

*DOCUMENTOS DE TRABAJO 2004-2*

**LAS DISPARIDADES EDUCATIVAS  
EN EL MEDIO RURAL ESPAÑOL, 1860-2000:  
UN ANÁLISIS COMPARADO DE LAS COMARCAS  
MONTAÑOSAS**

**FERNANDO COLLANTES GUTIÉRREZ**

Dpto. Estructura e Historia Económica y Economía Pública  
Universidad de Zaragoza

Dirección para correspondencia:  
Facultad de ciencias Económicas y Empresariales  
Gran Vía, 4  
50005 Zaragoza

Correo electrónico:  
collantf@unizar.es

*Trabajo presentado al VII CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN  
DE DEMOGRAFÍA HISTÓRICA (Granada, 1-3 abril 2004)  
Sesión plenaria A. Una perspectiva demográfica y territorial de los niveles educativos en la  
Península Ibérica (Joaquín Recaño, coordinador)*

## INTRODUCCIÓN

La evolución de los niveles de vida durante la industrialización de las economías occidentales se ha consolidado en las últimas décadas como escenario central de debate historiográfico dentro de la comunidad científica. El debate, que en buena lógica comenzó desarrollándose en relación con las transformaciones experimentadas por el medio urbano, ha terminado englobando a las áreas rurales (Martínez Carrión, 2002: 16, 24-5). Esta integración de las áreas rurales resulta tanto más relevante en un país como España, en el que la lentitud comparativa de los procesos de desagrarización ocupacional y urbanización hizo que, a lo largo de las etapas de arranque y consolidación de la industrialización, una parte muy significativa de la población permaneciera en el campo (Pérez Moreda, 1999: 53-8; Simpson, 1997: 47-8).

Aproximarse a los niveles de vida rurales requiere considerar un amplio espectro de indicadores. En el plano estrictamente económico, por ejemplo, los niveles salariales constituyen un indicador útil, pero difícilmente susceptible de recoger toda la información de interés, tal y como ya señalara Adam Smith (2001: 175-7) hace más de dos siglos. La puesta en práctica de estrategias adaptativas de pluriactividad por parte de las familias campesinas (Domínguez, 1993) introduce una importante dosis de complejidad a la hora de estimar los ingresos de las economías rurales. Por otra parte, el concepto de calidad de vida, tanto en el campo como en la ciudad, engloba otros elementos además del nivel de ingresos. La esperanza de vida, la mortalidad infantil, las tasas de alfabetización o los niveles antropométricos han sido algunas de las variables recientemente utilizadas por la historiografía, particularmente para el periodo previo a la Guerra Civil (Martínez Carrión, 2001; Domínguez y Guijarro, 2000). Para el periodo posterior, y en el marco de la culminación de la industrialización de la economía española, el mal acceso a determinados servicios ha impuesto una “penalización rural” que se encuentra lejos de haber desaparecido en nuestros días (Collantes, 2002: 293-348).

Este trabajo se centra en uno de los indicadores anteriormente citados: los niveles educativos. Existen dos vías a través de las cuales los niveles educativos desempeñan su impacto sobre la calidad de vida de una determinada sociedad. En primer lugar, la consecución de ciertos estándares educativos puede ser considerada un derecho humano básico (Sen, 2000: 19-22). En segundo lugar, la acumulación de capital humano puede tener efectos positivos sobre la riqueza de las naciones (Smith, 2001: 363). Por ambos motivos, que reflejan la taxonomía de C. M. Cipolla (1983: 46-7) acerca de la instrucción como bien de consumo y como bien de inversión<sup>1</sup>, el análisis de los niveles educativos resulta relevante de cara a la profundización de nuestros conocimientos acerca de los niveles de vida en la España rural contemporánea.

Para tal análisis se ha tomado una muestra de 84 comarcas agrarias (Ministerio de Agricultura, 1978) repartidas por las quince Comunidades Autónomas peninsulares (figura 1). Estas comarcas tienen en común su carácter montañoso de acuerdo con los criterios legales actualmente vigentes en España (Gómez Benito y otros, 1987: 147-68), lo que las convierte en paradigma de ruralidad. Fuera de este rasgo de homogeneidad, que se constata en la superación de unos determinados umbrales de altitud y/o pendiente, la muestra se caracteriza por una notable heterogeneidad en los planos ecológico, productivo, social y demográfico, lo cual hace de ella el marco ideal para un estudio comparado. En aras de una mayor claridad expositiva, las 84 comarcas han sido agrupadas en cuatro grandes bloques: Norte (dividido a su vez en Galaico-castellana, Astur-leonesa y Cantábrica oriental), Pirineo, Interior (Sistema Ibérico y Sistema Central) y Sur (sierras subbéticas y penibéticas)<sup>2</sup>.

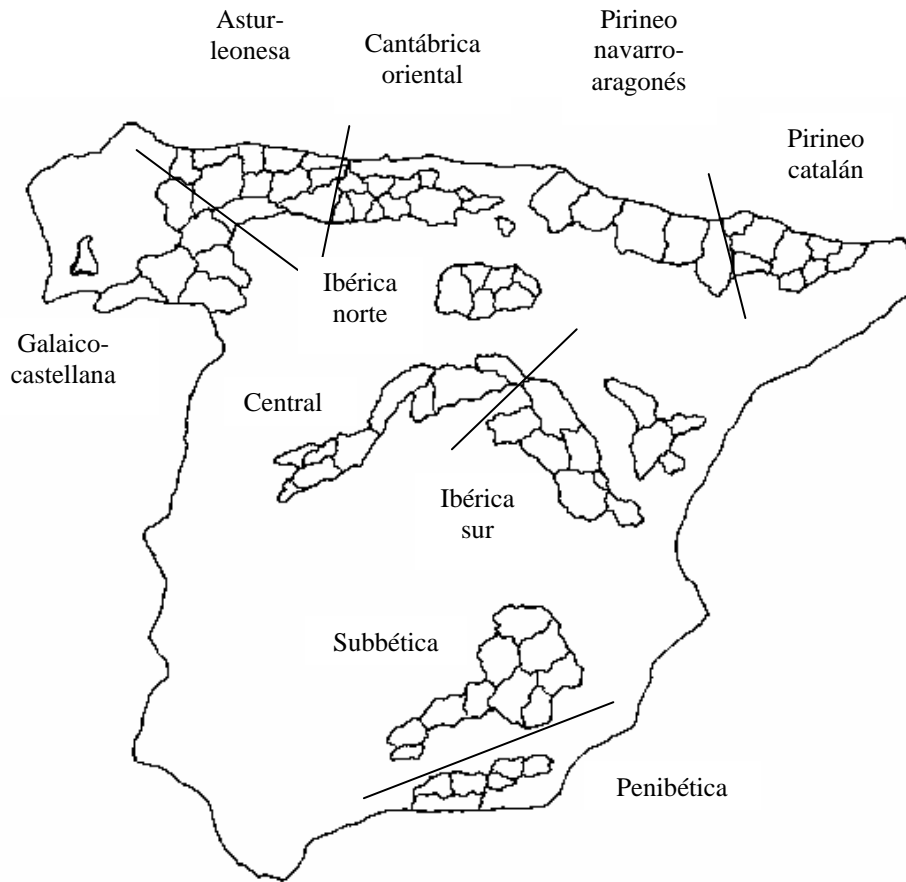
---

<sup>1</sup> Véanse también Blaug (1982: 24-5) y, entre los nuestros, Cerrolaza (1969: 342).

<sup>2</sup> La lista de comarcas escogidas es la siguiente:

*Norte:* Galaico-castellana: Interior (Pontevedra); Barco de Valdeorras, Verín (Orense); Sanabria (Zamora); Montaña (Lugo); La Cabrera, Bierzo (León). Astur-leonesa: Montaña de Luna, Montaña de Riaño (León); Vegadeo, Luarca, Cangas de Narcea, Grado, Belmonte de Miranda, Mieres, Llanes, Cangas de Onís (Asturias). Cantábrica oriental: Guardo, Cervera, Aguilar (Palencia); Liébana, Tudanca-Cabuérniga, Pas-Iguña, Asón, Reinosa (Cantabria); Merindades (Burgos); Cantábrica, Estribaciones Gorbea, Montaña Alavesa (Álava).

**Figura 1. Las comarcas montañosas de Norte, Pirineo, Interior y Sur**



Asimismo se ha optado por una visión de largo plazo, que abarca desde mediados del siglo XIX hasta la actualidad. De este modo será posible analizar los aspectos educativos a lo largo de las diferentes etapas del proceso de desarrollo económico y de las consiguientes trayectorias de las sociedades rurales consideradas. El artículo se organiza de la siguiente manera. En la primera sección se proporciona una perspectiva a largo plazo de las disparidades educativas existentes entre las zonas de montaña. En la segunda sección se analizan las causas de la existencia de tales disparidades, examinando las hipótesis basadas tanto en el lado de la oferta como en el lado de la demanda. En la tercera y cuarta secciones, se consideran algunas consecuencias del mapa educativo configurado: en la tercera sección se valora en qué medida los niveles educativos han influido sobre las propensiones migratorias de los habitantes de la

---

*Pirineo:* Pirineo navarro-aragonés: Cantábrica-Baja Montaña, Alpina (Navarra); Jacetania, Sobrarbe, Ribagorza (Huesca). Pirineo catalán: Valle de Arán, Pallars-Ribagorza, Alto Urgel, Conca, Solsonés (Lérida); Bergadá (Barcelona); Cerdaña, Ripollés (Gerona).

*Interior:* Ibérica norte: Demanda (Burgos); Sierra Rioja Alta, Sierra Rioja Media, Sierra Rioja Baja (La Rioja); Pinares, Tierras Altas-Valle del Tera (Soria). Sistema Central: Arcos de Jalón (Soria); Jaraiz de la Vera (Cáceres); Barco de Ávila-Piedrahita, Gredos, Valle Bajo Alberche, Valle del Tiétar (Ávila); Segovia (Segovia), Lozoya Somosierra (Madrid); Sierra (Guadalajara). Ibérica sur: Molina de Aragón, Alcarria Baja (Guadalajara); Serranía Alta, Serranía Baja (Cuenca); Rincón de Ademuz, Alto Turia (Valencia); Serranía de Albarracín, Serranía de Montalbán, Maestrazgo (Teruel); Alto Maestrazgo, Peñagolosa (Castellón).

*Sur:* Subbética: Sierra Alcaraz, Sierra Segura (Albacete); Noroeste (Murcia); Sierra de Segura, Mágina, Sierra de Cazorla, Sierra Sur (Jaén); Montefrío, Huéscar (Granada); Los Vélez (Almería). Penibética: La Costa, Las Alpujarras, Valle de Lecrín (Granada); Río Nacimiento, Campo Tabernas, Alto Andarax (Almería).

montaña; y en la cuarta se discute la conexión entre niveles educativos y niveles de renta per cápita.

## 1. LAS DISPARIDADES EDUCATIVAS Y SU EVOLUCIÓN A LARGO PLAZO

1. A lo largo del último siglo y medio, la montaña española ha acumulado en muchos aspectos un retraso considerable en su transición hacia nuevos modelos socioeconómicos. Así, por ejemplo, el porcentaje de ocupados fuera del sector primario ha tendido a descender, pero de manera lenta en comparación con el resto del país. El protagonismo del mercado como mecanismo de asignación de recursos laborales ha mostrado una tendencia al alza, pero el peso de la familia como mecanismo alternativo se mantiene aún hoy día en niveles nada despreciables. Las prácticas agrarias han tendido a hacerse más intensivas, disminuyendo el número de hectáreas de superficie agrícola útil necesarias para dar lugar a una unidad de producto agrícola o ganadero, pero, en comparación con las del resto del país, nunca han dejado verdaderamente de ser prácticas extensivas. La accesibilidad a los pueblos de montaña a través del ferrocarril o las carreteras ha mejorado indudablemente a lo largo del último siglo y medio, pero esto no significa que la montaña haya dejado de sufrir un déficit de accesibilidad<sup>3</sup>.

En los ejemplos señalados, las zonas de montaña no permanecieron ajenas a los cambios que, de manera general, se producían al compás de la industrialización del país, pero sí transitaban hacia los nuevos modelos a ritmo pausado. En el caso de la alfabetización, sin embargo, la montaña no se quedó rezagada. Para el conjunto de las 84 comarcas, la tasa bruta de alfabetización fue prácticamente idéntica a la del resto del país<sup>4</sup>. Las tasas de la montaña y el resto del país caminaron a ritmos muy parejos desde el 24% de 1860 hasta el 46-8% de 1920 y, probablemente (en ausencia de información estadística plenamente fiable<sup>5</sup>), hasta el 73-5% de la década de 1960 (cuadro 1). Esto significa que la erradicación del analfabetismo se produjo en la montaña española con gran retraso respecto a otras zonas de montaña europeas que, como las francesas (Furet y Ozouf, 1977: 8) o las austriacas (Cipolla, 1983: 20, 89-90), registraban tasas de alfabetización casi plenas en torno a 1900. En relación con la España no montañosa, sin embargo, no se tiene una imagen desfavorable: con una estructura económica poco diversificada y unos ingresos per cápita probablemente bajos para el estándar nacional, resulta plausible que las zonas de montaña presentaran ciertas desventajas en su nivel de vida, pero éstas no se desarrollaban en el plano de la alfabetización.

---

<sup>3</sup> Sobre estos aspectos, Collantes (2002).

<sup>4</sup> Se toma la tasa bruta, en lugar de la tasa neta, para facilitar la comparación intertemporal (sólo para 1860 y 1887 se dispone de información comarcal sobre la composición por edades de la población). La elección no distorsiona los resultados principales, como ya señalaran Núñez (1992: 92) y Pérez Moreda (1997: 250).

<sup>5</sup> Los datos de alfabetización de 1963 son meramente aproximativos, en razón de las debilidades contrastadas en la fuente. Si el censo de 1960 devuelve una tasa bruta de alfabetización del 75% para el conjunto del país, CPDES (1963) propone un valor, a todas luces sesgado al alza, de 95% para el conjunto de la montaña. Para compensar esta distorsión se ha proyectado sobre 1963 la brecha montaña-resto del país de 1920 (última fecha con datos fiables) y se han corregido los resultados comarcales de CPDES (1963) mediante reglas de proporcionalidad. La imagen ordinal ofrecida por la fuente parece plausible, pero resulta preciso realizar esta adaptación sobre sus valores cardinales; para más detalle, Collantes (2002: 884-6).

**Cuadro 1. Indicadores de nivel educativo**

	Tasa bruta de alfabetización					
	1860	1887	1900	1910	1920	1963
<b>Total montaña</b>	24	32	37	41	46	73
<b>España no montañosa</b>	24	32	36	41	48	75
<i>Norte</i>	28	38	43	50	54	74
<i>Pirineo</i>	21	32	41	46	56	74
<i>Interior</i>	28	36	40	42	49	73
<i>Sur</i>	13	14	17	19	22	68
Galaico-castellana	20	25	29	34	42	74
Astur-leonesa	30	41	46	54	57	74
Cantábrica oriental	43	56	62	71	70	75
Pirineo navarro-aragonés	24	36	46	49	58	75
Pirineo catalán	17	26	33	42	53	74
Ibérica norte	42	52	58	61	67	75
Central	30	38	42	44	51	73
Ibérica sur	21	26	32	33	40	73
Subbética	13	14	16	18	21	69
Penibética	13	14	19	21	25	65
	Tasa neta de alfabetización		Índice sintético de nivel educativo (España = 100)			
	1981	1991	1981	1991		
<b>Total montaña</b>	93	96	93	93		
<b>España no montañosa</b>	94	97	100	100		
<i>Norte</i>	95	98	94	95		
<i>Pirineo</i>	96	99	102	101		
<i>Interior</i>	93	96	95	92		
<i>Sur</i>	84	90	84	84		
Galaico-castellana	92	96	89	87		
Astur-leonesa	97	99	95	98		
Cantábrica oriental	98	99	103	101		
Pirineo navarro-aragonés	97	99	103	102		
Pirineo catalán	95	98	102	101		
Ibérica norte	98	99	101	99		
Central	92	96	94	92		
Ibérica sur	91	96	93	88		
Subbética	83	90	83	83		
Penibética	85	91	85	86		

Tasa bruta de alfabetización: Porcentaje de alfabetizados sobre la población total

Tasa neta de alfabetización: Porcentaje de alfabetizados sobre la población mayor de 10 años

Índice sintético de nivel educativo: Índice con base España=100 que pondera a la población mayor de 10 años en función de su nivel educativo (analfabetos: 1; sin estudios: 2; estudios primarios: 3; estudios de segundo grado: 4; estudios superiores: 5)

*Fuente:* elaboración propia a partir de los *Censo(s) de Población* de 1860, 1887, 1900, 1910, 1920, 1981 y 1991; para 1963, CPDES (1963).

Ahora bien, conforme la transición hacia la alfabetización fue completándose, el ritmo de acumulación de capital humano por vía educativa tendió a hacerse más dependiente de la generalización de los estudios de grado secundario. Y, en este sentido, la montaña sí siguió su característica pauta de transición lenta. Ya a finales del siglo XIX, cuando aún menos del 5% de los alumnos españoles cursaba estudios de secundaria, existía una cierta brecha en contra de la montaña, y, en torno a la década de 1960 y de manera mucho más significativa, el porcentaje de estudiantes de secundaria en zonas de montaña era bastante inferior a la media de referencia (cuadro 2). Paralelamente, la construcción de un índice sintético que pondera a la población por su nivel educativo revela que en la parte final del siglo XX el nivel educativo de los habitantes de la montaña era inferior al del resto del país (cuadro 1). La brecha no era muy grande, pero sí resultaba persistente. En suma, la montaña experimentó una transición hacia la alfabetización similar en cuanto a ritmo y cronología a la del resto del país, pero registró rezagos en lo que a posteriores etapas del ciclo educativo se refiere.

**Cuadro 2. Porcentaje de alumnos según su nivel de estudios**

	1887			1963		
	Primaria	Secundaria	Superiores y otros	Primaria	Secundaria	Superiores y otros
<b>Total montaña</b>	98	2	1	88	10	2
<b>España no montañosa</b>	94	4	2	81	17	2
<i>Norte</i>	98	1	1	88	10	2
<i>Pirineo</i>	97	2	1	84	14	3
<i>Interior</i>	98	1	1	86	11	3
<i>Sur</i>	95	4	1	91	8	2

*Fuente:* elaboración propia a partir del *Censo de Población* de 1887 y CPDES (1963).

2. Sólo razones de índole expositiva pueden tal vez justificar la utilización del conjunto de la muestra de 84 comarcas como unidad de análisis. En realidad, las disparidades educativas entre unas y otras comarcas (cuadro 1) obligan a efectuar consideraciones más desagregadas. En 1860, por ejemplo, mientras la montaña Cantábrica oriental (compuesta por comarcas cántabras, burgalesas, palentinas y alavesas) y la parte norte del Sistema Ibérico (con comarcas riojanas, sorianas y, de nuevo, burgalesas) registraban tasas brutas de alfabetización superiores al 40%, en la montaña Sur (integrada por comarcas de Jaén, Almería, Granada, Albacete y Murcia) sólo un 13% de la población sabía leer. Se adivina aquí ya que las comarcas de montaña no presentaron un modelo común (definible en oposición a un modelo urbano o a un modelo para áreas rurales no montañosas), sino que tendieron a participar de sus respectivos modelos regionales. Ello dio lugar a importantes disparidades educativas.

Podemos intentar medir la magnitud de tales disparidades a través de los coeficientes de variación de las tasas de alfabetización y niveles educativos (cuadro 3). De acuerdo con este indicador, las disparidades en los niveles educativos han tendido a reducirse en el largo plazo, pero mantuvieron un considerable grado de persistencia hasta bien entrado el siglo XX. En los inicios de la industrialización, las disparidades educativas eran muy notables y, si bien se redujeron a lo largo del periodo 1860-1920, todo apunta a que los siguientes sesenta años, 1920-1980, conformaron un periodo mucho más decisivo en este sentido. En la montaña francesa, en cambio, las disparidades en el acceso a la alfabetización se encontraban cerca de su umbral mínimo en torno a 1900 (dado que, como ya se ha señalado, las tasas de alfabetización se encontraban próximas al 100% en casi todas las zonas) y, de hecho, a la altura de 1850 no habían sido tan acentuadas como en el caso español porque, a pesar de la ventaja tomada por los Alpes y los macizos de Jura y Vosgos (con tasas medias del 60-70%), tanto el Pirineo como el

Macizo Central registraban tasas medias de alfabetización similares a las de los casos de éxito de la montaña española (40-50%) (Furet y Ozouf, 1977: 8).

**Cuadro 3. Evolución temporal de las disparidades educativas**

	Coeficiente de variación
Tasa bruta de alfabetización	
1860	,467
1887	,469
1900	,419
1910	,419
1920	,360
1963	,051
Tasa neta de alfabetización	
1981	,060
1991	,036
Índice sintético de nivel educativo	
1981	,077
1991	,080

*Fuente:* elaboración propia a partir de los *Censos de Población* de 1860, 1887, 1900, 1910, 1920, 1981 y 1991; para 1963, CPDES (1963).

Quizá el dato de 1963 del cuadro 3 esté sesgado a la baja<sup>6</sup>, pero en cualquier caso parece plausible que las disparidades educativas dentro de la montaña española sólo tendieran a disminuir seriamente una vez superadas las etapas iniciales del proceso de desarrollo económico. Fue en estas etapas iniciales en las que el medio rural, reproduciendo las pautas regionales correspondientes, registró importantes desigualdades en el acceso a este elemento constitutivo del nivel de vida. Conforme el desarrollo económico fue madurando y culminando, la alfabetización comenzó a generalizarse al conjunto de la población y las zonas rezagadas tendieron a converger en términos educativos con las zonas que tradicionalmente habían marchado por delante. Puede que esta convergencia no se encontrara en 1963 tan avanzada como sugiere el cuadro 1, pero los fiables datos de 1981 muestran hasta qué punto el analfabetismo había abandonado para entonces el centro de la escena sociodemográfica de las comarcas correspondientes.

Sin embargo, a medida que avanzaban los procesos de desarrollo económico y transición hacia la alfabetización, la escolarización secundaria fue convirtiéndose en un elemento cada vez más relevante para definir los niveles educativos de las diferentes zonas. ¿Se transformaron entonces las disparidades relacionadas con la alfabetización en disparidades relacionadas con el nivel educativo en términos más amplios? La respuesta parece ser negativa, al menos en el sentido de que las disparidades en el índice sintético de nivel educativo no han llegado a ser tan intensas como las relacionadas con la alfabetización. Es, en cambio, positiva en el sentido de que las zonas con las menores tasas de alfabetización a finales del siglo XIX siguen siendo hoy día las zonas con los menores niveles educativos, sin perjuicio de que las bolsas de analfabetismo hayan desaparecido casi por completo<sup>7</sup>.

<sup>6</sup> Los ajustes de proporcionalidad realizados para eliminar las distorsiones más evidentes de la fuente (véase nota 5) podrían haber reducido el margen de variabilidad dentro de la muestra.

<sup>7</sup> Este patrón de destrucción y creación de disparidades educativas ha sido detectado también para el caso holandés (Graff, 1991: 304).

3. A lo largo de todo el periodo considerado, la cara amarga de las disparidades educativas ha estado representada por la montaña meridional. Como ya se señaló, tan sólo un 13% de su población sabía leer en 1860. Y, como se deduce de lo anteriormente comentado, su capacidad de convergencia educativa fue durante varias décadas bastante reducida. En 1920, la tasa bruta de alfabetización apenas había aumentado hasta el 22%, un registro aún inferior a la media nacional de sesenta años atrás. A la altura de la década de 1960, la montaña Sur había recortado ya una parte considerable de esa brecha (si bien quizá no tanto como sugerirían los cuadros 1 y 3), pero era la zona con el menor porcentaje de estudiantes de secundaria. De acuerdo con los datos más recientes disponibles, referidos a 1991, aún un 10% de la población mayor de 10 años es analfabeta (más del doble que en las otras zonas de montaña o en el resto del país). Y, aunque quizá esta brecha también vaya cerrándose a través del movimiento natural de la población, lo cierto es que el nivel educativo medio es el peor de toda la montaña española. En la montaña Sur, las brutales disparidades en términos de alfabetización dieron paso a nuevas disparidades relacionadas con etapas posteriores del ciclo educativo.

Pero la montaña Sur no era, a la altura de 1860, el único caso de bajas tasas de alfabetización. El Pirineo catalán, con una tasa del 17%, se encontraba más próximo a la montaña Sur que a la media nacional. Sin embargo, a lo largo de las seis décadas siguientes, el Pirineo catalán registró una veloz transición hacia la alfabetización, llegando a superar en 1920 el umbral del 50%. Paralelamente se desarrolló la enseñanza secundaria, y hoy día los índices sintéticos de nivel educativo devuelven para el Pirineo catalán valores superiores a la media nacional. Este caso parece mostrar que los bajos niveles educativos de partida, aun condicionando la posterior trayectoria, podían ser aumentados con relativa rapidez. Sobre las condiciones necesarias para ello se discute en el próximo apartado.

En contraste con lo que ocurría por entonces en las sierras meridionales o el Pirineo catalán, el proceso de alfabetización se encontraba muy avanzado a mediados del siglo XIX en la Cantábrica oriental y la parte norte del Sistema Ibérico. En ambas zonas se superaba en 1860 el 40% de alfabetización bruta, casi doblando las referencias medias nacionales. A la altura de 1920 persistía una brecha considerable a su favor, y ya sólo menos de un tercio de sus habitantes era incapaz de leer. En el tramo final del siglo XX, el indicador sintético de nivel educativo continuaba arrojando buenos resultados, aunque en el caso de la montaña Ibérica norte serán precisas algunas matizaciones al hilo de su intenso proceso de despoblación.

## 2. ¿CUÁLES FUERON LAS CAUSAS DE LAS DISPARIDADES EDUCATIVAS?

1. A lo largo de la última década se ha intensificado el debate acerca de la coexistencia de pautas regionales tan diversas como las descritas, fenómeno considerado por V. Pérez Moreda (1997: 248) como “[el] problema histórico cuyo análisis presenta mayor interés en el estudio de la alfabetización en España”. A efectos taxonómicos puede resultar útil (al menos en primera instancia) distinguir entre las explicaciones centradas en factores de oferta y las explicaciones centradas en factores de demanda. De acuerdo con las primeras, las disparidades en los niveles educativos (y, particularmente, en las tasas de alfabetización) fueron resultado de disparidades paralelas en la oferta de servicios educativos, básicamente en la provisión de escuelas elementales. Un corolario práctico de esta posición sería la necesidad de investigar la influencia de factores que, como los sistemas de poblamiento o los modos de financiación, pudieron determinar la cantidad y calidad de la oferta educativa<sup>8</sup>.

Sin embargo, también se ha sugerido que las disparidades educativas podrían explicarse por el lado de la demanda: las familias decidirían acceder a mayores o menores niveles

---

<sup>8</sup> Según Reher (1993: 59-60), la educación formal sería factor clave de alfabetización en un país carente de tradición protestante como España y el tipo de poblamiento influenciaría en gran medida la oferta educativa (medida en términos per cápita), saliendo beneficiados los municipios pequeños en un contexto de un maestro por municipio; véanse también Núñez (1992: 247, 285, 324) y Pérez Moreda (1997: 249).

educativos en función de los costes (reales y de oportunidad) y beneficios (generalmente, beneficios esperados descontados sobre un determinado horizonte temporal) que les reportara tal inversión (Freeman, 1991: 480-3; Blaug, 1982: 167-76). De aquí se derivaría la necesidad de integrar en el análisis factores como las estructuras económicas comarcales, las propensiones migratorias o la organización del trabajo en las explotaciones agrarias. A continuación se analizan ambas líneas de argumentación, que de hecho suelen presentarse entrelazadas en la mayor parte de estudios (Cerrolaza, 1969; Núñez, 1992; Pérez Moreda, 1997; Reher, 1997; Domínguez, 2002).

2. A lo largo de la transición hacia la alfabetización, los factores de oferta desempeñaron un papel importante en la configuración de modelos muy diversos en el medio rural español. La dotación educativa condicionaba las posibilidades de escolarización de la población y, por consiguiente, de acumulación de capital humano. Medir esta dotación educativa, aunque sea con la sola intención de comparar los elementos de la muestra, no es tarea sencilla. En el cuadro 4 se realizan algunos intentos para distintos cortes temporales, tomando, según las disponibilidades estadísticas, datos relacionados con el personal o con los centros escolares<sup>9</sup>. Un aspecto importante de este indicador de dotación educativa es que no sólo considera la dotación per cápita sino también la dotación por unidad de superficie, en un intento por incorporar la mayor o menor facilidad en el acceso a los servicios educativos que se derivaba de los distintos sistemas de poblamiento<sup>10</sup>. En el cuadro 5 se utiliza, para algunos años, el número de estudiantes por millar de habitantes como aproximación al grado de escolarización<sup>11</sup>.

La principal enseñanza proporcionada por estas variables es que la montaña Sur no sólo fue tradicionalmente la zona con el mayor grado de atraso educativo, sino también la peor dotada por el lado de la oferta, lo cual a su vez pudo condicionar el grado de escolarización de la población infantil y juvenil. Este caso contrasta con el de la montaña Cantábrica oriental o el norte del Sistema Ibérico (nuestros dos ejemplos de éxito), donde la dotación educativa estaba muy por encima de las referencias y hacía posibles tasas de escolarización elevadas. En la figura 2 puede apreciarse la correspondencia que, en torno al cambio de siglo, se establecía entre oferta educativa y nivel de alfabetización<sup>12</sup>. Con mayor grado de generalidad, los coeficientes de correlación (calculados para el conjunto de las 84 comarcas de la muestra) muestran la presencia de asociaciones significativas entre las variables que forman el razonamiento causal basado en factores de oferta: dotación educativa, tasa de escolarización y nivel educativo (cuadro 6).

---

<sup>9</sup> Dado que la mayor parte de las escuelas estaban tradicionalmente regidas por un solo maestro (Núñez, 1992: 251), los indicadores de dotación educativa así calculados son menos heterogéneos de lo que podría parecer en principio.

<sup>10</sup> Esta adaptación se ha realizado al hilo de los comentarios de Cipolla (1983: 62) sobre la dotación educativa en áreas rurales. Sobre la importancia analítica de la distancia desde el domicilio familiar a la escuela, véanse Pérez Moreda (1997: 252), Sarasúa (2002: 569-70) y Borrás (2002: 529), éste último en referencia específica a las áreas de montaña. Un primer intento de incorporar indicadores educativos relacionados con la geografía, en Cerrolaza (1969: 335-6).

<sup>11</sup> Este tipo de aproximación ha sido utilizada por Easterlin (1981: 6, 18-9), Núñez (1992: 236, 292-3) y Reis (1993: 243) para realizar comparaciones internacionales.

<sup>12</sup> A lo largo del siglo XIX, encontramos esta misma correspondencia al menos en Bélgica y Estados Unidos (Graff, 1991: 306, 343-4, 348).

**Cuadro 4. Índice sintético de dotación educativa, España = 100**

	1860	1887	1903	1963	1997
<b>Total montaña</b>	85	73	119	67	39
<i>Norte</i>	96	85	158	79	36
<i>Pirineo</i>	87	100	113	85	47
<i>Interior</i>	102	80	128	73	40
<i>Sur</i>	44	29	54	44	48
Galaico-castellana	61	60	130	66	34
Astur-leonesa	123	90	169	88	40
Cantábrica oriental	107	123	193	90	34
Pirineo navarro-aragonés	114	98	98	100	36
Pirineo catalán	57	103	134	71	59
Ibérica norte	121	115	156	84	20
Central	105	81	140	75	46
Ibérica sur	95	67	109	70	48
Subbética	25	17	34	41	39
Penibética	90	59	101	52	73

Índice calculado a partir del número de docentes para 1860, 1887 y 1963; a partir del número de escuelas públicas para 1903; y a partir del número de centros escolares para 1997.

Se han integrado los valores por unidad de superficie y por población en edad escolar según el procedimiento utilizado por Domínguez y Guijarro (2000).

*Fuente:* elaboración propia a partir de los *Censo(s) de Población* de 1860 y 1887, el *Censo escolar* de 1903, CPDES (1963) y el *Anuario Social* de La Caixa de 2000 (para 1997).

**Cuadro 5. Aproximaciones a la escolarización**

	(1)			(2)
	1860	1887	1963	
<b>Total montaña</b>	78	101	120	81
<i>Norte</i>	78	108	128	87
<i>Pirineo</i>	77	109	123	89
<i>Interior</i>	101	134	130	93
<i>Sur</i>	50	43	95	59
Galaico-castellana	49	92	86	83
Astur-leonesa	88	99	149	86
Cantábrica oriental	111	160	153	92
Pirineo navarro-aragonés	103	128	117	89
Pirineo catalán	49	84	129	88
Ibérica norte	135	175	155	94
Central	97	141	143	93
Ibérica sur	91	110	103	91
Subbética	42	49	113	73
Penibética	61	34	56	31

(1): Número de estudiantes por 1.000 habitantes

(2): Porcentaje de niños en edad escolar matriculados, 1963

*Fuente:* elaboración propia a partir de los *Censo(s) de Población* de 1860 y 1887 y CPDES (1963).

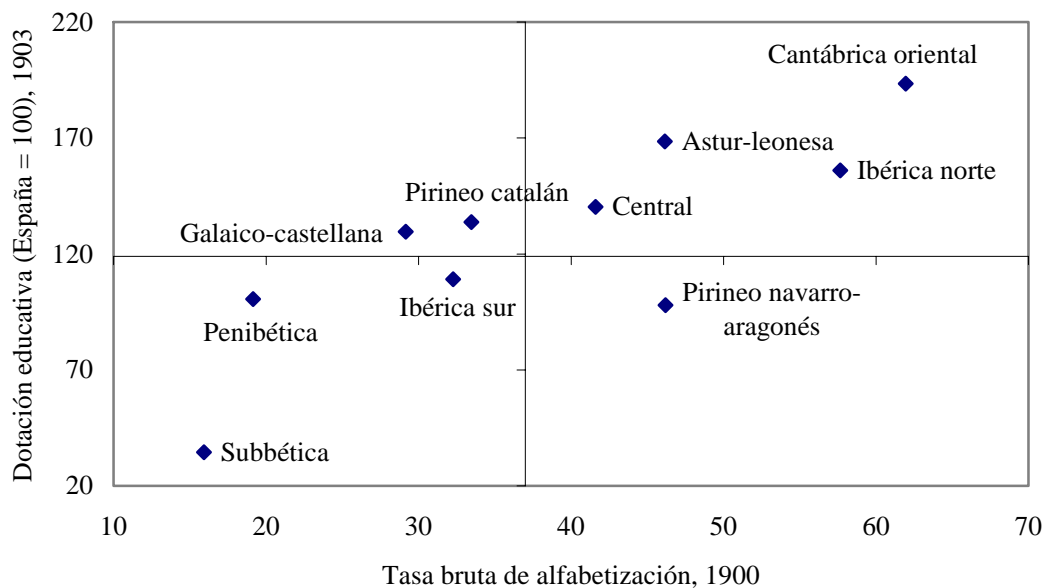
**Cuadro 6. Coeficientes de correlación de rangos de Spearman (N = 84)**

	Escolarización		
	1860	1887	1963
<b>Dotación educativa</b>			
1860	,78		
1887		,63	
1903		,60	
1963			,43
<b>Nivel educativo</b>			
1860	,80		
1887		,75	
1900		,72	
1963			,53

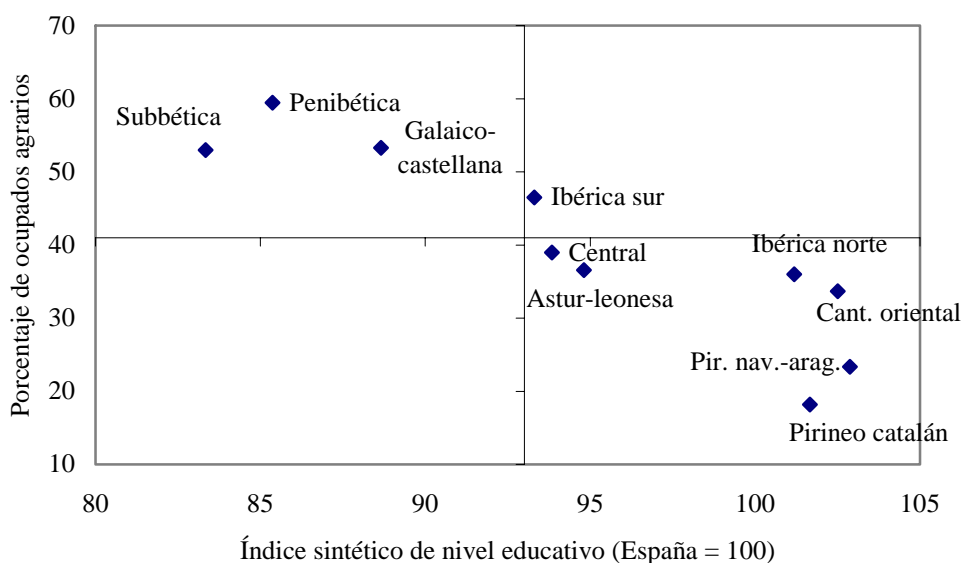
	Nivel educativo							
	1860	1887	1900	1910	1920	1963	1981	1991
<b>Dotación educativa</b>								
1860	,62	,60	,63	,59	,61	,45	,38	,46
1887		,78	,79	,81	,82	,62	,71	,75
1903			,74	,79	,78	,63	,56	,60
1963						,54	,51	,59
2000							-,07	,06
<b>Nivel educativo</b>								
1860		,97	,92	,91	,90	,72	,65	,61
1887			,95	,95	,93	,74	,70	,68
1900				,97	,96	,75	,76	,75
1910					,98	,75	,76	,77
1920						,75	,78	,77
1963							,63	,60
1981								,85
<b>Porcentaje de ocupados agrarios</b>								
1860	-,32							
1887		-,07	-,12	-,06	-,09	-,04		
1981					-,42	-,38	-,62	
1991								-,58

**Figura 2. Dotación de escuelas y niveles de alfabetización en torno a 1900**



Sin embargo, estas conexiones aparecen desdibujadas en la actualidad (o en el corto plazo de las últimas décadas). Con la expansión de la dotación educativa en el conjunto del país, y particularmente en sus principales centros urbanos, la montaña ha quedado más rezagada de lo que era habitual en el periodo previo a la Guerra Civil. Esto, a su vez, podría explicar cómo ha ido abriéndose la brecha de nivel educativo entre la montaña y el resto del país. Por otra parte, el análisis comparado entre las distintas zonas indica que la oferta educativa no puede ser ya aludida como factor explicativo de las disparidades. De hecho, la oferta educativa ha tendido a hacerse homogénea: el último tercio del siglo XX (¿quizá sus dos últimas décadas?) ha supuesto para la montaña Sur el fin de su tradicional infradotación en relación con las otras áreas de la muestra.

**Figura 3. Estructura sectorial del empleo y nivel educativo en 1981**



¿Qué explica, entonces, las disparidades educativas actuales? En primer lugar, la dependencia de la trayectoria: los niveles educativos del tramo final del siglo XX muestran una correlación fuerte con la propia variable retardada en el tiempo, lo cual devuelve parte de la responsabilidad sobre las actuales divergencias a la heterogénea dotación educativa del pasado. En segundo lugar, el nivel educativo actual tiende a ser menor en las zonas con la estructura ocupacional más dependiente del sector primario, como ocurre por ejemplo en las montañas Sur o Galaico-castellana y, en sentido contrario, en el Pirineo (figura 3 y cuadro 7).

3. Esta última consideración acerca de la estructura del empleo y los incentivos a la inversión en capital humano invita a discutir en qué medida pudieron los factores de demanda influir en la configuración y mantenimiento de las grandes disparidades educativas del periodo previo a la Guerra Civil. Para responder a esta pregunta, necesitaríamos saber cómo de diferentes eran, según las zonas, las estructuras de beneficios y costes asociados a la inversión en capital humano.

**Cuadro 7. Algunas variables relacionadas con la educación por el lado de la demanda**

	(1)		(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
	1981	1991						
<b>Total montaña</b>	41	28	0,63	41	11	12	9	36
<b>España no montañosa</b>	14	9	0,65	30	25			
<i>Norte</i>	42	29	0,93	50	4	2	10	25
<i>Pirineo</i>	21	14	0,83	39	11	5	5	40
<i>Interior</i>	41	27	0,40	24	17	17	6	42
<i>Sur</i>	55	39	0,35	20	32	36	12	58

(1): Porcentaje de ocupados agrarios

(2): Unidades de Trabajo-Año (UTA) por explotación agraria, 1982

(3): Porcentaje de UTA efectuadas por las ayudas familiares, 1982

(4): Porcentaje de UTA efectuadas por asalariados, 1982

(5): Porcentaje de trabajadores eventuales en la población activa, 1963

(6): Porcentaje de niños menores de 14 años que trabajan, 1963

(7): Porcentaje de escuelas elementales completas sobre el total de escuelas públicas, 1903

*Fuente:* elaboración propia a partir de los *Censo(s) de Población* de 1981 y 1991 (1), el *Censo Agrario* de 1982 (2, 3 y 4), CPDES (1963) (5 y 6) y el *Censo Escolar* de 1903.

De acuerdo con esta línea, el analfabetismo de la montaña Sur podría haber sido consecuencia no tanto de la mediocridad de su oferta educativa como de, por ejemplo, los elevados costes de oportunidad asociados a la escolarización de los niños y niñas, teniendo en cuenta la importante contribución del trabajo infantil a las estrategias económicas de las familias rurales. En las próximas líneas no pretendo argumentar que el trabajo infantil no fuera, en efecto, fundamental para las familias campesinas de la montaña Sur. Intentaré mostrar, sin embargo, que el coste de oportunidad de la escolarización no debía de ser particularmente elevado en comparación con otras zonas de montaña cuyas tasas de alfabetización eran en cambio muy superiores. Para ello es preciso analizar la organización y asignación temporal de los recursos laborales dentro de las explotaciones agrarias.

Lamentablemente, en algunos casos no disponemos de estadísticas sistemáticas sobre la cuestión hasta una fecha tan tardía como 1982. Sin embargo, resulta razonable trasladar hacia

atrás en el tiempo algunos de los rasgos centrales de la caracterización comparativa que estos datos proporcionan. Así, por ejemplo, el sistema agrario de la montaña Sur era el que utilizaba en mayor medida trabajo asalariado (cuadro 7), aunque a buen seguro lo hacía a niveles inferiores a los de la vecina Baja Andalucía. La montaña Sur era una economía campesina en la que las restricciones pluviométricas obstaculizaban la especialización ganadera pero las elevadas temperaturas tendían a favorecer, en determinados terrenos, la especialización en cultivos típicamente mediterráneos: cereales, olivo, vid y horticultura. Esta orientación predominantemente agrícola no exigía la introducción de grandes dosis de trabajo en la función de producción anual (obsérvese el reducido número de Unidades Trabajo-Año –en adelante, UTA– por explotación en el cuadro 7), pero sí registraba grandes picos de demanda laboral en los momentos clave del calendario agrícola. Estos picos no podían ser cubiertos por el trabajo familiar, y así es como se explica que la montaña Sur fuera simultáneamente la zona con el menor número de UTA por explotación y la zona con la mayor (menor) proporción de trabajo realizado por mano de obra asalariada (por mano de obra familiar).

El coste de oportunidad de la escolarización infantil durante los picos de demanda laboral era a buen seguro muy alto. Sin embargo, durante el resto del año no parece que esto fuera así<sup>13</sup>. En el Norte, en cambio, la cantidad de trabajo agrario a realizar al cabo del año era, en razón de su especialización en ganadería bovina, muy superior a la de la montaña Sur, como también lo era la proporción de carga laboral asumida por las ayudas familiares<sup>14</sup>. Y, sin embargo, esto fue compatible con altas tasas de escolarización y una veloz transición hacia la alfabetización.

Por supuesto, el trabajo infantil y juvenil no sólo se desarrollaba en las propias explotaciones campesinas, sino que también podía acudir a los mercados laborales rurales o urbanos con el objetivo de apuntalar la estrategia de reproducción económica familiar (Pérez Moreda, 1997: 245). Pese a la indudable importancia de esta última posibilidad, no parece muy plausible (al menos en el estado actual de la cuestión) que la montaña Sur fuera en este aspecto muy diferente de las otras áreas de la muestra. Las estrategias de movilidad temporal y semiproletarización estaban presentes también en el Norte, el Pirineo o el Interior, y los datos sobre eventualidad de la mano de obra (una aproximación al grado de desempleo estacional) parecen señalar que tales estrategias no evitaban la presencia de agudos desequilibrios estacionales en la demanda de trabajo de la montaña Sur.

Asimismo, los datos sobre porcentaje de niños trabajadores en torno a 1963 (meramente aproximativos, en la medida en que vienen lastrados por los más que probables sesgos de percepción de los corresponsales empleados en la encuesta) muestran que, aunque el trabajo infantil era importante dentro de la organización socioeconómica de la montaña Sur, no lo era menos en la montaña Norte, donde se seguía un patrón de especialización ganadera intensiva en trabajo familiar. Y, sin embargo, en la montaña Norte las comunidades locales idearon su propia vía hacia la alfabetización a través de la oferta de gran número de escuelas temporales, que permitían compatibilizar la utilización del trabajo infantil con el progreso educativo<sup>15</sup>. En la montaña Sur, en cambio, casi el 60% de las escuelas públicas eran en 1903 completas (por un 25% en el Norte), el mayor registro de toda la muestra.

Esto es: incluso aunque el coste de oportunidad de la escolarización fuera particularmente elevado en la montaña Sur (lo cual es dudoso), esto se habría debido más a las características de la oferta educativa que a obstáculos insalvables interpuestos por la vida económica y las condiciones ecológicas. Un recurso más frecuente a la figura de la escuela temporal habría servido para disminuir ese (supuesto) sobre coste de oportunidad, como por otra

---

<sup>13</sup> En esta línea véase Núñez (1992: 269-75). De hecho, Cipolla (1983: 31) extiende a toda la Europa preindustrial esta situación de coste de oportunidad casi nulo durante una parte sustancial del año.

<sup>14</sup> Ya Campomanes (1978: 207-8, 212) señalaba, precisamente en su *Discurso sobre la educación popular*, el diferencial de laboriosidad entre las mujeres septentrionales del país (poniendo como máximo exponente a las de la vega de Pas, en la montaña Cantábrica oriental) y las mujeres de la mitad meridional. Véase también Borrás (2002: 522-3).

<sup>15</sup> Véase Sarasúa (2002: 569-70) y, para el caso francés, Graff (1991: 273).

parte supieron percibir algunas otras comunidades de montaña (aquéllas a las que quizá con mayor rigor cabría atribuir la existencia de tal sobre coste).

Pero, además del coste de oportunidad, también deberíamos valorar los beneficios esperados de la inversión en capital humano. En cuanto a los beneficios estrictamente económicos, quizá podría argumentarse que la distancia a los principales focos de industrialización, al determinar propensiones migratorias bajas y cadenas migratorias poco densas, pudo actuar como atenuante de los beneficios asociados a la alfabetización en una economía tan poco diversificada como la de la montaña Sur<sup>16</sup>. Por otra parte, los bajos niveles de alfabetización de partida pudieron dificultar que los padres percibieran en toda su dimensión la importancia de escolarizar a sus hijos. Este círculo vicioso pudo tornarse virtuoso en situaciones como las de la montaña Norte o algunas comarcas del Sistema Ibérico, en las que la alfabetización tendió a crear su propia demanda (de cara a la siguiente generación)<sup>17</sup>.

4. Si asumimos que la alfabetización crea en parte su propia demanda, entonces puede ser pertinente trabajar con un esquema myrdaliano de causalidad circular y acumulativa. El persistente analfabetismo de la montaña Sur habría sido resultado de un proceso dependiente de la trayectoria en el que se combinaron factores de oferta, como la mala dotación de servicios educativos, con factores de demanda, como el bajo nivel de beneficios esperados (percibidos) asociados a la alfabetización. Pero, ¿en qué punto de la cadena causal comenzaron las disparidades educativas? ¿Cuál fue el “cambio primario” (Myrdal, 1968: 36) que puso en marcha la causalidad circular y acumulativa?

En mi opinión, el análisis realizado apunta a los diferentes modelos de sociedad rural (Gallego, 2001: 13-31) como el factor clave, apareciendo las disparidades educativas como uno de sus muchos correlatos. En efecto, nuestros dos casos principales de éxito educativo, Cantábrica oriental e Ibérica norte, se corresponden con un modelo de sociedad rural campesina, familista, relativamente igualitaria en el acceso a los principales medios de producción (aunque, desde luego, no exenta de diferenciaciones internas) y fuertemente integrada desde el punto de vista económico en un sistema de rango superior a través de relaciones mercantiles en las esferas de los productos y los factores<sup>18</sup>. Todas estas características se combinaban además con un importante grado de cohesión colectiva, sin perjuicio de que esto fuera en buena medida un instrumento de control social por parte de los estratos superiores. Este modelo de sociedad rural, configurado en la parte final del Antiguo Régimen, correría suertes bien distintas con el accidentado trazado de un escenario institucional liberal en la parte central del siglo XIX: mientras la Cantábrica oriental reforzó su especialización bovina basada en ventajas comparativas ecológicas, la ganadería ovina trashumante y la manufactura textil dispersa de las comarcas septentrionales del Sistema Ibérico se vinieron abajo y sus habitantes dieron inicio a un proceso de despoblación que aún continúa en nuestros días (Domínguez, 1995; Moreno, 1999).

Pero, independientemente de lo que deparara el arranque de la industrialización a estas economías de montaña, su modelo de sociedad rural favoreció la alfabetización tanto por el lado de la oferta educativa como por el lado de los beneficios esperados (percibidos) de la inversión en capital humano. El modelo de la montaña Sur, aun perteneciendo también a la familia de las sociedades campesinas, era más desigual, gozaba de un menor grado de cohesión colectiva y, probablemente, no se encontraba a fines del Antiguo Régimen tan integrado en circuitos mercantiles como el de la Cantábrica oriental o el norte del Sistema Ibérico –o, al menos, el

---

<sup>16</sup> Sobre la capacidad de las redes migratorias densas para elevar los beneficios esperados de la educación y, por tanto, las propias tasas de alfabetización, véase Graff (1991: 330) en referencia al caso inglés.

<sup>17</sup> Este tipo de dependencias secuenciales han sido aludidas también por Graff (1991: 306) en referencia al caso belga. Ya Concepción Arenal (cfr. Núñez, 1997: 231) señalaba que “la instrucción se aprecia en proporción que se tiene”; véase también Pérez Moreda (1997: 245).

<sup>18</sup> La conexión entre alfabetización e integración comercial puede encontrarse en Cipolla (1983: 7) y Sandberg (1993: 69). Núñez (1992: 284) y, con matices, Pérez Moreda (1997: 249) han utilizado esta hipótesis para el caso español; Graff (1991: 301) lo ha hecho para el agro italiano.

protagonismo del habitante medio en las fases de comercialización era más reducido (Mignon, 1982). En estas condiciones, al desinterés de los grupos dominantes de la montaña Sur por generalizar los beneficios de la educación no se habría opuesto una fuerte resistencia de los grupos desfavorecidos en pos de una buena oferta educativa (Siguán, 1972: 179-81)<sup>19</sup>. La hipótesis de D. North (1959: 946, 948-9) al respecto del grado de equidad como factor determinante de los niveles educativos rurales<sup>20</sup> parece encontrar cierta confirmación en el caso de las economías de montaña españolas, aunque cabría señalar que el nivel de desigualdad de la montaña Sur no era tan elevado como el de la Baja Andalucía latifundista y, sin embargo, su nivel educativo sí resultó igual de deficiente. En cualquier caso, el análisis confirma la visión que Pérez Moreda (1997: 249) y D. Reher (1993: 61; 1997: 256-8) han propuesto de la alfabetización como factor de estabilidad (“reflejo de las inercias tradicionales”, en palabras del primero) más que de ruptura en la España decimonónica.

Así pues, las características de la sociedad rural “tradicional” determinaron la puesta en marcha de transiciones hacia la alfabetización más o menos veloces según los casos. Esta conclusión se asemeja a la obtenida por la historiografía con respecto a la privatización de superficies públicas a lo largo del siglo XIX y el primer tercio del XX: el mayor o menor grado de privatización dependió en buena medida de las lógicas de funcionamiento de las diversas sociedades rurales (GEHR, 1994). Pero esta analogía podría no estar exenta de ribetes causales. El argumento de que las privatizaciones pudieron reducir la capacidad de los ayuntamientos para realizar su oferta educativa<sup>21</sup> no resulta descartable en primera instancia: las comarcas de la montaña Sur fueron, con claridad, las más afectadas por el proceso de privatización. Entre 1859 y 1901, aproximadamente un tercio de la superficie pública de la montaña Sur pasó a manos privadas; en el resto de la montaña, la proporción fue inferior al 15% (Collantes, 2002: 151). El mapa de dotaciones educativas parece por lo tanto concordar en algún sentido con el mapa de la privatización de superficies públicas. A la espera de que investigaciones comarcales aclaren el grado de conexión entre ambos procesos, no parece descabellado ver aquí dos manifestaciones, en el plano educativo y en el plano de la propiedad de la tierra, de un mismo proceso de reproducción socioeconómica.

Que las sociedades rurales mostraran tanta capacidad para determinar las condiciones de oferta y (hasta cierto punto) de demanda ante la alfabetización resulta en parte lógico si consideramos la lentitud comparativa del proceso de desagrarización ocupacional de la economía española y la responsabilidad otorgada a los entes municipales en la financiación de los servicios educativos (Capitán, 2002: 277-8, 286, 291; Núñez, 1992: 212, 226, 289, 307, 318). Pero la potencia explicativa de las características diferenciales de nuestras sociedades rurales apunta en última instancia a la debilidad del Estado, en particular para modificar las condiciones de oferta y, en el caso de la montaña Sur, para garantizar una mejor dotación educativa independientemente de las inercias negativas que, ya fuera por el lado de la oferta o de la demanda, acumulara su modelo de sociedad rural<sup>22</sup>. Mis datos de oferta educativa parecen sugerir que ese tipo de acción compensadora debería aguardar hasta fechas relativamente recientes. Entretanto, las carencias educativas de los habitantes rurales tuvieron sus consecuencias. En la próxima sección discuto las relacionadas con el ritmo de emigración campo-ciudad.

---

<sup>19</sup> Véanse también Pérez Moreda (1997: 249), Núñez (1992: 300, 324) y, para el caso italiano, Graff (1991: 298).

<sup>20</sup> Véanse también Cipolla (1983: 94), Reher (1993: 61), Domínguez (2002: 133-5; 2003), Cerrolaza (1969: 340-1) y Núñez (1992: 325-6).

<sup>21</sup> Véase Jiménez Blanco (2002: 168-9). Una revisión, en Sarasúa (2002: 581).

<sup>22</sup> Sobre algunas contradicciones de la regulación estatal de la asistencia escolar en la España de comienzos del siglo XX, Borrás (2002: 539). Un argumento similar al propuesto ha sido manejado también por Zamagni (1993: 214) para el caso italiano, Kaelble (1994: 112) para el caso alemán y, en un sentido más genérico, por Reis (1993: 254-5) para Portugal y Núñez (1993b: 374) para toda Europa meridional.

### 3. NIVELES EDUCATIVOS Y PROPENSIONES MIGRATORIAS

No cabe duda de que la migración es un fenómeno muy complejo. Sin embargo, también parece existir consenso en cuanto a que una buena estrategia para desentrañar sus claves contemporáneas puede ser estudiarla como cambio estructural asociado al “crecimiento económico moderno” kuznetsiano. En este marco defenderé dos argumentos acerca de las conexiones entre niveles educativos y movimientos migratorios: en primer lugar, que las disparidades educativas ya conocidas pudieron, hasta bien entrado el siglo XX, obstaculizar una reducción de las disparidades económicas a través de sus efectos sobre los patrones migratorios; y, segundo, que el carácter selectivo de los movimientos migratorios ha dificultado en las últimas décadas la consecución de mayores niveles educativos en las comarcas rurales de montaña.

**Cuadro 8. Trayectorias demográficas**

	Variación demográfica				Tasa migratoria			
	1860-1900	1900-1950	1950-1970	1970-2000	1860-1900	1900-1950	1950-1970	1970-1991
<b>Total montaña</b>	0,0	0,2	-1,2	-1,0	-5,5	-7,2	-22,3	-12,4
<i>Norte</i>	0,1	0,2	-0,8	-1,1	-5,3	-6,7	-16,8	-11,7
<i>Pirineo</i>	-0,5	0,1	-0,7	-0,3	-10,0	-5,2	-14,2	-5,4
<i>Interior</i>	0,1	0,0	-2,0	-1,2	-3,7	-9,2	-29,8	-15,5
<i>Sur</i>	0,2	0,5	-1,4	-1,0	-4,8	-7,2	-30,3	-15,6
Galaico-castellana	0,0	0,1	-0,8	-1,5	-4,1	-7,0	-15,3	-14,2
Astur-leonesa	0,1	0,3	-0,7	-1,1	-5,7	-5,3	-16,5	-10,8
Cantábrica oriental	0,0	0,2	-0,8	-0,7	-6,7	-9,5	-20,4	-9,4
Pirineo navarro-aragonés	-0,3	-0,1	-1,2	-0,4	-8,9	-8,4	-19,1	-5,8
Pirineo catalán	-0,7	0,3	-0,2	-0,3	-11,4	-1,5	-9,3	-5,0
Ibérica norte	-0,1	-0,1	-2,2	-1,7	-6,2	-11,4	-30,3	-18,6
Central	0,1	0,3	-1,6	-0,7	-2,7	-7,9	-28,3	-12,0
Ibérica sur	0,2	-0,2	-2,5	-1,9	-3,5	-9,7	-31,7	-19,7
Subbética	0,5	0,8	-1,5	-1,1	-1,5	-4,7	-30,9	-16,4
Penibética	-0,1	0,1	-1,3	-0,9	-9,4	-12,0	-28,9	-14,1

Variación demográfica: Tasa de variación acumulativa anual de la población de hecho  
Tasa migratoria: Saldo migratorio estimado medio (tantos por mil)

*Fuente:* elaboración propia a partir de los *Censo(s) de Población* de 1860, 1900, 1950 y 1970, [www.ine.es](http://www.ine.es) para la población de 2000, y Collantes (2001) para las tasas migratorias.

1. Como se muestra en el siguiente apartado, la despoblación ha sido, en perspectiva histórica, el principal motor de convergencia económica de la montaña española. Sin embargo, la despoblación no comenzó con la industrialización en la parte central del siglo XIX, sino que es un elemento asociado a la fase de culminación de la misma. Tomada en su conjunto, la montaña española no comenzó a perder población hasta la década de 1950 (cuadro 8). En el periodo comprendido entre 1860 y 1950, su población aumentó en un 14%. Otros indicadores pueden mostrar que este periodo supuso el inicio de un declive demográfico de tipo relativo: el porcentaje que la población de las 84 comarcas representaba sobre el total nacional descendió desde el 15 hasta el 9,6% y, además, el saldo migratorio (definitivo) mostró siempre un signo negativo. Pero la intensidad de estas corrientes era, por lo general, inferior a la que se alcanzaría durante la segunda mitad del siglo XX y no bastó para provocar la despoblación de la montaña.

La historia demográfica del periodo 1860-1950 es, sin embargo, muy variada. En el Pirineo, por ejemplo, las salidas migratorias sí fueron lo suficientemente intensas como para provocar pérdidas demográficas, sobre todo en la segunda mitad del siglo XIX. Lo mismo ocurrió en el norte del Sistema Ibérico, cuyo proceso de despoblación comenzó ya en el siglo XIX; y, en las comarcas meridionales de la cordillera, la despoblación también tendría un inicio precoz: el primer tercio del siglo XX. En el extremo contrario, la montaña Subbética acrecentó su tamaño demográfico en un 77% (su tasa de crecimiento acumulativo anual fue de nada menos que 0,6% entre 1860 y 1950).

La cuestión a resolver es la incidencia de los niveles educativos sobre las trayectorias demográficas del periodo previo a la despoblación generalizada. ¿Tuvieron los niveles de alfabetización algo que ver con estos balances demográficos tan dispares? De acuerdo con Cipolla (1983: 128) y L. Sandberg (1993: 69), podríamos esperar que el analfabetismo actuara como obstáculo a la movilidad geográfica<sup>23</sup>. El cruce entre estas dos variables para nuestra muestra de comarcas montañosas no ofrece, en primera instancia, resultados claros. Algunos casos sí resultan favorables a la hipótesis de correlación negativa entre alfabetización y variación demográfica: tan espectacular como el crecimiento demográfico de la Subbética era el tamaño de sus bolsas de analfabetismo, y el derrumbe poblacional de la Ibérica norte pudo verse favorecido por los elevados niveles educativos previamente obtenidos. Pero es evidentemente muy dudoso que ésta fuera la única conexión relevante. De hecho, necesitamos incorporar algunas otras variables al análisis si queremos comprender las trayectorias demográficas de este periodo.

Así, por ejemplo, la combinación en el Pirineo catalán de la segunda mitad del XIX de despoblación y tasas de alfabetización bajas sugiere que la proximidad a los destinos potenciales pudo actuar como sustituto de la instrucción a la hora de proporcionar la información y las disposiciones mentales necesarias para el movimiento migratorio definitivo. A su vez, el alejamiento de las comarcas subbéticas respecto a los principales focos de industrialización habría impuesto, junto con el consabido analfabetismo, una importante barrera al desplazamiento.

Sin embargo, las comarcas penibéticas compartían con las subbéticas bajos niveles educativos y elevadas distancias a los polos de crecimiento. Y su trayectoria demográfica fue mucho más mediocre: entre 1860 y 1950 mantuvieron un tamaño poblacional estacionario, y de hecho perdieron efectivos durante algunas de las décadas del periodo. ¿Dónde estaba la diferencia? Probablemente en la dispar evolución de sus respectivas bases exportadoras agrarias. Si bien el proceso de industrialización de la economía española abortó la viabilidad de algunas producciones tradicionales de la montaña, no es menos cierto que también creó nuevas posibilidades de complementariedad, al potenciar la demanda de otras mercancías. Y, entre 1860 y 1950, el caso de la Subbética se ajusta a esta última posibilidad, en particular si tenemos en cuenta la acelerada expansión del olivar por sus laderas. En la Penibética, en cambio, la crisis filoxérica destruyó algunas de las oportunidades creadas por la demanda (nacional e internacional) y situó a varias comarcas al borde de la sobrecarga ecológica (McNeill, 1992). En otros casos de despoblación precoz, como los del Pirineo central o la Ibérica norte, también encontramos bases exportadoras agrarias en proceso de descomposición, particularmente las relacionadas con la trashumancia ovina.

En suma, no es posible explicar las trayectorias demográficas del periodo 1860-1950 únicamente a través de las disparidades educativas. Las condiciones geográficas y económicas a que se enfrentaban unas y otras comarcas eran demasiado diversas como para permitirnos aplicar la cláusula *caeteris paribus*. Ahora bien, en cuanto incorporamos estas diferencias en localización geográfica o en evolución de la base exportadora agraria, la alfabetización se

---

<sup>23</sup> Núñez (1992: 190-1; 1993a: 231) y Domínguez (2002: 140-1; 2003) han argumentado en estos términos para el conjunto de España. Nicholas (1993: 106-9) aporta evidencia favorable a esta hipótesis para el caso inglés a comienzos del siglo XIX. Graff (1991: 271, 274-5, 284, 311-2, 338) utiliza este argumento para la Francia y Gran Bretaña decimonónicas y, de manera más tenue, para Suecia.

presenta como una variable susceptible de mejorar nuestra comprensión sobre lo ocurrido<sup>24</sup>. El analfabetismo tendió a obstaculizar la movilidad, y ello pudo ser particularmente determinante en áreas como las subbéticas, alejadas del cuadrante nororiental de la Península y cuyas líneas de especialización productiva no experimentaron grandes crisis. El analfabetismo tendió a bloquear el potencial migratorio (potencial sin duda existente a tenor del estado de nuestros conocimientos sobre el nivel de vida en la Subbética) al dificultar la construcción intelectual del propio desplazamiento, en parte porque impedía una menor subordinación de los comportamientos económicos a la costumbre y en parte porque configuraba un escenario con información imperfecta<sup>25</sup>. Así, al mismo tiempo que el ferrocarril lograba un apreciable grado de integración del mercado nacional, las disparidades educativas dificultaban la obtención de mayores grados de integración sociocultural entre las regiones. El argumento, sin embargo, no consiste en que la alfabetización fuera condición necesaria para la emigración porque los empleos urbanos requirieran ese tipo de cualificación. Por el contrario, y como ha señalado J. Nadal (1999: 211), la capacidad para leer y escribir no era un requisito imprescindible<sup>26</sup>.

El argumento del analfabetismo como factor de bloqueo de la movilidad parece encontrar un último punto de apoyo si consideramos que la alfabetización femenina tuvo lugar con un rezago significativo respecto a la masculina (cuadro 9). Este hecho es importante porque, durante la segunda mitad del siglo XX, el proceso de despoblación fue sexualmente selectivo. En 1991, tras cuatro décadas de despoblación, el número de hombres solteros excedía en un 40% al de mujeres solteras. En el Sistema Ibérico, la cordillera expuesta a las mayores tasas de despoblación, la razón de masculinidad de la población soltera era de 165 en esa misma fecha (Collantes, 2002: 256). La mujer soltera fue la gran protagonista del éxodo rural, pero es probable que su capacidad para actuar como tal requiriera la superación de unos umbrales de alfabetización que, en el marco de las persistentes disparidades educativas de la España rural previa a la Guerra Civil, no siempre fueron sencillos de alcanzar. En su caso, a la desventaja causada por las características de algunas sociedades rurales “tradicionales” se sumaba la desventaja de género.

**Cuadro 9. Tasa bruta de alfabetización femenina**

	1860	1887	1900	1910	1920
<b>Total montaña</b>	11	20	26	33	40
<b>España no montañosa</b>	15	24	29	34	43
<i>Norte</i>	11	22	30	42	47
<i>Pirineo</i>	9	21	29	38	49
<i>Interior</i>	14	24	30	33	41
<i>Sur</i>	8	9	12	14	17

*Fuente:* elaboración propia a partir de los *Censo(s) de Población* de 1860, 1887, 1900, 1910 y 1920.

2. Antes de 1950, las disparidades educativas, además de ser un mal en sí mismas (tanto si contemplamos la instrucción como bien de consumo o como bien de inversión), tendieron a bloquear una posible vía de reducción de las disparidades económicas: durante la segunda mitad del siglo XX, la despoblación ha permitido a las economías de montaña converger en renta per

<sup>24</sup> De acuerdo con lo señalado por Mitch (1993: 55), la alfabetización aparece como un estímulo de la movilidad geográfica, pero no como un requisito indispensable para la misma.

<sup>25</sup> Sobre el papel de la alfabetización como factor creador de nuevas motivaciones de acción y alterador de la estructura del proceso cognitivo, véase Luria (cfr. Tortella y Núñez, 1993: 26).

<sup>26</sup> Véase también Reher (1997: 256).

cápita con la media nacional. Ahora bien, este proceso no ha estado exento de inconvenientes. Dejando a un lado los numerosos motivos por los que la mera convergencia en renta per cápita no debería ser el único referente de valoración (la “penalización rural” persiste, el tamaño económico total de las comarcas montañosas disminuye, el abandono de superficies agrarias útiles activa amenazas ecológicas...), me centraré en los efectos de la despoblación sobre los niveles educativos medios de las zonas de montaña.

Retomando el cálculo de índices sintéticos de nivel educativo (cuadro 1), se aprecia que, entre 1981 y 1991 (las dos únicas fechas de la segunda mitad del siglo XX para las que disponemos de información), la brecha que separaba a la montaña de la media nacional no mostró tendencia a disminuir. Esto podría resultar en principio un tanto sorprendente si tenemos en cuenta que, bajo el supuesto de que los grupos de edad más avanzados tienden a registrar niveles educativos comparativamente bajos, el movimiento natural de la población (negativo en montaña desde la década de 1980) tendería a hacer desaparecer algunas bolsas de analfabetismo o, sobre todo, de población sin estudios. Sin embargo, parece que este efecto ha sido contrarrestado por el carácter selectivo de los movimientos migratorios.

La migración no sólo fue selectiva por sexo, edad y estado civil, causando importantes elevaciones en las razones de masculinidad, los índices de envejecimiento o el porcentaje de población no soltera. Todo apunta a que también fue selectiva en términos de capital humano, de acuerdo con lo postulado en numerosos estudios de caso y en la literatura teórica (Nicholas, 1993: 109; Greenwood, 1997: 655-6). A lo largo de la década de 1980, uno de los casos de éxito educativo tradicional, la montaña Ibérica norte, cayó por debajo de la media nacional. La parte sur de la cordillera, con niveles educativos históricamente menores pero no menos expuesta a una intensa despoblación durante la segunda mitad del siglo XX, vio rebajado su nivel educativo en cinco puntos porcentuales respecto a la media. En su caso, como en el de la montaña Galaico-castellana (la zona con las mayores pérdidas demográficas entre 1981 y 1991), la despoblación posibilitó la convergencia en renta per cápita, pero al coste de una profundización de las divergencias en nivel educativo. Y, en el caso de la montaña Sur, el movimiento natural de la población podría haber provocado, en un marco de atraso relativo indudable, una convergencia educativa que, sin embargo, fue casi totalmente frenada por la emigración de aquellos individuos que presentaban mayor nivel de cualificación y cuya inversión en capital humano no podía ser adecuadamente recompensada en una estructura económica muy agrarizada incluso para los estándares de montaña (aún en 1981, el 55% del empleo de la montaña Sur correspondía al sector primario, frente al 18% del Pirineo catalán).

Este auténtico proceso de “descapitalización humana” refuerza aún más la idea de que el nivel educativo pudo actuar como filtro selectivo en el periodo previo a 1950. El hecho de que esta descapitalización se produzca al mismo tiempo que la convergencia económica “por defecto” resulta ilustrativo de las peculiaridades de este último proceso. En el siguiente apartado se incide en tales peculiaridades a través de la consideración de una cuestión más amplia, cual es el vínculo entre niveles educativos y resultados económicos a lo largo del tiempo.

#### **4. LA FUENTE DE LA RIQUEZA, REVISITADA A ESCALA COMARCAL**

1. En un artículo clásico, Sandberg (1993) encontró para una muestra de países europeos que sus niveles educativos predecían con sorprendente exactitud la renta per cápita que éstos alcanzarían algunas décadas después. Una aplicación de esta idea al análisis regional de la realidad española fue llevado a cabo por C. E. Núñez (1992; 1993a: 227-9). Algunas de sus conclusiones han sido posteriormente sujetas a discusión, por ejemplo la relacionada con el lapso temporal con que se manifiesta el efecto positivo de la acumulación de capital humano (Domínguez, 2002: 132, 374; Reher, 1997: 260); Nadal (1999: 210-1) incluso ha puesto en duda la validez del ejercicio en su conjunto<sup>27</sup>. En mi opinión, este tipo de debate ilustra cómo la

---

<sup>27</sup> Véase también Reher (1993: 62).

traslación de una teoría desde el ámbito internacional al ámbito regional puede no ser automática, en particular si queda alterado alguno de sus supuestos de partida.

**Cuadro 10. Coeficientes de correlación de rangos de Spearman (N = 84)**

	Renta per cápita				r Renta per cápita 1970-99
	1970	1981	1991	1999	
Nivel educativo					
1920	,54	,41	,47	,55	-,34
1981	,71	,66	,65	,72	-,47
1991	,81	,71	,68	,78	-,57
Variación demográfica, 1970-2000	,59	,50	,35	,29	-,62
r Renta per cápita, 1970-1999	-,87	-,65	-,54	-,34	
Porcentaje de ocupados agrarios					
1981	-,79	-,71			,69
1991			-,59	-,50	,64

r: Tasa de crecimiento acumulativo anual  
 Nivel educativo: para 1920, tasa de alfabetización bruta; para 1981 y 1991, índice sintético de nivel educativo

¿Qué hay de la hipótesis de Sandberg cuando se aplica a las economías de montaña, esto es, a escala comarcal? El grado de correlación entre los niveles de alfabetización de 1920 y la renta per cápita de 1970 (quizá el par de variables más adecuadas para el caso, en ausencia de una base estadística más densa) muestra el esperado signo positivo y alcanza un valor en absoluto despreciable (cuadro 10). En efecto, las disparidades educativas aún presentes antes de la Guerra Civil parecen haber tenido su influencia sobre la existencia de disparidades económicas en décadas posteriores (cuadro 11). Ahora bien, a diferencia de los resultados obtenidos por Núñez (1992: 186-7; 1993a: 229n.) a nivel regional, el vínculo estadístico resulta aún más significativo entre la renta per cápita de 1970 y los niveles educativos de décadas posteriores. Lamentablemente, carecemos de datos fiables acerca de la renta per cápita de las economías de montaña para el periodo previo a 1970. Éste es un importante obstáculo de cara a la contrastación de la hipótesis de Sandberg, ya que no podemos averiguar si las comarcas con mayor nivel de renta en 1970 ya ocupaban tal puesto en 1920 (o en fechas anteriores) o, más precisamente, no podemos averiguar si las comarcas con mayor nivel de renta en 1970 estaban en tal puesto como consecuencia de un crecimiento económico previo particularmente intenso (y supuestamente impulsado por las buenas dotaciones de capital humano).

Sí es posible realizar estos ejercicios para el periodo posterior a 1970, y los resultados no sólo no respaldan la hipótesis de Sandberg, sino que casi parecen apuntar en sentido opuesto. Las economías de montaña que más crecieron entre 1970 y la actualidad no han sido, por lo general, aquéllas con los mayores niveles educativos. Antes al contrario, algunas de las mayores tasas de crecimiento de la renta per cápita fueron obtenidas por economías con pésimas dotaciones de capital humano, como la montaña Galaico-castellana o la montaña Sur. Estos resultados sugieren que alguno de los supuestos de la hipótesis de Sandberg no se cumple en nuestra muestra de economías de montaña.

**Cuadro 11. Renta familiar disponible per cápita, España = 100**

	España = 100				r
	1970	1981	1991	1999	1970-1999
<b>Total montaña</b>	71	73	87	91	3,3
<b>España no montañosa</b>	107	105	104	100	2,2
<i>Norte</i>	69	69	85	91	3,4
<i>Pirineo</i>	87	88	94	115	3,4
<i>Interior</i>	74	81	91	93	3,2
<i>Sur</i>	52	60	72	73	3,6
Galaico-castellana	50	52	79	85	4,3
Astur-leonesa	73	75	84	94	3,3
Cantábrica oriental	93	83	97	95	2,5
Pirineo navarro-aragonés	86	89	90	112	3,3
Pirineo catalán	88	87	97	117	3,4
Ibérica norte	71	71	93	96	3,5
Central	75	83	89	92	3,1
Ibérica sur	74	81	92	94	3,3
Subbética	52	59	73	73	3,6
Penibética	53	61	70	73	3,5

r: Tasa de crecimiento acumulativo anual

Fuente: elaboración propia a partir de los *Anuario(s) del Mercado Español* de Banesto de 1972, 1983 y 1993, y el *Anuario Económico de España 2001* de La Caixa.

2. La principal razón por la que existen problemas a la hora de trasladar a escala comarcal el argumento de la educación como fuente de riqueza tiene que ver con las peculiaridades del proceso de convergencia económica que vienen registrando las áreas de montaña a lo largo de las últimas décadas. En 1970, la renta per cápita media de la montaña española era aproximadamente el 71% de la media nacional; en 1999, había ascendido por encima del 90%. Sin embargo, esta convergencia económica no se realizó siguiendo el canon kuznetsiano de “los aumentos sostenidos de población y los aumentos del rendimiento económico” (Kuznets, 1973: 21), sino que fue más bien un subproducto de la despoblación. De hecho, las zonas que más crecieron no sólo presentaban niveles educativos bajos: también tenían las estructuras económicas más agrarizadas (los ejemplos de la Galaico-castellana y el Sur pueden de nuevo ser pertinentes). ¿Cómo pudo crecer tanto la renta per cápita de unas economías incapaces de diversificarse hacia sectores de mayor productividad?

La respuesta tiene que ver con que este tipo de economías contaron con un inesperado (y paradójico) acelerador del crecimiento: la despoblación. También la variación demográfica está negativa y significativamente correlacionada con la tasa de crecimiento de la renta per cápita (cuadro 10). La despoblación, al afectar sobre todo a los agentes económicos vinculados al sector agrario y con menor nivel de renta, hizo posible que la renta media de la montaña aumentara hasta valores cada vez más próximos a la media nacional (sin perjuicio de que la renta total disminuyera, dada la contracción del tamaño demográfico). Dado que este patrón de convergencia “por defecto” fue el más habitual en la muestra de 84 comarcas montañosas, resulta comprensible que exista una correlación negativa entre nivel educativo y tasa de crecimiento económico. Las economías más diversificadas y con mayor nivel educativo no fueron durante este periodo las que más crecieron porque no perdieron tanta población, y esto último en buena medida ocurrió porque sus niveles iniciales de renta per cápita no eran ya tan

bajos. El ejemplo más claro de esta tipología es el de la Cantábrica oriental, cuya renta per cápita estaba ya en 1970 por encima del 90% de la media nacional y cuya pérdida poblacional acumulativa anual fue de “tan sólo” el 0,7% entre 1970 y 2000 (cuando la media de la montaña fue del 1%).

En términos del debate sobre el papel de la acumulación de capital humano sobre el crecimiento económico, el caso de la montaña española sugiere que, en contextos de fuerte movilidad espacial de la población y convergencia “por defecto”, las mayores tasas de crecimiento económico (en términos per cápita) pueden darse en zonas caracterizadas por su bajo nivel educativo. Estos contextos están sin duda más habitualmente presentes a nivel comarcal (y, en especial, en comarcas rurales) que a nivel nacional. A escala nacional, los patrones kuznetsianos de crecimiento simultáneo del producto per cápita y la población han sido comunes en las economías europeas contemporáneas, sin que los movimientos migratorios internacionales hayan generado inercias de convergencia “por defecto” tan poderosas como las que generó el masivo éxodo de las comarcas rurales desfavorecidas. Investigaciones futuras podrían determinar las situaciones y contextos históricos en que los acontecimientos regionales (no siempre ajustados al patrón kuznetsiano) tienden a parecerse más a un caso o a otro.

## 5. CONCLUSIONES

1. La transición hacia la alfabetización de las zonas de montaña españolas siguió una cronología muy similar a la del resto del país. Más que una pauta específica de montaña, estas comarcas reprodujeron las fuertes disparidades regionales existentes en España en este aspecto. La montaña Sur experimentó un fuerte rezago respecto al Norte, el Pirineo o la montaña Interior y, como consecuencia de ello, las disparidades educativas no se redujeron seriamente hasta bien entrado el siglo XX, persistiendo en cotas nada despreciables durante las fases de arranque y consolidación de la industrialización del país. En la actualidad, estas disparidades son mucho menores que hace un siglo y el analfabetismo se encuentra casi plenamente erradicado, pero los niveles educativos de la montaña están por debajo de la media nacional.

2. ¿Por qué existieron disparidades educativas tan marcadas en la España rural “tradicional”? Los niveles de alfabetización estuvieron ligados a la oferta educativa, entendida no sólo como dotación per cápita sino también en términos de mayor o menor facilidad de acceso físico a los servicios educativos. Los factores de demanda también pudieron desempeñar un papel, al menos en lo que atañe a los beneficios esperados de la instrucción. Las disparidades educativas pueden entenderse igualmente como consecuencia de los diversos modelos de sociedad rural presentes en la muestra. En ausencia de una acción estatal más decidida, las características de las sociedades rurales (en relación con factores como los niveles de equidad y cohesión colectiva o el grado de integración comercial del campesinado) determinaron en buena medida los diferentes niveles de oferta y demanda de instrucción. Estos factores gozan incluso de un cierto poder explicativo (vía dependencia secuencial) sobre los niveles educativos presentes, aunque en las últimas décadas se aprecia una clara influencia de la estructura sectorial del empleo: las economías de montaña más agrarizadas son las que tienden a presentar los niveles educativos más bajos.

3. Tanto antes como después de 1950, fecha en la que (salvo determinadas excepciones comarcales) comenzó la despoblación de la montaña española, los movimientos migratorios fueron selectivos en términos de capital humano. Antes de 1950, el analfabetismo generalizado de los habitantes de la montaña Sur tuvo efectos inhibidores sobre su propensión migratoria. La distancia pudo actuar, en algunos casos, como sustituto de la alfabetización (de cara a la reducción de los costes informativos del desplazamiento), y en el análisis de la evolución demográfica del periodo también debe considerarse la capacidad (o incapacidad) de las distintas economías de montaña para aprovechar las nuevas oportunidades que, por el lado de la demanda, iba proporcionando el proceso de industrialización. Pero, una vez incorporados estos factores, parece que la alfabetización tendió a potenciar la movilidad geográfica. A lo largo de la segunda mitad del siglo XX, los movimientos migratorios se intensificaron hasta el punto de

dar lugar al éxodo rural y tendieron a generar procesos de “descapitalización humana” en las comarcas más afectadas.

4. Existe una cierta conexión entre los niveles educativos previos a la Guerra Civil y los niveles de renta per cápita del último tercio del siglo XX, pero el principal determinante del crecimiento económico de las zonas de montaña ha sido, en estas últimas décadas, la despoblación, que ha favorecido un peculiar proceso de convergencia “por defecto” con respecto a la media nacional. En estas condiciones, las mayores tasas de crecimiento se han obtenido en zonas como la montaña Galaico-castellana o la montaña Sur, desprovistas de estructuras económicas diversificadas o niveles educativos próximos a la media. Este resultado sugiere que el traspaso a escala comarcal de la hipótesis (diseñada para un contexto internacional) de la instrucción como fuente de riqueza no es automático.

## AGRADECIMIENTOS

El trabajo se ha beneficiado de los comentarios y sugerencias de Rafael Domínguez y Elena Ortiz, así como de la generosidad de Joaquín Recaño, que me puso sobre la pista de una fuente poco conocida.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLAUG, M. (1982): *Introducción a la economía de la educación*. México, Aguilar, 1970.
- BORRÁS, J. M. (2002): “El trabajo infantil en el mundo rural español (1849-1936). Género, edades y ocupaciones”, en J. M. MARTÍNEZ CARRIÓN (ed.), pp. 497-547.
- CAMPOMANES, P. R. de (1978): *Discurso sobre la educación popular*. Madrid, Editora Nacional, 1774.
- CAPITÁN, A. (2002): *Breve historia de la educación en España*. Madrid, Alianza.
- CERROLAZA, A. (1969): “Analfabetismo y renta”, en J. VELARDE (ed.), *Lecturas de economía española*, Madrid, Gredos, pp. 329-344, 1955.
- CIPOLLA, C. M. (1983): *Educación y desarrollo en Occidente*. Barcelona, Ariel, 1969.
- COLLANTES, F. (2001): “La migración en la montaña española, 1860-1991: construcción de una serie histórica”, *Revista de Demografía Histórica*, 19 (1), pp. 105-38.
- (2002): *El declive demográfico y económico de las zonas de montaña en España: un análisis a largo plazo (1850-2000)*. Tesis doctoral, Universidad de Cantabria.
- CPDES [COMISARÍA DEL PLAN DE DESARROLLO ECONÓMICO Y SOCIAL] (1963): *Factores humanos y sociales*. Madrid, Imprenta Nacional del Boletín Oficial del Estado.
- DOMÍNGUEZ, R. (1993): “Caracterizando al campesinado y a la economía campesina: pluriactividad y dependencia del mercado como nuevos atributos de la campesinidad”, *Agricultura y Sociedad*, 66, pp. 97-136.
- (1995): “De reserva demográfica a reserva etnográfica: el declive de las economías de montaña en el área cantábrica”, en J. L. ACÍN y V. PINILLA (coords.), *Pueblos abandonados. ¿Un mundo perdido?*, Zaragoza, Rolde, pp. 35-54.
- (2002): *La riqueza de las regiones. Las desigualdades económicas regionales en España, 1700-2000*. Madrid, Alianza.
- (2003): “Desigualdades sociales y crecimiento económico regional en España a largo plazo”, *Revista de Historia Industrial*, 22, próximamente.

- y GUIJARRO, M. (2000): “Evolución de las disparidades espaciales del bienestar en España, 1860-1930. El Índice Físico de Calidad de Vida”, *Revista de Historia Económica*, 18 (1), pp. 109-137.
- EASTERLIN, R. A. (1981): “Why Isn’t the Whole World Developed?”, *Journal of Economic History*, 41 (1), pp. 1-19.
- FREEMAN, R. B. (1991): “La demanda de educación”, en O. ASHENFELTER y R. LAYARD (comps.), *Manual de Economía del Trabajo. Volumen I*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1986, pp. 467-504.
- FURET, F. y OZOUF, J. (1977): *Lire et écrire. L’alphabétisation des français de Calvin a Jules Ferry*. París, Editions de Minuit.
- GALLEGO, D. (2001): “Sociedad, naturaleza y mercado: un análisis regional de los condicionantes de la producción agraria española (1800-1936)”, *Historia Agraria*, 24, pp. 11-57.
- GEHR [GRUPO DE ESTUDIOS DE HISTORIA RURAL] (1994): “Más allá de la ‘propiedad perfecta’. El proceso de privatización de los montes públicos españoles”, *Noticiero de Historia Agraria*, 8, pp. 99-152.
- GÓMEZ BENITO, C.; RAMOS, E. y SANCHO, R. (1987): *La política socioestructural en zonas de agricultura de montaña en España y en la C.E.E.* Madrid, Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación.
- GRAFF, H. J. (1991): *The legacies of literacy. Continuities and contradictions in Western culture and society*. Bloomington & Indianápolis, Indiana University Press, 1987.
- GREENWOOD, M. J. (1997): “Internal migration in developed countries”, en M. R. ROSENZWEIG y O. STARK (eds.), *Handbook of Population and Family Economics*, Elsevier, pp. 647-720.
- JIMÉNEZ BLANCO, J. I. (2002): “El monte: una atalaya de la Historia”, *Historia Agraria*, 26, pp. 141-90.
- KAELBLE, H. (1994): *Desigualdad y movilidad social en los siglos XIX y XX*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1983.
- KUZNETS, S. (1973): *Crecimiento económico moderno*. Madrid, Aguilar, 1966.
- McNEILL, J. (1992): *The mountains of the Mediterranean world. An environmental history*. Cambridge, Cambridge University Press.
- MARTÍNEZ CARRIÓN, J. M. (2001): “Estatura, salud y bienestar en las primeras etapas del crecimiento económico español. Una perspectiva comparada de los niveles de vida”, *Documento de Trabajo 0102 de la Asociación de Historia Económica*.
- (2002): “El nivel de vida en la España rural, siglos XVIII-XX. Nuevos enfoques, nuevos resultados”, en J. M. MARTÍNEZ CARRIÓN (ed.), 15-72.
- (ed.) (2002): *El nivel de vida en la España rural, siglos XVIII-XX*. Alicante, Universidad de Alicante.
- MIGNON, C. (1982): *Campos y campesinos de la Andalucía mediterránea*. Madrid, Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación.
- MINISTERIO DE AGRICULTURA (1978): *Comarcalización agraria de España*. Madrid.
- MITCH, D. (1993): “Educación y crecimiento económico: ¿otro axioma de indispensabilidad? Del capital humano a las capacidades humanas”, en C. E. NÚÑEZ y G. TORTELLA (eds.), pp. 41-59.
- MORENO, J. R. (1999): *La economía de montaña en La Rioja a mediados del siglo XVIII*. Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza.

- MYRDAL, G. (1968): *Teoría económica y regiones subdesarrolladas*. México, Fondo de Cultura Económica, 1957.
- NADAL, J. (1999): “Industria sin industrialización”, en G. ANES (ed.), *Historia económica de España. Siglos XIX y XX*, Barcelona, Círculo de Lectores, pp. 185-222.
- NICHOLAS, S. (1993): “Alfabetización y Revolución industrial en Inglaterra”, en C. E. NÚÑEZ y G. TORTELLA (eds.), pp. 91-118.
- NORTH, D. C. (1959): “Agriculture in regional economic growth”, *Journal of Farm Economics*, 51, pp. 943-51.
- NÚÑEZ, C. E. (1992): *La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo económico en la España contemporánea*. Madrid, Alianza.
- (1993a): “Alfabetización y desarrollo económico en España: una visión a largo plazo”, en C. E. NÚÑEZ y G. TORTELLA (eds.), pp. 223-236.
  - (1993b): “Educación y desarrollo económico en el continente americano”, en C. E. NÚÑEZ y G. TORTELLA (eds.), pp. 359-380.
  - (1997): “La educación como fuente de crecimiento”, *Papeles de Economía Española*, 73, pp. 213-42.
  - y TORTELLA, Gabriel (1993): *La maldición divina. Ignorancia y atraso económico en perspectiva histórica*. Madrid, Alianza.
- PÉREZ MOREDA, V. (1997): “El proceso de alfabetización y la formación de capital humano en España”, *Papeles de Economía Española*, 73, pp. 243-253.
- (1999): “Población y economía en la España de los siglos XIX y XX”, en G. ANES (ed.), *Historia económica de España. Siglos XIX y XX*, Barcelona, Círculo de Lectores, pp. 7-62.
- REHER, D. S. (1993): “Una perspectiva comarcal y regional de España en 1887”, en D. S. REHER, M. N. POMBO y B. NOGUERAS, *España a la luz del Censo de 1887*, Madrid, INE, pp. 33-114.
- (1997): “La teoría del capital humano y las realidades de la historia”, *Papeles de Economía Española*, 73, pp. 254-261.
- REIS, J. (1993): “El analfabetismo en Portugal en el siglo XIX: una interpretación”, en C. E. NÚÑEZ y G. TORTELLA (eds.), pp. 237-269.
- SANDBERG, L. G. (1993): “Ignorancia, pobreza y atraso económico en las primeras etapas de la industrialización europea: variaciones sobre el gran tema de Alexander Gerschenkron”, en C. E. NÚÑEZ y G. TORTELLA (eds.), pp. 61-88, 1982.
- SARASÚA, C. (2002): “El acceso de niñas y niños a los recursos educativos en la España rural del siglo XIX”, en J. M. MARTÍNEZ CARRIÓN (ed.), pp. 549-609.
- SEN, A. (2000): *Desarrollo y libertad*. Barcelona, Planeta, 1999.
- SIGUÁN, M. (1972): *El medio rural en Andalucía oriental*. Barcelona, Ariel.
- SIMPSON, J. (1997): *La agricultura española (1765-1965): la larga siesta*. Madrid, Alianza.
- SMITH, A. (2001): *La riqueza de las naciones*. Madrid, Alianza, 1776.
- TORTELLA, G. y NÚÑEZ, C. E. (1993): “Educación, capital humano y desarrollo: una perspectiva histórica”, en C. E. NÚÑEZ y G. TORTELLA (eds.), pp. 15-38.
- ZAMAGNI, V. (1993): “Instrucción y desarrollo económico en Italia, 1861-1913”, en C. E. NÚÑEZ y G. TORTELLA (eds.), pp. 181-222, 1978.