

EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN Y LA FORMACIÓN DE CAPITAL HUMANO EN ESPAÑA

Vicente PÉREZ MOREDA

LA lectura del texto de Clara Eugenia Núñez sobre «La educación como fuente de crecimiento», y la relectura de sus trabajos anteriores, sin duda alguna los más importantes que hasta ahora se han publicado sobre el tema en nuestro país desde esta perspectiva económica (1), inevitablemente sugieren abundantes ideas que, más que en comentarios críticos, desearía se tradujeran, si algunas de ellas resultan aprovechables, en base de reflexión para las futuras investigaciones.

LA EDUCACIÓN EN EL PENSAMIENTO CLÁSICO

Empezaré emitiendo algunas opiniones sobre una cuestión apuntada por la autora en su introducción al tema central de la inversión en educación y los rendimientos individuales y sociales de esta forma de capital humano. Se refiere a la ausencia de tratamiento *cuantitativo* de la población en Malthus y en otros «economistas teóricos que le siguieron», que habrían limitado su análisis a los «cambios en la cantidad de población relativa a los recursos existentes». Hay que decir, ante todo, que ni a Malthus ni a otros autores de la época —sin contar, por supuesto, a Smith— les fue ajena la consideración de la calidad del factor humano, que no sólo contemplaron en su aspecto meramente cuantitativo. Si cada individuo aparece como perfectamente sustituible por otro en lo que conocemos como «modelo malthusiano», eso se debe entender, naturalmente, en términos agregados, donde, por definición, todas las unidades personales de producción o de consumo son sustituibles cuando se reducen a valores medios. Por otro lado, las variables que determinan la cantidad de

población (fecundidad y mortalidad) influyen también de forma simultánea, y de manera más decisiva aún, sobre su calidad. Niveles muy distintos de fecundidad y mortalidad pueden generar un crecimiento demográfico cuantitativamente idéntico, pero su cambio tenderá, por lo común, a producir variaciones de signo contrario en la calidad de la población. El descenso secular de la mortalidad eleva proporcionalmente los niveles de salud, y, como ya advierte el texto de Clara E. Núñez, el descenso de la fecundidad (implícito al menos en la recomendación malthusiana del «freno preventivo») supone una preferencia por la calidad de los hijos a cambio de un menor tamaño de la unidad familiar (2).

Hay que recordar además que Malthus preconizó un sistema de educación gratuita y universal, y que en ese sentido apoyó de forma entusiasta el plan de educación general de Samuel Whitbread, pudiéndose incluso afirmar que la «teoría radical sobre la instrucción popular es de origen malthusiano» (3). En cierto modo, si Malthus concebía la educación como forma de adquisición de valores morales y cívicos, eso contribuía a la adopción de la conducta prudencial (es decir, del «freno preventivo») y, por lo tanto, al declive de la fecundidad y a una menor cantidad de población. Y si no relacionó de la forma explícita en que lo había hecho Smith esta población, más reducida y más reflexiva, con los rendimientos individuales derivados de su actividad laboral, no dejó de reconocer que su mismo comportamiento demográfico, estimulado por un mayor nivel de educación, tendía a elevar automáticamente el nivel de vida. Por lo demás, Malthus citaba explícitamente a «la libertad civil y política y la enseñanza» entre «las circunstancias que tien-

den a elevar el carácter de las clases inferiores de la sociedad», y que contribuyen a hacerlas «respetables, virtuosas y felices» (4).

Diversos autores españoles de la época ilustrada, como Bernardo Ward, valoraron también como más deseable el número de «*vasallos útiles*», o «*de buena calidad*», que el simple volumen de población total, frente a lo que habían sugerido multitud de escritos típicos del poblacionismo mercantilista de la época inmediatamente anterior (5). De forma más explícita, Campomanes identifica con la población «numerosa y destinada» (esto es, ocupada) «el mayor bien del Estado y el fundamento de su verdadero poder», y a ello dirige el *Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su fomento* (1775). Si este autor contempla aún la educación como suma de la adquisición de «conocimientos cristianos, morales y útiles», estos últimos encaminados directa y exclusivamente al «fomento de la industria popular», la consideración del tema de la educación general se manifiesta de forma evidente en Jovellanos, para quien «la primera fuente de la riqueza pública estará siempre en la perfección del arte de aplicar el trabajo», puesto que «la instrucción es no sólo la primera, sino también la más general fuente de prosperidad de los pueblos» (6).

LA INSTRUCCIÓN PRIMARIA EN LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XIX

Del interés que muestran los ilustrados españoles por la instrucción popular es, sin duda, heredera la situación visible a comienzos del siglo XIX, aunque, en opinión de algunos estudiosos, tras el impacto negativo de la Guerra de Independencia y la inestabilidad política de los decenios inmediatamente posteriores, la escuela habría sufrido una fase de estancamiento, si no de retroceso, que se mantendría hasta mediados de la centuria (7). Varias medidas de política educativa, directamente dirigidas a la instrucción primaria, poco duraderas y escasamente efectivas en la mayor parte de los casos, se sucedieron, sin embargo, desde 1814 hasta los años

centrales del siglo, y algunas de ellas, como el *Plan General* del Duque de Rivas de 1836, o los *Planes* de Pidal (1845) o Pastor Díaz (1847), fueron no sólo precedentes claros de la *Ley Moyano* de Instrucción Pública de 1857, sino que sirvieron para estimular, a corto plazo al menos, el crecimiento de la oferta escolar en los años que siguieron a cada una de esas fechas (8).

No es fácil, por tanto, confirmar la hipótesis de la crisis de la enseñanza primaria durante el período de 1808-1840, ni la de las posibles mejoras subsiguientes a algunas de las iniciativas legislativas del período. Tal vez, aunque fatigosa, pero probablemente útil, podría servir al efecto la consulta sistemática de los datos del *Diccionario* de Pascual Madoz, que por la fecha en que son publicados (1845-1850) deben de registrar los efectos que sobre la dotación de escuelas, asistencia escolar y niveles de alfabetización tuvieron en cada provincia aquellas medidas de política de fomento de la instrucción primaria que, aunque dispersas y fragmentarias, se escalonaron a lo largo de la primera mitad de la centuria (9). Si no fueran imputables a ningún tipo de intervención pública en la materia, las diferencias locales y regionales que se aprecian en esas fechas responderían más bien a factores históricos de larga duración, cuya importancia quedaría reforzada por la posible coincidencia de esa diversidad regional con la que permiten observar las fuentes, más ricas y fiables, de finales del siglo.

LA RACIONALIDAD DE LAS INVERSIONES FAMILIARES EN EDUCACIÓN

Buena parte del texto de Clara E. Núñez se dedica a reflexionar sobre la lógica de las decisiones individuales o familiares que contribuyeron durante mucho tiempo a una formación de capital humano aparentemente mayor en los varones que en las mujeres, esto es, a la aparición de un alto «diferencial sexual» visible en los datos de alfabetización de la población adulta. La menor tasa de participación laboral de la mujer y la menor rentabilidad de las inversiones en su educación, que se

traducían en salarios inferiores, hacen pensar que la conducta de «los españoles de finales del siglo xix y principios del xx» era racional, y coincidente con los postulados de la moderna teoría del capital humano. En efecto, dado que la rentabilidad de la inversión en educación depende de su grado de utilización real, si los padres preveían una participación en el mercado de trabajo muy diferente de acuerdo con el sexo, asignarían el tiempo y los demás recursos familiares disponibles de forma sesgada, dando lugar a *stocks* de capital humano mayores para los hijos que para las hijas (10).

Es posible que las fuentes oficiales subestimen el trabajo real femenino —e infantil—, sobre todo el aplicado en el sector agrario, aunque los indicadores que presenta la autora, procedentes de la clasificación profesional del *Censo* de 1887 (donde la proporción de ocupación masculina en dicho sector, siempre mayoritaria, sólo desciende significativamente en las provincias de mayor emigración), parecen indicar, más que una infravaloración del trabajo femenino en el conjunto del país, un criterio de inscripción censal que, con carácter preferente o exclusivo, cubre sólo el trabajo permanente —no el estacional— o la actividad principal de quien figura en cada momento como cabeza de familia (11). Por otro lado, las que se denominan «tasas de ocupación femenina» (más bien una «razón de feminidad» en cada sector de actividad por grupos de edades) reflejan el diverso grado de participación de la mujer en el mercado laboral a lo largo del ciclo vital, que sólo es importante, en las actividades industriales, entre las mujeres solteras (de 12 a 20 años de edad); y sólo predominante en los servicios, sobre todo en ese grupo de edades más jóvenes, debido a la abrumadora presencia de mujeres en el servicio doméstico. Eso parece sugerir que, al menos entre los 20 y los 40 años, en las edades fértiles, la mujer tiende a abandonar el mercado laboral y opta preferentemente por la crianza de los hijos. En resumen, participa poco en el mundo laboral, aunque desempeñe importantes tareas en la esfera doméstica, y por eso la rentabilidad de su educación no queda debidamente reflejada ni en los datos oficiales que es-

timan su presencia agregada en el mercado ni, probablemente, en el salario que recibe.

Por ello, si tenemos en cuenta que la salud y la educación de los hijos dependen, en buena medida, del nivel educativo de la madre, y que la inversión en educación femenina genera beneficios externos que no pueden captar los datos laborales o salariales, «concluir que la educación de la mujer no es rentable» sería «ciertamente erróneo», y la decisión de dar menos educación (formal) a sus hijas que a sus hijos era «un error que cometían nuestros antepasados». Tales afirmaciones contradicen el anterior juicio favorable acerca de la racionalidad económica de esta conducta, así como el que se vierte más adelante sobre la unidad familiar, que «está maximizando la rentabilidad de su inversión al educar a los hijos varones antes que a las mujeres». En cualquier caso, para ponderar la exactitud de todas estas valoraciones, el análisis del comportamiento de la familia al respecto debería dejar claros una serie de principios teóricos y, al mismo tiempo, otro conjunto de datos relevantes que proceden de la información histórica disponible:

1) La racionalidad del trabajo remunerado de la mujer casada se basa, entre otras cosas, en la comparación de los salarios femeninos que ofrece el mercado laboral con el valor de la producción doméstica y, dentro de esta última, sobre todo con el valor de los hijos para la familia. La «nueva economía de la familia» suele considerar a los hijos como bienes de consumo duradero, pero durante un largo período histórico, que en nuestro caso se extiende sin duda hasta comienzos del siglo xx, los hijos debían valorarse más bien como bienes de inversión que prometían un flujo intergeneracional de renta y servicios futuros hacia los padres, e incluso, a medio plazo, un retorno de beneficios en forma de ayuda familiar o de complementos metálicos a las rentas salariales de la familia (12).

2) Hay que distinguir dos tipos de inversión en educación: el *capital humano de mercado*, acumulado durante el proceso de educación formal y

técnica, del que depende básicamente el salario obtenido en el mercado laboral, y el *capital humano doméstico*, destinado, mediante la dedicación de tiempo y recursos familiares, a aumentar la productividad del trabajo en el hogar. Las familias con valores más tradicionales dirigen hacia las hijas mayores inversiones en capital humano doméstico, y dotan a los hijos con más capital humano de mercado (13). Distribuyen las oportunidades entre sus descendientes en función de las aptitudes o ventajas relativas, biológicas y sociales, de cada sexo, sean éstas reales o supuestas. Al obrar así, invierten en habilidades dirigidas al aumento de la productividad doméstica, que consideran muy rentables: el principal producto generado en este ámbito (los hijos) es muy valioso y tiene un bajo coste de oportunidad, dadas las expectativas salariales que el mercado ofrece al trabajo femenino.

3) Este comportamiento familiar se inscribe en dos supuestos: que las decisiones de inversión en educación formal de nivel primario (la vía más directa de adquisición de capital humano de mercado) residen exclusivamente en los padres, y que toda inversión en educación formal tiene un precio explícito —si dicha educación no es gratuita— o, en todo caso, un coste de oportunidad, sobre todo si las leyes no garantizan la exclusión de la población infantil y juvenil del mercado de trabajo. En las sociedades desarrolladas actuales, la universalidad de la enseñanza elemental, obligatoria y gratuita, que simultáneamente impide la contratación del trabajo de los menores, significa que el Estado descarga a las familias de los principales costes que afectaban a las inversiones en educación primaria a cargo de los padres, convirtiéndose en protagonista último de tales inversiones, sin duda porque percibe sus externalidades sociales. La Ley de 1857 impuso la obligatoriedad teórica de la asistencia escolar entre los 6 y los 9 años, pero preveía sólo una gratuidad parcial, en función de las posibilidades económicas de la familia, que dependía, en última instancia, del criterio de las autoridades locales, eclesiásticas y civiles. En la España de los últimos decenios del siglo XIX, la enseñanza primaria era gratuita para un alto porcentaje de fa-

milias en la escuela pública, aunque subsistía el coste de oportunidad derivado de la aplicación del trabajo infantil a tareas domésticas, de la aplicación del tiempo de las hijas a la formación de capital humano doméstico, y sobre todo de la posibilidad del empleo infantil y juvenil remunerado (14).

4) La participación femenina en el mercado laboral, sobre todo en sus años de vida fértil, será menos probable si el tiempo de trabajo que la mujer aplica a la producción doméstica maximiza la utilidad conjunta de la familia mejor que su empleo fuera del hogar. Sin embargo, es evidente que cuando el salario masculino era incapaz de asegurar por sí solo la subsistencia de la familia, la única posibilidad de maximizar los ingresos familiares por parte de la mujer era el trabajo remunerado. Eso explica que tanto en los países pobres actuales como en la España de finales del siglo XIX se encuentre una relación necesaria entre la participación de la mujer casada en el mercado de trabajo y el bajo nivel salarial de su marido (15).

5) Aun contando con una relativa abundancia de casos que responden a la situación descrita anteriormente, la experiencia laboral de la población femenina en su conjunto, y también la continuidad de la mujer en el empleo remunerado a lo largo del ciclo vital, eran de hecho menores que las de los varones. Eso debería llevar a los padres, y a las mismas mujeres, a invertir más tiempo y recursos en capital humano doméstico entre las hijas que en educación formal dirigida a la futura participación en el mercado de trabajo. La experiencia laboral de la generación de los padres conduce así a diversificar el tipo de capital humano entre hijos e hijas de acuerdo con un criterio sexista, aunque no necesariamente discriminatorio, por el que las mujeres resultan «víctimas de su propia experiencia y de su pasado»: el mercado transforma las diferencias sexuales previas en educación y productividad laboral en diferencias salariales que, a su vez, condicionan la asignación de ambos tipos de capital humano entre los hijos y, en la generación siguiente, el reparto por sexo de las tareas domésticas y de la ocupación en el mercado laboral (16).

Se hace bien por tanto, en el texto que nos ocupa, en subrayar la importancia del nivel educativo de los padres en la demanda de educación para sus hijos. Se requieren altas dosis de capital humano —de maestros, en primer lugar— para seguir invirtiendo en educación. Y cuando las deficiencias previas en este terreno empiezan afectando a los padres, su pobreza e ignorancia influyen negativamente, de forma irremediable, en sus posibilidades y en su voluntad de enviar a los hijos a la escuela, lo que hace tanto más necesaria la intervención del Estado en el fomento de la educación (17). Sin duda, este problema se agudiza con el mayor déficit en el nivel educativo de la madre, al depender de su propia experiencia, y de la percepción que ambos padres tienen de la diversa rentabilidad del trabajo femenino en el ámbito doméstico y en el mercado, buena parte de las decisiones familiares sobre la educación de sus hijos (18).

Por otra parte, los datos disponibles, aunque fragmentarios o indirectos, subrayan, como vemos, la importancia del trabajo femenino e infantil, dentro y fuera del hogar, en el ritmo de acumulación de capital humano a través de la instrucción primaria, y en las diferencias por sexo que se descubren a lo largo del proceso (19). El análisis de las motivaciones individuales y familiares subyacentes en el proceso de alfabetización debería sumarse, por ello, al conjunto de reflexiones que, cada vez con mayor intensidad, se interesan por el estudio de la distribución de las tareas domésticas y las ocupaciones de mercado entre los componentes del hogar, del trabajo femenino, y de todas las cuestiones que se inscriben dentro de la nueva corriente de la Historia de las economías familiares (20).

EL «DIFERENCIAL SEXUAL» Y LA «TRANSICIÓN DE LA ALFABETIZACIÓN»

Toda la discusión anterior se relaciona directamente con el concepto de «diferencial sexual» (DS), que en *La fuente de la riqueza* se convierte en la aportación de mayor relieve al análisis

de la formación de capital humano educativo en la España contemporánea. Nunca se llega a demostrar, sin embargo, que el DS, tal como es definido por la autora (diferencia en puntos porcentuales entre la tasa de alfabetización «adulta» de varones y de mujeres en cada fecha, con independencia de los niveles de una y otra), aporte especiales ventajas en el análisis de la «transición de la alfabetización», o tenga un poder explicativo claramente superior al de las tasas de alfabetización por sexo tomadas aisladamente como variables determinantes del crecimiento económico a medio o largo plazo.

Se ofrecía en la citada obra un curioso paralelismo —o antagonismo, más bien— entre la transición demográfica y la transición de la alfabetización, que deja ver, sin embargo, pocos puntos comunes entre ambas. La mayor virtud del modelo de la «transición de la alfabetización» reside en que nos permite, tal vez, comparar el peso relativo de la demanda y la oferta de educación elemental en función del tamaño que alcance el DS a lo largo del proceso. El primer crecimiento moderno de la alfabetización suele estar protagonizado por la población masculina, que es la que empieza a demandar mayores niveles de educación formal, y el retraso de las mejoras en la instrucción elemental de la mujer suele provocar un aumento del DS. Una evolución más homogénea o paralela de las tasas de alfabetización por sexo daría lugar a un menor DS, y respondería a un impacto relativamente mayor de la oferta de escolarización, que se supone igualitaria para ambos sexos. Por lo demás, la analogía del proceso con el de la transición demográfica se agota con la simple observación de la evolución protagonizada por cada par de variables: mortalidad y fecundidad descienden durante la transición demográfica, mientras que las tasas de alfabetización masculina y femenina siguen una dirección opuesta.

Ahí terminan las posibilidades del análisis comparativo: por lo común, la mortalidad precede en su caída a la fecundidad, originando así un rápido crecimiento demográfico durante un período de diversa duración; la tasa de alfabetización masculina también em-

pezó a crecer, por lo común, antes que la femenina, y en el período de desfase de los crecimientos de ambas se generó un DS de diversa magnitud. Podríamos aislar otras divergencias, más evidentes que los paralelismos, entre ambos procesos, tal vez curiosas, pero que carecen de mayor interés explicativo o funcional. La transición demográfica, de forma directa, sólo genera mayor cantidad de población durante el período de la transición, y a largo plazo menos cantidad de población, aunque económicamente más rentable (más sana y más longeva) al término del mismo; todo ello con independencia del nivel absoluto de las tasas de natalidad y mortalidad iniciales y finales, y con una creciente reducción de costes de todo tipo. La transición de la alfabetización, por su parte, genera mayores dosis de capital humano a medida que aumentan, por medio de un importante esfuerzo de inversión pública y privada, los niveles absolutos de las tasas de alfabetización por sexo y se reduce el desfase entre ambas.

Más fructífero que esta enumeración de analogías o contrastes sería, sin duda, el análisis de la relación interna, necesaria y compleja, entre los mecanismos de ambas «transiciones». Por lo visto hasta ahora, podemos deducir que el incremento del esfuerzo educativo que para todos los agentes, individuales y sociales, supone la modernización de la alfabetización en modo alguno habría sido estimulado, sino más bien fuertemente obstaculizado, por los altos niveles de fecundidad y mortalidad del pasado, lo que sitúa a la transición demográfica como condición previa del otro proceso. No obstante, en su etapa final, protagonizada por la moderna caída de la fecundidad, la transición demográfica se ha visto favorecida, sin duda alguna, por la elevación de los niveles educativos de la población en general, y en especial de las mujeres. Por otra parte, como su primera fase había comenzado con el temprano declive en solitario de la mortalidad, podríamos aventurar, de forma evidentemente global y simplificadora, que el incremento de capital humano por medio de las mejoras en salud se anticipó a la contribución que al mismo harían las mejoras en educación.

La importancia que Clara E. Núñez atribuye en su obra al DS la conduce a rechazar la utilidad de las «tasas globales de alfabetización». Seguramente no son representativas del *stock* total de capital humano que en un momento dado ha acumulado una sociedad por medio de la instrucción primaria (21), porque ello supondría admitir que la inversión en educación elemental de cada uno de los sexos era remunerada por los mercados o valorada por las familias de manera equivalente, supuesto que se ve desmentido tanto por la conducta de las poblaciones de la época como por la teoría antes comentada. Pero si un varón alfabetizado y una mujer alfabetizada no eran factores perfectamente sustituibles, no se entiende cómo se afirma posteriormente que las tasas de alfabetización globales sólo pueden llegar a ser representativas cuando el DS es bajo; o, en otras palabras —que se convertirán en conclusión y hasta en recomendación insistente de la autora—, si la alfabetización presenta una distribución «equilibrada» entre ambos sexos.

No se alcanza a percibir, por ejemplo, qué extraño tipo de sinergia puede elevar la influencia positiva de la educación de la mujer, o del conjunto de la población, sobre la renta futura cuando la alfabetización femenina es próxima a la de los varones (siempre y en todos los sitios es inferior, aunque el DS se vaya reduciendo sin excepciones), siendo los niveles de ambas tasas muy bajos (como es el caso, sobre todo, de las provincias andaluzas y de las Islas Canarias); o qué suerte de externalidad negativa hace disminuir el efecto sobre el crecimiento económico de la educación adquirida por varones y mujeres en regiones como Castilla la Vieja y provincias limítrofes de la mitad Norte del país, donde el DS es mayor, pero también lo son (o *porque* lo son) siempre las tasas de alfabetización de ambos sexos, sobre todo las masculinas, y por tanto la alfabetización general. No parecen suficientemente aclaratorias algunas explicaciones al respecto que, en cualquier caso, resultarían más asumibles si hicieran referencia a los precarios niveles *absolutos* de mujeres alfabetizadas más que a los niveles *relativos* de alfabetización femenina en comparación con la masculina (22).

La educación de la mujer, en los niveles de enseñanza primaria sobre todo, hubo de ejercer una especial influencia sobre el crecimiento económico, y en modo alguno deben subestimarse sus efectos en la educación informal de los hijos, en la mayor dotación a éstos de capital humano en salud, y en otras formas de calidad añadida al hogar y transmitida a la generación siguiente por madres cada vez más instruidas. Toda esa importancia específica de la alfabetización femenina la percibían ya claramente muchos de los contemporáneos, que reclamaban su mejora —como se ha recordado— entre los deberes sociales de carácter prioritario. La elevación del porcentaje de mujeres alfabetizadas, mejor que la progresiva reducción del DS, muestra que esas demandas fueron siendo cada vez más atendidas, sobre todo a lo largo del primer tercio del siglo xx, sin duda porque cada vez era más evidente su contribución al bienestar individual y colectivo. Bien es cierto que esta contribución «difícilmente podrá ser explicada en términos de productividad laboral o... de comportamiento de los mercados de trabajo» (23), mientras se trate —como mayoritariamente ocurría en la época de la que estamos hablando— de un capital humano cuyos rendimientos sólo se hacían directamente visibles en el ámbito de la producción doméstica, dada la presencia aún minoritaria, en líneas generales, de la mujer en los mercados laborales (24).

ECONOMÍA DE LA EDUCACIÓN Y ECONOMÍA DE LA SALUD

Los mismos agentes de quienes depende la inversión privada en educación de hombres y mujeres intervienen simultáneamente en la asignación de capital humano en forma de salud, que al parecer habría estado guiada por principios en cierto modo diferentes, si hacemos caso de alguna observación aislada que ofrece la autora (25). Esos mismos protagonistas habrían mantenido criterios utilitaristas al aplicar sus recursos a la educación de sus hijos, y criterios igualitarios en el terreno de la inversión en salud (concretamente, en la «distribución de los recursos alimenticios»). En una no-

ta al texto que es motivo de estos comentarios, se intenta demostrar la ausencia de sobremortalidad femenina, a la vista de la mayor esperanza de vida al nacimiento de las mujeres, en todas las regiones españolas, al menos entre 1900 y 1930. Y de este nuevo «diferencial sexual», de signo opuesto al que presentan los datos de alfabetización, la autora deduce que no debieron de existir prácticas discriminatorias en lo que se refiere a las inversiones en salud de las mujeres, contrariamente a lo que se observa hoy día en algunos países en vías de desarrollo, donde las familias no sólo asignan desigualmente la educación entre hijos e hijas, sino que practican una distribución desigual de los recursos alimenticios en favor de los varones, con el resultado de una menor esperanza de vida femenina.

Hay que señalar al respecto, en primer lugar, que un indicador tan sintético como el de la esperanza de vida al nacimiento, afectado por una multitud de circunstancias, entre las que destacan la peculiar distribución profesional por sexos o la mayor concentración de hábitos de riesgo para la salud entre la población masculina, difícilmente puede acusar la influencia de posibles prácticas alimentarias o de atención a la infancia de carácter discriminatorio, a no ser que éstas alcancen un grado extremo de desigualdad y una considerable extensión social (por ejemplo, un infanticidio selectivo ampliamente generalizado entre el conjunto de la población).

De no ser así, sólo será posible apreciar esas posibles conductas discriminatorias en indicadores como la mortalidad específica por edad, o en otras huellas demográficas subsistentes en los datos censales, como pueden ser los cocientes de masculinidad a ciertas edades de la infancia. A través de este tipo de indicadores, se ha intuido la existencia de prácticas discriminatorias frente a las hijas en sociedades europeas de finales del siglo xix, como en Italia, donde la sobremortalidad femenina desde el primer aniversario, y sobre todo a partir de los dos años de edad, se mantiene de forma continua en los últimos decenios del siglo xix y primeros del xx, y se atribuye principalmente a un tratamiento

alimentario desventajoso para las hijas en relación con sus hermanos desde el momento en que unos y otros abandonan el período de lactancia materna (26). No sería difícil encontrar pruebas similares en los datos españoles de la misma época si se examinan con la misma atención, sobre todo si se tiene en cuenta que «la sobremortalidad de las niñas en la Europa del siglo xix... era un fenómeno casi general que parece haberse acentuado a lo largo del período... (y) ha habido que esperar a finales de los años 1930 para ver su práctica desaparición» (27). De hecho, los datos españoles de 1900 son expuestos como una prueba más, junto a los de otros países europeos, en la ulterior revisión crítica de la cuestión que llevó a cabo L. Henry en 1987 (28). Tal vez los criterios mayoritarios de las familias españolas no eran tan diferentes en su actitud respecto a la desigual asignación entre ambos sexos de educación y de otros recursos conducentes a mayores niveles de salud, a juzgar por esta otra interpretación de la información disponible.

La formación de capital humano en salud suele ser paralela y complementaria de la inversión en educación, cuando no competitiva con ella (29). Ambas facetas del capital humano, y sobre todo la primera, mejoran la calidad de la población, en primer lugar y ante todo, por el bienestar presente que aportan en cuanto bienes de consumo, y no sólo por la utilidad futura que prometen en tanto que bienes de inversión, aunque haya que limitarse a este segundo aspecto del gasto sanitario o educativo cuando se trata de valorar su aportación al crecimiento económico. Se ha especulado a veces sobre la prioridad de la inversión en una u otra modalidad del capital humano, sobre todo ante la perenne situación de recursos escasos en la que compiten necesariamente ambos procesos inversores, entre sí y con todos los dirigidos a la formación de capital físico. En la cronología que permite establecer la modernización de los indicadores generales de salud y de educación, se podría disponer de una guía orientadora acerca de las preferencias de los particulares y de la inversión pública en sendos terrenos; pero es posible que en algún caso se trate de una

falsa pista, distorsionada por los efectos externos de otras mejoras paralelas en la nutrición, o del aumento del bienestar general. Ello parece ser así respecto a la mortalidad, cuya reducción a lo largo del siglo XIX (sólo parcialmente visible en algunas regiones en el caso español) es previa, y ajena por lo tanto, a las inversiones que, con posterioridad, tendieron directamente a mejorar la atención sanitaria o los niveles de higiene pública o privada (30).

Las externalidades mutuas de las mejoras en cada uno de los dos sectores del capital humano podrían decidir su importancia relativa, aunque, por sí mismas, suelen dificultar la observación de los rendimientos netos atribuibles a las inversiones en salud o en educación. Podría parecer a simple vista que las externalidades de la educación son probablemente mayores que las de la salud: una persona mejor educada —mejor informada y, previsiblemente, con un nivel de renta mayor— probablemente tenderá a llevar una vida más sana, o a invertir más y mejor en su propia salud, lo que, en muchos casos, redundará también en provecho de sus familiares y conciudadanos. Uno de los efectos externos más claros e inmediatos de las mejoras en la educación, de las madres en particular, es el que actúa sobre la salud de sus hijos contribuyendo a reducir, sobre todo, la mortalidad infantil. Una persona más sana, sin embargo, no requiere por ello mayores servicios educativos. Pero los avances en salud contribuyen poderosamente al aumento de la rentabilidad de las inversiones en educación, al reducir la morbilidad y, por tanto, el absentismo laboral, y al prolongar la longevidad y la duración media de la vida activa de la población. Además, los avances en salud —que constituyen uno de los elementos esenciales del proceso de transición demográfica— no sólo mejoran la calidad de la mano de obra, sino que aumentan también su cantidad, pues la reducción de la morbilidad y la mortalidad suponen un aumento del tamaño efectivo de la oferta de trabajo disponible, con el consiguiente estímulo de las inversiones en educación (31).

Si bien la rentabilidad esperada de la inversión en educación crece al au-

mentar la esperanza de vida, es probable que, con el descenso de la mortalidad —y la caída de la fecundidad, en las fases finales del proceso de la transición demográfica—, se registre un descenso relativo de la inversión pública en educación, al desplazarse el gasto social en educación primaria hacia la atención sanitaria de la población adulta y anciana, con motivo de la transformación de la pirámide de edades y el progresivo envejecimiento de la población. Por otra parte, si es un hecho comprobable que las inversiones en educación presentan rendimientos decrecientes, no es menos cierto que las sucesivas inversiones en salud pueden generar incluso rendimientos sociales negativos, en términos estrictamente financieros, al prolongar la vida de una población económicamente dependiente —esto es, definitivamente improductiva— que demanda servicios de atención sanitaria que tenderán a aumentar por este efecto demográfico, y más aún en la medida en que su coste no sea asumido directamente por los beneficiarios.

EL MAPA REGIONAL DE LA ALFABETIZACIÓN EN ESPAÑA

El problema histórico cuyo análisis presenta mayor interés en el estudio de la alfabetización en España, y que aún no ha sido suficientemente aclarado, es el de la peculiar distribución regional del fenómeno tal y como se nos muestra, al menos, desde mediados del siglo XIX. Clara E. Núñez ha resumido brillantemente los datos más pertinentes sobre la oferta y la demanda educativa con el propósito de avanzar en el esclarecimiento de la cuestión, pero algo tan llamativo como que buena parte de la Meseta Norte, y concretamente Castilla la Vieja y León, se mantenga durante todo el período examinado a la cabeza en los niveles de alfabetización de ambos sexos —con independencia de que en algunos momentos el «diferencial sexual» fuera allí también de los más altos (32)— es algo que no encuentra fácil explicación, y desde luego no se corresponde ni con los probables niveles de renta de la región en esa época ni con su crecimiento económico posterior.

Tal vez el coste de oportunidad de la escolarización fuera allí menor, debido precisamente al arcaísmo de las estructuras económicas y a la ausencia de nuevas actividades fabriles empleadoras de trabajo infantil, que no abundaron precisamente en esas provincias de la Meseta. Pero si este factor puede tener alguna relevancia, quedaría en parte neutralizado por la mayor importancia relativa de la contribución infantil y juvenil a la producción doméstica, que en una región de agricultura tradicional tendería a elevar, al menos de forma estacional, el coste de oportunidad del tiempo dedicado a la escuela (33). Si los datos disponibles muestran que ambas explicaciones no son suficientemente relevantes, habrá que concluir que, o bien lo padres valoraban como en ningún otro sitio la dotación de instrucción elemental para sus hijos —e hijas—, o bien el coste directo de la asistencia a la escuela primaria era allí menor para ellos que en otras zonas del país. Una posible combinación, pues, de alta demanda privada de servicios educativos de nivel primario con una generosa oferta pública de éstos —a cargo de los fondos municipales—, que es la explicación, a mi juicio, más verosímil de este peculiar fenómeno.

En efecto, y aunque los índices de escolarización se duplican a lo largo de la centuria para el conjunto del país, la mayor demanda de educación se da en Castilla la Vieja y León, y en territorios próximos como Cantabria, Alava y Navarra, mientras que en las provincias levantinas del Sur y del Sudeste peninsular y en las de la costa cantábrica más occidental —Galicia y Asturias— esos indicadores reflejan un menor interés de los padres por la educación de sus hijos, o tal vez acusan unos mayores costes de la asistencia a la escuela. Al parecer, esta distribución de la demanda de instrucción elemental se corresponde con la de la oferta de escuelas o maestros por habitante, que se concentra de forma destacada en las regiones del Norte de la Meseta y es mucho más débil, en términos generales, en la mitad meridional del país.

Lo que hay que explicar, por tanto, son las circunstancias que hacían a los padres, en muchas de las provin-

cias del Norte de la antigua Corona castellana, más interesados por la educación elemental de sus hijos e hijas, o, en cualquier caso, por qué se veían más favorecidos por las autoridades locales, mejor dispuestas allí a garantizar la presencia de esos servicios escolares. Circunstancias históricas, posiblemente de origen muy remoto, favorecían la demanda y la oferta de instrucción primaria, explicando así los mayores índices de alfabetización en esas regiones. Por el lado de la demanda, sin duda cabe citar la «tradición mercantil» de muchas de sus localidades y comarcas, lo que pudo haber contribuido a difundir en el pasado el interés por la escritura y el aprendizaje de los cálculos aritméticos más elementales, aunque es dudoso que, en pleno siglo XIX, la conexión de las economías domésticas con el mercado fuera allí mayor que en las provincias levantinas o andaluzas (34). La actitud, al parecer, más positiva de la gente hacia la educación formal en estas zonas también debiera ponerse en relación con la influencia de los comportamientos de la nobleza, que había fundamentado su preeminencia social y la justificación de sus privilegios en dos ocupaciones que sucesivamente fueron identificadas como propias de los miembros del estamento: el ejercicio de las armas, sobre todo en la Edad Media, y cada vez más, desde finales del siglo XVI y desde el XVII, el ejercicio de las letras, por medio del cual se pudieron prestar variados servicios al Estado, desde la carrera eclesiástica o la de las leyes, en múltiples tareas administrativas o burocráticas (35). La creciente valoración popular de la inversión en «letras» podría entenderse, así, como una imitación del modelo nobiliario de promoción social, por el que un número cada vez más numeroso de segundones de la nobleza había accedido a altos puestos de la jerarquía eclesiástica o al grupo de los «letrados», cada vez más influyente en el aparato de la Administración pública.

En la explicación de la oferta institucional de servicios educativos, se cita frecuentemente la acción de la Iglesia como impulsora de la difusión de las primeras letras, y de los fundamentos de la ortodoxia, en los tiempos modernos (36). La actuación del clero

español durante la Contrarreforma posiblemente se preocupó, más que del control de la enseñanza religiosa en la escuela, de garantizar el adoctrinamiento de los fieles en todas las parroquias, por pequeñas y alejadas que estuvieran. Sólo más tarde, cuando la escolarización y los niveles de alfabetización empezaron a aumentar en el siglo XIX, la Iglesia se preocupó activamente de que la escuela pública moderna fuera también un medio de transmisión de la doctrina cristiana, manteniendo el control legal sobre las materias de contenido religioso —catecismo e Historia Sagrada— que obligatoriamente debían impartirse en todas ellas (37). Curiosamente, el primero de estos dos objetivos de la política eclesiástica, aunque no contemplara de forma prioritaria —a diferencia de lo que había sucedido en los países protestantes— la difusión de la lectura y la escritura entre los fieles, habría de tener efectos muy positivos en esa dirección, al contribuir a diseñar una red de parroquias de cobertura universal y a dotar a la población con una densidad de clérigos similar a la que más adelante va a presentar la oferta de médicos, funcionarios o maestros.

En efecto, se fue haciendo habitual que todas las localidades, incluso las de pequeño tamaño, de la misma manera que contaban con un responsable de la cura de almas, contaran también con algún tipo de atención sanitaria, escolar o de otros servicios generales, contratados o mantenidos a cargo de las arcas municipales, aunque en muchos casos fueran de dudosa calidad y eficiencia. Tanto el *Plan Rivas* de 1836 como la *Ley de Instrucción Pública* de 1857, recogiendo sin duda una situación de hecho preexistente, determinaban la oferta escolar en función del tamaño del municipio, imponiendo la existencia de al menos una escuela en los núcleos más pequeños, que tendieron así a quedar beneficiados con una mayor densidad de maestros y escuelas que los de mayor tamaño. De esta forma, el tipo de hábitat y el tamaño medio de las localidades de cada región condicionó la provisión de escuelas, mayor en las zonas de poblamiento concentrado en núcleos pequeños, como Castilla la Vieja y León, que en aquéllas donde

predomina el asentamiento en grandes núcleos, como Andalucía y el Sureste, o un tipo de dispersión extrema del poblamiento, que imponía grandes costes a la escolarización efectiva, como ocurre en Asturias o Galicia. En los municipios de mayor tamaño, sin embargo, la menor dotación escolar por habitante era más un problema de demanda, como vimos, y de voluntad política que de recursos financieros; de hecho, eran mayores los costes relativos que debían soportar los municipios más pequeños, de acuerdo con lo establecido por la Ley Moyano, para garantizar, como hicieron, la cobertura de estos servicios educativos (38).

El tipo de poblamiento condicionaba así de forma decisiva la oferta escolar, contribuyendo en buena medida a explicar sus diferencias regionales mejor que ninguna otra causa. Se trataba, claro está, de un factor de muy larga duración, cuya importancia en modo alguno alteraron, sino todo lo contrario, las nuevas medidas legislativas en materia de instrucción elemental. Probablemente, las provincias castellano-leonesas y la población de la Montaña o del País Vasco-Navarro mantenían desde hacía mucho tiempo una familiaridad con el aprendizaje y el uso de la lectura y la escritura mayor que en otras regiones españolas. Como el factor diferenciador —el tipo de hábitat y el tamaño de los núcleos— afectaba también de forma similar a la distribución espacial de los servicios religiosos, médicos y burocráticos, la alfabetización se había ido difundiendo de forma más fácil y natural en estas regiones, provistas de una mayor densidad de gente letrada, «potenciales difusores de cultura», que seguramente contribuyeron a difundir la alfabetización por medio de su enseñanza, formal o informal, y se convirtieron en nuevos modelos, próximos y familiares, de ascensión social. Desde este punto de vista, el mapa de alfabetización española de la segunda mitad del siglo XIX es probablemente más un reflejo de las inercias tradicionales del fenómeno que una muestra de adaptación a las nuevas expectativas económicas y sociales de los tiempos contemporáneos (39).

UN RETORNO NECESARIO A ALGUNAS CUESTIONES PREVIAS

Como se ha visto, hay razones para un cierto escepticismo al tratar todo el esfuerzo empeñado en educación como *fons et origo* del crecimiento económico, y, en todo caso, al plantear así el estudio del proceso histórico de la alfabetización, surgen muchas cuestiones debatibles, algunas de las cuales han sido ya discutidas en las páginas anteriores. Otra serie de reflexiones, de menor alcance si se quiere, pero de carácter más práctico y concreto, afectan a la construcción y a la interpretación de los mismos índices de alfabetización.

En primer lugar, cabe dudar de la idoneidad de unas tasas de alfabetización que, tal y como las ha calculado Clara E. Núñez, relacionan, según parece, el total de población alfabetizada, de cualquier edad, con la población de más de 10 años solamente, lo que sin duda sobrestima el nivel real de alfabetización general y de cada sexo (40). De todas formas, otras tasas calculadas con distinto criterio a partir de las mismas fuentes muestran un idéntico panorama general y la misma distribución regional del fenómeno, aunque los valores absolutos de alfabetización (o analfabetismo) pueden variar de forma notable (41).

Por otro lado, al considerar sólo la población adulta, se incurre en el riesgo de acentuar el «diferencial sexual», pues la población femenina pierde previsiblemente, a medida que avanza en edad, parte de las habilidades de lectura y escritura adquiridas en el período escolar, al hacer menos uso de ellas que la población masculina. Aunque la magnitud del DS depende básicamente del alto grado de masculinidad de las tasas de escolarización, no es menos cierto que se ve sobrevalorada en el cálculo basado en las edades adultas en relación con unas tasas alternativas que incluyeran la población de 6-10 años o que se calcularan sobre esta población escolar exclusivamente. La población femenina aumenta, por tanto, con la edad su desventaja relativa en nivel de alfabetización, aunque, probablemente, esto no sea sólo un efecto de su menor par-

ticipación en el mercado de trabajo. De hecho, es probable que una buena parte de los varones tampoco hiciera un uso frecuente de la lectura y la escritura en sus relaciones laborales o sociales cotidianas, como sugiere algún testimonio de la época al respecto (42). Otro factor de mayor peso acentuaba el DS a partir de ciertas edades adultas: el servicio militar obligatorio, como puede comprobarse si se comparan mapas de alfabetización por sexo que incluyan la población infantil y juvenil con otros que representen solamente a la población adulta de 21 ó 26 años en adelante. De hecho, los datos oficiales de comienzos del siglo xx se detienen en subrayar la influencia del período en filas como una oportunidad aprovechada para hacer avanzar, de forma al parecer muy significativa, los niveles de alfabetización de la población masculina española (43).

Bien es cierto que si las inversiones en capital humano son rentables en la medida en que se haga un uso efectivo de las capacidades adquiridas, los índices de alfabetización relevantes, en un análisis que trata de medir su influencia sobre el crecimiento económico posterior, serían los referidos a la población adulta, como los que emplea Clara E. Núñez, o incluso otros calculados sobre tramos de edades superiores, que reflejaran el nivel definitivo o consolidado de aquellas habilidades. Sin embargo, todavía puede surgir la duda acerca de la efectividad económica o social del proceso de alfabetización, sobre todo si la instrucción primaria estaba prácticamente vacía de contenidos *materiales*, y se reducía al aprendizaje de unas meras capacidades *formales*, que sólo abren el paso a la transmisión o recepción potencial de información y conocimientos de todo tipo, sean éstos pertinentes o irrelevantes para la cualificación de la población (44).

Por último, y puesto que la principal fuente de donde proceden los datos sobre el nivel de alfabetización es de naturaleza censal, cabe preguntarse por el grado de confianza que dicha información merece. En principio, no deberíamos esperar ninguna ocultación o tergiversación en los datos al respecto que facilitan los censos, al me-

nos en medida comparable con la conocida resistencia a informar sobre niveles de ingresos o fortuna por el temor a la utilización fiscal de esta información. De todos son conocidas, sin embargo, las reticencias actuales de mucha gente a suministrar información de carácter privado que, de forma inesperada, puede incomodar posteriormente al declarante, y esta actitud bien pudo darse, por otra serie de razones, con ocasión de las preguntas que hacía el *Censo* acerca de los niveles de instrucción primaria de cada individuo. De hecho, existen más que sospechas de una cierta ocultación sistemática del grado real de alfabetización entre la población censada (45). A pesar de todo, las tendencias generales de la alfabetización a lo largo del período estudiado, la constante diversidad regional que manifiesta el fenómeno y otros signos de coherencia interna de la información recogida permiten suponer que esa posible ocultación, tal vez por ser de pequeña magnitud y constante a lo largo del tiempo, no afecta de forma grave a las conclusiones de la investigación. Se trata, con todo, de una precaución más que el estudioso debería tener presente, como las anteriores, a la hora de abordar el análisis del aprendizaje formal de la lectura y la escritura como medio de inversión en capital humano: un tema que, como vemos, ofrece tantas facetas sugerentes como riesgos en su tratamiento y en la interpretación de los resultados obtenidos.

NOTAS

(1) Concretamente, *La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo económico en la España contemporánea*, Madrid, 1992; y los textos incluidos en Clara Eugenia NÚÑEZ y Gabriel TORTELLA (eds.), *La maldición divina. Ignorancia y atraso económico en perspectiva histórica*, Madrid, 1993.

(2) La trascendencia de la transición demográfica, lo que la hace figurar entre los principales hitos de la modernización social y económica de las poblaciones contemporáneas, reside en la posibilidad que les brinda a éstas de seguir creciendo a tasas similares a las del pasado con unos costes biológicos y económicos que se han visto reducidos de forma importantísima a medida que iban descendiendo las tasas de natalidad y mortalidad.

(3) William PETERSEN, *Malthus*, México, 1984, págs. 386-392; y Nathan KEYFITZ, «The evolution of Malthus's thought: Malthus as a

demographer», en J. DUPÂQUIER; A. FAUVE-CHAMOUX, y E. GREBENIK (eds.), *Malthus past and present*, Londres, 1983, pág. 10.

(4) Thomas R. MALTHUS, *Principios de economía política*, cap. IV, «De los salarios del trabajo», México, 1977, pág. 190.

(5) Manuel MARTÍN RODRÍGUEZ, *Pensamiento económico español sobre la población*, Madrid, 1984, págs. 114-5 y 172-3, donde comenta una serie de textos de escritores ilustrados españoles de los que se desprende que «no bastaba con incrementar la población total, ni siquiera la población útil», sino que «era necesario, además, mejorar la calidad de los vasallos» mediante la educación de la población.

(6) Gaspar M. DE JOVELLANOS, *Introducción a un discurso sobre el estudio de la Economía Civil*, 1776. Véanse también sus opiniones al respecto en el *Informe sobre la Ley Agraria*, así como su labor activa en la promoción pública de la instrucción general, en la fundación del Real Instituto de Gijón (y, a propósito de ella, su brillante exposición sobre el tema en la *Oración inaugural a la apertura del Real Instituto Asturiano*), o en la redacción de las *Bases para la Formación de un Plan General de Instrucción Pública*, enviadas a la Junta Especial de Instrucción Pública en 1809.

(7) Antonio VIÑAO FRAGO, «La historia de la alfabetización a través de las fuentes notariales. Aportaciones provisionales sobre el proceso de alfabetización en Murcia (1760-1860)», en A. EIRAS ROEL et al., *Aproximación a la investigación histórica a través de la documentación notarial*, Murcia, 1985, páginas 31-55, y *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea*, Madrid, 1982, páginas 201 y siguientes.

(8) M.^a Victoria LÓPEZ-CORDÓN, «La situación de la mujer a finales del Antiguo Régimen (1760-1860)», en Rosa María CAPEL (coord.), *Mujer y sociedad en España (1700-1975)*, Madrid, 1982, págs. 47-107, esp. páginas 90-107; y Clara E. NUÑEZ, *La fuente de la riqueza...*, págs. 208-216 y 228-229.

(9) La información que suministra Madoz es riquísima en lo que se refiere al número de establecimientos docentes en cada localidad y al número de niños y niñas asistentes a ellos, pero es más valiosa aún la información agregada sobre instrucción pública que facilita para muchas provincias y partidos judiciales, y que, eventualmente, incluye estadísticas de alfabetización junto a ricas observaciones, de carácter crítico muchas veces respecto a la misma información recogida, como ocurre con el comentario de los datos de alfabetización por sexo de la ciudad de Madrid.

(10) Fernando FERNÁNDEZ MÉNDEZ DE ANDÉS, *La participación laboral de la mujer. Un análisis microeconómico*, Madrid, 1986, y «El proceso de formación ocupacional de hombres y mujeres», en Luis GARRIDO y Enrique GIL CALVO (eds.), *Estrategias familiares*, Madrid, 1993, págs. 48-59.

(11) La «invisibilidad» del trabajo femenino en los datos censales de ocupación de la época es un tema central de debate que recientemente ha sido tratado de nuevo en Enriqueta CAMPS I CURA, «De ocupación sus la-

bores. El trabajo de la mujer en los albores del siglo xx (Sabadell, 1919-20)», y en Pilar PÉREZ-FUENTES HERNÁNDEZ, «El trabajo de las mujeres en la España de los siglos XIX y XX: algunas consideraciones metodológicas». Sesión sobre *Economía y demografía de la familia*, IV Congreso de la ADEH, Bilbao, septiembre, 1995.

(12) En este y en otros puntos, puede resaltar excesivo el grado de conjetura de muchas afirmaciones, deducidas de simples datos estadísticos de dudosa interpretación, si no vienen apoyadas por algún otro tipo de información. Se utilizarán en lo que sigue, como paliativo de esta carencia, algunos datos de las respuestas al cuestionario que hizo circular en 1884 la recién creada Comisión de Reformas Sociales, con el objeto de estudiar «todas las cuestiones que directamente interesan a la mejora o bienestar de las clases obreras, tanto agrícolas como industriales» (*Reformas Sociales. Información oral y escrita publicada de 1889 a 1893*, ed. facsímil a cargo de Santiago CASTILLO, 5 vols., Madrid, 1985; en lo sucesivo, *CRS*). De entre las numerosas respuestas al grupo XV del cuestionario, «Trabajo de los niños», algunas destacan su relativa importancia para la familia obrera, con el consiguiente perjuicio para su educación, pues la mayoría de las veces «tienen que abandonar la escuela para ganar el pan que comen» (Burgos, *CRS*, IV, página 427). El Ingeniero Jefe de las Minas de Linares, por su parte, reconoce que la «economía y especulación» de los padres hace que no abandonen a los hijos, «antes al contrario, los conservan y los hacen trabajar antes de tiempo en el campo y en las minas» (*CRS*, V, página 168).

(13) Fernando FERNÁNDEZ MÉNDEZ, «El proceso de formación ocupacional...», página 53, y José Manuel RODRÍGUEZ, «Inversión en capital humano e ingresos de hombres y mujeres», en *Estrategias familiares...*, páginas 61 y 69. El texto básico al que remiten este tipo de reflexiones es, indudablemente, el de Gary S. BECKER, *A treatise on the family*, cap. 2: «Division of labor in households and families», Cambridge, Mass., 1981.

(14) Los datos parecen demostrar la gratitud efectiva para casi la mitad de los niños en 1860 y para cerca del 70 por 100 en 1880 (Clara E. NUÑEZ, *La fuente de la riqueza...*, pág. 248). Pero, en muchos sitios, el coste real de la educación seguía siendo un obstáculo para familias modestas: «hasta los siete u ocho años suelen asistir (a los establecimientos de primera enseñanza) los que pueden pagarlo» (Ateneo-Casino Obrero de Valencia, *CRS*, III, pág. 172). Respecto al coste de oportunidad derivado del empleo infantil, del que se ha afirmado que «no fue un obstáculo serio a la escolarización en la España de finales del siglo XIX» (Clara E. NUÑEZ, *ibidem*, pág. 275), los profesores de Onteniente declaran que «como el valor del trabajo que los niños menores de nueve años pueden ejecutar le consideramos de poca importancia, creemos que no es incompatible dicho trabajo con la asistencia de aquéllos a los establecimientos, así públicos como privados, de primera enseñanza» (*CRS*, III, página 333). No queda claro si estas palabras recogen una realidad o más bien una queja y una aspiración de los maestros interrogados. Más bien una queja transmite el informe de la Institución Libre de Enseñanza, cuando

denuncia, a la vista de los datos oficiales de 1880, que «la mitad o más de los niños de España queda sin instrucción ni educación alguna», o «asisten con irregularidad, porque, o no han comido, o no están vestidos, o porque se hallan permanentemente, o de forma accidental, dedicados a ocupaciones que sirven para su manutención y la de sus padres a veces»; e intenta convencer a las familias de que la edad entre los 5 y los 9 años es en la «que con menos pérdida de recursos podría el niño entregarse a la educación», y la menos adecuada «para prestar servicio alguno aprovechable» (*ibidem*, II, páginas 281 y 289). En Asturias se observa, por otra parte, que «el trabajo de los niños (intensivo, al parecer, en la minería y en las fábricas de vidrio, alambre, loza, así como en los talleres de sastrería y zapatería) es enteramente incompatible con su asistencia a la escuela, de lo cual resulta que habiéndola frecuentado poco tiempo y en una edad en que todo se olvida con gran facilidad, es muy común que a los veinte años apenas sepan leer, mal escribir y peor contar» (D. Fernando García Arenal, en representación del Ateneo-Casino Obrero de Gijón, *ibidem*, V, pág. 458).

(15) G. RODGERS, *Urban poverty and labour market*, Ginebra, 1989, cit. en Enriqueta CAMPS, «Family strategies and children's work patterns: some insights from industrializing Catalonia, 1850-1920», en Hugh CUNNINGHAM y P. Paolo VIAZZO (eds.), *Child labour in historical perspective, 1800-1985. Case studies from Europe, Japan and Colombia*, Florencia, 1996, pág. 70. Con gran lucidez, se describía la misma relación ante la Comisión de Reformas Sociales: «la mujer busca trabajo fuera del hogar para aumentar el haber de su familia, porque... es insuficiente el jornal del obrero» (Informe oral de Madrid, *CRS*, I, pág. 107); o, con más claridad si cabe: «creo que, en igualdad de las restantes condiciones, el número de mujeres obreras en una localidad está en razón inversa del salario de los hombres, signo inequívoco de que el obrero tiende a cumplir las obligaciones de mantener la familia, y que sólo en la imposibilidad material de llenar este deber, se resigna a que su esposa y sus hijas trabajen, sobre todo fuera de su casa» (*ibidem*, II, páginas 154-155).

(16) Fernando FERNÁNDEZ MÉNDEZ, «El proceso de formación ocupacional...», página 55. Véase también G. S. BECKER, *A treatise...*, págs. 14 y siguientes.

(17) Al denunciar el alto grado de absentismo escolar de los niños y jóvenes en Vizcaya a finales del siglo pasado, se admitía «por causa y origen la ignorancia y despreocupación absoluta en que viven los padres respecto al influjo de la educación en lo porvenir de los hijos y de la familia toda». A continuación, se reconocía que «hay también en esto algo de impotencia; en primer lugar, porque para educar es menester haber sido educado» (*CRS*, V, pág. 606). La dificultad de escapar, sin intervención pública, del círculo fatal de la ignorancia y la pobreza, en el que se encontraban presos los miembros de las dos generaciones de la familia, resultaba evidente a los informantes de la Institución Libre de Enseñanza en 1889: «Padres e hijos necesitan liberarse de la ignorancia, origen de su miseria, y la miseria misma les impide aprender lo necesario. Y hélos aquí en un verdadero círculo de hierro, de donde no

pueden salir, creemos nosotros, sino mediante el esfuerzo del resto de la sociedad» (CRS, II, pág. 289).

(18) Por ello, «si urge sacar al hombre del error y de la abyección que produce la ignorancia, mucho más urgente es hacerlo con la mujer por la influencia que ejerce en la familia y en las costumbres nacionales» (Informe de la Institución Libre de Enseñanza, CRS, II, pág. 297).

(19) Resulta difícil y arriesgado juzgar esos comportamientos sólo por su adecuación aparente a los postulados de la moderna teoría económica de la familia y el capital humano; sólo una rica documentación permite, en algún caso concreto, adentrarse en el intento (Enriqueta CAMPS, «La teoría del capital humano: una contrastación empírica. La España industrial en el siglo XIX», *Revista de Historia Económica*, VIII, 1990, 2, páginas 305-334).

(20) Además de los textos ya citados de Enriqueta CAMPS y de Pilar PÉREZ-FUENTES, puede verse el número monográfico sobre *Las economías familiares desde una perspectiva histórica*, editado por ambas autoras, del *Boletín de la ADEH*, XII, 1994, 2-3, así como los textos presentados a la sesión sobre «Mujeres, trabajo y reproducción» coordinada por Mary Nash (publicados en *Mulheres, trabalho e reprodução*, Actas do III Congresso da ADEH, vol. 2, Porto, 1996, páginas 11-114). Asimismo, los trabajos de Domingo GALLEGO, sobre «El proceso de toma de decisiones en los hogares rurales», y de Fernando MIKELARENA, sobre «El hogar rural en España a mediados del siglo XIX», aparecidos en los n.ºs 2 y 3, respectivamente, del *Noticiero de Historia Agraria*, o los presentados a la sesión sobre *Economía y demografía de la familia* del IV Congreso de la ADEH (Bilbao, 1995).

(21) Clara E. NUÑEZ, *La fuente de la riqueza...*, págs. 125 y 130.

(22) Se nos dice, por ejemplo, que «el elevado analfabetismo de las mujeres» pudo haber actuado como «cortapisa» a la capacidad de los hombres para aprovechar ciertas oportunidades o realizar las necesarias adaptaciones a los modernos cambios económicos; o que una relación de conflicto entre el «tradicionalismo», representado por el mayor grado de analfabetismo femenino, y la «modernidad» que representa una población masculina más alfabetizada pudo dificultar el crecimiento económico (*ibidem*, pág. 197). Pero en ambos casos se está haciendo referencia al volumen absoluto, o bien a las tasas, de analfabetismo femenino, no exactamente al DS. La carencia de instrucción femenina afectaba a muchas más mujeres andaluzas que castellanas (por seguir con la misma comparación regional), y a muchas más familias y hombres, en términos relativos al conjunto de hogares, en la primera región que en la segunda.

(23) *Ibidem*, pág. 199.

(24) Dicha contribución aparece registrada en las regresiones que estima la autora, al menos en las que relacionan los niveles educativos, femeninos y globales, de 1920-1930 con los niveles de renta provincial o regional de mediados del siglo XX en adelante (*ibidem*, págs. 167-8 y 175-8). Y aparecería

probablemente también en una regresión múltiple con las tasas de alfabetización masculina y femenina como variables independientes, sin necesidad de hacer uso de un concepto en cierto modo artificioso como es el del «diferencial sexual», cuya interpretación arroja bastantes dudas sobre su significado y sobre la validez de los cálculos que en él se fundamentan.

(25) Hay que advertir, de entrada, que el nivel de salud de cada individuo, y sobre todo el del conjunto de la población, en la medida en que constituye un bien público, no depende ni exclusiva ni principalmente de las decisiones de la demanda individual o familiar, por importantes y acertadas que éstas sean, sino sobre todo de las inversiones tanto en bienestar social como específicamente en higiene y salud pública.

(26) Gerard DÉLILLE, «Un problema di demografia storica: uomini e donne di fronte alla morte», en Ercole SORI (ed.), *Demografia storica*, Bologna, 1975, págs. 257-284.

(27) Dominique TABUTIN, «La surmortalité féminine en Europe avant 1940» (*Population*, 1978, 1, págs. 121-148); la cita procede de Michel POULAIN, y Dominique TABUTIN, «La surmortalité des petites filles en Belgique au XIX^e et début du XX^e siècle», *Annales de Démographie Historique*, 1981, pág. 105. En este volumen de los ADH, se recogen otra serie de contribuciones dedicadas al tema monográfico de la «Mortalité différentielle féminine», alguna de las cuales pone en duda que el exceso de mortalidad registrado por la población infantil y juvenil femenina estuviera necesariamente relacionado con actitudes familiares o sociales negligentes o activamente desfavorecedoras del sexo femenino (Richard WALL, «Inferring differential neglect of females from mortality data», *ibidem*, 1981, págs. 119-139).

(28) Louis HENRY, «Mortalité des hommes et des femmes dans le passé», *Annales de Démographie Historique*, 1987, págs. 87-118.

(29) Véanse las limitaciones a la asistencia regular a la escuela procedentes de las dificultades con que se encontraban muchos niños para asegurar su subsistencia (supra, notas 12 y 14). El riesgo para la salud o la integridad física de los menores derivado de las largas distancias desde el domicilio familiar a la escuela, que parece haber retrasado la edad de la escolarización en zonas de poblamiento disperso como Asturias o Galicia, puede entenderse como otra forma de concurrencia entre la asignación de salud o de capital humano educativo. Véanse pruebas de este fenómeno en Clara E. NUÑEZ, *La fuente de la riqueza...*, págs. 232 y 272; y un cálculo, basado en datos más recientes, de la relación inversa entre el índice de escolarización y la distancia entre el domicilio familiar y el centro escolar, en Gunnar FOUGSTEDT, «The effects of demographic factors on the demand for education in view of manpower requirements», en Helmut V. MUHSAM (ed.), *Education and population. Mutual impacts*, Dolhain, 1975, págs. 56-7.

(30) Como es sabido, ésta es la famosa tesis sustentada por Thomas McKeown en su interpretación de la caída secular de la mortalidad y el paralelo proceso de explosión demográfica en Inglaterra.

(31) Mark BLAUG, *Introducción a la economía de la educación*, México, 1982, «Apéndice: Analogías con la economía de la sanidad», págs. 315 y siguientes.

(32) Sobre todo en el siglo XIX, debido a los valores verdaderamente elevados de alfabetización masculina. El diferencial sexual de esta región pasa a ser superado por el de otras a medida que nos acercamos a 1930, lo que quiere decir que los avances en la alfabetización de las mujeres que registró Castilla la Vieja a lo largo del periodo fueron especialmente importantes, sobre todo teniendo en cuenta que partía de niveles previos ya relativamente altos: las tasas de alfabetización femenina de la región aparecen invariablemente, entre 1860 y 1930, en el segundo puesto, tras las del conjunto vasco-navarro (Clara E. NUÑEZ, *La fuente de la riqueza...*, págs. 108, 110 y 132).

(33) Donde más pruebas hay de la importancia de la escolarización estacional es precisamente en alguna de estas provincias, como Palencia (*ibidem*, pág. 269).

(34) Clara E. NUÑEZ defiende esta hipótesis de la influencia mercantil del pasado de la región castellano-leonesa (*La fuente de la riqueza...*, pág. 284).

(35) Bartolomé BENASSAR, *Un siècle d'Or espagnol (vers 1525-vers 1648)*, Paris, 1982, págs. 46-60.

(36) Richard L. KAGAN, *Universidad y sociedad en la España moderna*, Madrid, 1974, página 53 y siguientes.

(37) Y que formaban casi la única enseñanza de contenido material que se transmitía a los niños en muchos de los centros rurales de menor categoría.

(38) «Ayuntamiento hay, de los de menos de 100 habitantes, en los que cada uno de éstos satisface más de seis, de ocho y hasta de 10 pesetas, mientras que en algunas capitales de provincia, el gasto por habitante no llega a una peseta... Así pues, una escuela para pueblos de 100 a 500 habitantes será siempre carga más difícil de soportar que diez para los pueblos que excedan de 20.000 habitantes... La cuota proporcional resultaría siempre mayor en el orden inverso de la importancia de las respectivas poblaciones» (Institución Libre de Enseñanza, CRS, II, páginas 287-8).

(39) En este punto, estoy totalmente de acuerdo con las opiniones expresadas por David Reher (David-S. REHER *et al.*, *España a la luz del Censo de 1887*, Madrid, 1993, páginas 57-63).

(40) A eso se debe, sin duda, el que aparezcan a veces tasas superiores al 100 por 100, como la de Cantabria en 1910.

(41) Véanse los índices regionales de analfabetismo, para el total de la población y para las edades de 31-35 años, que han calculado, a partir de los datos de 1887, David S. REHER *et al.* *op. cit.*, pág. 104.

(42) «Es muy regular encontrar muchos obreros que saben leer y no saben escribir, por más que hayan aprendido ambas cosas; pero la falta absoluta de práctica en la escritura [...] hace que sea fácil leer, aunque poco, y difícil, o al menos improbable, el escri-

bir» (CRS, Informe del Clero de Santa María, Alcoy, IV, pág. 85).

(43) Entre 1905 y 1911 el índice de analfabetismo de los reclutas «al año de permanencia en filas» descendió, por término medio cada año, 18 puntos porcentuales, esto es, a exactamente la mitad del nivel medio de analfabetismo (un 37 por 100) que presentaban los mozos alistados en cada reemplazo (*Reseña Geográfica y Estadística de España*, Madrid, 1914, t. III, pág. 366). Un análisis detenido de esta información parece sugerir que los avances se dieron principalmente perfeccionando la escritura entre los que llegaban a los cuarteles sabiendo «leer solamente», porque no hubiesen adquirido en su infancia aquella otra destreza o porque ya la habían perdido, como se afirmaba en la nota anterior, por falta de práctica.

(44) «... Como la lectura y la escritura no son por naturaleza enseñanzas finales; esto

es, como por su propia índole no dan ningún conocimiento especial; sino que sirven tan sólo, o para comunicarlo unas veces a los demás, o para que nos lo comuniquen otras, ha resultado... que nuestra educación nacional se ha quedado con el medio, sin tener nada que comunicar mediante él —con una forma sin fondo» (Institución Libre de Enseñanza, CRS, II, pág. 279). Un informe de la ciudad de Valencia afirma también que «el pueblo, aun sabiendo leer, no lee... El trabajador en España rara vez invierte los ratos de ocio en la lectura o al menos en lecturas provechosas... prefiriendo por regla general lecturas, ora perniciosas, ora poco instructivas, con lo cual vienen a esterilizarse los sacrificios que se hicieran para poner en sus manos instrumentos tan poderosos de perfeccionamiento». Y concluye que «en la resolución del problema de la cultura integral del pueblo no entra como dato único el saber leer y escribir, sino también el

efecto que este conocimiento haya de producir en el que lo adquiere y los medios que deben emplearse para obtener resultados satisfactorios» (CRS, III, páginas 304-5; y juicios similares que proceden de otros sitios, como Navarra, CRS, V, página 250).

(45) Una publicación oficial, como es la *Reseña* de 1914, denuncia sin ambages «la poca exactitud de los datos sobre analfabetos en los Censos españoles», basándose en opiniones al parecer autorizadas, en donde consta «de un modo indudable que en las pequeñas poblaciones del campo, que constituyen la mayoría de nuestro país... sus habitantes procuran eximirse de ciertos servicios y cargos públicos con el pretexto o excusa de que no saben leer ni escribir, no siendo así realmente, como lo prueban en sus asuntos privados» (*Reseña Geográfica y Estadística*, t. III, pág. 355).