

LA TEORÍA DEL CAPITAL HUMANO Y LAS REALIDADES DE LA HISTORIA

David REHER (*)

INTRODUCCIÓN

EN 1992 apareció *La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo económico en la España contemporánea* (Alianza Editorial), que marcó una divisoria en cuanto a los estudios de alfabetización en España se refiere. Antes de este libro, la mayor parte de las investigaciones acerca de este tema se habían centrado en los sistemas educativos en sí, sin abordar el producto de la educación más que de forma indirecta. Al tratar la alfabetización de manera sistemática a partir de las fuentes censales existentes y esbozar una explicación global de la compleja relación histórica que existió entre educación y desarrollo económico en España, el estudio de Clara Eugenia Núñez elevó el listón para todo futuro trabajo sobre este fenómeno.

En esta línea de investigación se sitúa el artículo de Núñez objeto de comentario en estas líneas. Siguiendo muchos de los puntos más importantes que figuran en su libro, la autora pasa revista a los orígenes y a la actualidad de la teoría del capital humano. Su repaso es crítico en tono menor, tanto en cuanto a la teoría en sí, o sus distintas vertientes, como a su pertinencia para la experiencia histórica—en concreto la española—y para los países en vías de desarrollo. A lo largo de la lectura, primero de su tesis, luego de su libro y ahora de este escrito, mis ideas acerca de un tema que siempre me ha apasionado han ido ampliándose y matizándose. A continuación, quisiera plasmar algunas de estas ideas, sobre todo las referentes a la teoría del capital humano y a las formas de comprender los procesos de alfabetización tanto en sus causas como en sus implicaciones. Mi punto de partida y de llegada será la teoría tan bien analizada por Clara Eugenia Núñez, aunque, como no podía ser de

otra manera, estas consideraciones terminarán llevándome a enfoques y perspectivas a menudo lejanos de los que han jalonado la obra de la autora, fuente indudable de inspiración para mucho de lo que figura a continuación.

Como bien señala Núñez, la teoría del capital humano hunde sus raíces en las ideas de los economistas clásicos, aunque su formalización es más bien reciente. De aquellos primeros teóricos destaca su preocupación por la «calidad de la población» y por la influencia de la educación en ella. Para ellos, con distinto énfasis, desde esta perspectiva la educación era una inversión en capital. En tiempos más recientes, varios autores—Theodore W. Schultz y Mark Blaug, entre otros—han elaborado modelos analíticos que incorporan la educación como factor de la productividad de los trabajadores. Estos intentos se han esforzado en estimar el beneficio, tanto social como individual, de la inversión en capital humano. Desde una perspectiva más amplia, estos trabajos tienden a concebir la educación como un producto de la inversión y, a su vez, la modernización y crecimiento económicos como resultado, en parte no despreciable, de esta inversión. Se trata de unas líneas de pensamiento que surgían en un momento en el que se veía a la educación como un factor clave para superar el subdesarrollo que afectaba a una buena parte del mundo. En ese sentido, estas teorías, que a menudo buscaban su confirmación en la experiencia histórica, servían para—y se servían de— las preocupaciones internacionales acerca de los países subdesarrollados o en vías de desarrollo.

Como a menudo ocurre con los modelos, éste parte de una realidad evidente—casi una obviedad—, pero encuentra serias dificultades a la hora de plasmar una constatación histórica

precisa. La realidad evidente es que antes de la revolución industrial o, tal vez mejor, antes de la modernización económica de las sociedades europeas, el nivel educativo de la población era relativamente bajo (1), mientras que ahora cuando se han alcanzado niveles de vida muy elevados, el nivel educativo de la población es, asimismo, muy elevado. Así de sencillo; es una realidad indiscutible. Todo análisis del fenómeno parte de esta evidencia histórica, está influido por ella. De esta forma, la tarea de los teóricos—y sobre todo de los historiadores—consiste en explicar cómo se plasmó una relación que sabemos que existió, que a la fuerza tenía que haber existido. Un poco como si de Santo Tomás, buscando evidencias naturales en apoyo de su fe, se tratara. Pero, como a menudo ocurre, la realidad histórica se muestra reacia a explicaciones sintéticas, como es, por definición, todo planteamiento teórico. Efectivamente, cuando se baja de los cielos y se buscan los mecanismos mediante los cuales la educación conduce más o menos directamente al crecimiento económico en contextos históricos, los resultados son mucho menos satisfactorios. Ocurre algo similar con la transición demográfica y su teoría correspondiente, según la cual la modernización demográfica fue de la mano con el proceso de modernización de las sociedades europeas. Los esfuerzos por bajar al ruedo e ilustrar los mecanismos inherentes al proceso hasta el momento siguen cosechando resultados decepcionantes. De nuevo parece que nos encontramos con la evidencia de que la Historia se presta muy bien a la gran explicación generalizadora, y bastante menos a su comprobación empírica.

En los siguientes párrafos, me gustaría plantear algunos de los aspectos que hacen difícil la materialización empírica de este tipo de planteamiento. Muchas de las dudas que mencionaré a continuación son fruto de mis años de experiencia investigadora y de mis propios intereses científicos en la actualidad. Aprovechando mi condición de comentarista, las líneas que siguen contendrán reflexiones más bien personales y necesariamente parciales, sin pretensión alguna de abordar la cuestión en su totalidad.

UNA TEORÍA Y SU COMPROBACIÓN: EN LAS ARENAS MOVEDIZAS DE LA EXPERIENCIA HISTÓRICA

Se pueden buscar las implicaciones de la educación para la vida de las personas o para el desarrollo de la sociedad en su conjunto. Es una cuestión que se presta perfectamente a los enfoques analíticos micro y macro. No obstante, las implicaciones a uno y otro nivel no ocurren necesariamente ni simultánea ni paralelamente. Las implicaciones de la educación en la vida de las personas no se relacionan directamente con las contribuciones del nivel educativo de la sociedad a la producción y modernización industrial. Pretender explicar comportamientos humanos a partir de indicadores macro, que es donde habitualmente se busca la comprobación del modelo en estudios históricos, comporta el riesgo de incurrir en la falacia ecológica. Se trata de un salto de fe inadmisibles en un análisis histórico. Es interesante contrastar cómo la mayor parte de los trabajos históricos sobre esta cuestión utilizan enfoques globales, mientras los centrados en el mundo en desarrollo son a menudo producto de encuestas y de otros enfoques típicamente microanalíticos. Pensar con claridad, sentido crítico y detalle acerca de cómo y dónde se encuentran estas dos esferas de la realidad histórica sería un ejercicio extraordinariamente útil para personas interesadas en el tema.

A menudo se percibe la educación como inserta en un proceso unilateral: es el producto de una inversión en capital humano, y sus consecuencias son fundamentalmente económicas. Todo lo demás es, como bien dice Núñez, una «externalidad». En mi opinión, la educación es y era mucho más que el resultado de una inversión con miras económicas, y sus consecuencias eran y son mucho más amplias que las puramente económicas. Tergiversar su complejidad mediante un enfoque excesivamente simplista no parece la vía más oportuna para lograr su adecuada comprensión. La relación entre educación y capital humano, y entre capital humano y crecimiento económico, es muy compleja, con múl-

tiples causas y consecuencias que son resistentes a la simplificación.

Relacionado con este último punto está el hecho de que algunos autores, al examinar los vínculos entre educación y crecimiento económico dentro de contextos históricos, plantean una dirección de causalidad más o menos clara, mediante la cual la inversión en educación estimula la creación de capital humano que, a su vez, desemboca en el crecimiento económico. Aun aceptando que la cuestión fundamental a explicar sea el crecimiento económico, esta línea de causalidad no está del todo clara, ya que la inversión misma en educación es resultado del crecimiento económico. Es decir, el crecimiento o el grado de desarrollo económico en un momento histórico determinado puede ser —y es— factor determinante en la inversión en educación, sobre todo la que proviene de las administraciones públicas, pero también lo es del crecimiento económico futuro. Hasta que no se aclare este tipo de relación, sin embargo, es imposible afirmar desde un análisis econométrico, por ejemplo, que la educación es factor de crecimiento, cuando bien podría haber sido el crecimiento económico factor de la educación y elemento esencial para el crecimiento económico futuro. Esta realidad dificulta enormemente la especificación de modelos que pretenden evaluar los beneficios económicos derivados de la inversión en educación.

Hay otros aspectos de estas teorías que me resultan muy preocupantes. De entrada, habrá acuerdo en que la inversión pública en materia educativa se hizo en origen para mejorar la «calidad de la población». Pero ¿qué se entiende —qué entendemos— por «calidad de población»? A veces parece referirse exclusivamente a la capacidad de adaptación a las nuevas modalidades de producción económica características de distintos contextos históricos. ¿Es la única definición del concepto, siquiera la más apropiada? Tal vez no lo es, al igual que hoy en día el concepto de «calidad de vida» no es estrictamente homologable a indicadores puramente económicos.

A fin de ilustrar este último punto, quisiera proponer un ejemplo de una

relación muy importante que a menudo no se incluye en ese tipo de estudio. Es incuestionable que dos de los indicadores preeminentes de calidad de población —pero no los únicos— son la educación y la salud. Este último no sólo tenía una gran importancia en sí, sino que derivaba de ella muchas implicaciones económicas que van desde la asistencia y rendimiento en el trabajo hasta las inversiones de los padres en la salud de los niños (2). En estos contextos tan diversos, mejoras en la salud se traducen directa o indirectamente en beneficios económicos tanto para empresas como para familias. Ahora bien, también es cierto que la salud es consecuencia, al menos en parte, de la educación de la gente. Donde más claramente se ha visto esto ha sido en la importancia de cara a la salud de los niños que tiene el nivel educativo de los padres, y en particular de la madre, que ha quedado de manifiesto en estudios basados en países en vías de desarrollo. Aunque para otras edades la relación dista bastante de ser tan diáfana como con los niños, vincular convincentemente salud con educación sería una manera concreta de vincularla con crecimiento económico. A fin de cuentas, no parecería acertado hablar de calidad de población, en especial cuando se vincula ésta con realidades económicas, sin incluir de manera expresa y matizada cuestiones de salud.

A veces se elige como indicador de educación el nivel de alfabetización de la población. ¿Está justificada esta elección? Es, sin duda, el indicador más utilizado, tanto en estudios históricos como en las publicaciones de la UNESCO referidas a países del mundo entero. Ello se debe a su ubicuidad en los censos existentes, pero no necesariamente a su idoneidad como indicador. Saber leer y escribir prepara a la persona para desenvolverse en ciertos medios basados en la palabra escrita. ¿Crea riqueza, sin embargo? En el caso del genio que inventa una máquina determinada o el médico que elabora planes de salud pública, por supuesto que sí. Pero ello no está tan seguro con el obrero industrial que tenía un trabajo repetitivo en la cadena de producción. Si no se supone que él también contribuye al proceso de creación de riqueza, toda inversión en edu-

cación habría sido, básicamente, una pérdida de dinero, habiéndose destinado con más acierto sólo a una parte pequeña de la población. Con esto, no quiero decir que la alfabetización sea necesariamente un indicador malo, sino que su vinculación con el crecimiento económico no es en modo alguno automática.

La adopción de una perspectiva temporal acertada es esencial para cualquier modelo explicativo de la contribución de la educación al proceso de desarrollo y modernización económicos. Dentro de este contexto, sería necesario especificar con claridad los retardos previstos entre una variable y otra, puesto que no parece razonable que la relación entre alfabetización y crecimiento económico sea estrictamente contemporánea. Además, los lapsos de tiempo previstos serían diferentes cuando se tratara de rentabilidad individual o de beneficio y rentabilidad social y económica. En el primer caso, creo que los retardos esperados ofrecen pocas dificultades, siempre y cuando partamos del supuesto de que la educación se adquiere en un momento de la vida y su rendimiento económico aparece en otro posterior. Para la sociedad en su conjunto, sin embargo, el problema es mucho mayor. ¿Los beneficios económicos de los logros educativos de una cohorte han de verse materializados durante el curso de vida de esa misma cohorte? Uno pensaría que sí, ya que de lo contrario cualquier modelo explicativo corre el riesgo de perderse en las arenas movedizas de la especulación. En ese caso, ¿cuál es el retardo previsto? O, casi mejor, ¿cómo se materializa en el tiempo la relación entre la educación de una sociedad y su productividad económica? (3). En esta misma línea, también cabe preguntarse si los indicadores más adecuados dentro de un modelo explicativo se deberían de referir a los niveles generales de alfabetización y de renta o, por el contrario, a sus ritmos de cambio o a su especificación para ciertas cohortes de dicha población (4). La precisión en la elección de los indicadores más adecuados y la máxima especificación en los retardos esperados son esenciales para cualquier comprensión viable de la conexión entre educación y crecimiento económico.

Hay causas e implicaciones directas e indirectas de los procesos educativos que pueden perfectamente ser exógenas a una sociedad. El desarrollo tecnológico, por poner un ejemplo, es indudablemente producto de la educación, de las universidades, de la inversión en éstas, etc., pero este bien de inversión se puede importar (de hecho, se importaba). Por el contrario, pocos industriales buscaban obreros instruidos, inteligentes, críticos, y capaces de pensar por su cuenta. Es más, para la clase trabajadora, la educación se concebía más como un arma de autodefensa, promovida por sus propias organizaciones sindicales, que como un factor de productividad. ¿Cuándo y por qué son necesarios obreros educados? En realidad, no lo eran en absoluto, y sin embargo se les educaba. ¿Por qué se invertía en su educación? En mi opinión, la única explicación convincente era que la idea de que toda persona tenía que tener una educación y saber leer y escribir se había constituido en ideal para toda la sociedad, tanto para los poderes públicos como para, digamos, las organizaciones obreras. Es evidente que esta inversión estaba poderosamente influida por corrientes de pensamiento internacionales que terminaban constituyendo a la educación en un bien y un derecho individual cuya importancia transcendía ampliamente —pero sin anular— cualquier utilidad económica de la misma.

CAPITAL HUMANO, ALFABETIZACIÓN Y EXPERIENCIA HISTÓRICA ESPAÑOLA

Sea cual sea la forma en que queramos ver las implicaciones de la alfabetización, es imprescindible tener en cuenta cada contexto histórico concreto. España no era un país uniforme en este sentido. Ello dificulta la elaboración de explicaciones sencillas y unilaterales, aunque permite enriquecer el discurso histórico. A continuación, resaltaré algunas de esas especificidades españolas que inciden en nuestra interpretación de los procesos de alfabetización y su relación con el desarrollo económico.

De entrada, en España se observa la existencia de dos tipologías netamente diferenciadas de la alfabetización: una tradicional y otra, digamos, «moderna». La primera está apoyada en profundas raíces culturales, posiblemente con implicaciones económicas; la segunda es producto, básicamente, de la influencia de la educación pública en el substrato cultural ya existente. Antes de la implantación de la escuela pública, proceso que se inició con la Ley Moyano en 1857, aunque no se culminó con un sistema educativo más o menos adecuado hasta la primera parte del siglo actual, existen regiones con altos niveles de alfabetización y otras con niveles muy bajos. Ello mismo se desprende, por ejemplo, del *Censo de 1887*, donde la alfabetización masculina adulta (estimada como porcentaje de la población alfabetizada entre 31-35 años de edad) era casi universal en algunas regiones y sorprendentemente baja en otras. Utilizando datos de algunas provincias como ejemplo, en las de Alava, Burgos, Palencia, Santander, Segovia y Soria los niveles de alfabetización oscilaban entre el 82 y el 88 por 100 de la población masculina adulta, frente a las provincias de Málaga, Almería y Granada, donde menos del 35 por 100 de los hombres adultos sabían leer y escribir (5). Si descendemos al nivel de los partidos judiciales, que suponen un grado de agregación de los datos muy inferior (había 476 en España), la alfabetización masculina adulta superaba el 90 por 100 en trece de ellos (97 por 100 en Riaño), y era inferior al 25 por 100 en otros diez.

Si suponemos que estos niveles de alfabetización estaban relativamente poco influidos por la incipiente implantación de un programa nacional de educación, cosa que nos parece razonable, es evidente que en España coexistían patrones de alfabetización extremadamente dispares, probablemente con raíces históricas profundas. Sin entrar en los orígenes de uno y otro, lo que cae fuera del alcance de este escrito, indican que coexistían actitudes fundamentalmente distintas hacia la lectura en distintas zonas del país. Mientras en buena parte de la meseta septentrional es evidente que se consideraba un bien deseado, merecedor de inversión económica y de

tiempo por parte de las familias y las comunidades locales, en Extremadura, Andalucía, Murcia y buena parte de Levante no lo era en absoluto. Las razones de esta gran divergencia son múltiples. Una parte de ellas serán económicas, sin duda, pero otra parte no. Indica asimismo que en amplias zonas del país (las más alfabetizadas) es muy probable que una parte importante de la población aprendiera a leer en casa con el apoyo de las escuelas locales, mientras en otras sólo se aprendía en la escuela.

Ello al menos es lo que se desprende del hecho de que en Santander, por ejemplo, a los seis años de edad ya cerca del 30 por 100 de los niños sabía leer y a los nueve ese porcentaje había llegado casi al 80 por 100. En una provincia de baja alfabetización, como Almería, en las mismas fechas, a los seis años de edad tan sólo el 4 por 100 de los niños sabía leer, y a los nueve años sólo se había alcanzado el 10 por 100. Por otra parte, en las zonas de baja alfabetización, dicha habilidad se adquiría a una edad muy superior que en zonas de alta alfabetización. Prueba de ello, en 1887, es Santander, donde el grado máximo de alfabetización de hombres se había logrado a los 10-11 años de edad, frente a Almería, donde se alcanzaba pasados los 30. Esta regionalización de la cultura es de gran calado, y parece ser de larga duración. No conviene minimizar su importancia. Es instructivo notar que resulta imposible encontrar rastro alguno de modernización económica durante la segunda mitad del siglo XIX en zonas de elevada alfabetización de España, y de hecho la distribución regional de la alfabetización está negativamente correlacionada con buena parte de los indicadores de modernización hasta, al menos, 1930 (6).

Cuando llegó la ola moderna de alfabetización, con la progresiva implantación del sistema educativo en el país, actuó sobre los patrones tradicionales que acabamos de describir. La forma en que se mezclaron las dos fuerzas es una cuestión fascinante y aún sin resolver. Sabemos que subieron muy poco los niveles de alfabetización en el Norte, y dramáticamente en el Sur. Lo que no está claro es has-

ta qué punto el sentido mismo de la alfabetización sería diferente en una zona o en otra. Probablemente lo fue, pero no sabemos cómo. Tampoco sabemos cómo serían las implicaciones de cara al desarrollo económico de uno y de otro sistema. Más claro, sin embargo, es el hecho de que la implantación del sistema educativo era mucho mayor y más eficaz en aquellas regiones ya en vías de desarrollo que en las atrasadas. Las implicaciones de una alfabetización basada en la escuela pública nunca serían las mismas, por ejemplo, en Barcelona, provincia con un nivel histórico de alfabetización tan sólo modesto, donde en 1916 la inversión per cápita en educación era mayor que en ninguna otra zona del país, que en Almería, provincia pobre por excelencia, donde a principios del siglo el ejército constituía una de las principales fuerzas alfabetizadoras de la población masculina (7). Esta realidad plantea otra cuestión clave para cualquier análisis de las implicaciones económicas de los procesos de educación, ya que da a entender que la implantación misma del sistema educativo era un producto, al menos en parte, del grado de desarrollo económico ya existente.

La diferencia en los niveles de alfabetización por sexo es, tal vez, tan significativa como son las diferencias regionales en España. La persona que primero y mejor ha señalado este aspecto ha sido, sin lugar a dudas, Clara Eugenia Núñez en su libro y en el trabajo objeto de este comentario. Ella indica que la baja alfabetización no sólo era producto de la escasez de mujeres en el mercado de trabajo, sino que era un lastre al desarrollo económico del país. Explica unas diferencias por sexo mucho mayores en el Norte que en otras zonas de España por el hecho de que cuando la alfabetización era un proceso que se generaba dentro de la familia, se discriminaba a la mujer por su no participación en el mercado de trabajo. Una vez implantado el sistema de educación formal, el nivel de alfabetización de las mujeres aumentó rápidamente, y las tasas de beneficio de ahí derivadas eran elevadas.

A pesar de estar de acuerdo con Núñez en líneas generales, en algunos aspectos de detalle de esta cues-

tión tengo dudas. De entrada, hace la autora bien en destacar las zonas del Norte como las de diferenciales por sexo mayores, siempre que se mida el fenómeno como diferencia en puntos porcentuales. Sin embargo, nos parece importante señalar que esta manera de estimar la diferencia por sexos depende directamente del nivel de alfabetización de los hombres (8). De haber estimado diferencias relativas (es decir, porcentaje de alfabetización de varones/porcentaje de alfabetización de mujeres), los resultados regionales hubiesen sido justo los contrarios: más altos en el Sur y más bajos en el Norte (9). Puesto que no existe un indicador «correcto» de este diferencial, es suficiente señalar que el mapa de la alfabetización de las mujeres en España es muy similar al de los hombres: más elevada en la Meseta Norte y más baja en el Sur y en Levante (10). Es decir, a pesar de las diferencias por sexo, la cultura favorable a la lectura terminaba influyendo tanto en hombres como en mujeres. La importancia de esta cuestión es indudable, y confío en que sea objeto de muchos estudios futuros. Se trata de un tema muy complejo que requiere mayor análisis.

Por otra parte, me parece importante matizar el papel que tuvo el sistema escolar en los progresos en la educación que ocurrieron en España. Su importancia es innegable, pero también existen razones para creer que a lo largo del siglo XIX, antes desde luego de la implantación de un sistema eficaz de escolarización, se produjeron progresos notables en la alfabetización del país, o al menos en muchas regiones de éste. Además, existen indicios de que estos progresos afectaron más a mujeres que a hombres. Puesto que no hay información censal al respecto antes de 1860, y en dicho año tan sólo existe para el conjunto de la población, para tener una idea más acertada de este proceso, es preciso utilizar la distribución por edad de la alfabetización que está presente en los censos de 1887 en adelante. Si admitimos que la bondad de la declaración respecto a saber leer no cambia con la edad, los niveles vigentes en edades de 30 y más años nos indicarán niveles punteros de alfabetización (20-29) logrados en períodos anteriores (11).

Este procedimiento no está exento de dificultades, pero nos puede dar una idea aproximada de los procesos de alfabetización durante buena parte del siglo XIX (12).

Una lectura rápida del gráfico 1, que contiene resultados para el conjunto de España en 1887, es sumamente instructiva al respecto, ya que parece indicar que los logros en la alfabetización de la población a lo largo del siglo XIX eran muy significativos. En cuanto a los hombres, entre los cuales los puntos máximos de alfabetización se logran entre 21 y 35 años de edad, el peso específico de la población alfabetizada aumentó entre 15 y 25 por 100 (entre 12 y 20 puntos porcentuales) a partir de los logros del grupo de edad 81-90 (cuya educación tuvo lugar entre aproximadamente 1805 y 1825). Para mujeres, las ganancias son mucho más llamativas, ya que el nivel de alfabetización se multiplica entre 2,5 y 3,5 veces (22 y 28 puntos porcentuales). Este mismo proceso se vislumbra en todas las regiones, siempre respetando las diferencias tradicionales entre ellas (13). Con ello, no queremos quitar importancia a los pro-

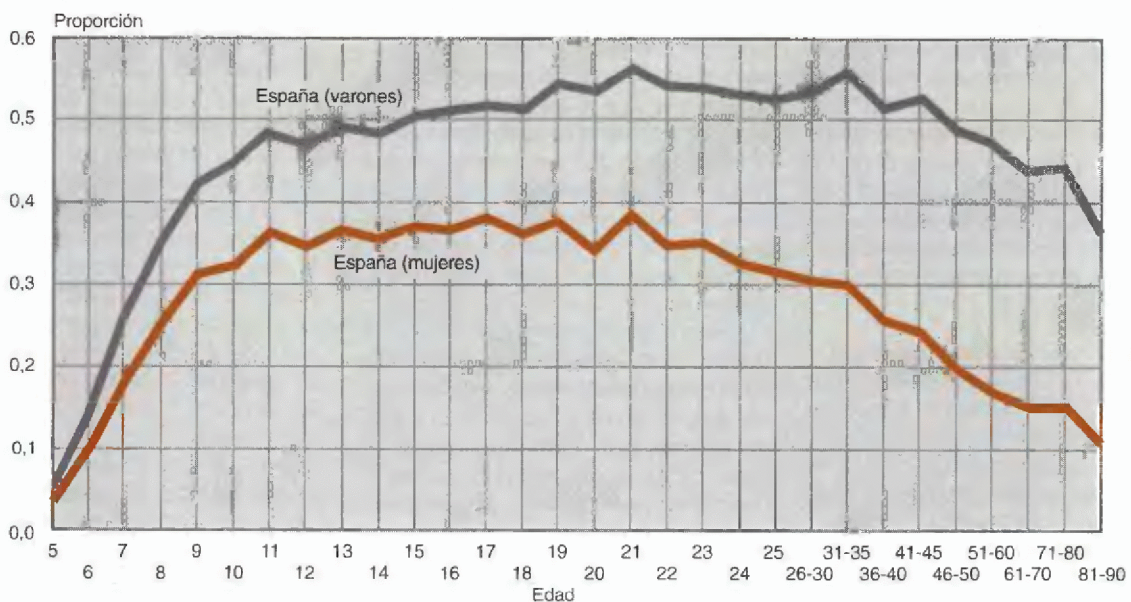
cesos de alfabetización basados en el sistema educativo, sino subrayar que se implantó dentro de un país donde la actitud tradicional ante la lectura y la educación llevaba ya décadas en rápida transición. Es un tema que merece la atención de futuros investigadores.

Otra implicación de este resultado es que nos insta a buscar las causas, tanto de las grandísimas variaciones regionales en el nivel educativo como de las disparidades por sexo, en contextos locales y familiares más que en los sistemas de educación formal. Era allí donde se procuraba normalmente la inversión en escuelas privadas o donde se valoraba o no la capacidad de leer de uno o de otro sexo. En este sentido, las cuentas o los presupuestos nacionales serán de poca utilidad.

En esta línea, nos parece que no hay por qué suponer que la única disparidad educativa se refería a hombres y mujeres. Como bien ha indicado Núñez en su escrito, las actividades económicas mismas tendían a estructurar la sociedad en personas letradas o no. Antes de la implantación de la enseñanza obligatoria, e incluso con ella, era la familia la institución que

filtraba el acceso de sus miembros al aprendizaje de la lectura, bien fuese en la familia misma o en la escuela local. La familia, pues, es una institución clave para toda la cuestión de la educación. Sin embargo, no hemos de suponer que las familias mismas filtraban el acceso a la lectura de forma igual para todos sus miembros. De entrada, el acceso para las mujeres no era igual que para los hombres, y es razonable suponer que dicha desigualdad variaba mucho por región y, plausiblemente, por actividad económica o nivel social de la familia. Pero no paraban allí las desigualdades, ya que podemos sospechar que el tamaño de la prole y el rango de nacimiento también influirían en el grado de acceso que tenía cada cual a la lectura. ¿Sería igual, por ejemplo, para las hijas destinadas a casarse que para las que tuviesen menos opciones matrimoniales y más necesidad de valerse por sí mismas? En estos momentos, es imposible responder a este o a otros muchos interrogantes, pero parecería imprescindible llegar a hacerlo si es que alguna vez vamos a entender debida y matizadamente los procesos de alfabetización en España.

GRÁFICO 1
ALFABETIZACIÓN POR EDAD EN ESPAÑA EN 1887, POR SEXO Y EDAD



Estos temas no sólo tienen una interpretación económica, sino una social y cultural. Es una interpretación de una realidad basada no sólo en inversiones (familiares o públicas), sino también en las actitudes ante la lectura, ante la persona, ante la mujer y el hombre; en la estructura económica local, la existencia o no de tierras y de libros de contabilidad; en la importancia de la Iglesia, y en otros muchos factores. Se trata de las jerarquías de valores existentes en distintas partes de la sociedad española en momentos diversos de su devenir histórico. Hasta que no entendamos estos factores de forma compleja y más o menos satisfactoria, pretender dar unas respuestas claras acerca del papel de la educación en el proceso de crecimiento económico es un poco como construir la casa empezando por el tejado.

Sobre este substrato, se fue implantando la educación pública en el país, con el resultado de estimular una mejora general en el nivel educativo de la población. El país se volcó, empleando tanto el sistema de enseñanza como otras instituciones entre las que caben citar el ejército o las escuelas técnicas. El empeño fue resultado no sólo de una inversión consciente en capital humano, sino de una inversión en calidad de vida: se creía en la alfa-

betización y la lectura como vehículo para mejorar al hombre. Así se generó un proceso que podríamos llamar de alfabetización «moderna», o sea, empujado por los organismos públicos. Ahora bien, en este nuevo proceso las ganancias eran muy superiores en las regiones ricas con economías modernas que en las pobres, ya que allí habría más recursos para ello y economías donde abundaban trabajos que requerían personas con capacidad de leer y escribir (14). Eso mismo parece desprenderse de un pequeño ejemplo de los ritmos de alfabetización en varias provincias españolas entre 1887 y 1910, donde zonas con niveles de alfabetización ya elevados y zonas de rápida modernización económica parecen haber sido las que más rápidamente avanzaron hacia la deseada alfabetización completa de sus poblaciones adultas (cuadro n.º 1). No está claro hasta qué punto esta alfabetización «moderna» fue capaz de borrar la tradicional división de actitudes en el país ante la lectura. Posiblemente no pudo. ¿Eran ambos tipos de alfabetización importantes para el desarrollo económico del país, o sólo uno de ellos? En estos momentos, no estamos en condiciones de saberlo, pero sospechamos que ambos desempeñaron un papel, diferente en cada caso. La cuestión tiene mucha importan-

cia si hemos de comprender cómo contribuía la educación a la modernización económica y social del país.

UNAS CONSIDERACIONES FINALES

Antes afirmamos que, a la hora de buscar las implicaciones de la educación para la vida económica del país, existían dos vías posibles de aproximación: a través de indicadores globales de alfabetización y de producción económica, o mediante datos locales e individualizados. Ya se advirtió que con las dos vías los resultados no iban a ser necesariamente iguales, ni igual de satisfactorios. Buena parte de los historiadores económicos en España, en tiempos recientes, están volcando sus esfuerzos investigadores en generar macromagnitudes e indicadores globales, y es natural que tengan interés en ese tipo de planteamiento del papel de la educación. No obstante, tal vez no sea el más idóneo para captar las verdaderas implicaciones del fenómeno. Cualquier estudio basado en este tipo de indicador tenderá a ser tan sólo aproximativo y resistente a cualquier análisis matizado. Ello se ve, ante todo, a la hora de especificar los vínculos que se espera encontrar. Los

CUADRO N.º 1

DOS MANERAS DE ESTIMAR LOS PROGRESOS EN ALFABETIZACIÓN; EJEMPLOS ESPAÑOLES, 1887-1910. VARONES, 31-35 AÑOS DE EDAD

PROVINCIA	A	B	C	D	E	F
	Porcentaje alfabetos, 1887	Porcentaje alfabetos, 1910	B/A	Nivel de analfabetismo en 1887	Nivel de analfabetismo en 1910	E/D
Alava	87,6	90,1	1,03	12,4	9,9	0,80
Almería	33,4	40,5	1,21	66,6	59,5	0,89
Badajoz	42,5	48,2	1,13	57,5	51,8	0,90
Baleares	40,2	49,8	1,24	59,8	50,2	0,84
Barcelona	68,1	80,6	1,18	31,9	19,4	0,61
La Coruña	58,5	66,1	1,13	41,5	33,9	0,82
Santander	86,8	92,1	1,06	13,2	7,9	0,60
Segovia	83,5	91,4	1,09	16,5	8,6	0,52
Sevilla	46,6	53,2	1,14	53,4	46,8	0,88
Valencia.....	46,2	49,8	1,08	53,8	50,2	0,93
Vizcaya	78,1	84,6	1,08	21,9	15,4	0,70
ESPAÑA	56,1	64,2	1,14	43,9	35,8	0,82

resultados obtenidos serán, por su misma definición, imprecisos y, por ello, efímeros. Nos vuelve a plantear el dilema ya mencionado de una realidad histórica palmaria, en términos muy generales, cuya explicación ofrece numerosos problemas y dudas.

Relacionado en parte con lo que se viene planteando en las últimas páginas, me gustaría sugerir que tal vez donde mejor se puedan ver las implicaciones de la educación sea a escala individual y familiar. Es sólo allí donde se podrá observar si el acceso a la lectura cambiaba los niveles de renta de la familia o comportaba una reducción en la mortalidad de los niños, o estimulaba la migración o el cambio de nivel social entre una generación y la siguiente, etc. Es allí donde podremos formular de modo preciso nuestros interrogantes y obtener respuestas contrastables a ellos. Aunque la relación entre este tipo de cambio «individual» y el desarrollo económico de la sociedad ha de ser compleja y, por lo general, indirecta, al menos nos permitirá partir de una base plenamente comprobada, no por nuestra fe teórica, sino por la realidad empírica. Será partiendo de allí como se podrán ir construyendo los modelos generales. Hasta entonces, sin embargo, ese tipo de esfuerzo parece estar condenado a cosechar resultados aparentes, pero poco consistentes.

A lo largo de este escrito, he intentado señalar algunas de las dificultades y debilidades de la llamada teoría de capital humano, algunas de ellas estructurales y otras de aplicación general y al caso de España. Son numerosas, y aconsejan tener mucho cuidado a la hora de relacionar educación con desarrollo económico. Ahora bien, de todas ellas, la más grave, sin lugar a dudas, es que dicha teoría parece obligar a considerar a la educación en términos exclusivamente, o casi exclusivamente, económicos. Hacer esto tiene el enorme defecto de reducir la educación y la alfabetización a un tema pequeño, cuando, por los numerosísimos factores sociales, culturales y económicos que inciden en ella y son influidos por ella, se trata de un gran tema; sin duda, uno de los temas clave de los últimos dos —o tal vez cinco— siglos de la Historia de España.

Existían, desde luego, incentivos económicos para la inversión pública, privada o familiar en educación, pero también es incuestionable que los había sociales, culturales e incluso individuales. Estos últimos eran tanto o más importantes que cualquier «utilidad económica» prevista de la inversión. Hay economistas e historiadores económicos que insisten en hacer «económica» toda decisión y toda realidad humana. Creo que este tipo de actitud es ciega, reduccionista y mecanicista, ya que pretende meter la pluralidad y complejidad de la Historia o de las motivaciones humanas en algo sencillo —simple, más bien— y unilateral, como si de un embudo se tratara. En el fondo, no hay mucha diferencia con el *deus ex machina* de los discursos escolásticos. A la hora de la verdad, la creencia en esta unicidad histórica nos hace perder de vista una gran cantidad de vertientes del tema que son importantes e interesantísimas. Saber si la vida de las personas cambiaba si aprendían a leer, o cómo la familia filtraba el acceso a la educación según sus propios intereses —o los de su cabeza—, o si había en marcha un gran cambio en los procesos de alfabetización mucho antes del advenimiento de la escuela pública, o si aquellas zonas más proclives a la lectura terminaron siendo caldo de cultivo mucho más propicio para la aparición de autores y pensadores que aquellas zonas donde se veía como poco útil la lectura; todos ellos son temas tan importantes como son los de las causas e implicaciones económicas de la alfabetización. Abordarlos y comprenderlos en sus verdaderas dimensiones constituye todo un reto para los historiadores económicos, sociales y culturales en los años venideros.

NOTAS

(*) Este escrito ha podido contar con las críticas de Vicente Pérez Moreda, que me han sido de gran utilidad.

(1) No queremos con ello afirmar que dichos niveles de educación en Europa fuesen uniformes, ya que históricamente hubo grandes diferencias en distintas partes del continente.

(2) Sobre este último punto, véase REHER, David S. (1995), «Wasted investments: Some economic implications of child-

hood mortality patterns», *Population Studies*, 49, págs. 519-536.

(3) En su libro, por ejemplo, Clara Eugenia Núñez relacionó el nivel de renta alcanzado por las provincias españolas en 1955, 1960, 1971 y 1977 con los niveles de alfabetización alcanzados en los momentos censales entre 1860 y 1930. Aunque es evidente que, en su explicación, la autora estaba sujeta a la existencia de datos adecuados sobre renta, cabe preguntarse si el retardo que utilizó (25 años como mínimo y cercano a 100 como máximo) es el más adecuado.

(4) Aquí nos referimos a la utilización de niveles de alfabetización por edad y sexo, frente a los más habituales, que se refieren al conjunto de la población por encima de una cierta edad, normalmente los 10 ó 15 años. La dificultad que plantea este segundo indicador —que se suele adoptar en ausencia de datos más precisos— es que encierra en un sólo indicador la experiencia de muchas cohortes diferentes y, por lo tanto, es mucho menos sensible a los cambios en los niveles de alfabetización, que pueden afectar diferencialmente a una población determinada.

(5) Para datos detallados de provincias, partidos judiciales, regiones y ciudades de más de 20.000 habitantes, ver las páginas correspondientes de REHER, D. S.; POMBO, M. N., y NOGUERAS, B., *España a la luz del Censo de 1887*, Madrid, Instituto Nacional de Estadística (1993).

(6) Un buen ejemplo de ello es la fuerte relación negativa que existe en regresiones multivariadas entre el analfabetismo y los niveles de la fecundidad, o positiva entre el mismo indicador y el ritmo de caída de la fecundidad en España entre 1887 y 1930. Véase, al respecto, IRISO NAPAL, Pedro Luis, y REHER, David S. (1987), «La fecundidad y sus determinantes en España, 1887-1920. Un ensayo de interpretación», *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 39, páginas 45-118. Para un análisis más sintético de la misma cuestión, véase REHER, David S., e IRISO NAPAL, Pedro L. (1989), «Marital fertility and its determinants in rural and in urban Spain, 1887-1930», *Population Studies*, 43, págs. 405-427.

(7) Según datos del *Anuario Estadístico de 1916*, la provincia de Barcelona tenía uno de los niveles de gastos estatales por persona en educación mayores de toda España, así como el sistema de enseñanza privada más desarrollado del país. El esfuerzo educativo en Cataluña, y en especial en Barcelona, es evidente en fechas bastante anteriores a 1916. Por ejemplo, en la provincia de Barcelona, que representaba el 4,9 por 100 del total nacional de población en 1877, entre 1871 y 1880 se crearon el 8,9 por 100 de todas las escuelas nuevas en el país. Véase *Reseña Estadística de 1888* (Instituto Geográfico y Estadístico, Madrid, Imprenta de la Dirección General del Instituto Geográfico y Estadístico), págs. 324-327.

(8) De hecho, por ejemplo, es mucho más fácil tener una diferencia en puntos porcentuales de, digamos, 30 cuando un 80 por 100 de los varones está alfabetizado que cuando lo es un 35 por 100.

CUADRO a)

**PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN ALFABETIZADA A DISTINTAS EDADES Y EN DISTINTAS FECHAS.
UN TEST DE CONTROL DE LA BONDAD DE LOS RESULTADOS CENSALES**

AÑO	Edad	Varón	Mujer	AÑO	Edad	Varón	Mujer
1887	31-40	54	28	1887.....	41-50	51	22
1900	41-50	57	33	1900.....	51-60	51	23
1910	51-60	57	31	1910.....	61-70	51	24

(9) Ello se deduce de la cartografía de dicho indicador, que no se incluye con este escrito.

(10) El coeficiente de correlación entre ambos indicadores (para adultos) en los 476 partidos judiciales españoles, en 1887, es positivo y significativo (0,743).

(11) Por ejemplo, el nivel de alfabetización de personas de 51-60 años de edad en 1887 reflejaría el punto máximo de alfabetización de personas (21-30) unos 30 años antes, producto a su vez de su educación entre, más o menos, 1835 y 1855.

(12) Se puede objetar que aunque no cambie la bondad (sinceridad) de la declaración, sí lo puede hacer el contenido porque, con la edad, la lectura y la escritura se pueden olvidar si no se practican. A fin de poner a prueba esta duda, hemos reunido datos para distintas edades y sexos en 1887, 1900 y 1910. Los resultados que figuran en el cua-

dro a) parecen subrayar la estabilidad en los niveles de alfabetización declarados a lo largo de distintas etapas de la vida.

(13) Siguiendo con el ejemplo de la provincia de Santander para el mismo censo, los varones adultos pasan de una alfabetización en torno al 80 por 100 a una algo por encima de 90 por 100, mientras las mujeres pasan de menos del 30 por 100 a más del 70. En Almería, en cambio, las ganancias son del 22 al 32 por 100 para varones y del 6 al 15 por 100 para las mujeres.

(14) Si sólo estimamos el avance de la alfabetización en puntos porcentuales, parecerá que fueron las zonas de baja alfabetización las que más progresaron en el primer tercio del siglo actual. Si medimos, en cambio, las tasas de incremento a partir de unos niveles originales iguales, el panorama cambia por completo. La forma más directa de hacer esto es dividir el cambio en puntos por-

centuales entre el total de puntos que separa el nivel de alfabetización en la primera fecha de una alfabetización teórica del 100 por 100. Se trata básicamente de una estimación del cambio relativo (reducción) en los niveles de *analfabetismo* de la población. Pongamos por caso dos provincias: una pasa del 30 al 50 por 100 de población alfabetizada entre una fecha y la siguiente, y la otra del 70 al 80 por 100. En el primer caso, la ganancia es del 67 por 100 y en el segundo, tan sólo del 14 por 100. Ahora bien, para la segunda provincia hubiera sido imposible tener la tasa de incremento de la primera, ya que la hubiera situado por encima del 100 por 100. Según el procedimiento propuesto, sin embargo, la primera provincia tendría un valor de 0,286 (20/70), y la segunda uno de 0,333 (10/30). Es preciso advertir que este procedimiento tampoco está exento del todo de problemas, aunque creemos que recoge bien la verdadera fuerza de cambio en cada zona.