

LA RENOVACIÓN CONCEPTUAL EN LOS ESTUDIOS HISTÓRICOS SOBRE ALFABETIZACIÓN: ALGUNAS CONSIDERACIONES

Carmen Rubalcaba Pérez

*Departamento de Historia Moderna y Contemporánea
Área de Ciencias y Técnicas Historiográficas
Universidad de Cantabria*

El campo histórico centrado en el estudio del analfabetismo y la alfabetización es uno de los que evidencia con más claridad los cambios experimentados por la historiografía contemporánea en los últimos treinta años.¹ En estas tres décadas, la historia de la alfabetización ha atravesado por tres fases o etapas. En un primer momento, se restringía a una mera descripción del fenómeno. En una segunda fase, la renovación que estaba experimentando la historiografía en general alcanzó también a los estudios sobre alfabetización que se realizaron desde nuevas disciplinas -historia de la educación, historia de la escritura, sociología, psicología...- y que incorporaron nuevas variables y centros de interés -implicaciones ideológicas, culturales, económicas, etc.-. La tercera y, por ahora, última etapa ha ampliado un poco más los límites de los estudios históricos sobre alfabetización mediante la toma en consideración de elementos pertenecientes al mundo de la comunicación, del lenguaje y del pensamiento.

1.-Estudios tradicionales

Los primeros estudios sobre este fenómeno llevados a cabo en España se caracterizaban por centrar su interés en el analfabetismo -casi exclusivamente decimonónico-, realizar una des-

¹ Seguimos en esta exposición de manera predominante las líneas de trabajo elaboradas por Antonio Viñao Frago, Armando Petrucci y Francisco Gimeno Blay. Sobre esta evolución en los estudios sobre el mundo del analfabetismo y la alfabetización y las últimas tendencias historiográficas, véase: Viñao Frago, A.: "Del analfabetismo a la alfabetización. Análisis de una mutación antropológica e historiográfica", en *Historia de la Educación*, n. 3 (1984), pp. 151-189 y n. 4 (1985), pp. 209-226; "Historia de la alfabetización versus Historia del pensamiento, o sea, de la mente humana", *Homenaje al profesor Alesandre Sanvisens*, Barcelona, 1989, pp. 375-387 (este artículo se publicó también en la *Revista de Educación*, n. 288 (1989), pp. 35-44); "Alfabetización y alfabetizaciones", en Escolano Benito, A. (dir.), *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*, Salamanca, 1993, pp. 385-410. Petrucci, A.: "Storia della scrittura e della società", *Alfabetismo e cultura scritta*, nuova serie, n. 2 (1989), pp. 47-63; "Scrivere per gli altri", *Scrittura e Civiltà*, vol. 13 (1989), pp. 475-487; "Storia della Scrittura e storia della società", *Anuario de Estudios Medievales*, n. 21 (1991), pp. 309-322; "La scrittura descrittiva", *Scrittura e Civiltà*, vol. 15 (1991), pp. 5-20; "Scrittura come invenzione, scrittura come espressione", *Estudis Castelloncs*, n. 6 (1994-1995), pp. 1093-1100. Asimismo véase, Gimeno Blay, F.: *Las llamadas ciencias auxiliares de la historia: ¿errónea interpretación? (consideraciones sobre el método de investigación en Paleografía)*, Zaragoza, 1986.

cripción de la distribución y evolución del analfabetismo por sexos, edad, provincias, etc. y acompañarla de una enumeración de sus causas. La mayoría de los autores que pueden ser encuadrados dentro de este epígrafe consideraba únicamente un modo de alfabetización: el que se desarrollaba a través del sistema escolar formal.² Estos primeros estudios sobre alfabetización y analfabetismo estaban comprendidos dentro de la denominada historia de la educación.

Los cambios experimentados en años posteriores por los estudios históricos de la alfabetización supusieron también su autonomía de la historia de la educación, con la que sin embargo, continua teniendo muchos aspectos en común, ya que el proceso más utilizado -aunque no el único- para instruir en la habilidades lecto-escritoras ha sido tradicionalmente la escolarización.

Desde la Paleografía o Historia de la Escritura, que tiene en la actualidad como uno de sus campos de interés el estudio de la alfabetización y del analfabetismo, los trabajos que se realizaban hasta los años sesenta mostraban de igual modo una práctica investigadora centrada, de manera casi exclusiva, en la mera descripción, en el análisis de las técnicas manuales de escritura, la evolución de las formas gráficas y su consideración tipológica y ajena totalmente al examen de las relaciones en diversas etapas históricas entre los procesos de producción de testimonios escritos y las estructuras sociales, económicas y culturales de la sociedad que elabora, crea y utiliza esos sistemas de escritura. Las líneas innovadoras que en los años cincuenta se desarrollaron en algunos países del Este cayeron en el vacío y los paleógrafos occidentales continuaron con sus formas tradicionales de análisis de las formas gráficas.³

2.-La renovación historiográfica

A partir de finales de la década de los años sesenta, se produjo un vuelco en estos estudios y se acentuaron causas, conexiones o implicaciones ideológico-culturales más complejas; se desplazó la atención del analfabetismo al proceso de alfabetización, sus agentes y sus modos de actuación. Se partía de la observación de que el analfabetismo era consecuencia de la ausencia de un proceso de alfabetización. Había que estudiar, por tanto, las causas, agentes y modos de realización de este último. Paralelamente, los estudios sobre esta cuestión se enriquecieron con las aportaciones de otras disciplinas, de manera que en la profundización del conocimiento del proceso alfabetizador han confluído muchos y muy distintos campos del saber: sociología, antropología, psicología, historia de la escritura, historia del libro, historia económica...

Un primer paso en esta nueva concepción de los estudios sobre alfabetización se dio a finales de los años sesenta con la aparición de diversos trabajos -entre ellos los de Cipolla, Stone y Eisenstein- que pusieron de relieve las diferencias entre el adoctrinamiento religioso llevado a cabo a través de la lectura de la Biblia y de los productos impresorios del protestantismo con

² Olóriz, F.: *Analfabetismo en España*. Madrid, 1900; Luzuriaga, L.: *El analfabetismo en España*. Madrid, 1919 y 2a. edición, puesta al día y aumentada, Madrid, 1926; Guzmán Reina, A.: "Valoración del analfabetismo en España", *Causas y remedios del analfabetismo en España, Junta Nacional contra el analfabetismo*. Madrid, 1955, pp. 9-77; Gil Carretero, S. y F. Rodríguez Garrido F.: "Causas y remedios del analfabetismo en España", *Causas y remedios...*, op. cit. Madrid, 1955, pp. 79-157; Cerrolaza, A.: "Analfabetismo y renta", *Causas y remedios...*, op. cit. Madrid, 1955, pp. 159-186; Samaniego Boneu, M.: "El problema del analfabetismo en España", *Hispania*, no. 12 (1973), pp. 375-400.

³ Sobre la historiografía de los países de Europa oriental véase el artículo de Armando Petrucci citado *supra*: "Storia della scrittura e storia della società", especialmente pp. 309-312.

el realizado a través de las imágenes y del discurso del catolicismo.⁴ Estos estudios respondían a la existencia de dos áreas bien diferenciadas, una Europa del Norte, protestante y alfabetizada y otra Europa, al Sur, católica y analfabeta.

Bajo esta nueva interpretación del proceso alfabetizador que implicaba factores ideológicos, políticos y religiosos surgieron una serie de investigaciones con nuevos enfoques, cuestiones e interrogantes, que intentaron ilustrar diversos momentos del proceso alfabetizador, especialmente europeo.⁵ Los estudios que evidenciaron como Suecia y Alemania, países con menores índices de urbanización e industrialización que Inglaterra, mostraban, sin embargo, mayores niveles de alfabetización alteraron la visión monocausal, que relacionaba alfabetización con industrialización, con progreso económico y con factores productivos -lo que Harvey J. Graff ha denominado "el mito de la alfabetización"⁶-. Con posterioridad, nuevos estudios han profundizado en el efecto negativo que sobre la alfabetización tuvo la revolución industrial inglesa, que al emplear mano de obra infantil y provocar movimientos de población importantes desde el campo a la ciudad impidieron, por una parte, la escolarización de los niños y, por otra, rompieron los sistemas tradicionales de aprendizaje. De esta manera, comenzaron a distinguirse dos tipos de efectos de la industrialización: los negativos de la primera fase y los positivos de un segundo momento, ya avanzado el siglo XIX, cuando la necesidad por motivos tecnológicos-productivos y socio-políticos -extensión del derecho al voto, formación de los estados-nación y consecuente formación del individuo como ciudadano, etc.- de contar con individuos con alguna preparación empujaron a los poderes públicos a crear sistemas nacionales de educación dirigidos a proporcionar una instrucción básica a amplias capas de la población.

La profundización en el conocimiento de la multiplicidad de agentes relacionados de alguna manera con la difusión de la alfabetización implicaba, a su vez, un análisis de la relación entre alfabetización y crecimiento económico que se alejase de la simplicidad de explicaciones monocausales que simplemente atribuían a la alfabetización los mejores resultados económicos de un país. Aunque esta relación existe -véase la importancia del factor o capital humano en economía- su complejidad impide una explicación reduccionista.⁷

⁴ Cipolla, C.: *Literacy and Social Development in the West*. Penguin, Harmondsworth, 1969 (traducción española *Educación y desarrollo en Occidente*. Barcelona, 1970). Stone, L.: "The Educational Revolution in England, 1560-1640", *Past and Present*, n. 28 (1964), pp. 41-80; "Literacy and Education in England, 1640-1900", *ibid.*, n. 42 (1969), pp. 69-139. Eisenstein, E.L.: "Some conjectures about the impact of printing on western society and thought: a preliminary report", *Journal of Modern History*, vol. 40, n. 1 (1968), pp. 1-56; "L'avènement de l'imprimerie et la Réforme", *Annales E.S.C.*, 1971, pp. 1355-1382; *The Printing Press as an Agent of Change: Communication and Cultural Transformations in Early Modern Europe*. Cambridge, 1979, 2 vols.

⁵ A modo de ejemplo, pueden ser citados: Cressy, D.: *Literacy and social order: Reading and writing in Tudor and Stuart England*. Cambridge, 1981. Clanchy, M.T.: *From Memory to Written Record. England 1066-1307*. London, 1979. Furet, F. y Ozouf, J.: *Lire et écrire. L'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*. Paris, 1977.

⁶ "Hasta hace poco, las concepciones populares y eruditas sobre el valor de las destrezas de lectura y escritura seguían, de forma casi universal, los supuestos y expectativas de las circunstancias concomitantes, abstractas pero poderosas, de los efectos de los cambios sobre la difusión de la alfabetización y de estos mismos efectos. Por otro lado, en los dos últimos siglos han estado inextricable e inseparablemente vinculadas a teorías sociales "liberales" posteriores a la Ilustración, así como a las expectativas contemporáneas del papel de la alfabetización y la enseñanza en el desarrollo socioeconómico, el orden social y el progreso individual. Este conjunto de suposiciones en teoría, pensamiento, percepción y expectativas constituye lo que he dado en llamar el mito de la alfabetización", Harvey J. Graff, "El legado de la alfabetización: constantes y contradicciones en la sociedad y la cultura occidentales", *Revista de Educación*, n. 288 (enero-abril 1989), p. 8. El mismo término de mito aplicado a la alfabetización se puede encontrar en Houston, R.: "The literacy myth? Illiteracy in Scotland 1630-1760", *Past and Present*, n. 96 (1982), pp. 81-102.

⁷ Sobre la relación entre capital humano y rendimiento económico, véase Núñez, C.E.: *La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo económico en la España contemporánea*. Madrid, 1992 y Núñez, C.E. y Tortella, G. (Eds.): *La maldición divina. Ignorancia y atraso económico en perspectiva económica*. Madrid, 1993.

Los nuevos análisis que se produjeron a partir de los años sesenta permitieron introducir nuevas variables en los estudios sobre alfabetización. La interpretación que relacionaba alfabetización con protestantismo, mostraba el peso que tienen los factores ideológico, culturales o religiosos en la difusión de las habilidades lecto-escritoras, y que posteriores fenómenos -como la alfabetización de determinados países (Cuba y Nicaragua)- afianzaron ya que demostraban la importancia de la alfabetización como instrumento proselitista. Pero también este aspecto -el valor de la alfabetización como instrumento liberador o, al contrario, adoctrinador de conciencias- resulta controvertido y discutible. Por una parte se observa como el retraso en la alfabetización femenina -especialmente en la escritura- contribuyó durante mucho tiempo a su permanencia en un estado de minoría de edad -en el que participan indudablemente otros muchos factores-, lo que quiere decir que la alfabetización es un elemento que favorece la independencia ideológica; por otra parte, en este mismo sector de población, el formado por las mujeres, la enseñanza de determinado tipo de alfabetización -lectura- ayudó a su adoctrinamiento socio-religioso-moral.⁸

El cambio historiográfico del que estamos hablando trajo como consecuencia un *capovolgimento*, una inversión total del objeto de estudio que pasó del analfabetismo a la alfabetización como proceso y, en palabras de Viñao Frago, a "qué intereses y supuestos ideológicos lo motivaban, lo legitimaban, qué agentes y a través de qué vías y procedimientos se había impulsado la alfabetización en un espacio y tiempo determinados".⁹

Este quizá haya sido el cambio más evidente e importante, ya que permitió descubrir toda la riqueza, variedad y complejidad de lo que venimos denominando proceso de alfabetización que, en realidad, encierra otros muchos en su seno: diversos modelos nacionales o regionales de alfabetización, distintos procesos de alfabetización: el de lectura y el de escritura y, por último, confluencia de distintas disciplinas en su estudio -historia del libro, historia económica, sociología...-

Los nuevos métodos de análisis abrieron el camino a investigaciones sobre distintos modelos históricos de alfabetización y a las diferencias que también existían en su interior -diferencias regionales y locales, sociales, por sexos, edades, sectores laborales...-.¹⁰ A grandes rasgos se pueden establecer los siguientes modelos históricos de alfabetización: el protestante nórdico o sueco, el prusiano-alemán, el inglés, el escocés, el francés y el español.¹¹

⁸ Acerca de este punto, la importancia de factores religiosos, mentales, ideológicos, culturales en el mantenimiento de altas tasas de analfabetismo femenino, son válidos tanto estudios retrospectivos como actuales. Simplemente hay que dirigir la mirada a numerosos países del Tercer Mundo, especialmente los que cuentan con sistemas de gobierno islámicos para comprobar como una de las medidas más constantes en estos regímenes es la prohibición total o parcial de la escolarización de las niñas, como sucede, por ejemplo, en el régimen talibán de Afganistán. En su trabajo "Educación y difusión cultural 1930-1980", *Historia de la región murciana*. Murcia, 1983, t. X, pp. 1-39, Viñao Frago expone la importancia de factores ideológicos y culturales, sobre la posición y tareas sociales de la mujer, para explicar la desfavorable evolución del analfabetismo femenino en Murcia en comparación con la experimentada en el resto del España.

⁹ Viñao Frago, A.: "Del analfabetismo...", op. cit., p. 156.

¹⁰ Al análisis histórico-comparativo de estos distintos procesos alfabetizadores está dedicada la segunda parte del artículo de Viñao Frago, A.: "Del analfabetismo...", op. cit., pp. 209-226.

¹¹ Los procesos de alfabetización inglés y escocés han sido estudiados entre otros por: Stone, L.: "The Educational Revolution in England, 1560-1640", op. cit. y "Literacy and Education in England, 1640-1900", op. cit.; Schofield, R.S.: "Dimensions of illiteracy in England, 1750-1850", en Graff, H.J. (ed.): *Literacy and social development in the West*. Cambridge, 1981, pp. 201-212; Sanderson, M.: "Literacy and social mobility in the industrial revolution in England", *Past and Present*, n. 56 (1972), pp. 75-104; Cressy, D.: *Literacy and social order. Reading and writing in Tudor and Stuart England*, op. cit.. Entre los estudios sobre alfabetización en España, véase Guereña, J.L.: "Analfabetismo y alfabetización en España (1835-1860)", *Revista de Educación*, n. 288 (1989), pp. 185-236.

Al penetrar en un mundo del desarrollo de la alfabetización matizado con múltiples diferencias, se pudo percibir que tampoco existía un único proceso alfabetizador sino dos, con una evolución marcadamente diferenciada: el de la difusión de la lectura y el de la difusión de la escritura. A este respecto Eric A. Havelock opina que aunque los historiadores que han abordado la alfabetización como fenómeno histórico han evaluado normalmente su progreso basándose en la historia de la escritura, las condiciones reales de la alfabetización no dependen de esa historia, sino de la protagonizada por la lectura.¹²

A su vez, el estudio de este doble proceso significó la aparición de un tercer aspecto que hasta entonces había sido dejado de lado, el la oralidad, el paso del mundo oral al escrito.¹³ A nuestro parecer, éste descubrimiento significó la revalorización de la cultural oral que hasta entonces se había percibido como el de la negación, la falta, la carencia, la no escritura. El mundo de la oralidad apareció ante los ojos de los investigadores revestido de un nuevo interés: el mundo oral se traslucía en el escrito, lo traspasaba, lo envolvía. Numerosos elementos significativos y formales, hasta el momento concebidos como propios de la escritura encontraron su verdadera dimensión dentro del universo de la palabra, del discurso, de la retórica, de la voz, del sonido. Fue este el momento en que se iniciaron numerosas investigaciones sobre composiciones que se creían elaboradas directamente por la escritura y que, en realidad, tenían un origen oral, eran composiciones para ser recitadas -estudios sobre la *Iliada* y la *Odisea*, etc.-.¹⁴ El conocimiento de este doble mundo de la oralidad y la escritura supuso el encuentro con otras disciplinas como la literatura o la antropología.¹⁵

El paso de la oralidad a la escritura alfabética supone un momento clave en la evolución de una sociedad regida por la tradición, que contemplaba el orden de las relaciones socia-

¹² Havelock, E.A.: *Origins of Western literacy*. Toronto, 1976.

¹³ El año 1963 se puede considerar como la línea divisoria en este interés por la relación oralidad-escritura. En ese año se publicaron cinco obras, en tres países -Francia, Gran Bretaña y Estados Unidos-, que arrojan luz sobre el papel de la oralidad en la historia de la cultura humana y su relación con la escritura: Lévi-Strauss, C.: *La pensée sauvage*. París, 1962; Goody, J. y Watt, I.: "The Consequences of Literacy", en Goody, J. (ed.), *Literacy in Traditional Societies*. Cambridge, 1968, pp. 27-68; McLuhan, M.: *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*. Toronto, 1962; Mayr, E.: *Animal Species and Evolution*. Cambridge, 1963 y Havelock, E.A.: *Preface to Plato*. Cambridge, 1963.

¹⁴ Sobre las relaciones entre la oralidad y la escritura, especialmente en el mundo helénico, y sobre la composición de los dos grandes poemas épicos griegos, la *Iliada* y la *Odisea*, han escrito diversos autores. Algunos como Milman Parry, Lord y Kirk sostienen que ambos poemas fueron composiciones de oralidad primaria, es decir, que texto y forma representaban una fiel reproducción de una ley de composición puramente acústicas que regían no sólo el estilo sino también el contenido. Un paso más en este desentrañamiento de la íntima unión entre mundo oral y mundo escrito lo da Eric Havelock quien añade a este carácter oral de ambas obras una cierta trabazón con la escritura: "el fluir acústico del lenguaje ingeniosamente elaborado a fin de mantener atento el oído mediante el eco fue reordenado con arreglo a unas estructuras visuales creadas por la esmerada atención del ojo", Havelock, E.A.: *La musa aprende a escribir. Reflexiones sobre oralidad y escritura desde la Antigüedad hasta el presente*, Barcelona, Paidós, 1996. Algunas obras y autores que profundizan en esta relación son: Havelock, E.A.: *Preface to Plato*, op. cit.; "The Alphabetisation of Homer", en Havelock y Hershbell (eds.), *Communication Arts in the Ancient World*. Nueva York, 1978, pp. 3-21; "The Ancient Art of Oral Poetry", *Philosophy and Rhetoric*, n. 12 (1979), pp. 187-202; "The Oral Composition of Greek Drama", *Quaderni Urbanati di Cultura Classica*, n. 35 (1980), pp. 61-113; *The Literate Revolution in Greece and its Cultural Consequences*. Princeton, 1982 y "The Orality of Socrates and the Literacy of Plato" en Kelly, E. (ed.), *New Essays on Socrates*. Washington, 1984, pp. 67-93; Kirk, G.S.: *The Songs of Homer*. Cambridge, 1962; Ong, W.J.: *Rhetoric, Romance, and Technology*. Ithaca y Londres, 1971 y *Orality and Literacy*. Londres y Nueva York, 1982; Parry, M.: "Studies in the Epic Technique of Oral Verse-Making: I. Homer and the Homeric Style", *HSCP*, n. 41 (1930), pp. 73-147 y "Studies in the Epic Technique of Oral Verse-Making: II. The Homeric Language as the Language of Oral Poetry", *HSCP*, n. 43 (1932), pp. 1-50; Segal, C.: "Tragedy, Orality, Literacy", en *Oralità: Cultura, Letteratura, Discorso: Atti del Convegno Internazionale* a cura di Bruno Gentile e Giuseppe Paioni. Roma, 1986.

les como sagrado e inmutable, a una sociedad política que concibe su propio ordenamiento como objeto de decisión consciente y libre de sus miembros y, por tanto, de discusión racional y no basado en mitos como sucede en un primer momento.¹⁶

Como afirman Furet y Ozouf, la difusión de la escritura, de la alfabetización, de la imprenta supone el cambio de la relación con el texto: la función del mediador -recitador, sacerdote, predicador...- desaparece y la comunicación pasa a ser individual. La escritura usa el "yo", la creación, y no el "él", la repetición.¹⁷ La diferencia entre lectura y escritura muestra -según los mismos autores- lo gradual de la evolución del proceso alfabetizador. En un primer momento, la lectura no cambia las relaciones individuo-cultura sino que las afianza. La lectura significa la recepción de un mensaje, normalmente, religioso, divino. No implica autonomía individual. Leer es -en un primer momento- una actividad pasiva, únicamente se recibe un mensaje. En cambio, la escritura significa poder comunicarse en secreto, individuo a individuo.¹⁸

La concepción de la lectura como una actividad peligrosa, hizo que su práctica estuviese sometida a un fuerte control.¹⁹ Esta misma idea de la peligrosidad de la lectura, especialmente para las mujeres, aparece reflejada por Roger Chartier quien afirma que la diferencia de porcentajes entre firmas masculinas y femeninas prueba con seguridad que las mujeres participaban menos que los varones en el mundo de la escritura pero no que tuviesen una capacidad de lectura desigual, ya que "en las sociedades antiguas, la educación de las niñas se concibió durante mucho tiempo con inclusión del aprendizaje de la lectura, pero no de la escritura, inútil y peligrosa para su sexo".²⁰

Con el paso del tiempo, la lectura, se convierte en silenciosa, en individual y modifica también, como la escritura, las relaciones del individuo con el entorno.²¹ La escritura supone la

¹⁵ Jack Goody es autor de numerosas obras donde se entrecruzan los mundos de la antropología y de la escritura: *La domesticación del pensamiento salvaje*. Madrid, 1985 y *La lógica de la escritura y la organización de la sociedad*. Madrid, 1990; Goody, J. y Watt, I.: "Las consecuencias de la cultura escrita", *Cultura escrita en sociedades tradicionales*. Barcelona, 1996, pp. 39-82 (título original: *Literacy in Traditional Societies*. Cambridge, 1968). De igual manera Giorgio Raimondo Cardona ha escrito sobre el tema, Cardona, G.R.: *Antropología della scrittura*. Torino, 1987.

¹⁶ "La literatura griega había sido poética porque la poesía cumplía una función social, a saber, la de preservar la tradición conforme a al cual los griegos vivían e instruirlos en ella. Esto podía significar únicamente una tradición que era enseñada y memorizada oralmente", Havelock, E.A.: *La musa aprende a escribir...*, op. cit., p. 27.

¹⁷ Furet, F. y Ozouf, J.: *Lire et écrire. L'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*, op. cit., t. I, pp. 349-369.

¹⁸ "[La lecture] ne change pas le rapport de l'individu à la culture, elle le confirme. En termes moraux, elle est innocente. Elle se borne à la réception, le plus souvent collective, c'est-à-dire publique, du message divin. Elle n'implique ni autonomie individuelle, ni exercice obligatoire d'une liberté intellectuelle minimale, ni commencement de rupture intérieure avec les contraintes de la communauté. Écrire, c'est pouvoir communiquer en secret, d'individu à individu. Lire seulement n'est qu'une activité passive: recevoir le message ne donne pas vraiment accès au circuit de la nouvelle culture. C'est sans doute ce qu'exprimait un paysan du Quercy à un des auteurs de ce livre, quand il expliquait ainsi que tant de filles, jusqu'à une époque récente, n'aient su que lire, et ne écrire, dans son canton: "Les Soeurs ne voulaient pas qu'elles puissent écrire à leurs amoureux" ", Ídem, p. 356.

¹⁹ "Nel passato non soltanto la lettura, ma soprattutto la scrittura, come pratica e come espressione potenzialmente eversiva, è stata sottoposta a forti contole e rigide censure", Petrucci, A.: "Scrittura come invenzione, scrittura come espressione", op. cit., p. 1100.

²⁰ Chartier, R.: "Las prácticas de lo escrito", *Historia de la vida privada*, en Ariès, P. y Duby, G. (Dirs.), T. III, *Del Renacimiento a la Ilustración*, Roger Chartier (Dir.). Madrid, 1989, p. 117.

²¹ Sobre los inicios de la lectura silenciosa existen distintos estudios. Como ejemplos más recientes enumeramos algunos de los trabajos que reflejan el paso desde la tradición oral (Grecia arcaica y clásica) y desde la lectura en voz baja o "ruminatio" (Edad Media) a la lectura silenciosa publicados en una de las obras más recientes sobre historia de la lectura: Svenbro, J.: "La Grecia arcaica y clásica. La invención de la lectura silenciosa", Parkes, M.: "La alta Edad Media" -la primera parte de este artículo se titula "De la lectura oral a la lectura silenciosa-, Hamesse, J.: "El modelo escolástico de lectura" y Saenger, P.: "La lectura en los últimos siglos de la Edad Media", en Cavallo, R. y Chartier, R. (dirs.), *Historia de la lectura en el mundo occidental*, G. Cavallo y R. Chartier (dirs.). Madrid, 1998, pp. 57-93, 135-156, 157-185 y 187-230, respectivamente.

posibilidad de comunicarse fuera del grupo, fuera de la tradición, fuera del boca a boca.²² El mundo oral implica la presencia en un mismo lugar y en un mismo tiempo de dos personas -o al menos así sucedía hasta la aparición de los sistemas telefónicos-; la escritura permite la extensión del mensaje a grupos más extensos y dispersos (en distintos tiempo y lugares que el autor del escrito). Con la escritura, el discurso se vuelve abstracto, general, acumulativo.²³ La práctica de la escritura significa de manera general la llegada de la modernización, la conquista de una propia individualidad.²⁴

Utilizando de nuevo las palabras de Viñao Frago, quien retoma una idea de F.Furet y J. Ozouf,²⁵ "la historia de la alfabetización, del paso de una alfabetización restringida a otra generalizada, es la historia de una mutación antropológica".²⁶

Todos estos cambios en el modo de concebir y llevar a cabo el análisis histórico de la evolución de la capacidad lectora han supuesto la confluencia en este campo de investigadores procedentes de distintas disciplinas y entre ellas, de los historiadores de la alfabetización, de la literatura, del libro y de su difusión. La razón de esta confluencia radica en que el interés de la historia de la alfabetización no es únicamente el cómputo de los alfabetizados -como en la historia tradicional era el estudio de las cifras de analfabetos- sino profundizar en los distintos aspectos del proceso alfabetizador y llegar a conocer no sólo el número de lectores potenciales -aquellos que habían aprendido a leer y a escribir- sino también el de lectores reales. No siempre la persona alfabetizada llega a convertirse en lector, ni siempre la persona analfabeta queda al margen del mundo del libro. En el primer caso, muchos lectores potenciales no llegarán nunca a ejercitar sus habilidades, en el segundo muchos individuos analfabetos tendrán acceso al contenido de los libros a través de la lectura colectiva (alguien que lee a otros). Esta variable hace que el círculo potencial de quienes pueden tener acceso al libro se amplíe. Interesa no sólo el número de lectores sino también las lecturas que se realizan, la difusión del libro en general o

²² "La relación personal con el texto que uno lee o escribe libera de las antiguas mediaciones, sustrae a los controles del grupo, permite que uno se encierre en sí mismo. De este modo, la conquista de la lectura en solitario hizo posible las nuevas piedadades que modificaron radicalmente las relaciones del hombre con la divinidad; pero saber leer y escribir permite también nuevos modos de relacionarse con los demás, y con los poderes: su difusión configura sociabilidades nuevas y a la vez sirve de base a la construcción del Estado moderno, que apoya en la escritura una nueva manera de expresar la justicia y de reglamentar la sociedad. Del mayor o menor trato con lo escrito depende, pues, una mayor o menor emancipación respecto de las formas tradicionales de existencia que vinculan estrechamente al individuo a su comunidad, le sumergen en un colectivo próximo y le hacen dependiente de intermediarios obligados, intérprete y lectores de la Palabra divina o de los mandatos del soberano", Chartier, R.: "Las prácticas de lo escrito", op. cit., p. 119.

²³ Viñao Frago, A.: "Del analfabetismo...", op. cit., p. 158.

²⁴ "La modernisation, la modernité, c'est l'écriture. C'est à travers la conquête de l'écriture que la lecture elle-même se trouve transformée, et peut devenir silencieuse, intérieure, individuelle. Sans l'écriture, elle ne change rien aux contraintes exercées par le groupe sur chacun de ses membres, à travers la tradition orale. Seule, la démocratisation de l'art d'écrire ouvre la voie à un type de rapport nouveau avec le monde social et naturel, et transforme à son tour les conditions de la lecture. C'est elle qui commande le passage d'une "alphabétisation restreinte" à une alphabétisation générale (au double sens d'intellectuellement complète et de socialement répandue)", Furet, F. y Ozouf, J.: op. cit., p. 358.

²⁵ "[...] l'écriture généralisée suppose l'universalisation d'un secret corporatif et d'un pouvoir réservé: celui de communiquer hors du contrôle du groupe, c'est-à-dire de la tradition. Du coup, c'est la société tout entière qui se trouve progressivement constituée en unités autonomes, ou, au moins, de plus en plus indépendantes de la voix collective, qui est la sagesse de toujours. La transformation du mode de communication dominant modifie le tissu social même, et désagrège le groupe au profit de l'individu. La culture orale est publique, collective; la culture écrite est secrète et personnelle. C'est ce grand silence à l'intérieur duquel l'individu s'aménage une sphère privée et libre", Furet, F. y Ozouf, J.: op. cit., p. 358.

²⁶ Viñao Frago, A.: "Del analfabetismo...", op. cit., p. 159.

de determinadas obras o autores, la difusión de lo impreso, la difusión de las obras por áreas, sexos, edades, clases sociales, etc. Esta línea de investigación ha contado y cuenta con numerosos y brillantes cultivadores como sucede con Chartier, Furet, Chevalier o Botrel, por citar sólo algunos de ellos.²⁷

Los paleógrafos e historiadores de la escritura han participado ampliamente, como de otra manera les correspondía, en esta renovación de los estudios históricos sobre alfabetización y han aportado su interés en recuperar toda la multiplicidad de significados que posee el término *escritura*, en palabras de Bartoli Langeli: "...un sistema de segni e di norme, la sua appropriazione e il suo uso (attivo e passivo); l'atto de lo scrivere e il suo prodotto, sia nella sua qualità tecnico-materiale che nella sua qualità di testo (contenuto e struttura)"²⁸

3.-Alfabetización y cognición

La confluencia de distintas disciplinas en la que hemos denominado segunda fase de la historia de la alfabetización constituyó la base sobre la que se ha desarrollado una nueva etapa, que toma en consideración factores más complejos que implican la historia de los procesos de comunicación, del lenguaje y del pensamiento, es decir, en definición de Viñao Frago, de la mente humana.²⁹ Ya en 1978 Attilio Bartoli Langeli afirmaba que la escritura es "...un universo, y no sólo un instrumento, comunicativo, cognoscitivo, expresivo; un punto de intersección entre lo individual y lo colectivo"³⁰. Pero no hay que perder de vista que este análisis de las transformaciones de la mente se debe realizar desde una perspectiva sociohistórica, lo que no excluye que sea también pluridisciplinar. La dimensión temporal no debe ser olvidada, ya que de otra forma el estudio puede pertenecer a otra disciplina -psicología, sociología, antropología ...- pero no será historia.

La idea central de este nuevo tipo de consideraciones fue expresada por Jack Goody en 1977, cuando afirmaba que los procesos intelectuales de todas las sociedades son similares, pero no iguales.³¹ El problema radica en determinar las causas y mecanismos que producen la diferencia. Una de estas causas -evidentemente no la única- es el papel que "los cambios en los modos de comunicación" han jugado en las transformaciones operadas en las estructuras y pro-

²⁷ Chartier, R.: "L'Ancien Régime typographique: réflexions sur quelques travaux récents", *Annales E.S.C.*, año 36, n. 2, (1981), pp. 191-209; "Circulation de l'écrit dans les villes françaises 1500-1700", *Livre et lecture en Espagne et en France sous l'Ancien Régime*, Colloque de la Casa Velázquez. París, 1981, pp. 79-84 y "Las prácticas de lo escrito" en Ariès, P. y Duby, G. (Dirs.), *Historia de la vida privada*, T. III, *Del Renacimiento a la Ilustración*, Roger Chartier (Dir.). Madrid, 1989, pp. 113-161. Furet, F. y colaboradores: *Livre et société dans la France du XVIIIe siècle*, 2 tomos, París, 1965 y 1970. Chevalier, M.: *Lectura y lectores en la España del siglo XVI y XVII*. Madrid, 1976. Botrel, J.F.: *Libros, prensa y lectura en la España del siglo XIX*. Madrid, 1993.

²⁸ Bartoli Langeli, A.: "Ancora su Paleografia e storia della scrittura: A proposito di un convegno perugino", en *Scrittura e Civiltà*, n. 2, (1978), p. 281.

²⁹ Viñao Frago, A.: "Historia de la alfabetización versus...", op. cit., p. 377. Un ejemplo de obra integradora de las distintas implicaciones psicológicas y sociales de la escritura es Olson, D.R. y Torrance, N. (comp.): *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona, 1995.

³⁰ "Scrittura... vuol dire un universo, e non solo uno strumento, comunicativo, conoscitivo, espressivo; un punto d'intersezione tra l'individuale e il collettivo", Bartoli Langeli, A.: "Ancora su Paleografia e storia della scrittura: A proposito di un convegno perugino", op. cit., p. 281.

³¹ Goody, J.: *La domesticación del pensamiento salvaje*. Madrid, 1985 (1a. ed. inglesa en 1977).

cesos cognitivos.³² Cualquier cambio en el sistema de comunicación humana, en su tecnología, tiene consecuencias en su contenido, en los modos de pensamiento, en las actividades cognitivas, en los denominados por Goody, Luria, Scribner y Cole, "sistemas cognitivos funcionales".³³ Para Francisco Gimeno Blay sería necesario "configurar un modelo de análisis que, partiendo de la escritura, se aproxime a las sociedades pretéritas con la intención de descubrir de qué modo, sirviéndose de la lógica gráfica consiguieron darse coherencia, por oposición a otros modelos organizativos que encuentran en la oralidad su instrumento más perfecto".³⁴

Las diferencias en los sistemas de comunicación entre los seres humanos pueden ser: el tipo de lenguaje, la reducción del habla a formas gráficas y, por último, el tipo de escritura. Este planteamiento implica unos cambios biológicos, que tienen correlación con los cambios históricos en la tecnología de la palabra.³⁵

Esta idea indicaría que la aparición, aprendizaje, difusión e interiorización de la escritura implicó e implica transformaciones en dichos procesos psicológicos superiores. El problema estriba en determinar qué tipo de transformaciones. Los estudios de Havelock, Goody y Ong parecen coincidir en algunos puntos con las investigaciones realizadas por Vigotsky y Luria en Uzbekistán en los años 1931 y 1932. Vigotsky centró sus investigaciones en la URSS en el periodo postrevolucionario en la manera en la que el cambio en el sistema de símbolos repercute en la mente, reestructurando su actividad. "De acuerdo con Vigotsky, los procesos psicológicos básicos (abstracción, generalización, inferencia) son universales y comunes a todo ser humano; pero su organización funcional (procesos psicológicos superiores, en la terminología de Vigotski) variará en diferentes épocas históricas y sociedades, según la naturaleza del sistema de símbolos en uso y las actividades en que estos sistemas son utilizados".³⁶

Estos estudios no son aplicables únicamente, como pudiera parecer a primera vista, a sociedades primitivas que han experimentado el desarrollo de la escritura; en nuestra misma sociedad contemporánea pueden observarse la complejidad y riqueza de las relaciones entre oralidad y escritura. Así, Walter J. Ong ha desarrollado el concepto de "oralidad secundaria" u oralidad propia de la "cultura electrónica" o "post-tipográfica". Frente al individuo perteneciente a

³² La publicación en 1962 por Herbert Marshall McLuhan de su conocida obra *The Gutenberg Galaxy. The Making of Typographic Man* supuso el hito inaugural del desarrollo de este tipo de análisis. McLuhan estudió los cambios que la introducción de nuevas tecnologías de comunicación producía en las estructuras mentales de una determinada sociedad, que devenían, por tanto, diferentes de la organización cognitiva de individuos pertenecientes a sociedades en las que predomina la oralidad.

³³ "Dichas consecuencias y transformaciones pueden ser apreciadas mediante un análisis histórico de los productos de la mente humana y, dentro de ellos, de un modo especial, del lenguaje en sus diversas modalidades, así como de cualquier tipo de sistema de signos o símbolos significativos", Viñao Frago, A.: "Historia de la alfabetización versus...", op. cit., p. 378.

³⁴ Gimeno Blay, F., "Scripta Manent. Materiales para una Historia de la Cultura Escrita", (Transcripción de la conferencia pronunciada en el curso *Escrituras librarías. Siglos XVII-XX*, dirigido por la Dra. Virginia Ma. Cufián Ciscar. Laredo, 1997), p. 11.

³⁵ " Toda transformación tecnológica en los modos o medios de comunicación supone modificaciones en los modos y medios de pensar, reflexionar y expresarse (ganancias o adiciones y pérdidas u olvidos) y, en consecuencia, en las estructuras cerebrales. Las funciones y estructuras básicas del cerebro humano son, por supuesto, las mismas desde hace millones de años. Lo que cambia, como ha indicado Mecacci, es su modo de operar y organizarse, la interacción entre esas mismas y otras funciones (por ejemplo, la visión en relación con el lenguaje, el lenguaje oral -el oído- en relación con la escritura -el ojo-, los diferentes modos de ver -perspectiva, colores, formas, leer o escribir)", Viñao Frago, A.: "Historia de la alfabetización versus...", op. cit., p. 379.

³⁶ Ídem, p. 383.

una cultura oral que cuenta con amplios recursos oratorios, un discurso continuo, coherente... se alza el integrado en la cultura actual o electrónica "analfabeto secundario", "de memoria atrofiada, atención dispersa y fugaz, desinformado por una sobreinformación trivial, consumidor cualificado e incapaz, añadiríamos, de hilvanar un discurso oral mínimamente prolongado, ameno, correcto y preciso, es decir, completo y significativo".³⁷

4.- Conclusiones

Los cambios experimentados por la historia de la alfabetización, la utilización de nuevas fuentes y metodologías y la reflexión que en este campo se ha producido en los últimos años permite esbozar algunas conclusiones provisionales sobre el campo de estudio de esta disciplina.

Uno de los aspectos más interesantes en el estudio del desarrollo histórico de la alfabetización, la educación y la escolarización es encontrar el por qué, la finalidad que se persigue con ellos, la causa que para E.H. Carr es el objetivo principal de la historia. ¿Qué motiva que a partir del siglo XIX se inicie un movimiento de alfabetización masivo y se organicen y estructuren los sistemas nacionales de educación?. El estudio de las consecuencias de la alfabetización y de la escolarización nos ofrecen el carácter ambivalente que ambos procesos poseen. Por una parte la alfabetización y escolarización que se produjeron en el siglo XIX con una extensión superior a la de cualquier otra época de la historia cuando sólo una minoría de la sociedad aprendía a leer y escribir -clérigos, algunos miembros de las clases altas, miembros de la administración...- tenía como finalidad, entre otras, contribuir a la creación de una conciencia nacional.³⁸ La escuela y la alfabetización se convierten así en instrumentos de control, de moralización y de disciplina, pero también, y por el contrario, las capacidades lecto-escritoras devienen elemento de liberalización de las conciencias.

La alfabetización se muestra muy desigualmente distribuida entre los diferentes estratos, clases, categorías o grupos sociales. En cualquier sociedad, tiempo y lugar no es posible hacer la historia del proceso alfabetizador sin constatar su desigual distribución social. En líneas generales el proceso avanza desde las clases superiores a las inferiores. La tarea del historiador "...no es tanto constatar este hecho cuanto medir su intensidad e irregularidades -con sus causas y efectos- y la diferente evolución y significado del proceso para cada grupo o categoría social".³⁹

Coincidiendo con el desarrollo de la historia social y de las mentalidades se ha desarrollado el estudio de las modalidades o usos de lectura -de la lectura oral a la visual, de la realizada de manera pública a la privada ...- y las graduaciones que alcanza la escritura -desde aquella que evidencia un dominio y práctica de la caligrafía hasta aquella que se reduce a un mero conocimiento de la firma-. Ambos aspectos han sido especialmente estudiados por autores como Roger Chartier o Armando Petrucci y en los últimos años han aparecido diversos estudios en torno a la historia de la lectura.⁴⁰

³⁷ Ídem, p. 386.

³⁸ Sobre este tema véase, *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, a cura di Simonetta Soldani e Gabriele Turi. Bologna, 1993.

³⁹ Viñao Frago, A.: "Del analfabetismo...", op. cit., p. 184.

⁴⁰ Sólo en el curso de un año -1997-1998- aparecieron, entre otras, las siguientes obras: Manguel, A.: *Una historia de la lectura*, Madrid, 1998; *Historia de la lectura en el mundo occidental*, G. Cavallo y R. Chartier (eds.). Madrid, 1998; Denby, D.: *Los grandes libros*. Madrid, 1997 y Olson, D.R.: *El mundo sobre el papel*. Barcelona, 1998.

Todos estos planteamientos -implicaciones antropológicas y psicológicas de la adquisición de las habilidades lecto-escritoras, pervivencias de la cultura oral en la actual cultura tipográfica, pérdida de las capacidades oratorias en una sociedad cada día más pasiva frente a los medios de comunicación audiovisual...- originados por la llamada tercera etapa de la historia de la alfabetización resultan muy sugerentes y enlazan con multitud de problemas y cuestiones historiográficas pretéritas y actuales, pero no hay que perder de vista que nos dedicamos a realizar estudios históricos y para ello es preciso encuadrar, enmarcar el objeto de nuestra atención en un tiempo y un lugar determinados. Es necesario, para realizar un adecuado estudio e interpretación de la alfabetización, llevar a cabo tres tareas: la primera consiste en lograr una definición válida de alfabetización, la segunda -relacionada con la anterior- comprende la necesidad de hallar indicadores de la alfabetización que sirvan para establecer comparaciones a lo largo del tiempo y del espacio, la tercera y última se centra en concretar los estudios sobre alfabetización en un contexto material y cultural preciso dentro de un tiempo histórico y una sociedad específicos.

En cuanto a la definición de alfabetización, debe ser clara y precisa para facilitar de esta forma el intercambio de información y la realización de comparaciones. Uno de sus principales estudiosos, Harvey J. Graff, propone que la alfabetización sea definida como "una tecnología o serie de técnicas para las comunicaciones y para describir y reproducir materiales escritos o impresos".⁴¹ Aunque quizá esta definición deje fuera numerosos elementos y reduzca demasiado todo el universo de la lectura y de la escritura, permite por otra parte que sea aplicada a muy diversas épocas y sociedades. El profesor tejano, sin embargo, no olvida mencionar que los efectos de la alfabetización están determinados por la manera en que la acción humana la utiliza y aquí, en el uso y valor que cada sociedad le atribuye a la alfabetización, pueden encontrar su lugar todas las consecuencias, implicaciones y concomitancias que se le asignan, pero siempre relacionadas con la sociedad donde se producen.

La segunda tarea, hallar criterios y formas de medir la alfabetización que sirvan para realizar comparaciones a lo largo del tiempo y en el espacio, se ve facilitada por el establecimiento de una definición coherente. Los únicos indicadores flexibles y razonables que permiten establecer comparaciones a lo largo del tiempo y del espacio son los niveles básicos de lectura y escritura, que pueden ser determinados a través del estudio de la firma. Aunque este tipo de indicador no es totalmente satisfactorio, permite utilizar fuentes históricas y contemporáneas que van desde los datos de documentos escritos a las fuentes que revelan proporciones de firmas y signos.

El conocimiento y comprensión de la alfabetización requiere que su análisis se realice en contextos materiales y culturales precisos, en un marco histórico y social determinado. Lo importante de la alfabetización es su uso, su práctica, su aplicación. La capacidad potencial no indica nada. Las habilidades lecto-escritoras si son adquiridas en una etapa adulta de la vida, si no son utilizadas, si no se halla su utilidad, si no son interiorizadas, pueden perderse al cabo del tiempo, como de hecho han demostrado algunas de las campañas alfabetizadoras realizadas en países subdesarrollados. Los dos puntos anteriores -definición y elementos de medida de la alfabetización- son obviamente pasos preparatorios y necesarios para la fase realmente importante: "la reconstrucción de los contextos de lectura y escritura: cómo, cuándo, dónde, por qué y a quién se transmitió la alfabetización; los significados que se le asignaron; los usos que se le dieron; las exigencias basadas en esas capacidades y el grado en que se cumplieron, el grado cambiante de la limitación social en la distribución y difusión de la alfabetización y las diferencias reales y simbólicas que emanan de tal distribución".⁴²

⁴¹ Graff, H.J.: "El legado de la alfabetización...", op. cit., p. 11.

⁴² Ídem, p. 12.

Por tanto, puede concluirse que el significado y la importancia del proceso de alfabetización no pueden darse por sentado, y éste, como cualquier otro proceso histórico, mutable y cambiante debe ser sometido a rigurosas investigaciones que permitan extraer conclusiones concretas para áreas y tiempos concretos.