independencia (1808-1814), el reinado de Fernando VII (1814-1833) y el exilio, durante dicho reinado, de científicos, escritores, militares, profesores, clérigos, comerciantes, políticos e intelectuales de ideología liberal. El nuevo impulso a la alfabetización y la escolarización tendría lugar con la revolución liberal de 1836 si bien sería frenado ya a mediados del siglo XIX y ralentizado durante el resto del mismo. Tres consecuencias tendría, al menos, dicho impulso: el inicio de la reducción de las diferencias existentes entre la alfabetización de los hombres y la de las mujeres; el descenso de la semialfabetización, tal y como ha sido antes definida, en favor de la alfabetización; y la ampliación del concepto y objetivos del aprendizaje escolar de la lectura. Un aprendizaje antes reducido a la memorización deletreada, silabeada y mecánica de una breve cartilla de contenidos catequístico-religiosos, y ahora extendido a la lectura de corrido de una relativa diversidad de libros específicamente escritos y editados para la práctica escolar de la lectura. Dicha ampliación tendría lugar al mismo tiempo que, desde la perspectiva de la difusión social de la lectura escrita, se incrementaba la producción impresa y el número de lectores, en especial de la prensa periódica y las novelas por entregas. Si la encuesta de 1841 ofrecía un total de 3.327.247 alfabetizados, esta cifra se elevaba, en la población de 10 y más años de edad, a 5.915.870 en el censo de 1900. Sin embargo, a principios del siglo XX el porcentaje de analfabetismo neto era todavía del 56 % y España ofrecía, junto con Portugal, Italia, Grecia, Rusia y los países de la Europa del Este, los porcentajes de analfabetismo más elevados del continente europeo. Por otra parte, el número total de analfabetos se estancaría durante la segunda mitad del siglo XIX en los casi doce millones del censo de

1860 no comenzando claramente a descender dicha cifra hasta los censos de 1920 y 1930, es decir, hasta finales del primer tercio del siglo XX. Cuando de nuevo este lento y débil proceso alfabetizador parecía cobrar fuerza en los años 30 del siglo XX, junto con la escolarización, la guerra civil, la dictadura franquista y la posguerra vendrían a ralentizar de nuevo este impulso durante casi veinte años. Las migraciones y cambios sociales, económicos y culturales de los años 60 y 70, y el crecimiento en dichos años de la población escolarizada, harían por fin posible que el país alcanzara en la década de los 80 los porcentajes de alfabetización, en torno al 95 %, que los países europeos más avanzados ya habían alcanzado treinta o cuarenta años antes.

En todo caso, la fase conocida con el nombre de “transición de la alfabetización”, aquella en la que el porcentaje de alfabetización de la población adulta pasa de niveles inferiores al 30-40 % a niveles superiores al 70 % –es decir, desde la alfabetización restringida a la casi generalizada–, o supera el umbral intermedio del 50 %, no tendría lugar en España, como en otros países, en las mismas fechas en todas las provincias, grupos o categoría sociales y sexos. Desde el punto de vista territorial, dicho umbral intermedio se había alcanzado ya en 1860 en casi todas las provincias de Castilla-León, en Cantabria y en Álava. A ellas seguirían, en dicho siglo, Asturias, Barcelona, Madrid, Navarra, La Rioja y Vizcaya, es decir, buena parte del Norte del país y los dos núcleos urbanos más populosos. Al empezar el siglo XX, en 1900, las diferencias oscilaban, nada más y nada menos, que entre el 21% de analfabetismo neto de Álava y el 76 % de Jaén y Almería. Estas dos provincias, junto con Murcia, Cáceres, Badajoz y la práctica totalidad del resto de Andalucía no superarían el umbral del 50 % hasta las décadas de los 30 o 40 del siglo XX, y no entrarían en la categoría de sociedades de alfabetización generalizada hasta los años 70 y 80 de ese mismo siglo.

En síntesis, el proceso de alfabetización español se caracteriza, en comparación con el de dichos países, por la existencia de largas y periódicas interrupciones en la gradualidad de su avance y la mayor lentitud en extenderse desde las zonas urbanas a las rurales, desde las capas sociales más elevadas primero a las clases medias y después a las bajas, desde los grupos sociales más relacionados con la cultura escrita a aquellos que vivían en un mundo oral, y desde los hombres a las mujeres. La cuestión que se plantea ahora es la de explicar este hecho diferencial.

4.- ALFABETIZACIÓN Y ANALFABETISMO; CAUSAS Y REMEDIOS, FUERZAS IMPULSORAS Y RALENTIZADORAS.

La alfabetización es un proceso social impulsado por fuerzas y agencias externas a quienes se alfabetizan –la escuela, la familia, las iglesias, los poderes públicos, el medio laboral–, responsables de la existencia de una oferta alfabetizadora –en ocasiones de aceptación obligada–, y por la demanda individual, familiar y social para alfabetizarse. Sin embargo, hay ocasiones en las que esas mismas fuerzas y agencias actúan como elementos opuestos a dicho impulso. En el mismo sentido, puede también darse el caso

de que la oferta alfabetizadora, incluso obligatoria, de una de las mencionadas agencias halle la oposición de otra u otras o una débil demanda individual, familiar o social. Desde el punto de vista de la oferta, ésta surge y se desarrolla por razones proselitistas – de índole religiosa o política–, culturales o económico-productivas. Desde el punto de vista de la demanda, las razones que la impulsan suelen estar relacionadas con las expectativas familiares e individuales de promoción social y económica. Desde la perspectiva comparativa europea, lo que caracteriza el modelo español de alfabetización es la debilidad de las motivaciones favorables a la alfabetización procedentes de dichas agencias y la mayor fuerza de las desfavorables. La Iglesia católica, que podía haber sido la agencia fundamental de alfabetización en los siglos XVI al XVIII, no tuvo competencia proselitista alguna –de ahí que no tuviera que esforzarse y recurrir a acciones alfabetizadoras que sí llevó a cabo allí donde no gozaba de un predominio excluyente– y, en cuanto a la función adoctrinadora, se apoyó más en la oralidad y el mundo de la imagen que en el de la escritura. Es más, al prohibirse la lectura de la Biblia en lengua vulgar desde el siglo XVI hasta finales del XVIII y mostrarse reticente, por razones morales, a la alfabetización femenina, constituyó, comparativamente, un freno a la alfabetización. El Estado, que por su propia lógica histórica, tendría que haber sido el principal agente promotor de la alfabetización en los siglos XIX y XX –por razones proselitistas o de índole nacionalista o para controlar el ejercicio del derecho al voto, disponer de un ejército moderno u oponerse a la difusión de ideas revolucionarias, por ejemplo– optó –mejor dicho, optaron quienes lo ocuparon, salvo en algún período excepcional como la II República– por entregar dicha tarea a unos municipios esquilmados por la desamortización de los bienes de propios y dominados por caciques o grupos sociales escasamente favorables a la alfabetización de las clases populares o incluso contrarios a su difusión entre las mismas. En este país habría que esperar a 1963 para que desde el Estado se emprendiera una campaña de alfabetización medianamente exitosa, tras el fracaso y la debilidad de las dos anteriores lanzadas en 1922 y 1950, cuando dichas campañas se conocían ya desde el siglo XVIII en Suecia.

Por su parte, la demanda familiar e individual de alfabetización siempre ha estado muy relacionada con las expectativas de promoción social y económica y dichas expectativas han dependido, y dependen, del contexto y de factores económico-productivos a los que seguidamente nos referiremos. No debe por ello extrañar que la necesidad del trabajo infantil en el hogar o fuera de él, para la supervivencia de quienes componían el núcleo familiar, haya sido hasta la segunda mitad del siglo XX la principal causa del absentismo escolar y de la asistencia irregular a la casi única agencia alfabetizadora –la escuela– a la que tenían acceso las clases populares urbanas y rurales.

La diferente distribución territorial de la alfabetización en España, prácticamente coincidente con la de la escolarización durante todo el siglo XIX y buena parte del XX, ha sido explicada a partir de aspectos sobre todo económicos. Indudablemente la diferente distribución de la propiedad de la tierra y la correlación existente entre los altos porcentajes de analfabetismo y el predominio del latifundio –o, si se prefiere, entre el predominio de la pequeña propiedad y los porcentajes más elevados de

alfabetización– apoya esta perspectiva. Dicha correlación se aprecia asimismo por lo que respecta al nivel de la renta por habitante, familiar o del área territorial en que se reside. Pero de entre este tipo de aspectos, el factor más relevante es el aislamiento comercial y la incomunicación viaria. En especial cuando se combina con la diseminación de la población, el pastoreo, el latifundio y el elevado número de jornaleros agrícolas, como sucedía en el municipio de Santiago de la Espada (Jaén) que en el censo de 1920 obtendría el porcentaje de analfabetismo más elevado de todo el país –el 92,8 %–. El comercio y el crecimiento urbano son dos de los factores clave que explican el avance en un país determinado de la alfabetización. El primero exige la escritura, el segundo constituye el nicho donde anida y se expande la cultura escrita. De ahí que las migraciones desde las zonas rurales a las urbanas traigan consigo, sobre todo en la segunda generación, el descenso del analfabetismo. Si en 1900 el 27,6 % de los españoles vivía en municipios de menos de 2.000 habitantes y sólo el 13,6 % en municipios de más de 50.000 habitantes, dichos porcentajes en 1940 eran, respectivamente, el 18,4 y el 24,5 %. Asimismo, el porcentaje de población en localidades de menos de 5.000 habitantes pasaría, entre 1950 y 1970 –un período de fuertes movimientos migratorios y éxodo rural– del 53,4 al 36,4 % y en municipios de más de 100.000 habitantes del 18,6 al 34 %.

Tampoco hay que desdeñar la influencia favorable o desfavorable hacia la alfabetización de factores que podríamos llamar culturales por estar relacionados con determinadas formas de pensar o mentalidades. ¿Cómo explicar sino el hecho de que el mayor número de fundaciones docentes de escuelas de enseñanza primaria –es decir, el ejercicio de la filantropía privada en relación con la educación elemental–, desde el siglo XVI al XIX, se halle en las provincias de Álava, Ávila, Burgos, León, Lérida, Santander, Vizcaya y en las de Galicia y Asturias, en estos dos últimos casos por la acción de los llamados “indianos”? ¿Por qué los naturales de estas provincias han sido más propensos que los de otras –por ejemplo, las de Murcia, Málaga o Albacete– a la hora de establecer fundaciones docentes de enseñanza primaria? ¿Cómo entender la actitud pasiva u oposición a la extensión de la alfabetización femenina, en especial en lo que al aprendizaje y la práctica de la escritura se requiere, si no es a partir de prejuicios de índole moral y cultural, es decir, de formas de pensar sedimentadas socialmente a lo largo del tiempo y transmitidas de una generación a otra?

La geografía de la alfabetización en España, acaba de decirse, ha coincidido con la de la escolarización. Es decir, la escuela ha sido, y es, la principal, a veces la única, agencia de introducción en el mundo de la cultura escrita. Y los porcentajes de escolarización han estado siempre por debajo de los ofrecidos por los países indicados desde que se dispone de datos fiables, es decir, desde finales del siglo XVIII. En 1797 el porcentaje de escolarización de la población de 6 a 12 años rondaba el 23,3 % (36,4 % de los niños y 10,4 % de las niñas) y en 1822 este porcentaje había descendido al 15 %. En 1830 volvía a alcanzar los niveles de 1797 (24,7 %) y a mediados del siglo XIX se incrementaría hasta el 40,6 % para estabilizarse en torno al 50/60 % desde finales de dicho siglo hasta la llegada de la II República. En 1952 dicho porcentaje rondaba

todavía el 65 %. Sólo a finales de la década de los 70 del siglo XX se daría por escolarizada a toda la población de 6 a 12 años, en la de los 80 a la de 6 a 13 años, en la de los 90, finalizando dicho siglo, a la de 6 a 14 años y a la de 6 a 15 años al entrar en el siglo XXI.

No obstante, las cifras o porcentajes relativos a la escolarización pueden resultar engañosos. No reflejan el fenómeno habitual, hasta la segunda mitad del siglo XX, de la asistencia irregular. El concepto de escolarización actual no es aplicable más allá, yendo hacia atrás en el tiempo, de mediados del siglo XX. No nos referimos ya a cambios acaecidos en los contenidos de la enseñanza primaria o la organización escolar –lo realmente enseñado y aprendido y el paso desde la escuela de un solo maestro o maestra a la escuela-colegio o graduada–, sino a lo habitual que era, en especial entre las clases populares y en las zonas rurales, la asistencia irregular durante unas horas y no otras, unos días y no otros y unos meses y no otros en función de las exigencias familiares y laborales. Tres, cuatro o cinco años de escolarización no eran tres, cuatro o cinco años de asistencia escolar regular, sino de asistencia intermitente. De ahí lo habitual del analfabetismo por desuso, es decir, del aprendizaje escolar de la lectura y la escritura en sus niveles más elementales y la pérdida de las escasas habilidades adquiridas por el no uso de las mismas. Al fin y al cabo la alfabetización es un proceso no sólo escolar sino también, sobre todo, social. Un proceso ligado al grado de difusión, en una sociedad determinada, de la cultura escrita, es decir, de la lectura y de la escritura como prácticas sociales y culturales.

5.- LA ALFABETIZACIÓN COMO PROCESO SOCIAL: LA DIFUSIÓN DE LA CULTURA ESCRITA

La transición desde una sociedad de oralidad primaria (aquellas sociedades en las que no existe la escritura y la transmisión del saber y el conocimiento se confía a la palabra oral) a las de oralidad mixta y, dentro de éstas, desde aquellos primeros momentos (en ocasiones siglos) en los que la escritura sigue siendo una habilidad restringida a unos pocos y continua el predominio de lo oral, a otros en los que lo escrito va desplazando progresivamente a lo oral (en un proceso nunca acabado y siempre en cuestión) a la vez que se difunde y gana prestigio social, no está marcada por la separación tajante entre el mundo de lo oral y el de lo escrito. El conocido *Elogio del analfabeto* de Hans Magnus Enzensberger, en el que contrapone la memoria, capacidad de concentración, listeza, dotes de invención, tenacidad y exquisito oído de este último a la memoria atrofiada, atención dispersa y fugaz, desinformación por sobreinformación trivial y consumo irreflexivo de los llamados nuevos analfabetos, posee, en lo que al primer aspecto se refiere, más de un precedente en nuestro país. Sin ir más lejos en el tiempo, ni adentrarnos en el amplio ámbito de la poesía y de la novela o cuento de base oral, basta referirse a los lamentos de José Bergamín, efectuados en *La decadencia del analfabetismo*, un texto leído en la Residencia de Señoritas de Madrid en 1930 e impreso en 1936, por la progresiva desaparición del mundo “espiritual” y “poético” del



analfabeto a manos de la “cultura literal” de la palabra escrita. Estos lamentos pueden servir, entre otros aspectos, para plantear algunas cuestiones relativas a la interacción entre lo oral y lo escrito en el tránsito desde una sociedad de alfabetización restringida a otra de alfabetización generalizada.

Dicho tránsito implica, en primer lugar, transformaciones que suponen ganancias y pérdidas. No debe ser visto como un avance o progreso sin más. Una de estas transformaciones, por lo que a la práctica social de la lectura se refiere, es la progresiva desaparición, hasta quedar reducida a unos ámbitos sociales formalizados y específicos, de la lectura en voz alta. Hasta bien entrado el siglo XX el modo habitual de leer fue el de leer en voz alta, a sí mismo o a otros. Así se aprendía y se practicaba, de modo casi excluyente, en las escuelas, y así se solía leer en algunos lugares, por una persona a las demás, mientras se trabajaba o en las veladas y reuniones con fines de entretenimiento u ocio o simplemente ideológico-proselitistas, como era habitual entre los anarquistas españoles de finales del siglo XIX y el primer tercio del XX. Así lo exigía, además, una sociedad de analfabetismo o semialfabetización generalizada entre las clases populares y así se difundía buena parte de la cultura escrita.

El establecimiento de las libertades de expresión, asociación, imprenta y cultos durante el sexenio democrático (1868-1874) significó, pese a la anulación o restricción de las mismas durante toda la Restauración monárquica (1875-1931), un cambio notable en la producción y difusión de lo escrito. Con anterioridad, en el discurso eclesiástico en relación con la lectura predominaban los anatemas y condenas, la desconfianza y el recelo. Con y tras el sexenio democrático continuaron, por supuesto, las condenas, invectivas, índices de libros prohibidos y presiones para que los poderes públicos impidieran la difusión de las que la Iglesia católica consideraba “malas lecturas”. Pero, al mismo tiempo, la Iglesia católica advirtió que la época del control eclesiástico sobre la producción impresa había terminado y que, en una situación de relativa competencia, era necesario crear todo un complejo de editoriales, publicaciones, periódicos, librerías y bibliotecas que fomentaran las “buenas lecturas”. Producto de tales iniciativas serían, por ejemplo, el Apostolado de la Buena Prensa creado en 1871 y la Obra de las Buenas Lecturas fundada en 1890. Por otro lado, desde el liberalismo reformista o progresista se intentarían difundir, con desigual fortuna, las bibliotecas populares. Propuestas en tal sentido pueden hallarse ya en escritos de Pablo Montesino publicados en la década de los 40 del siglo XIX en el *Boletín Oficial de Instrucción Pública*. Pero no sería hasta 1869, durante el sexenio democrático, cuando, con la iniciativa y el apoyo estatal, empezarán a crearse las primeras bibliotecas populares. Unas bibliotecas, de orientación instructiva, utilitaria o moralizadora, cuya difusión se vería después frenada por los gobiernos conservadores y muy ligeramente impulsada por los gobiernos liberales. Más fortuna tendrían, en este sentido, las bibliotecas –especialmente ricas y solicitadas por la presencia en ellas de la prensa diaria– creadas en los círculos, ateneos, casinos y sociedades de recreo e instructivas que fueron apareciendo en España durante el último tercio del siglo XX y el primero del XX o, ligadas al desarrollo del movimiento obrero,

en las casas del pueblo socialistas y en los centros educativos y culturales anarquistas, racionalistas o librepensadores.

Las lecturas populares no siempre eran las que desde distintas instancias religiosas, política o ideológicas se propugnaban. Los pliegos de cordel o sueltos, tan numerosos y difundidos durante el Antiguo Régimen, junto a los almanaques, aleruyas, romances, historias y relaciones, fueron siendo sustituidos paulatinamente, en el siglo XIX, por el folletín o novelas por entregas y, en el siglo XX, por las colecciones de novela corta o barata (una modalidad de la llamada infraliteratura o también literatura de quiosco) y las revistas ilustradas, al tiempo que la cultura audiovisual –el cine, el cartel y al radio– comenzaba a difundirse en la España de los años 20 y 30 de dicho siglo.

Uno de los mejores indicadores del nivel de alfabetización de un país –y de su nivel sociocultural– es el que se refiere a la naturaleza y situación de sus bibliotecas públicas. Frente a la biblioteca tradicional, como lugar de la memoria y depósito del patrimonio bibliográfico, a cargo de bibliotecarios responsables de su catalogación, conservación y estudio más que de su difusión y de la promoción de la lectura, surgiría durante el siglo XIX en los países anglosajones, la idea y realidad de unas bibliotecas públicas, por lo general municipales, como segunda escuela para los adultos, al frente de las cuales se hallaban bibliotecarios cuya tarea profesional era la promoción de la lectura como práctica social generalizada. El modelo europeo de las bibliotecas populares nacería en ese mismo siglo, sobre todo en Prusia y Francia, con esa misma orientación pero confiando más en la iniciativas sociales de índole filantrópica o reformista. De un modo u otro, y salvo en lo que se refiere a las bibliotecas populares creadas en España, como se dijo, a partir de 1869, con una finalidad más instructiva que de entretenimiento u ocio, el discurso bibliotecario sobre la lectura durante el siglo XIX y buena parte del XX sería en nuestro país, con carácter exclusivo o predominante, un discurso conservador y erudito que nada tenía que ver el que hacía de dichos profesionales unos agentes sociales promotores de la lectura.

Los intentos por establecer una red “moderna” de bibliotecas públicas durante la primera mitad del siglo XX se caracterizaron por tratarse de actuaciones frustradas por falta de medios y voluntad política, como las disposiciones aprobadas en la década de los años 10 para promover las bibliotecas populares, infantiles y circulantes. O, en aquellos casos en los que nos hallamos ante actuaciones relevantes y con cierta incidencia social, por tratarse de acciones limitadas en recursos y en su misma naturaleza, como las bibliotecas creadas por las Misiones Pedagógicas durante la II República, o circunscritas a una región o provincia, como es el caso de las bibliotecas populares creadas por la Mancomunidad de Cataluña a partir de 1918, o de iniciativas como el movimiento bibliotecario generado en Asturias en torno a la Biblioteca Popular de Castropol.

La incipiente creación de una red municipal de bibliotecas, con ayuda e impulso estatal, durante la II República fue cortada de raíz por la dictadura franquista. Las palabras que

mejor definen la política bibliotecaria del bando rebelde, y después del franquismo, durante la guerra civil y los años 40 del siglo XX fueron las de depuración, destrucción, restricción y control. El magro balance de la política bibliotecaria municipal de la dictadura, los años de la transición hacia la democracia e incluso de los inmediatamente posteriores a la aprobación de la Constitución de 1978 –desde 1950 hasta 1983 sólo se crearon 1.280 bibliotecas municipales– era la consecuencia de la ausencia de un plan bibliotecario y de promoción de la lectura pública de alcance nacional durante esos años. Una ausencia agravada por la falta de personal adecuado y debidamente retribuido en las bibliotecas municipales. La situación bibliotecaria española sería definida, en un estudio publicado en 1984, como un claro índice del subdesarrollo español y una de las asignaturas pendientes de la restaurada democracia. La relativa mejora de dicha situación, tras dicha fecha, a consecuencia de las demandas sociales, de la transferencia de las competencias político-administrativas sobre este tema a las comunidades autónomas y de la mayor atención prestada al mismo por un buen número de municipios, no ha hecho sin embargo posible –dada la situación de partida– la equiparación con aquellos países europeos que ofrecen un mayor desarrollo bibliotecario y de las lecturas públicas. Sea cual sea el indicador que se maneje –la relación entre el número de puntos de servicio y el de bibliotecas, la población con carnet de biblioteca, o el número de préstamos o de volúmenes y de gastos en bibliotecas por habitante– las cifras españolas se hallaban a principios del siglo XXI por debajo de la media de los países de la Unión Europea. No menor importancia tenían las fuertes diferencias entre unas comunidades autónomas y otras: dichos indicadores situaban a la cabeza del país las de Navarra, Castilla y León y Asturias y en los últimos lugares a Canarias, Cantabria, Andalucía, Murcia y Madrid.

6.- LA CUESTIÓN O PROBLEMA DE LA LECTURA

En las dos últimas décadas la cuestión de la alfabetización, una vez alcanzada la generalización de la escolarización desde los 4 a los 16 años y, por tanto, de la alfabetización básica de las generaciones jóvenes, se ha desplazado desde el analfabetismo al uso social de la lectura y la escritura (otra cuestión diferente, que excede del propósito y extensión de este texto, es la de la alfabetización en castellano, catalán, vasco o gallego de los inmigrantes en edad no escolar). En cuanto a los hábitos lectores de los españoles, los primeros estudios sociológicos sobre el tema se efectuaron en la década de los 70. La diversidad de muestras y cuestionarios, así como su habitual reducción a la lectura de libros, impide realizar series fiables. No obstante, de ellos parece desprenderse un incremento del número de lectores y de la frecuencia de la lectura, que decae, para estancarse de inmediato, a finales de los ochenta permaneciendo en esta situación de ligero declive o estancamiento hasta nuestros días. Esta evolución es similar a la experimentada por otros países, si bien todos los indicadores muestran la desigualdad existente entre los países del Norte y del Sur de Europa, con clara ventaja para los primeros.

Este declive o estancamiento no es sino un aspecto más de la llamada “crisis de la lectura”: del declive de la preeminencia de los textos impresos como fuente de conocimiento e información, y de los cambios acaecidos en los modos de empleo del cada vez mayor tiempo libre. Esta pérdida de centralidad de la lectura en la vida socio-cultural va acompañada del descenso de los lectores y de los actos de lectura al llegar a la edad juvenil, en especial en el sexo masculino, y de la paradójica constatación de que la enseñanza formal, tal y como está configurada, constituye un freno en el desarrollo de los hábitos lectores. El contraste entre los usos escolares y los sociales de la lectura y la escritura resulta evidente cuando se aprecia la oposición existente, por lo general, entre la cultura académico-escolar de las administraciones públicas, de los titulares de centros privados, de los profesores y de los padres de alumnos y el establecimiento en los centros docentes de bibliotecas escolares entendidas como centros de recursos multimedia. De igual modo es evidente el contraste entre la realidad y la retórica de los sucesivos e ineficaces planes oficiales de promoción de la lectura cuando se conoce la evolución y situación en España de sus bibliotecas públicas. Quizás porque la sociedad española no ha terminado todavía de entender lo que ya en 1880 decía Ángel Fernández de los Ríos: que las bibliotecas públicas eran escuelas de adultos y que el derecho a pensar tiene por corolario el derecho de leer, so pena de que aquel se reduzca a una burla. O sea, que el derecho a la lectura constituye, en las sociedades democráticas, un derecho básico, individual y social.

7.- LA ALFABETIZACIÓN –LA LECTURA Y LA ESCRITURA– EN LA SOCIEDAD DIGITALIZADA

No menos importante que la difusión social de la lectura es su práctica. O, mejor dicho, las prácticas sociales de la lectura, es decir, no ya quién lee y quién no lee y cuánto se lee, sino qué, cómo y con qué propósitos o fines leen los que leen. Un agudo observador de la realidad literaria en el siglo XIX dijo, ya en su día, que los españoles estaban llegando a la lectura a través de la prensa periódica sin haber pasado antes por el libro, y otro no menos agudo observador de los cambios en los hábitos lectores de los españoles remacharía, ya en la segunda mitad del siglo XX, que la televisión –y con ella la cultura electrónica audiovisual– se había instalado entre nosotros sin que se hubiera consolidado todavía la cultura escrita. Ya en el siglo XXI, podría también decirse que la cultura escrita electrónica –es decir, internet– se está difundiendo e instalando en los hogares, en los lugares de trabajo y en la mente de los españoles antes de que la cultura escrita impresa, y en particular el libro y los modos de leer que lleva aparejados, se hubiera consolidado como un elemento habitual y cotidiano –indispensable– en la vida de los mismos. Por otra parte, también en el campo de la lectura y escritura electrónica, como sucedía con la alfabetización en lo impreso o con las bibliotecas y la lectura públicas, todos los indicadores muestran el retraso de España en relación con los países del Norte y Centro de Europa o los del Norte de América, y la distribución desigual del acceso y uso a internet según la clase o grupo social de pertenencia y desde el punto de vista territorial: en el año 2002, por ejemplo, entre el 25,9 % de hogares con acceso a

internet en la Comunidad Autónoma de Madrid o el 23,7 % en la de Cataluña y el 7,6, el 8 y el 11,5 % en las de Castilla-La Mancha, Extremadura y Murcia, respectivamente. Es decir, eso que se viene llamando la brecha digital, un campo nuevo a incorporar a los procesos de alfabetización en las sociedades actuales.

En definitiva, con unos u otros soportes, la cuestión básica sigue siendo la misma: ¿qué cambios mentales y sociales implican la práctica de la lectura y la escritura? ¿qué sucede en la mente de una persona que lee o escribe? ¿qué relaciones existen entre el uso de una o otra tecnología de la palabra escrita, los modos de leer y escribir y los modos de pensar la realidad y ver el mundo a través de lo escrito? O, ciñéndonos al ámbito de esa red acéfala de conexiones horizontales incontroladas y no jerarquizadas que es internet, ¿hasta qué punto cliquear es saber? ¿cómo alfabetizar para ordenar las mentes de tal modo que sepan buscar la información que se precisa, interpretarla y asociarla a otras informaciones y a significados que den sentido al conjunto? Al fin y al cabo todo depende de la memoria y estructura mental del que lee o escribe. Ahí es donde reside el quid de la alfabetización.

8.- BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

Este artículo ha sido escrito sin recurrir a citas o referencias bibliográficas. Para paliar esta ausencia seguidamente se ofrece una relación de algunos de los libros y artículos que consideramos básicos en relación con el tema a los que los lectores pueden acudir si desean ampliar y profundizar en lo aquí dicho.

- BELTRÁN LLAVADOR, J. (1990) *El sueño de la alfabetización. España, 1939-1989*, Valencia, Consellería de Cultura, Educació i Ciencia de la Generalitat Valenciana.
- CHARTIER, A-M. (2004) *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*, México, Fondo de Cultura Económica.
- ESCOLANO, A. (dir.) (1992), *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- GABRIEL, N. de (1997) “Alfabetización y escolarización en España (1887-1950)”, *Revista de Educación*, 314, 217-243.
- (1997) “Alfabetización, semialfabetización y analfabetismo en España (1860-1981)”, *Revista Complutense de Educación*, 8-1, 199-231.
- (1998) “Literacy, Age, Period and Cohort in Spain (1900-1950)”, *Paedagogica Historica*, 34-1, 29-62.
- (2006) *Ler e escribir en Galicia. A alfabetización dos galegos e das galegas nos séculos XIX e XX*, A Coruña, Universidade da Coruña, Servizo de publicacións.
- GÓMEZ SOTO, I. (1999) *Mito y realidad de la lectura. Los hábitos lectores en la España actual*, Madrid, Ediciones Endimión.
- NUÑEZ, C. E. (1992) *La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo económico en la España contemporánea*, Madrid, Alianza Editorial.

- (1993) “Alfabetización y desarrollo económico en España: una visión a largo plazo”, en NUÑEZ, C. E. y TORTELLA, G. (eds.) *La maldición divina. Ignorancia y atraso económico en perspectiva histórica*, Madrid, Alianza Editorial, pp. 223-236.
- PUELLES, M. de (1997) “Literacy in Spain: Research Approaches and Recent Publications”, *Paedagogica Historica*, XXXIII-2, 483-508.
- VILANOVA, M. y MORENO, X. (1997) *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia-CIDE.
- VIÑAO, A. (1998) “Alfabetización e Ilustración, diez años después (de las evidencias directas a las indirectas)”, *Bulletin Hispanique*, 100, 255-269.
- (1998) “Liberalismo, alfabetización y primeras letras (siglo XIX)”, *Bulletin Hispanique*, 100, 531-560.
- (1999) *Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales*, Naucalpán de Juárez (México), Fundación Educación, Voces y Vuelos.
- (1999) “Alfabetización y primeras letras (siglos XVI-XVII)”, en CASTILLO, A. (comp.) *Escribir y leer en el siglo de Cervantes*, Barcelona, Gedisa, 39-84.
- (2002) “Del periódico a Internet. Leer y escribir en los siglos XIX y XX”, en CASTILLO, A. (coord.) *Historia de la cultura escrita. Del próximo Oriente Antiguo a la sociedad informatizada*, Gijón, Ediciones Trea, 317-381.
- (2003) “Los discursos sobre la lectura en la España del siglo XIX y primeros años del XX”, en MARTÍNEZ MARTÍN, J. A. (ed.) *Orígenes culturales de la sociedad liberal (España siglo XIX)*, Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 85-147.
- (2004) *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*, Madrid, Marcial Pons Historia, pp. 211-229.
- (2005) “Modos de leer, maneras de pensar. Lecturas intensivas y extensivas”, en *Història/Històries de la lectura*, Palma de Mallorca, Institut d’Estudis Balearics, pp. 123-138.

Para citar este artículo puede utilizar la siguiente referencia:

Viñao, A. (2009): La alfabetización en España: un proceso cambiante de un mundo multiforme. Moreno Martínez, P.L. y Navarro García, C. (Coords.) *Perspectivas históricas de la educación de personas adultas*. Vol 3, N°1. Universidad de Salamanca. [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa]
http://www.usal.es/efora/efora_03/articulos_efora_03/n3_01_vinao.pdf