

ALFABETIZACIÓN, LECTURA Y SOCIEDAD

UNA MIRADA DESDE LA HISTORIA

ADOLFO RODRÍGUEZ GALLARDO



La presente obra está bajo una licencia de:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>



Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

Este es un resumen legible por humanos (y no un sustituto) de la [licencia](#). [Advertencia](#).

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

Adaptar — remezclar, transformar y construir a partir del material

La licenciante no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:



Atribución — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.



NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



CompartirIgual — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la [misma licencia](#) del original.

Alfabetización, lectura y sociedad
Una mirada desde la historia

COLECCIÓN
INFORMACIÓN Y SOCIEDAD
Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información

Alfabetización, lectura y sociedad
Una mirada desde la historia

Adolfo Rodríguez Gallardo



Universidad Nacional Autónoma de México
2020

LC149
R63A43

Rodríguez Gallardo, Adolfo.
Alfabetización, lectura y sociedad: una mirada desde la historia / Adolfo Rodríguez Gallardo. - México: UNAM. Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información, 2020.

xviii, 264 p. - Colección: Información y sociedad.

ISBN: 978-607-30-3599-6

1. Alfabetización - Historia. 2. Alfabetización - Aspectos sociales - Historia. 3. Educación - Aspectos sociales - Historia. 4. Libros y lectura - Aspectos religiosos - Historia. 5. Mujeres - Libros y lectura. I. Título. II. ser.

...

Diseño de portada: Natalia Gómez Cabral

Primera edición, 2020

D.R. © UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Ciudad Universitaria, 04510, Ciudad de México

Impreso y hecho en México

ISBN: 978-607-30-3599-6

Publicación dictaminada

2020

Contenido

Presentación.....	vii
Introducción.....	ix
ALFABETIZACIÓN, EDUCACIÓN Y LECTURA.....	1
Denotación y connotación de la alfabetización y la lectura.....	5
Lectura y alfabetización en el tiempo	28
Escuela y alfabetización.	38
Estadísticas y alfabetización	47
LECTURAS PELIGROSAS O EL PELIGRO DE LEER: LA CENSURA	69
Manifestaciones de la censura.....	71
Trayectorias de la censura	73
ENTRE LO DIVINO Y LO PROFANO: LECTURA Y RELIGIÓN.....	111
El alfabetismo y su relación con el latín	112
La lectura en las principales religiones.....	116
Católicos y protestantes.....	118
El islam.....	144
El judaísmo.....	147

MUJERES, ALFABETIZACIÓN Y LECTURA	159
¿Qué significa para las mujeres el analfabetismo?	161
Alfabetización de mujeres y desarrollo socioeconómico.....	173
Determinantes religiosas del analfabetismo	188
 LA ALFABETIZACIÓN Y EL DESARROLLO	
SOCIAL, POLÍTICO Y ECONÓMICO.....	199
El impacto social del analfabetismo.....	201
Relación entre democracia y alfabetización.....	213
Economía y alfabetización	219
 A manera de conclusión	231
Bibliografía	235

Presentación

Este libro es parte de una serie de documentos derivados de una estancia sabática en la Biblioteca del Congreso de los Estados Unidos. La investigación contó con el apoyo de la Universidad Nacional Autónoma de México y entre sus productos se encuentran los siguientes documentos publicados: *Lectura e Internet: dos tecnologías* (2005), *La lectura en México: una aproximación cuantitativa* (2006), *La lectura según el II Censo de Población y Vivienda 2005* (2007), *Lectura, tecnologías de la información y género* (2008) y *José Vasconcelos: alfabetización, bibliotecas, lectura y edición* (2015).

Durante el transcurso de esta investigación he contado con el apoyo y colaboración de Minerva del Ángel Santillán y Gabriela Olguín Martínez. Ambas han realizado un valioso trabajo que ha permitido localizar y ordenar eficientemente un cúmulo de información; estoy en deuda con ellas por su colaboración. Sin embargo, los defectos que pudiera tener este trabajo son responsabilidad mía.

Adolfo Rodríguez Gallardo

Introducción

Durante más de siete décadas, apoyadas por la Unesco y diversas asociaciones, se han llevado a cabo campañas para fomentar la educación, lo que la ha consolidado como un derecho humano. La educación representa el vértice a partir del cual giran, entre otras, la salud, el empleo, la economía, la democracia e incluso la dignidad humana. Si bien no se puede aseverar categóricamente que los individuos educados gozan de total bienestar, existen indicios que apuntan a la mejoría en sus condiciones de vida.

La educación da inicio con la alfabetización, base del aprendizaje, que en las sociedades modernas inicia convencionalmente en la escuela. Actualmente, la alfabetización se reconoce como el conjunto de tres habilidades básicas que no se limitan por la edad o el género y que los seres humanos deben adquirir: la lectura, la escritura y la aritmética básica. Pero no siempre ha sido así. Históricamente, la alfabetización ha seguido diversos derroteros, quizá el más interesante sea la separación de la lectura y la escritura y su posterior reintegración.

En el mundo clásico, la lectura y la escritura fueron desdeñadas por algunos filósofos que pensaron que estas técnicas provocarían en el individuo una reducción de su capacidad reflexiva; en la Edad Media fueron vistas con recelo debido a que tienen la capacidad de modificar el *status quo*; durante la época moderna sirvieron de base para el avance tecnocientífico experimentado por la humanidad, y, finalmente, en la actualidad son vistas como elementos clave del desarrollo político, económico y social.

La alfabetización tiene relación con todas las esferas de la actividad humana por cuanto, se dice, es fundamental para el

desarrollo de los individuos y de las comunidades. La práctica de la lectura contribuye a clarificar cómo es que la biblioteca se inserta en la sociedad, es decir, a reafirmar su función social. Pero el estudio histórico de la lectura en particular, y de la alfabetización en general, además de buscar establecer cómo ocurrieron sus prácticas y la ideología en que hallaron fundamento, facilita un acercamiento reflexivo a partir del que se pueda identificar su efecto en la vida social, económica y política de las comunidades a lo largo de la historia.

El propósito de este trabajo es distinguir los usos de la lectura para discutir su efecto en la sociedad a lo largo de la historia universal y a partir de ello describir la relación entre la habilidad de las personas para leer y el desarrollo de sus comunidades. Sobre la base de una investigación documental se exploró la literatura disponible fundamentalmente hasta finales del siglo XX para dar solución a las siguientes interrogantes: ¿cuáles son las implicaciones sociales de la lectura?, ¿cómo se han manifestado esas implicaciones a lo largo de la historia?

La lectura no es un elemento imprescindible para superar el atraso, pero contribuye a mejorar la calidad de vida. No obstante, aun en nuestros días una parte de la sociedad no ve la utilidad de saber leer y escribir, no entiende cómo aplicarla en su mundo de profundas carencias. A pesar de la cantidad de programas de alfabetización que se han puesto en práctica, la Unesco documentó que en 2015 existían 781 millones de adultos analfabetas en el mundo (Unesco 2015, 7). Es crucial señalar que aunque nuestro mayor interés está en la lectura, no se excluye la escritura a pesar de que no siempre se hayan mantenido juntas; hace siglos, por diversas razones, primero se enseñaba a leer y posteriormente a escribir, lo que ocasionaba que segmentos sociales fueran total o parcialmente excluidos de la alfabetización.

Una vez trazado el camino, se identificaron los problemas que enfrentaron no sólo las sociedades (cuando un segmento significativo carecía de la capacidad de leer), sino también los individuos en su cotidianidad al tratar de integrarse social, política, religiosa y económicamente a esas sociedades. Debido a que la evolución

educativa ha reunido en la alfabetización las habilidades de leer y escribir, competencias otrora separadas, fue necesario adentrarse en el estudio de la alfabetización.

Debido a que la alfabetización y la lectura se han estudiado principalmente desde la óptica educativa, se hace necesario analizarlas desde la perspectiva de su impacto en la vida individual y social. El alfabetismo no se limita a la capacidad o incapacidad de poder leer y escribir, de ahí que esté relacionado con múltiples aspectos de serias repercusiones para la sociedad y el individuo. Este trabajo aspira a examinar algunos de esos aspectos, los que se cree tienen fuerte impacto en el desarrollo social, económico y político.

En el primer capítulo, “Alfabetización, lectura y educación”, se analiza el uso de los términos *alfabetización* y *lectura* desde diferentes enfoques con la finalidad de explicar los aspectos asociados a su medición e influencia social. La cantidad de personas alfabetizadas depende de la definición de alfabetismo empleada, y ésta ha variado en función del contexto histórico. Su significado ha dependido de su efecto en la sociedad; así, se asocia a la ampliación de la memoria, el mejoramiento individual y colectivo, a la equidad, la liberalización, las tecnologías de la comunicación, la tecnología del pensamiento y su discurso, al desarrollo cultural, entre otros.

Sobre las estadísticas, por ejemplo, al emplear una definición elemental el analfabetismo disminuye pero si se aplica una descripción compleja, aumenta. De esa manera, se transita de la estadística censal a los años de escolaridad para llegar al enfoque basado en la conducta; es decir, en qué tan bien se lee, se comprende lo leído y se aplica el conocimiento adquirido en la vida. La capacidad de descifrar oraciones y escribir mensajes sencillos no garantiza que las personas cuenten con un instrumento efectivo de superación, aunque a manera de solución se haya recurrido a programas que pretenden enseñar a juntar letras y palabras y no a preparar a las personas para comprender textos complejos para la vida diaria, la vida laboral o la diversión.

En el campo de la lectura, cuando las oraciones se tornan complejas, si es difícil leerlas también lo es comprender su significado.

En la medida en que los criterios de comprensión de lo leído se hacen más rigurosos, es más complicado delimitar lo que se entiende por alfabetización. Recientemente se ha observado que individuos escolarizados no son capaces de leer más allá del nivel elemental. Esta situación es resultado de un proceso educativo deficiente que obstaculiza y compromete el estudio de los hábitos de lectura.

La evaluación de la capacidad lectora requiere de técnicas e instrumentos bien diseñados para que su aporte sea relevante, pertinente y aplicable a las medidas preventivas o correctivas, según sea el caso. Educadores y organismos internacionales han establecido categorías de alfabetismo y capacidad lectora en las que el nivel más alto requiere de mayor escolaridad, mayor velocidad y mayor comprensión.

La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) ha considerado valorar la competencia lectora, la competencia matemática y la científica. Así, se reconoce que una persona posee diversos niveles de aprendizaje de la lectura, escritura, aritmética y medio ambiente. La valoración está relacionada con los años de escolaridad y, por lo tanto, con los conocimientos adquiridos por los estudiantes al finalizar su educación obligatoria. Mientras más avance una persona en los niveles escolares, se espera que sea capaz de comprender textos complejos, sean estos de literatura, historia o ciencias. Luego, es conveniente tener claridad de lo que se entiende por alfabeto; para algunos países y organismos internacionales, se deja de ser analfabeto cuando se puede leer a un nivel de nueve años de escolaridad, que equivale al nivel secundario de México.

Como se advirtió anteriormente, el analfabetismo ha sido visto no sólo como un problema educativo, sino también como un problema personal y social de serias repercusiones. Sin embargo, aunque parezca paradójico, la principal dificultad para superar el analfabetismo es su definición. La más general establece que ser alfabeto es tener la capacidad de leer oraciones sencillas, pero ¿qué tan sencillas son éstas?, ¿cuál es la habilidad necesaria para que una persona pueda superar sus problemas cotidianos coligados con la lectoescritura? La diversidad de definiciones del

término *alfabetización* y de los métodos empleados para evaluarla complican su comprensión y obstaculizan las acciones que deben emprenderse para eliminar el analfabetismo, para incorporar a las personas a los beneficios que supone el aprendizaje de la lectoescritura para ellas mismas y para la sociedad.

Este capítulo contiene básicamente el planteamiento conceptual que se espera sirva de marco a los subsecuentes; sin realizar el deslinde conceptual, sería difícil profundizar en los aspectos que pretende cubrir este trabajo. Es necesario señalar que el estudio del alfabetismo, aunque se le relacione estrechamente con la lectura, no es lo mismo; el analfabetismo, como el estado previo al conocimiento del alfabeto y su utilización como instrumento de comunicación, aísla a los individuos y a las sociedades, lo que impide el desarrollo de muchos otros aspectos.

El control que las autoridades, tanto civiles como religiosas, han establecido para evitar la libre circulación de las ideas y la libre interpretación de los textos da origen al segundo capítulo titulado “Lecturas peligrosas o el peligro de leer: la censura”.

La censura ha sido causa de que la lectura se haya limitado seriamente y, en consecuencia, de que la alfabetización obedeciera a intereses particulares. Por ejemplo, las autoridades religiosas han censurado el acceso a sus textos sagrados y han formulado sus interpretaciones oficiales a través de las que, se asegura, los creyentes gozarán la vida eterna. Por su parte, los gobiernos civiles han prohibido las obras que consideran contrarias a sus puntos de vista e intereses. En ambos casos, se ha condenado la publicación, distribución y lectura de la literatura subversiva al orden establecido; obras como las escritas por Copérnico, Bruno, Lutero, Erasmo y Sor Juana, entre otros, han sido objeto de censura.

El control sobre la publicación de documentos de cualquier tipo se considera censura preventiva: la autoridad impide la libre expresión de las ideas y el libre flujo de éstas al evitar su impresión. También se ejerce control sobre la lectura de documentos publicados; en este caso, la medida consiste en destruir los materiales impresos, incautarlos e incluso en aplicar a sus lectores medidas punitivas de diferente naturaleza. Los gobiernos de la Alemania

nazi, la Unión Soviética, y las dictaduras latinoamericanas del siglo XX frenaron la lectura de las obras que consideraron nocivas para sus ideales e intereses políticos. Para hacer frente a esta visión restrictiva se han fundamentado los derechos básicos para la libre circulación de las ideas, a saber, el derecho de los autores a expresar libremente sus ideas y el derecho de los lectores a tener acceso libremente al pensamiento de otros.

Es necesario señalar que la censura no sólo es ejercida por las instituciones religiosas y los gobiernos; la American Library Association ha documentado una larga lista de prohibiciones aplicadas a las bibliotecas públicas estadounidenses. Entre aquellas, instituida a principios de este siglo se encuentra la Ley Patriótica que tenía por objeto controlar lo que leen los usuarios de las bibliotecas.

No obstante, el ejemplo más conocido de censura corresponde a la Inquisición española y sus ramificaciones en los territorios americanos. La Iglesia Católica elaboró un índice que incluía los libros prohibidos, los cuales además debían ser destruidos, pero como ha sucedido a lo largo de la historia, muchos de ellos sobrevivieron bajo el resguardo, incluso, de los miembros del clero. Al evitar la destrucción de una importante cantidad de obras, se privilegió el conocimiento y con ello el desarrollo de la cultura occidental.

Las tres religiones occidentales más conocidas y numerosas en adeptos –cristianismo, judaísmo e islam– fundamentan sus creencias y prácticas en un texto sagrado, de ahí que la enseñanza de la lectura bajo su óptica amerite un análisis. La relación que existe entre la lectura y la religión se explora en el capítulo tres, titulado “Entre lo divino y lo profano: lectura y religión”.

A pesar de ser religiones basadas en textos, estos no han estado accesibles para toda la población, pues las autoridades religiosas han establecido medidas de control que obedecen a un supuesto carácter moral impuesto por las prácticas religiosas correspondientes. La mayor parte de la información en este trabajo se relaciona con el cristianismo ya que al ser la religión con mayor cantidad de fieles está ampliamente documentada, aunque también se tratan el judaísmo y el islam.

El control sobre los textos sagrados, sobre quienes pueden leerlos, así como su interpretación oficial y única parece una constante en las religiones estudiadas. Aun así, fueron los sacerdotes, rabinos e imanes quienes difundieron, aunque limitadamente, la lectura debido a que durante muchos siglos el Estado no asumió como una de sus responsabilidades la educación del pueblo. El protestantismo tuvo una influencia profunda en la difusión de la lectura al proclamar que la relación entre el creyente y la divinidad se establece mediante la lectura sin intermediarios. Es difícil establecer generalizaciones porque en las religiones siempre han existido aquellos que ven en la lectura una forma de difundir su credo, mientras que otros se oponen a ella por el temor a que se dé una interpretación de los textos opuesta a sus intereses.

Una característica notable de la relación entre lectura y religión es la exclusión que las tres religiones hacen de la mujer como sujeto de la enseñanza de la lectura, de modo que sólo los hombres tienen la suerte de aprender a leer los textos sagrados para llegar a Dios. En el cristianismo y el judaísmo las mujeres se fueron incorporando gradualmente a la lectura, acaso porque sus dirigentes se han vuelto tolerantes o porque han perdido fortaleza ante las sociedades laicas.

En definitiva, como ocurre en otras esferas de la actividad humana, existen grupos ortodoxos con relación al cumplimiento de las reglas de exclusión; grupos dispuestos a permitir y fomentar que todos tengan acceso a la lectura para allanar su práctica religiosa, y grupos tolerantes hacia los excluidos y hacia quienes profesan una religión diferente o ninguna.

La presencia o ausencia de las mujeres en la educación se relaciona con sus condiciones sociales, y aunque se ha avanzado en su incorporación al sistema educativo, todavía no gozan de las mismas oportunidades que los hombres. El cuarto capítulo, "Mujeres, alfabetización y lectura", está dedicado al estudio de los efectos que tiene la alfabetización de las mujeres en dos ámbitos, el individual y el social.

Durante mucho tiempo, bajo diversos argumentos, las mujeres fueron excluidas del acceso a la alfabetización y la lectura, lo que

perpetuaba su marginación social; se les excluía de la posibilidad de aprender por motivos religiosos, morales o sociales. Aun hoy en día, la mayoría analfabeta corresponde a mujeres campesinas, que son pobres y forman parte de la población de los países islámicos. La Unesco informó que en 2016 el 63 por ciento de los analfabetos eran mujeres (Unesco Institute for Statistics 2018); los esfuerzos por incorporarlas al sistema educativo se han topado con innumerables prejuicios.

Entre las mujeres, se observa un fenómeno particular: es mayor la cantidad de mujeres que tienen la habilidad mínima para leer pero que no saben escribir. En el pasado, al alfabetizar, primero se enseñaba a leer y posteriormente a escribir, en algunos casos esta separación obedecía al temor de que las personas pudieran manifestar su inconformidad respecto del *status quo*, o que las mujeres entablaran correspondencia inmoral. De ahí que tardara más la enseñanza de la escritura para las mujeres que para los hombres; acaso hoy el fenómeno se debe al abandono escolar voluntario e involuntario. El analfabetismo femenino, y con ello la carencia de competencias lectoras, tiene un gran impacto en la educación de los hijos, la mortalidad infantil, la salud pública y la economía de un país. La alfabetización brinda a las mujeres mayor oportunidad de desarrollo e inclusión social.

Por otro lado, individuos, asociaciones civiles y gobiernos en sus diferentes niveles muestran hoy preocupación por los bajos niveles de alfabetización en ciertas regiones o grupos sociales; a pesar de ello, la alfabetización no siempre ha sido una de sus prioridades. La mayoría de los Estados asumieron, como su responsabilidad, la alfabetización de sus pueblos hasta bien entrado el siglo XX. Sin embargo, se puede establecer con certeza que no existe un país desarrollado que tenga un elevado número de analfabetos; así se establece la relación entre analfabetismo y subdesarrollo.

El capítulo cinco, “La alfabetización y el desarrollo social, político y económico”, relaciona el analfabetismo con la vida productiva y social; la diferencia entre ser alfabeto y no serlo se traduce en la ubicación de las personas en la escala social.

Socialmente se valoran las competencias de lectoescritura y se relega a quienes no las poseen. El analfabetismo fue un recurso aprovechado por gobiernos, partidos políticos y segmentos sociales para ejercer dominio sobre las personas analfabetas al excluirlas, por ejemplo, de los procesos políticos. Por consiguiente, la alfabetización influye en la conformación de sociedades democráticas. Se ha sostenido que no puede haber democracia sin que los ciudadanos sean capaces de leer, tanto para los procesos de votación, como para el conocimiento de los ideales y programas de los partidos políticos.

En la esfera económica, la lucha en contra del analfabetismo es importante por varias razones, entre las que destaca la mano de obra calificada. La contratación de personal analfabeta sólo se efectúa para aquellos trabajos para los que no se requiere una cualificación, usualmente son empleos mal pagados y poco productivos. Si un trabajador no sabe leer y escribir, no es fácil capacitarlo ni actualizarlo porque no puede acceder por sí mismo a la información de los manuales de capacitación y de procedimientos, en especial para realizar tareas que demandan una especialización. En estos casos, poseer la habilidad de leer y comprender lo leído ayuda a los trabajadores a superarse y, desde luego, al éxito de las empresas. Las sociedades desarrolladas económicamente cuentan con índices de alfabetización altos en contraste con las sociedades menos desarrolladas que presentan altos índices de analfabetismo.

En resumen, los temas tratados aquí corresponden a las implicaciones pasadas y presentes de la alfabetización en general y de la lectura en particular. La pobreza, la salud, la democracia, la discriminación, etcétera, son manifestaciones multifactoriales del poder, de las creencias, los intereses y las necesidades sociales. La alfabetización y la educación de calidad son elementos que ayudan a los individuos a vivir una vida plena, justa y alejada de la exclusión e impulsan a las sociedades a ser más democráticas, equitativas y menos excluyentes.

LISTA DE REFERENCIAS

Unesco. 2015. *La educación para todos, 2000-2015 logros y desafíos: informe de seguimiento de la EPT en todo el mundo, resumen*. París: Unesco, 2015. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565s.pdf>

———. (2018). Institute for Statistics. *Dataset Education*. Data extracted on 21 Feb. 2018 17:30 UTC (GMT) from UIS.Stat.

Alfabetización, educación y lectura¹

Estudiar la relación que existe entre la alfabetización, la educación y la lectura es el propósito de este capítulo. Uno de los indicadores del desarrollo cultural de una comunidad es el nivel de alfabetización de sus miembros, pero éste no es sencillo de dictaminar. Algunos gobiernos se conforman con que sus ciudadanos sean capaces de juntar letras para articular palabras sencillas y con esto argumentan que cuentan con una sociedad alfabetizada; otros más exigentes sostienen programas que superan esos límites básicos de alfabetización.

Existen comunidades que han sido alfabetizadas pero carecen de infraestructura hospitalaria, carretera, educativa, entre otras, y de un programa de desarrollo comunitario que tienda a crear una sociedad más justa e igualitaria; en estos casos, la lectura resulta ser sólo un paliativo. Situaciones como la anterior han dado como resultado que la sociedad se pregunte para qué sirve la alfabetización si no mejora la situación de las personas en particular y de la comunidad en general. Los programas que aíslan a la alfabetización del desarrollo en general terminan sucumbiendo después de un corto tiempo y disipándose como el humo.

1 En 2007 se publicó en la revista *Investigación Bibliotecológica* un artículo de mi autoría titulado “Definiendo la lectura, el alfabetismo y otros conceptos relacionados”. Este texto se basa en dicho artículo. En esta oportunidad, el tema se trata con mayor extensión y profundidad.

En la Conferencia sobre Educación de Adultos de la Unesco, celebrada en Canadá en 1960, los participantes propusieron realizar una campaña mundial para erradicar el analfabetismo en unos pocos años. No obstante la aprobación de esta resolución y que en otras reuniones se llegó a acuerdos similares, el problema del analfabetismo siguió teniendo características alarmantes dado que millones de habitantes del planeta no sabían leer y escribir. Más tarde, la misma organización en *Education for all: literacy for life* (Unesco 2005, 30) indicaba que la situación continuaba sin cambio; pese a todos los programas locales, nacionales, e internacionales para erradicar el analfabetismo, la quinta parte de la población mundial era analfabeta de acuerdo con las “formas convencionales de medir” (771 millones de personas adultas); a diez años de esta publicación, alrededor de 781 millones de adultos eran analfabetas, lo que claramente indicaba que la meta de reducir el analfabetismo no se había logrado (Unesco 2015, 7). Pero son precisamente las formas convencionales de medir las que dificultan determinar con certeza cuántos analfabetos existen, pues la definición de analfabeta es compleja dados los múltiples enfoques al respecto.

En su Programa Educación para Todos, la Unesco reconoce como una violación a los derechos humanos el analfabetismo ya que priva a las personas del acceso a la información y a la cultura escrita. A pesar de que el derecho a la alfabetización no existe como tal, forma parte esencial del derecho a la educación y éste conduce al ejercicio de otras facultades como el logro de la justicia y el desarrollo económico y social (Unesco 2005, 30). En este sentido, la Unesco ha generado una larga lista de documentos, resolutivos y declaraciones internacionales que establecen que la educación es un derecho humano, el cual está relacionado con los niños, los adultos y especialmente con las mujeres, y ha reconocido la necesidad de asegurar que todos reciban una formación básica que les permita progresar (Unesco 2005, 136). De acuerdo con la Unesco, la alfabetización es necesaria por más de una razón:

[...] primero, como una prioridad nacional si se quiere elevar el nivel cultural de la población, romper con un pasado de ignorancia sinónimo de

dominación y de explotación y edificar una sociedad democrática, pero también como un deber de solidaridad internacional en la perspectiva de un nuevo orden mundial en gestación.

Por esas razones, el concepto de funcionalidad debe extenderse a todas sus dimensiones: políticas económicas, sociales y culturales. Lo mismo que el desarrollo es no sólo el crecimiento económico, del mismo modo la alfabetización, y más generalmente la educación, debe tender sobre todo a despertar en el individuo una conciencia crítica de la realidad social y permitirle al hombre o a la mujer comprender, dominar y transformar su destino. Limitar la alfabetización a fines estrechamente económicos entraña el riesgo de disminuir considerablemente la importancia de esa tarea y de impedir la movilización de los corazones y las metas sin la cual no es posible ningún desarrollo constante.

I. Política, planeamiento y organización

1. La política de alfabetización y el planeamiento que entraña deben tender a integrar las necesidades nacionales con las expuestas por diferentes grupos sociales. Ningún proceso de alfabetización puede ser eficaz si esos grupos no comprenden que la alfabetización sirve a sus propios intereses tanto como [a] los de la nación. Por consiguiente, la alfabetización debe con frecuencia estar vinculada con medidas encaminadas a realizar cambios en otros terrenos tales como:
 - a) Las reformas económicas y sociales (es inútil enseñar a un agricultor la manera de aumentar su productividad si la mayor parte del fruto de ese esfuerzo va al terrateniente);
 - b) La investigación científica y tecnológica (para mejorar los instrumentos y los métodos de trabajo y de producción);
 - c) Una política de grandes inversiones centrada en una fuerte intensidad de utilización de mano de obra más bien que de capital (teniendo en cuenta los productos y las ramas de actividad), etc.
2. La alfabetización no es sino un elemento de un proceso de educación permanente. Debe ir unida a conocimientos útiles para mejorar la condición de todo individuo, teniendo siempre en cuenta el medio social (véase anteriormente) y el medio natural (sabana o bosque, zona seca o húmeda, etc.). Es indispensable que todos posean rudimentos de los derechos y los deberes del ciudadano, de historia y geografía, higiene y contabilidad.
3. Es conveniente acometer la eliminación del analfabetismo en una perspectiva a largo plazo. Dentro de una perspectiva de esa índole y en relación con el planeamiento económico, social y cultural, los

planes a plazo medio deberían señalar, para cada período, unos objetivos precisos y la manera de conseguirlos, teniendo en cuenta las diferencias entre regiones, los sectores de actividad, el sexo, las zonas urbanas y rurales, los grupos etnolingüísticos, etc.

4. Este planeamiento debería ser, además, lo más centralizado posible, tanto en su preparación como en su ejecución, para reflejar con claridad los problemas de cada región y despertar así el interés y la participación de la población por los medios más diversos: iniciativas individuales, organizaciones no gubernamentales, asociaciones voluntarias, sindicatos, clubes de jóvenes, etc., y de todas las formas: contribuciones en metálico o en especie, voluntarios de la enseñanza, construcción de locales por voluntarios, etc.
5. El gobierno deberá definir las principales orientaciones con miras a la acción, sensibilizar a la población utilizando sobre todo los grandes medios de información, y proporcionar ayuda técnica y económica a los grupos menos favorecidos.

Debería establecer los dispositivos para la cooperación intersectorial en los niveles nacional, regional y local, haciendo que un solo organismo se encargue de dirigir las actividades de alfabetización y que ese organismo forme parte de una estructura general de educación formal y no formal.

6. Para que la alfabetización sea eficaz y tenga un efecto duradero debe apoyarse en una infraestructura que no sólo proporcione a los alfabetizados abundante material de lectura, sino que mantenga también su deseo de aprender y de ampliar sus horizontes, gracias a los medios de información, las bibliotecas y los bibliobuses, los medios de producción y difusión de textos impresos, los pequeños museos, los clubes culturales, por no hablar de la escolarización de los niños (que hacen preguntas a sus padres).
7. Los proyectos experimentales pueden ser útiles a menudo antes de iniciar campañas de alfabetización. En ese caso, habrá de preocuparse [de] que los recursos humanos, materiales y económicos utilizados sean de tal índole que permitan luego una aplicación generalizada. (Unesco 1977, 211-212).

A partir del texto anterior, es claro que una política de alfabetización tiene que ver con todos los aspectos sociales, económicos, tecnológicos y de infraestructura. Si bien es cierto que a la alfabetización,

que en última instancia está relacionada con prácticamente todos los aspectos de la vida, no le corresponde enfrentar todos los problemas de un país, también lo es que contribuye a su solución.

Fomentar las habilidades de leer y escribir tiene la finalidad personal de mejorar educativa y culturalmente, pero también tiene una implicación social, liberadora del individuo y de la sociedad que le permite al primero mejorar su autoestima. Con todo lo importante que es la alfabetización, por sí sola no puede solucionar, entre otros, los problemas de pobreza, malnutrición o desempleo; sin embargo, es un factor sin el que no se pueden superar los problemas sociales y económicos de las sociedades desarrolladas y en especial de aquellas en desarrollo (Unesco 2005, 31).

Como se advierte arriba, según algunos especialistas, hay necesidades que reciben el impacto de la alfabetización, incluyendo su satisfacción. Para lograr el objetivo de este capítulo, es necesario analizar cuidadosamente el uso de los términos *alfabetización* y *lectura* desde sus diferentes enfoques con la finalidad de resolver los problemas prácticos asociados a su medición e influencia social; para ello se recurrirá brevemente a la historia ya que ésta aporta información relevante al describir su evolución y los métodos empleados en su cálculo.

DENOTACIÓN Y CONNOTACIÓN DE LA ALFABETIZACIÓN Y LA LECTURA

A simple vista, definir el significado de alfabetización y determinar la cantidad de personas alfabetizadas es una tarea simple. Sin embargo, si se analizan cuidadosamente las acepciones sobre lo que significa ser alfabetado o leer, se pueden advertir ciertas dificultades dependiendo del contexto histórico. Señalar una definición general que haya prevalecido durante todo el tiempo es imposible, pues el significado de los conceptos ha cambiado durante el desarrollo de la civilización; se han agregado elementos relacionados con una amplia variedad de campos del conocimiento, lo que resulta en un término polisémico.

Precisar la denotación y connotación de los términos en cada época es inevitable para que la medición y evaluación del fenómeno tengan un marco de referencia sólido. Si se usa como punto de partida la aseveración de que alfabeto es la persona que sabe leer y escribir, las estadísticas pueden resultar alentadoras; si, por el contrario, se emplea el criterio relacionado con la escolaridad o con pruebas sobre uso y comprensión de la lectura, el panorama es desalentador; pero tal vez el aspecto más sobresaliente relacionado con el alfabetismo surgido en los últimos años es el interés por evaluar qué tan bien se lee. Por ello es importante determinar claramente el significado del vocablo *lectura* y de lo que se entenderá como el nivel de alfabetismo, ya que sólo entonces podremos establecer relaciones entre ambos. En la connotación de los términos participan puntos de vista divergentes e incluso ideologías opuestas. Estos puntos de vista están estrechamente relacionados con el tipo de sociedad que deseamos construir y en la cual queremos vivir (Kaestle 1990, 66).

Wagner (1999, 1) señala que a lo largo de la historia los estudiosos del fenómeno de la alfabetización han buscado definirla, afrontando diversas dificultades, ya que más de una disciplina la cultiva. En el estudio de la alfabetización, convergen todas las ciencias sociales, desde la psicología y la lingüística hasta la historia, antropología, sociología, economía, demografía y pedagogía; el universo humano que cubre va de la niñez a la ancianidad. Por ello, algunas de las definiciones que se han dado representan puntos de vista encontrados, que además son defendidos con pasión, pues de la definición que se acepte depende el universo de quienes carecen de la capacidad para leer y escribir o de quienes sí tienen la habilidad de hacerlo.

En forma muy amplia y elemental, es posible afirmar que la lectura es el proceso mediante el cual una persona es capaz de descifrar lo que otra ha escrito con el propósito de comunicar una idea, preservar un conocimiento o transmitir un mensaje. Se ha dicho que la escritura es una extensión de la memoria; cuando los hombres no están seguros de poder retener en la mente el conocimiento sobre un tema determinado, han recurrido a la

escritura para su preservación (Downing y Leong c1982, 9); del mismo modo, se ha empleado para poder mandar mensajes de un lugar a otro sin necesidad de que el autor o emisor del mensaje esté presente, gracias a lo cual quien recibe la comunicación puede apropiarse de ella.

Tanto las personas como las sociedades, han sido clasificadas como alfabetas y analfabetas; así, por ejemplo, los individuos que poseen la habilidad de comunicarse con otros mediante el uso del lenguaje escrito son considerados alfabetas y quienes no poseen esa habilidad como analfabetas. Del mismo modo, las sociedades que poseen una lengua escrita son sociedades alfabetas y las que carecen de ella son denominadas no alfabetas o pre-alfabetas (Unesco 1957, 18). Ser alfabeto no consiste en ser capaz de dar un nombre o un sonido a un carácter escrito; tampoco es la ubicación pasiva de una imagen almacenada en algún lugar del cerebro con la que pueda relacionarse una palabra escrita: la alfabetización es un proceso activo, autodirigido por el lector en muchas formas y con múltiples propósitos (Gibson y Levin 1975, 5). Freire y Macedo (1987, 35) sugieren que aprender a leer y a escribir significa crear y establecer la expresión escrita de aquello que puede ser dicho.

Otras posturas apuntan a que el alfabetismo es un instrumento, adquirido de diferentes formas, que se emplea para ampliar la memoria, para establecer la propiedad de las tierras, para difundir la fe y para transmitir nuevos conocimientos. Pero esta variedad de propósitos revela que lo que se entiende por alfabetización tiene una connotación diferente, según se use para un objetivo u otro. Al respecto, Graff apunta:

Simplificando excesivamente un proceso sociocultural complicado y sofisticado de intercambio e interacción, podemos decir que la alfabetización occidental, desde la invención del alfabeto griego y su primera difusión popular en las ciudades-Estado de los tiempos clásicos, era muy restringida y se le consideraba una artesanía sin renombre, se le asociaba muy poco con la riqueza, el poder, el estatus, y el conocimiento que más tarde adquiriría. La alfabetización era una herramienta para atender las necesidades del Estado, y la burocracia, la Iglesia y el comercio. Este

triumvirato, aunque reformado con el paso del tiempo, ha permanecido increíblemente en su hegemonía cultural y política sobre las funciones sociales de la alfabetización y educación. Y su hegemonía se estableció y continuó en el mundo en el que la comunicación estaba compuesta de lo oral y auditivo (Graff 1987, 69).

Las implicaciones políticas de la definición de alfabetización también son analizadas. Chall se plantea la siguiente pregunta:

¿Por qué la política es esencial para definir y resolver los problemas de alfabetización? Quizá la razón más fuerte es que la alfabetización no es un fenómeno natural. No hemos nacido con ella. La mayoría de nosotros la adquirimos en las escuelas financiadas con fondos públicos. Esto a veces se pasa por alto en declaraciones en las que la alta o baja tasa de alfabetización de este o aquel país puede atribuirse a su cultura. Mientras estudios confirman que la cultura, la clase social, y el nivel de alfabetización del hogar influyen en la adquisición de la lectura, otros estudios han hallado que la forma y los contenidos que se enseñan y se aprenden en la escuela hacen una profunda diferencia en el logro de la alfabetización (Chall 1990, 54).

Encontramos que saber leer y escribir es importante para la persona y para la sociedad; a la primera le permite desarrollarse en su comunidad, mientras que a la segunda la mejora equitativamente. La equidad social requiere que los miembros de la comunidad sepan leer y escribir para poder interactuar en los diferentes retos que una sociedad democrática enfrenta. Venezky expresa esta relación de la siguiente manera:

Nuestra forma de gobierno requiere que cada ciudadano sea capaz de realizar juicios independientes, no sólo acerca de candidatos políticos y políticas, sino también de empleo y estilo de vida. La nuestra es una forma exigente de gobierno, que requiere de la participación inteligente de las masas para sobrevivir. El analfabetismo puede ser un derecho que los individuos pueden reclamar, pero no es algo que nosotros, como sociedad, estemos orgullosos de conceder (Venezky a1990, 72).

Autores como Vilanova-Ribas y Moreno-Juliá parecen pensar que los paradigmas que se han creado sobre el mejoramiento individual y social a causa de la alfabetización no resultan del todo acertados y están cargados de prejuicio y mito:

Políticos e investigadores polemizan en torno al significado de la alfabetización desde un punto de vista histórico y actual para describirla, comprenderla e interpretarla en sus múltiples facetas y coyunturas y para paliar el analfabetismo considerado como un handicap y como una causa de marginación social. No obstante, a pesar de ser la escritura una técnica de comunicación varias veces milenaria, se ha analizado poco su impacto histórico, personal y social. Este desconocimiento ha abonado el mito de la alfabetización contribuyendo a que arraigara la conciencia de que urgía alfabetizar. Porque según el mito la utilización del alfabeto permite el pensamiento lógico y analítico, los conceptos abstractos, el pensamiento crítico y racional, una actitud escéptica e interrogante, el reconocimiento de la importancia del tiempo y del espacio y una diferenciación entre historia y prehistoria. Además, la alfabetización impulsa gobiernos complejos, democráticos y modernos, la riqueza y la productividad, la estabilidad política, la urbanización y hasta el control de la natalidad. Por otra parte, nos hace innovadores, bien orientados, cosmopolitas, liberales y humanos, menos aptos para la delincuencia y más propicios para aceptar responsablemente derechos y deberes (Vilanova-Ribas y Moreno-Juliá 1992, 46).

Por el tono empleado, parece que dichos autores dudan de que todas las bondades señaladas puedan ser obtenidas como resultado de la promoción de la alfabetización en un país. Si bien es cierto que entre todas las ventajas enumeradas y el alfabetismo no existe una relación automática de causa-efecto, también lo es que sí hay cierta relación y que sin alfabetización muy difícilmente se pueden lograr todos los beneficios ya señalados. En realidad, se observa una relación en la que la alfabetización es una causa necesaria, pero no suficiente, para explicar la superación de todas las trabas sociales mencionadas. Nadie espera que milagrosamente la alfabetización solucione la problemática descrita porque, aunque el analfabetismo es un problema grave, no es el más importante de los asuntos que afectan a una sociedad, y lograr

una sociedad lectora no es el objetivo primordial de una comunidad (Graff c1987, 82).

Otra visión sobre el analfabetismo considera a la persona que no sabe leer y escribir al límite de la sociedad, es decir, una especie de persona enferma a la cual hay que administrarle una curación –alfabetizarla– para que vuelva a la parte sana de la sociedad (Freire 1985, 48). Pero para los analfabetos, o al menos para algunos de ellos, existe una visión diferente: no se consideran excluidos al grado de verse como enfermos, sino que desean aprender a leer por razones prácticas como solicitar un buen trabajo, votar en forma informada, entender las instrucciones de algunos productos y servicios. Como se ve, es muy poco lo que se espera de aprender a leer y escribir, pero aun esto es un gran obstáculo para una parte importante de la población mundial (Tyner 1998, 32-33).

Se suele pensar que la forma en la que las personas conciben la lectura y la escritura es una sola y que ésta es compartida por todos. En realidad, las ideas que se tienen sobre ambas prácticas llevan a pensar en múltiples visiones que cambian dependiendo de una variedad de factores, entre ellos la edad, la educación, las actividades cotidianas y los gustos personales; tratar de resolver el problema del analfabetismo con una visión estrecha no produce el éxito deseado dada la complejidad del fenómeno. Así pues, si se consideran las expectativas y las habilidades para leer y escribir por grupos de edad, se observa que los niños, jóvenes y viejos no se acercan a la lectura de la misma forma, algunos no saben cómo hacerlo porque nunca aprendieron, mientras que otros no tienen el deseo o bien, han olvidado cómo se hace (Chartier 1989, 155).

Aún hay quien piensa que leer y escribir no son sino una tecnología de la comunicación; esta idea resulta difícil de aceptar para aquellos que ven en la lectoescritura una actividad de profundo contenido humanístico, alejada del carácter mecánico que su similitud con la tecnología presupone. Sin embargo, si se piensa que leer y escribir requieren el manejo de una forma o técnica de codificación de ideas y de desciframiento de lo escrito para comunicar a dos personas, la idea de que la lectura y la escritura son

tecnologías de la comunicación no resulta descabellada, aunque sí chocante para algunos académicos (Vincent 1989, 5; Graff 1987, 64).

Graff (c1995, 10) sostiene que la lectura y la alfabetización son ante todo un grupo de tecnologías o un grupo de técnicas de comunicación para descifrar y reproducir materiales escritos o impresos. Weaver (1994, 2) ofrece la idea de que hablar es innato al ser humano y que esta habilidad se ha desarrollado durante siglos, que las personas no tienen que ir a la escuela para aprender a hablar ya que la convivencia con otros individuos que hablen una misma lengua las llevará a aprender ese idioma; sin embargo, leer y escribir no son habilidades innatas. Aunque leer es el paso previo o primario, escribir depende de tener la posibilidad de leer (Venezky 1990, 9).

En el mismo sentido, encontramos que la alfabetización se percibe como parte de la tecnología del pensamiento, ya que permite formularnos una representación del mundo: el lenguaje y la alfabetización se utilizan para definir la realidad de otros, pero especialmente nuestra realidad (Barton 1994, 45). Pero esta tecnología, por importante que sea, no puede explicar por sí misma el funcionamiento de la sociedad, aunque sin ella tampoco se puede describir el desarrollo social (Oxenham 1980, 72).

Lee (1969, 403) distingue dos tendencias principales al definir la lectura. La primera, de carácter meramente mecánico, se relaciona con la labor de descifrar lo escrito mediante la transcripción de frases, pronunciar las palabras escritas y obtener un significado de lo que está impreso. La segunda línea de interpretación con respecto a la lectura guarda relación con una concepción ya no sólo mecánica, sino con la interpretación personal que cada lector da al mensaje escrito o impreso, la reacción que genera lo leído, la evaluación de las ideas del autor y la obtención de un mayor entendimiento de lo expresado por otros. Langer (c1987, 3) coincide con Lee al hacer una distinción entre alfabetismo como el acto de leer y escribir, y alfabetismo como forma de pensamiento y discurso. Leer y escribir, como el nivel más bajo de actividad, involucra muy poco pensamiento alfabeto, por lo que pueden ser consideradas casi como actividades mecánicas de desciframiento

de textos, mientras que ser alfabetista presupone una actividad intelectual compleja en las formas de pensar y procesar lo leído.

Entonces, ¿qué es saber leer y escribir?: ¿reunir palabras de textos simples o algo más complejo? A continuación, analizaremos algunas opiniones respecto de que la alfabetización está relacionada con el medio ambiente del lector, que debe ser un instrumento de incorporación a la vida social y dar solución a algunos problemas que el individuo y la sociedad enfrentan:

La alfabetización parece un saber fácilmente identificable que se considera la base de la educación desde que la lectura y la escritura se consagraron en los sistemas escolares como el modo universal de acceder a todo conocimiento. No obstante, saber descifrar las palabras escritas no quiere decir, ni mucho menos, entender un texto, y saber firmar el propio nombre no implica la posibilidad de comunicarse por escrito. Por otra parte, el concepto global de alfabetización es excesivamente amplio y no permite diferenciar niveles de lectura y escritura que solo tienen sentido en relación estrecha con cada situación histórica, porque no son saberes atemporales, ni su evolución ha sido lineal o similar en todas partes; de ahí la importancia de estudios puntuales que nos aproximen a la vivencia de la población alfabetizada o analfabeta en momentos y lugares concretos (Vilanova Ribas y Moreno Juliá 1992, 52).

La referencia que hace el texto anterior a la posibilidad de que se llegue a conclusiones sobre la capacidad de comunicación escrita mediante el recuento de personas que sabían firmar un documento oficial es interesante. Existen estudios que nos han acercado al nivel de la habilidad para firmar y su relación con las capacidades de lectoescritura. Sin embargo, es posible que algunas personas dibujaran su firma sin saber realmente escribir. Con todo, efectivamente la definición de lo que significa leer y lo que es ser alfabetista varía de un país a otro como se puede documentar en una amplia literatura.

Ya se ha señalado que los criterios para definir el alfabetismo y evaluar el nivel de alfabetización han cambiado a lo largo de la historia. En la última parte del siglo XX, surgió una gran preocupación porque la totalidad de las personas sepan leer y escribir, actitud que no existía anteriormente; si bien es cierto que este

interés es genuino, también lo es que el problema se aborda desde una óptica individual, según la cual se piensa que es conveniente y adecuado para las personas aprender a leer y escribir, pero sin contemplar el problema en su magnitud social. El criterio sobre quién debe ser considerado alfabetado se ha modificado con los años y de un buen deseo de que la gente sepa leer y escribir se llegó a la convicción de que no es posible que una sociedad se desarrolle si sus miembros carecen de una adecuada alfabetización. Aquí hay que detenerse un instante para aclarar qué es una adecuada alfabetización: para diferentes sociedades y países, ésta puede ir de la destreza para leer unas cuantas palabras, hasta llegar a la aplicación de tal habilidad en la vida diaria, incluyendo la aritmética con ciertos propósitos.

La Unesco estableció en su reporte sobre alfabetización en el mundo que existen factores que influyen en la definición del término alfabetado determinados por la investigación académica, las agendas institucionales, el contexto nacional, los valores culturales y la experiencia personal. Sin embargo, son tres los principales enfoques en el estudio de la lectura y del alfabetismo: 1. considerar que es un proceso simple en el que se adquieren las habilidades básicas de aprendizaje; 2. observar cómo esas habilidades pueden ser usadas de forma que contribuyan al desarrollo socioeconómico, y 3. provocar el desarrollo de la capacidad para alertar el conocimiento social y la reflexión crítica como base para el cambio personal y social (Unesco 2005, 147).

Con respecto al uso del término alfabetización, y como claro ejemplo de su complejidad, Hautecoeur indica:

La significación del término es muy diferente según las clases profesionales que lo utilizan tradicionalmente [sic] en cada país y los ámbitos en los que se plantee el tema. Veamos a continuación un esbozo de lo que se afirma:

2.1 Analfabetismo = no-escolarización o subescolarización

La asistencia, la longevidad y la movilidad escolar son los criterios de intensidad y frecuencia del analfabetismo en una región o en un país.

La medida se considera válida tanto para los adultos como para los

jóvenes. El paso obligado por la escuela tiene un valor de rito iniciático. Sólo cambiará la dificultad de la prueba, que va aumentando: el umbral mínimo tiende a pasar de cuatro o cinco años, en el nivel primario, a nueve y doce años, correspondientes a la enseñanza secundaria, que también tiende a alargarse.

En Norteamérica es habitual todavía identificar analfabetismo absoluto a sub-escolarización primaria y analfabetismo funcional a sub-escolarización secundaria [...]

2.2 Iletrismo = poca o insuficiente competencia lectora

[...] El iletrismo, concepto reservado para la población nacional escolarizada ha tomado el [siguiente] sentido... deficiente competencia práctica lectora, medida por la velocidad.

[...] Este sentido técnico asignado por los franceses al concepto de iletrismo ha dado lugar a un concepto sustitutivo de la alfabetización: la “lecturización”.

2.3 Analfabetismo funcional = utilización no operativa de lo escrito en situaciones prácticas de la vida cotidiana

[...] Es una medida de adaptabilidad a situaciones consideradas típicas de la vida nacional más que a una competencia lingüística abstracta o aplicada a un contexto demasiado circunscrito al ámbito escolar o al puesto de trabajo.

2.4 Analfabetismo residual = deficiencia, desventaja, inadaptación

Desde esta concepción, el analfabetismo es un fenómeno residual más que masivo, un conjunto de problemas técnicos individuales que deben tratarse por especialistas [...]

2.5 Analfabetismo = característica de algunas minorías culturales, nacionales o inmigrantes

La relegación lingüística de estas minorías a una lengua maternal oral y propia, símbolo de su analfabetismo en la sociedad que benevolentemente se denomina “sociedad de acogida” aun cuando se trate de una sociedad con escollos, puede conducir tanto a diferentes formas de rechazo de la alfabetización en la lengua dominante como a una veleidat de alfabetización, de resistencia en la lengua materna que se convierte en una cadena permanente de reivindicaciones de derechos, de servicios, de legitimaciones.

2.6 Analfabetismo = subcualificación en el contexto laboral

... Muchos profesionales de la alfabetización describen la alfabetización como una nueva fórmula de gestión de tiempo y del personal fuera del ámbito laboral.

2.7 Analfabetismo = vertiente cultural de la pobreza, símbolo de una exclusión más o menos generalizada

...[Se asocia] desde hace mucho tiempo el analfabetismo con la extrema pobreza...

En un contexto de este tipo, el analfabetismo reviste un valor más simbólico que objetivo: designa más una identidad fuera de los intercambios sociales que una carencia o una deficiencia lingüística. Simboliza la marginación forzada, la exclusión de las redes de intercambio social, cultural económico, político.

2.8 Analfabetismo secundario = efecto generalizado de la cultura de masas sobre las “mayorías silenciosas”

El analfabetismo es, ante todo, un discurso socialmente situado: un conjunto de hechos ideológicos. Es más importante saber quién define este discurso que a quién designa, para qué sirve el discurso y a quién sirve.

[...] Esta es la principal función de la empresa ideológica de la alfabetización: convencer al otro y, después, transformar a la débil víctima en beneficiario (Hautecoeur 1992, 136-142).

Así pues, existe una amplia gama de definiciones sobre el analfabetismo, algunas difíciles de rastrear, pero que ayudan al análisis y estudio del tema. Otras son aún más complicadas en su tipificación; por ejemplo, el analfabetismo funcional, que es un asunto que preocupa a los educadores en los Estados Unidos, se define como el nivel de analfabetismo provocado por no practicar la lectoescritura. Esto es, los analfabetos funcionales son individuos adultos que aprendieron a leer, pero que por no practicar la lectura han olvidado cómo hacerlo y adquirido la incapacidad. En México no se estudia el analfabetismo funcional; el esfuerzo que se hace para enseñar a leer y escribir a los adultos se clasifica como educación de adultos: se da instrucción a las personas que no tuvieron la oportunidad de aprender a leer y escribir durante su infancia o juventud por diversas razones.

Por otra parte, las definiciones lingüísticas son tan generales, que no nos ayudan a dilucidar el significado. Veamos cómo se definen los términos relacionados con la lectura, el alfabetismo o analfabetismo en tres idiomas diferentes: español, inglés y francés.

La Real Academia Española de la Lengua (2017) define a la lectura como, entre otras acepciones, la “Acción de leer [...] Interpretación del sentido de un texto” y a leer como “Pasar la vista por lo escrito o impreso, comprendiendo la significación de los caracteres empleados [...] Comprender el sentido de cualquier tipo de representación gráfica [...] Entender o interpretar un texto de determinado modo”. Sobre el término alfabetista, sólo indica que es un adjetivo usado en Colombia, Costa Rica, Ecuador y República Dominicana que quiere decir “Que sabe leer y escribir”, en tanto que sobre la palabra analfabetista señala “Que no sabe leer”. En esta misma obra, el analfabetismo está definido como la “Falta de instrucción elemental en un país, referida especialmente al número de sus ciudadanos que no saben leer”.

De las definiciones anteriores, hay que destacar la de analfabetista, ya que no incluye la posibilidad de escribir como una parte del proceso mismo. De este último término, la Academia ofrece las siguientes concepciones “Representar las palabras o las ideas con letras y otros signos trazados en papel u otra superficie [...] Componer libros, discursos, etc. [...] Comunicar a alguien por escrito algo [...] Trazar las notas y demás signos de la música”.

En la actualidad, el término alfabetismo se ha aplicado a otras muchas actividades para expresar que una persona posee los conocimientos básicos para realizar esas actividades; como por ejemplo: alfabetismo informativo (*information literacy*), que es empleado para expresar que se poseen los conocimientos esenciales para localizar información por sí mismo; alfabetismo computacional, que significa que se cuenta con los conocimientos básicos para la utilización y el aprovechamiento de los equipos de cómputo y el manejo de los programas de computadoras.

El uso del término alfabetismo en el contexto anterior es controversial, pues la lectura no es un mero conocimiento básico, sino una actividad y un conjunto de herramientas que posibilitan el acceso a la cultura y a la superación personal y social.

En inglés, el diccionario *Webster* (2017) define el alfabetismo (*literacy*) como la cualidad o condición de ser letrado, así como la capacidad de leer y escribir; una persona alfabetizada (*literate*),

continúa, es aquella que puede leer y escribir. Respecto del término analfabetismo (*analphabeticism*, sinónimo de *illiteracy*), éste es definido como incapacidad para leer; por ello, el término analfabeta (*illiterate*) se aplica a la persona incapaz de leer y a la persona incapaz de leer y escribir.

Según el *Oxford English Dictionary* (2018), la palabra *literacy* no es usada en inglés sino hasta finales del siglo XIX; sin embargo, el concepto es más antiguo y posiblemente ya se usaba en la segunda mitad del siglo XVI. Lord Chesterton escribió en 1792 que un analfabeta era aquella persona ignorante del griego y el latín, es decir, el concepto guardaba relación con lo que para la fecha se consideraba una formación completa. La lectura en lenguas romances, como se ha señalado, es impulsada por el protestantismo en el siglo XVI.

También en inglés, la palabra *read* se emplea para designar a la lectura. Este término tiene significados diferentes y algunos de ellos aportan mayor conocimiento a la temática que nos ocupa. Así, en su primera acepción, como sustantivo, *read* (lectura) significa algo que es leído, pero como verbo simboliza interpretar algo que está escrito o impreso, recibir o tomar sentido (de letras o símbolos) por medio de pasar la vista sobre lo escrito; también significa estudiar el movimiento (de los labios) con formulaciones mentales de lo expresado en la comunicación; leer en voz alta las palabras escritas o impresas, y aprender de lo que uno ha visto escrito o impreso; tiene además otras acepciones que no son relevantes para nuestro estudio. En este término se incluye el aspecto de aprendizaje del contenido de lo escrito y no solamente el desciframiento de la escritura, contempla además la acción de leer en voz alta a otras personas. Este documento nos lleva un paso más allá de la definición convencional de lo que es la lectura: a la comunicación.

En francés se usan los términos *analphabétisme*, *alphabétisme*, *écriture*, *illettrisme*, *lecteur* y *lire*, entre otros (Paul 1972). *Analphabet* es el adjetivo que se aplica a la persona que no sabe leer ni escribir; *analphabétisme*, el sustantivo empleado para designar al conjunto de personas analfabetas de un país. *Alphabetique*, adjetivo, propio del alfabeto o que se apoya en el alfabeto. En francés, el término *alphabétisme* existe para significar dos cosas: la primera

es la enseñanza de la escritura y de la lectura, y la segunda es para distinguir a los elementos de una comunidad que saben leer. *Alphabétisme* también se emplea para el sistema de escritura que se basa en un alfabeto, en contraposición de aquél que se basa en símbolos.

Por otro lado, *écrire* designa al trazado de los signos gráficos que representan una lengua, en tanto que *écrit* es el sustantivo utilizado para designar aquello que está escrito o ha sido trazado por la escritura y *écriture* se emplea para nominar la representación gráfica de una lengua. El vocablo *illettré*, que puede fungir como adjetivo y como sustantivo, se aplica para nombrar a la persona que no sabe leer ni escribir; es sinónimo de ignorante y analfabeta; *lecteur* es el nombre que recibe la persona que lee en voz alta, y *lire* es la acción material de leer, de descifrar lo que está escrito, pasar los ojos sobre lo que está escrito (Paul 1972).

Como se puede observar por las definiciones lingüísticas anteriores, existen similitudes en los tres idiomas, pero también diferencias que no facilitan la comprensión del fenómeno claramente. El elemento común que se obtiene del análisis de estos términos es que la lectura se describe como el reconocimiento de caracteres escritos manualmente o impresos. Las dimensiones de aprendizaje, comprensión e impacto social no son comunes a los tres idiomas; del estudio de los términos no se pueden deducir los elementos de evaluación relacionados con qué tan bien se lee, como el nivel de estudios, entre otros.

Desde mediados del siglo XX, el estudio de la lectura y el alfabetismo ha sido abordado no sólo como una actividad educativa, sino desde diferentes perspectivas académicas. Se ha mencionado previamente que esta diversidad de enfoques ha ocasionado que el concepto de lectura y alfabetismo amplíe su cobertura y en consecuencia que su significado se haya vuelto más complejo, pero en general se puede decir que está relacionado con los aspectos educativos y del conocimiento.

De todas las posibilidades que presentan las distintas disciplinas para abordar el alfabetismo, hemos adoptado las cuatro que ofrece el estudio de la Unesco, pues parecen sintetizar adecuadamente sus diferentes vertientes de análisis: la alfabetización como

un conjunto de actividades autónomas; la alfabetización como una práctica aplicada y ubicada; la alfabetización como un proceso de aprendizaje, y la alfabetización como texto.

La alfabetización como un conjunto de habilidades autónomas. Este acercamiento nos lleva a contemplar la lectura y la escritura como la posesión y el dominio de las habilidades para codificar y decodificar tanto lo que se escribe, como lo que se lee. Este punto de vista es el que la mayoría de los Estados acepta para cuantificar el nivel de alfabetización de sus habitantes; también es el que utilizan las enormes campañas de alfabetización que los países en desarrollo aplican para combatir el analfabetismo. Es por ello que se presentan programas “milagrosos” en los que, en plazos relativamente cortos, tres meses, por ejemplo, se puede lograr que una persona analfabeta deje de serlo. Este enfoque está asociado al reconocimiento fonético de letras y palabras, que en sociedades anglosajonas está relacionado con el deletreo para la identificación de las palabras y su significado.

Éste es el nivel más elemental de lo que algunos identifican como lectura y como alfabetización. Siguiendo este criterio, muchos gobiernos presentan cifras satisfactorias de abatimiento del analfabetismo; sin embargo, si se usaran criterios más estrictos, como los que veremos más adelante, el panorama ya no sería tan halagüeño. Aún a este nivel hay autores que han expresado que la eliminación del analfabetismo se ha convertido en una meta para el crecimiento económico, el progreso y el que una cultura pase de ser oral a escrita (Unesco 2005, 149)

A finales de la década de los años 1950, surgió un nuevo concepto para la apreciación del alfabetismo: la aritmética (Unesco 2005, 149). Este concepto implica la idea de que la persona debe poseer, como parte de los conocimientos básicos para ser considerada alfabetada, la capacidad de realizar operaciones de cálculo esenciales. En algunos casos, como el de la OCDE (1995), se incluían las cuatro operaciones fundamentales, a saber: sumar, restar, multiplicar y dividir; posteriormente, otras autoridades en la materia han reducido la habilidad aritmética a sumar y restar. Hay

que decir que esta concepción ha contado con una corriente que se opone fuertemente a incluir entre los conceptos básicos de la alfabetización aquellos de la aritmética.

Para concluir este enfoque, podemos tomar la idea de Cope y Kalantzis, quienes manifiestan:

[...] la lectura, en el sentido más amplio de la palabra, permanece como una parte esencial de la noción de alfabetización. Así, la lectura puede significar no sólo la decodificación y comprensión de palabras, sino también la interpretación de signos, símbolos, pinturas y sonidos, los cuales varían dependiendo del contexto social (Cope y Kalantzis 2000, en Unesco 2005, 150-151).

Otra opinión sobre este asunto en la que se enfatizan los aspectos de habilidad o técnica es la que señala que la alfabetización se refiere a la capacidad de las personas para emplear un conjunto de técnicas que les permitan decodificar y reproducir materiales escritos o impresos (Graff 1994, 154).

La alfabetización como una práctica aplicada y ubicada. Dado que el enfoque de la alfabetización como la aplicación de una serie de habilidades no resultó suficiente para algunos estudiosos, se pensó que ésta debería ser examinada desde el punto de vista de su uso. Uno de los primeros esfuerzos por estudiar la alfabetización desde esta perspectiva fue el desarrollo del concepto de analfabetismo funcional, el cual en un principio enfatizó su impacto en el desarrollo socioeconómico. Las disertaciones sobre analfabetismo funcional han asumido, con frecuencia, que la lectoescritura puede ser enseñada como un grupo de habilidades de carácter universal, que pueden ser utilizadas en cualquier parte y que hay sólo un estilo de alfabetización que todos deben aprender en la misma forma. La alfabetización fue vista como neutral e independiente del contexto social (Unesco 2005, 151).

En este enfoque encontramos ya una diferencia de importancia: se incluyen los aspectos sociales con los que se relaciona la alfabetización; sin tal relación la alfabetización es vista como una

actividad de muy poca importancia, sólo en el contexto social se entiende y valora. Este punto de vista objeta que los individuos sean calificados como alfabetos o analfabetos, ya que se ha encontrado que muchos etiquetados como analfabetos hacen uso de prácticas de lectura para propósitos específicos en su vida diaria.

La alfabetización como un proceso de aprendizaje. Esta perspectiva considera a la alfabetización como un proceso de aprendizaje activo y amplio, más que como un producto de la educación limitada y enfocada. Posiblemente quien personifica mejor este enfoque es el educador Paulo Freire, quien reconoce que lo importante y destacado de la alfabetización es que se puede leer el mundo social y el medio ambiente de los individuos, no tan sólo textos. En su obra *La educación en la ciudad* (1997, 73; Unesco 2005, 152), se puede leer lo siguiente: “Partiendo de la lectura del mundo, que el alfabetizado hace y con la cual viene a los cursos de alfabetización (lectura que es social y de clase), la lectura de la palabra remite al lector a la lectura previa del mundo que es, en el fondo, una relectura”.

La alfabetización como texto. La alfabetización se puede entender también en términos del contenido o tema y la naturaleza de los textos que se producen y se leen. La alfabetización como texto varía en consideración de los temas, el género y la edad del lector, así como la complejidad del lenguaje empleado y el contenido ideológico. En este enfoque es importante preguntarse si todas estas modalidades de textos son relevantes para el mejoramiento social e individual: si suponemos que la alfabetización promueve el desarrollo, habría que analizar si toda alfabetización logra ese objetivo o sólo aquella que se destina expresamente a ese propósito.

Es común entre algunos autores definir de forma general el alfabetismo y la lectura, a pesar de lo cual han hecho aportes importantes en la materia. Tal es el caso de Goody y Watt (1968), quienes inician su artículo “The consequences of literacy” afirmando terminantemente que la alfabetización es la habilidad de leer y escribir. Esta aserción carece de matiz respecto de los niveles que se deben

satisfacer para poder ser calificado como alfabetado; agregado a esto se insiste en que leer es el proceso por el cual se extrae información de un texto. La alfabetización tiene varios grados, que van desde reunir letras y palabras y poder descifrar lo escrito, que es el nivel más bajo, hasta comprender la información contenida en el texto. La información no es el conjunto de signos alfabéticos sino lo que éste significa, la idea que transmite (Gibson y Levin 1975, 5).

Cipolla (1970, 11) propone la clasificación de semianalfabeto aunque acepta que es muy difícil definirla y, con este pensamiento, parece estar de acuerdo con Graff (1995, 327-328), quien asegura que casi nadie es totalmente analfabeto porque aunque sea en forma elemental, casi todas las personas pueden leer un poco.

Barton (1994, 53) argumenta que la alfabetización va más allá del mero acto de descifrar signos alfabéticos y que presupone la comprensión del significado del texto; después de todo, el escritor utiliza una serie de letras y palabras que le ayudan a dar sentido a un pensamiento o sentimiento que quiere dejar plasmado o compartir con otras personas que sean capaces de descifrar los signos alfabéticos y obtener el significado que el autor les ha dado.

Por su parte, Robinson (1983, 16) sostiene que la alfabetización no es solamente una habilidad para describir letras y palabras; es, además, un conducto para entender parlamentos abstractos y complejos. Por este motivo es muy importante que después de superar la primera fase que consiste en el reconocimiento de letras y palabras, se tenga la capacidad de ir más lejos. Para este autor, la alfabetización es: 1. la habilidad para descifrar un código para dar sentido a las marcas que se encuentran en el papel; 2. la habilidad para obtener información a partir del código; 3. la habilidad para dar un significado personal y social a la información obtenida; 4. la habilidad para actuar a partir de ese significado, y 5. la habilidad para realizar deducciones y otras estructuras cognoscitivas a partir de los conocimientos adquiridos y encontrar nuevas interpretaciones.

Muchas organizaciones internacionales abandonaron el esquema de apoyo masivo a las campañas de alfabetización y en su lugar adoptaron un enfoque relacionado más con el capital humano (Unesco 2005, 153). Por ejemplo, en las resoluciones del Congreso

Mundial de Ministros de Educación sobre la Erradicación del Analfabetismo celebrada en Terán en 1965 por primera vez, se hizo énfasis en la estrecha relación que existe entre alfabetismo y desarrollo por lo que se propuso el concepto de analfabetismo funcional. Este concepto se refiere a los grupos, grandes o pequeños, que existen en la sociedad dependiendo de sus circunstancias, que habiendo sido alfabetizados mediante su asistencia a la escuela u otros medios, no pueden hacer uso de la lectura en su vida cotidiana; es decir, que no son capaces de leer un documento que les explique cómo solicitar un servicio o de llenar una solicitud de empleo. En consecuencia, estas personas no son capaces de actuar efectivamente en la sociedad; así, la Unesco señala:

Más que un fin en sí misma, la alfabetización debe ser vista como una forma de preparar a los individuos para el ejercicio de su papel social, cívico y económico que va más allá de los límites de la alfabetización rudimentaria que consiste simplemente en la enseñanza de la lectura y la escritura (Unesco 2005, 153).

Al mismo tiempo otros estudiosos, entre ellos Bormuth, establecían una definición más amplia:

Una persona puede ser considerada alfabetizada en este sistema [educativo] cuando es capaz de obtener la información que necesita de los materiales que debe leer. Y esto es independientemente de que nosotros veamos el asunto desde el punto de vista del lector, del editor o de la sociedad. De aquí que una persona pueda ser vista como alfabetizada o analfabetizada sólo con relación a una lectura en particular; el estatus relativo a ese material puede ser modificado tanto porque se le instruya o porque se modifiquen los materiales que necesite leer para que sean pertinentes a lo que ha aprendido (Bormuth 1973, 15).

Para fortalecer el punto de vista sobre la alfabetización como un instrumento social, encontramos que Sylvia Scribner ha resaltado el enfoque de la alfabetización como un acto social. Al respecto, dice: “[...] el hecho más sencillo y definitivo es que la lectura es un

acto social; los individuos de una sociedad sin un sistema de escritura no se convierten en alfabetos” (1984, 7 citada por Resnick y Resnick 1989, 173). Todo acto de lectura incluye una comunicación entre los escritores y los lectores por medio del texto; por lo tanto, para entender el significado de la lectura para los participantes en este acto, debemos analizar la naturaleza del texto y las actividades y experiencias asociadas con el rol del lector y del escritor.

Entre los acuerdos que se lograron en el Simposio Internacional organizado en 1975 por la Unesco en Persépolis, estuvo la acotación a las definiciones que ya había construido esa organización. Así pues, se subrayó que la alfabetización crea las condiciones para la adquisición de una conciencia crítica sobre las contradicciones de la sociedad en la cual viven las personas, así como sus objetivos (Power 1983, 21-22).

Reuniones posteriores tendieron a identificar los programas de alfabetización funcional con la educación continua, y en 1962 la Unesco adoptó una nueva definición de lectura funcional o alfabetismo funcional que aún está vigente y que establece lo siguiente:

Una persona es alfabetista funcional cuando puede realizar todas las actividades en las que se requiere leer para un funcionamiento efectivo de su grupo y comunidad, y que también lo habilita para hacer uso frecuentemente de la lectura, la escritura y la aritmética, para el desarrollo propio y de su comunidad, posibilitándolo para tener una activa participación en la vida de su país (Rogers y Herzog 1966, 192).

Abundando en este tema, al revisar algunos de los resultados de las conferencias mundiales que se han realizado en los países industrializados de 1981 a 1994, se encontró como resultado que en esos encuentros se definió a la persona analfabeta como alguien que no puede integrarse porque tiene dificultades para leer, por ejemplo, los horarios de salidas y llegadas en una estación ferroviaria (Hautecoeur 1997, 7). Es conveniente aclarar que, como han establecido Venezky (1990, 6) y sus colaboradores, el concepto de analfabeta funcional sólo es aplicable a los adultos y a los jóvenes casi adultos, que en ningún momento se puede aplicar a los niños

ya que estos están en el periodo de recibir una educación escolarizada. Un analfabeto funcional es la persona que aprendió a leer y que, por diferentes causas, entre ellas el desempleo de esta habilidad en su vida social, olvidó como hacerlo.

Powell (c1999, 17) profundiza en esta definición y concluye que el analfabetismo funcional juega un papel crítico en la medida en que transitamos de la sociedad industrial a la era de la información; sin embargo, aunque se dice que poseer las habilidades para leer y escribir facilita la transmisión de información, éstas no necesariamente implican una reflexión crítica. Es decir, saber leer y escribir es necesario para el alfabetismo, pero no es suficiente para que una persona pueda leer de forma reflexiva y profunda estableciendo relaciones entre los diferentes elementos que se encuentran en el texto y los que deben ser deducidos (o inferidos) de éste por no encontrarse explícitos en la redacción del documento. En el umbral de la sociedad de la información, poseer el conocimiento que constituye la materia prima para el desarrollo hará la diferencia, por ello quien carezca de la posibilidad de informarse e incorporar el conocimiento a su vida diaria quedará al margen de la corriente principal de la evolución social y cultural.

La alfabetización ha ganado terreno como elemento esencial para el desarrollo social y económico de los individuos, las comunidades y la sociedad; en esta nueva visión, la perspectiva educativa de Paulo Freire contribuyó al entendimiento del proceso de alfabetización. Freire ligó el alfabetismo a la creación de la conciencia de las personas y la función de la lectura, la escritura y la aritmética en el proceso de liberalización del ser humano que, mediante la concienciación, puede leer y entender el mundo que le rodea, lo que le permite comprender mejor las contradicciones de la sociedad. Vista así, la alfabetización no tiene un fin en sí misma; su propósito es fungir como un instrumento de liberalización de los individuos en una sociedad compleja. El enfoque de Freire tuvo un gran impacto y, durante muchos años, la lectura y la alfabetización han sido vistas como el proceso que ayuda a liberalizar al hombre de las contradicciones sociales que lo encadenan al atraso y la dependencia.

Siguiendo esta escuela, se ha dicho que la concepción que una sociedad tiene de un individuo analfabeto está asociada a la que tiene de la persona; ser analfabeta parece estar ligado al lado oscuro de la sociedad, por lo tanto, el analfabetismo es un elemento más de marginación. Los criterios que esa sociedad establece para la clasificación de quién es alfabeto son constituidas con el deseo de excluir a una parte de ésta (Street 1994, 141). Indiscutiblemente, las políticas sociales relativas a la alfabetización, y por extensión a la educación, deben analizarse y fundamentarse en el modelo que mejor responda a las necesidades sociales bajo principios éticos y de equidad:

Los programas de alfabetización mantendrán un lugar en las políticas sociales nacionales en los países industrializados que están luchando por satisfacer las necesidades de capacitación de su fuerza de trabajo, incluyendo a los trabajadores que perciben bajos salarios. Sin embargo, el mensaje de dos décadas de políticas sociales en apoyo a la alfabetización indica la necesidad de llevar a cabo evaluaciones serias sobre los métodos empleados y los mejores métodos para dirigir los esfuerzos. Tanto los jóvenes que abandonan la escuela como los adultos pueden responder mejor a modelos educativos diferentes. También es posible que tengamos que llevar a cabo una evaluación crítica de la función de los empleadores en el diseño y prestación de estos servicios. Es más, el tiempo y los recursos asignados a los programas de alfabetización pueden ser insuficientes para superar las brechas sustanciales entre el requisito de cualificación de los empleadores y la baja capacitación de los posibles trabajadores (McGrath y Maynard 1999, 268-269).

Otra forma de entender el alfabetismo, y con ello la lectura, se refiere a lo que las personas hacen con esta habilidad; lo verdaderamente importante es saber qué es lo que ocasiona a las personas poder leer y escribir. En este caso, el énfasis no está puesto en las habilidades, sino en los efectos que ser alfabeto produce en la conducta y en la vida de los individuos y de las comunidades (Semali 1999, 306-307).

Durante los últimos años de la década de 1980, la definición de alfabetismo se amplió y el término alfabetización se relacionó con

adjetivos tales como informativa, tecnológica, computacional, entre otras, asumiendo una connotación relativa a las competencias mínimas en un campo de la actividad humana y, no necesariamente, de las habilidades básicas sin las cuales no se puede tener acceso al conocimiento. Hay una diferencia entre la capacidad de leer que hace posible el acceso al conocimiento y la capacidad básica que permite el acceso a información, exclusivamente.

En el seminario internacional *Literacy in Industrialized Countries Focusing on Practice*, celebrado en 1987 en Toronto, se formularon las siguientes recomendaciones que van más allá de los aspectos meramente de combate al analfabetismo:

- Acceso universal gratuito a la educación básica para todos los individuos, el derecho a aprender en la lengua materna y el reconocimiento de las necesidades particulares de mujeres, minorías y excluidos.
- Los programas de fomento de la lectura deben respetar la autonomía de los grupos comunitarios básicos, facilitar la participación de los estudiantes en todas las actividades y ayudar a transformar las condiciones de vida de los individuos y comunidades.
- Los gobiernos deben financiar y apoyar programas variados, asignar mayores recursos a entornos pobres y grupos marginados, y asociarse con la comunidad alfabetizada, para desarrollar políticas y respetar la independencia de las ONG participantes.
- La comunidad alfabetizada debe organizarse en coaliciones, formar alianzas con organizaciones que trabajan por la justicia social, adoptar estructuras democráticas y comprometer a toda la sociedad en una lucha contra el analfabetismo (Hautecoeur 1997, 10).

En 2002, la Unesco declaró que la década comprendida entre 2003 y 2012 estaría dedicada a la eliminación del analfabetismo y la promoción de la lectura. Mediante los trabajos a desarrollar en esta década, se esperaba obtener los siguientes resultados para 2012:

- Lograr un importante progreso en los objetivos tres y cinco establecidos en el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar, Senegal, en abril de 2000, que a la letra dicen:

[...]

iii. velar porque las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa;

[...]

v. suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento (Unesco 2000, 8).

- Lograr que todos los estudiantes obtengan un manejo adecuado de las herramientas que brinda la alfabetización en la vida.
- Crear un ambiente de alfabetización sustentable y en crecimiento.
- Mejorar la calidad de vida.

La Unesco excluye de su discurso todas las áreas en las que se ha utilizado la terminología alfabetismo computacional, tecnológico, etcétera.

Después de revisar una gran variedad de puntos de vista sobre lo que es el alfabetismo, podemos concluir que no tiene una acepción única, que los niveles en los que se reconoce a una persona alfabetizada en el contexto social varían de una sociedad a otra, se va desde un entrenamiento de unas cuantas semanas hasta los doce años de escolaridad; también existe una corriente que establece que se necesitan cuatrocientas horas de instrucción para poder alfabetizar a una persona; otros piensan que esto no es suficiente, a menos que sea complementado con programas que le den continuidad a este esfuerzo (Oxenham 1980, 93).

LECTURA Y ALFABETIZACIÓN EN EL TIEMPO

Hoy en día, la lectura es considerada como una actividad usual que sólo unos cuantos no realizan, incluso se piensa en tomar medidas

para su universalidad. Desde la invención del primer sistema de imprenta de tipos móviles, el interés por alfabetizar a la sociedad ha ido en aumento; durante mucho tiempo, la razón principal para promover la lectura, en el caso de un buen número de sociedades europeas, fue de carácter religioso: había que aprender a leer para acercarse a la divinidad de forma directa, suprimir la necesidad de contar con un intermediario entre aquélla y el creyente. Con todo, en algunas sociedades, especialmente las musulmanas, se han dejado rezagadas a las mujeres por motivos religiosos, pues se piensa que por su naturaleza no están destinadas a llegar a la divinidad mediante un ministro o mulla, sino de forma exclusiva por conducto de sus padres, esposos o hijos.

Hay que hacer notar que la lectura nace a la par que la escritura y que es fundamental en la transmisión de información. Si bien es cierto que sus usos han variado a lo largo de la historia, lo mismo que las características de las personas que la practican, también lo es que ha estado presente desde la Antigüedad. En esa época sólo unas cuantas personas sabían leer y el concepto que se tenía de ellas, por poseer esa capacidad, era totalmente incomparable al que se tiene hoy en día. Analicemos las características que ha tenido este fenómeno a lo largo de la historia y los hombres que las han representado.

No es abundante la información sobre lo que en realidad significaba saber leer en las sociedades antiguas; los datos disponibles se refieren particularmente a la cultura occidental, por ejemplo, a través de Platón se tiene noticia de la oposición de Sócrates respecto del uso de la lectura y la escritura como un medio de análisis racional (Platón 2000, 658-659). El principal argumento de Sócrates contra el uso de la escritura y la lectura es que éstas no fomentan la reflexión sobre un asunto, que sí se logra con el diálogo e intercambio oral de las ideas. Sócrates expresa que la lectura no facilita el intercambio de opiniones y que además no favorece que se ejercite la memoria en la que ve una fuente de análisis y enriquecimiento cultural. Por tanto, este filósofo griego no concebía al alfabetismo como algo positivo y esencial para el desarrollo de la sociedad y de los individuos.

Entre los primeros individuos que podían leer y escribir, pronto se formaron grupos que se convertirían en las clases mejor educadas y poderosas de la sociedad; entre estos grupos se encontraban los gobernantes y sacerdotes. En el extremo opuesto estaban aquéllos que dependían de otras personas para decodificar textos y de esta forma realizar sus funciones con cierto grado de eficiencia. Así pues, la lectura fue una actividad social debido fundamentalmente a que la mayoría de las personas no sabían leer y escribir; la lectura en voz alta, aun cuando el lector estuviera solo, era la práctica normal. Por esta razón es que llama tanto la atención cuando san Agustín describe a san Ambrosio como un lector silencioso. Los pocos que tenían las habilidades y conocimientos para leer contaban con una amplia masa de oyentes que seguían el contenido de los materiales leídos en voz alta. En este contexto, la lectura no excluía a quienes no sabían leer, también estaba hecha para ellos; esta práctica se extendió por centurias e incluso en el Siglo de Oro español la mayoría de los textos estaban hechos para ser leídos en voz alta, como lo demuestra Margit Frenk en su libro *Entre la voz y el silencio* (1997).

Savater (1997, 57), al reflexionar sobre el surgimiento del pensamiento humanístico, señala que en la Antigüedad los dioses no pretendían, ni requerían para su culto, dejar por escrito su verdad y sus principios. Son los dioses modernos –los de las grandes religiones monoteístas como el judaísmo, el cristianismo e islam– los que cuentan con libros que contienen sus principios fundamentales. Las religiones modernas sostienen que esos libros son obra divina y, en consecuencia, para llegar a Dios los individuos deben saber leer o, en su defecto, contar con un clero que interprete y divulgue los textos, como en el caso del catolicismo. Si bien en un principio fueron los sacerdotes quienes tuvieron la mayor necesidad de leer, a fin de convertirse en los intermediarios entre los hombres y la divinidad y en guardianes del conocimiento, posteriormente será al individuo común a quien se le demandará que lo haga.

En la Edad Media, el término *literati* se aplicaba a las personas que sabían leer básicamente en latín, pues las lenguas vernáculas

no se habían desarrollado lo suficiente, o sólo lo habían hecho de forma oral. La literatura que se producía tenía un marcado tinte religioso, pero también era utilizada para fines jurídicos y científicos, entre otros. Una abrumadora cantidad de textos se produjeron en latín y los únicos que tuvieron acceso a ellos fueron quienes sabían leer en esa lengua, y las implicaciones para aquellos que no sabían leer eran muy claras al quedar excluidos de la cultura. Se ha dicho que el saber se refugia en los monasterios en esa época; es cierto que son esas instituciones las que resguardan la cultura escrita pero no todos los miembros de las congregaciones religiosas sabían leer y escribir. Es posible que algunos de los maravillosos copistas que nos legaron extraordinarias obras, primorosamente iluminadas y copiadas, sólo fueran reproductores de los textos que tenían frente a ellos sin que pudieran leer su contenido.

Durante mucho tiempo escribir fue en realidad una actividad técnica, en la que se empleaban instrumentos como el papel, las plumas y las tintas; no era necesario saber leer para poder copiar la escritura de un libro a otro. Después del año 1300, el término *literatus* vino a significar tener las habilidades mínimas para leer en latín. Con la difusión de las lenguas vernáculas, particularmente después de la Reforma, el término se aplicó a la persona que podía leer y escribir en su lengua materna (Venezky 1990, 3).

La iglesia católica no fomentaba el desarrollo de lectores; en contraste pretendía controlar la lectura de los fieles. Por ello, en el Concilio de Trento establece con toda claridad que la enseñanza de la religión católica está basada principalmente en el clero y que los católicos pueden leer la Biblia, aunque para ello establece cuáles son los libros autorizados y reconocidos como parte de la fe católica. Todavía en el Catecismo (Iglesia Católica 1993, 85-87) publicado por Juan Pablo II se confirma que la verdadera fe es transmitida principalmente mediante el sacerdote; no prohíbe la lectura de la Biblia, pero marca ciertos lineamientos bajo los cuales habrá de leerse. Esto es, mientras que para algunas religiones la lectura representa el camino para llegar a la divinidad, para otras es tan sólo una opción más y no el principal medio para acceder a ella.

Por mucho tiempo, la enseñanza de la lectura no tuvo un fin intelectual sino religioso: la salvación del alma a través de la lectura de la Biblia.

Del siglo XVII al XIX, los líderes religiosos en América y Gran Bretaña a menudo hablaron de la necesidad de la alfabetización en relación con la salvación espiritual. En su compromiso por la alfabetización laica a través de la lectura de la Biblia, siguieron los precedentes fuertemente establecidos por los líderes protestantes durante la Reforma. Sus preocupaciones fueron tanto sociales como individuales, y sus objetivos tanto la salvación del alma mediante la lectura de la Biblia, como la preservación del orden social. El proceso de alfabetización circunscrito por la instrucción religiosa sirvió como medio eficaz para la imposición de valores sociales y espirituales. En resumen, la alfabetización para el control social fue un principio rector en el periodo [...] (Soltow y Stevens 1981, 11).

Hasta antes del siglo XVII, las colonias norteamericanas no contaban con un sistema de educación pública, de modo que al principio la alfabetización y la enseñanza de la aritmética estuvo a cargo de los padres y la familia, luego fueron los ministros o algunas mujeres voluntarias. Los padres de familia eran los responsables de que sus hijos aprendieran a leer y escribir de cualquier forma posible, y los objetivos que se buscaban eran cuatro: 1. conocer las Escrituras; 2. fortalecer las competencias cívicas, especialmente las que se encontraban en las leyes coloniales; 3. desarrollar la mentalidad cultural y un comportamiento adecuado, y 4. mantener y regular la racionalidad legal de la burocracia emergente mediante registros escritos (Keller-Cohen 1993, 4). Más tarde, a saber, en Massachusetts en 1642 se aprobó una ley por la cual todos los niños debían aprender a leer y entender los principios de la religión, los niños a quienes se les enseñara a leer podían ser separados de sus padres, las escuelas eran sólo para niños blancos, con muy pocas facilidades para las niñas. En 1710 se modificó la ley y se estableció que los hombres debían saber leer y escribir y las mujeres solamente leer; en 1771 se vuelve a modificar la ley y se establece que los hombres debían saber leer, escribir y aritmética

y las mujeres leer y escribir (Davidson c1989, 63). A finales del siglo XVII, todas las colonias de Nueva Inglaterra habían aprobado leyes que requerían alguna forma de educación conectada con la lectura (Keller-Cohen 1993, 3).

Hay que tener en cuenta que en la sociedad estadounidense para los esclavos leer era un acto liberalizador, por lo que los esclavistas no fomentaban que aquéllos aprendieran a hacerlo, y menos aún que tuvieran conocimiento de la escritura, pues la veían como el conducto a la insurrección. “El testimonio de los esclavos, por lo tanto, ilustra cómo la adquisición de la lectura y la escritura fueron un acto de resistencia contra la esclavitud y una afirmación de su identidad” (Cornelius c1991, 61).

Los esclavos negros y los negros libres enfrentaban problemas muy fuertes en los estados sureños de Estados Unidos. La prohibición respondía a criterios que se suponía estaban relacionados con la tranquilidad de las comunidades y con la igualdad de los individuos. Algunos esclavistas estaban muy preocupados porque si los negros aprendían a leer y religión se irían al cielo; otros pensaban que los negros no eran seres humanos, sino bienes de producción. Además, era ya un problema compartir la vida terrenal con los negros como para encontrarlos también en el cielo, en la vida eterna.

Cuando los afroamericanos lucharon para obtener su alfabetización, expresaron su deseo de libertad y autodeterminación, que tenía profundas raíces en la cultura moderna. El movimiento hacia la alfabetización universal y la cultura escrita es uno de los más importantes desarrollos democráticos en el mundo moderno (Cornelius c1991, 2).

Durante buena parte del siglo XIX, se consideró un crimen enseñar a leer a los negros, incluso hasta la mitad del siglo XX la política educativa predominante en los Estados Unidos era el uso de cualquier forma posible, incluyendo la fuerza, para evitar la alfabetización de los afroamericanos y reservarla para los blancos. Aún después de la Segunda Guerra Mundial, en los estados sureños la educación estaba segregada y los afroamericanos sólo podían asistir a escuelas de segundo nivel (Prendergast 2002, 206).

James E. Allen Jr., antiguo Comisionado de Educación estadounidense, citó en 1969 una serie de datos que mostraban con claridad el impacto del analfabetismo en aquella nación:

1. Uno de cada cuatro estudiantes en todo el país tienen alguna limitación importante en su lectura.
2. En los sistemas escolares de las grandes ciudades, la mitad de los estudiantes leen por debajo de lo que se espera de ellos.
3. Hay más de tres millones de analfabetos entre la población adulta.
4. Casi la mitad de los desempleados jóvenes, entre dieciséis y veintiún años, son analfabetos funcionales.
5. Tres cuartas partes de los delincuentes juveniles en Nueva York tienen un retraso en su nivel de lectura que corresponde a dos o más años.
6. En un programa reciente del Ejército Norteamericano... 68.2 por ciento de los jóvenes estaban por debajo del nivel de lectura de séptimo año (Bormuth 1973, 9-10).

Siguiendo con algunos datos históricos, la National Assessment of Educational Progress (NAEP) realizó un estudio en 1981 y los resultados mostraron que alrededor de la mitad de los jóvenes de diecisiete años pueden defender un punto de vista basado en argumentos bien fundamentados (Nickerson 1985).

Con respecto a la lectura en Europa, ya se ha mencionado que el surgimiento de la imprenta de tipos móviles permitió la producción de un mayor número de copias de la misma obra y con ello la posibilidad de acceso a la lectura se vio favorecida; si bien es cierto que esta imprenta resultó de gran ayuda, también lo es que la mayoría de las personas no sabían leer y escribir. Se ha sostenido que no se hubiera podido lograr la reforma protestante sin la imprenta de tipos móviles, y puede ser cierto, pero igual de cierto es que su empleo no fue instantáneo, aunque con el paso del tiempo nació una relación de interdependencia. La imprenta, al favorecer la lectura, amplió la demanda de nuevos materiales y la necesidad de producir obras en forma más rápida y un mayor número de ejemplares.

En realidad, no es fácil determinar si el avance tecnológico produce más lectores o el incremento de los lectores demanda

mejores formas de producir libros. Graff (1994, 157-158) sostiene que una de las grandes innovaciones de la Reforma fue el reconocimiento de que la lectura, potencialmente peligrosa o subversiva, podía ser empleada como una herramienta o como un medio de educación y adiestramiento (si se controlaba adecuadamente) en una escala en que no se había usado hasta entonces.

En Suecia y en Finlandia, antes de la Revolución Industrial y del establecimiento de la educación obligatoria, ya se contaba con una política de fomento a la lectura que contenía varios aspectos que se vieron reflejados en un decreto que establecía: 1. todos debían saber leer para poder entender las Sagradas Escrituras; 2. era responsabilidad del jefe de familia el aprendizaje de la lectura, incluyendo a los siervos; 3. se produjeron manuales para la enseñanza de la lectura; 4. el ministro de cada parroquia debía verificar el nivel de lectura y realizar un examen; 5. quienes fracasaban en el examen tenían dificultades, como no poder casarse o no poder ser testigos ante la corte; en breve, no tenían cualidades para ejercer sus derechos civiles. La presión sobre las personas para aprender a leer era muy fuerte y eficiente (Lundberg 1999, 398).

La apropiación de las habilidades para leer y escribir fue deseable, especialmente en los siglos XVIII y XIX por tres razones: porque eran necesarias para participar en la vida social de algunos grupos; porque era esencial para obtener nuevas habilidades que permitieran el ascenso en la escala social y económica, y porque esas habilidades se requerían para una ocupación específica. En esos siglos, saber leer y escribir otorgaba la posibilidad de tener un buen empleo; sin embargo, la alfabetización de los hijos dependía de la de sus padres, y los padres de la clase trabajadora no invertieron en educación pues, a pesar de todo, no consideraban que la inversión en tiempo y en dinero fuera redituable (Schofield 1981, 451).

Un ejemplo de política nacional de promoción de la lectura en el siglo XX se encuentra en la Unión Soviética. En 1919, Lenin firmó un decreto que obligaba a toda la población comprendida entre los ocho y los cincuenta años a aprender a leer y a escribir. Pero aquí se presentó un problema interesante, que era aprender en ruso o bien en alguna de las lenguas de los grupos

minoritarios. En un país como la URSS, el problema de la lectura fue especialmente difícil, pues algunas de las lenguas minoritarias tenían muy poca literatura escrita (Jeffries 1967, 34).

Así, la estrategia para erradicar el analfabetismo adoptada en la URSS incluyó tres elementos principales: primero, la eliminación del analfabetismo a través de una educación obligatoria, general, de calidad, y mediante el trabajo de actualizar las viejas lenguas y alfabetos creando un nuevo lenguaje escrito y alfabeto; segundo, cursos integrales de alfabetización para adultos, y tercero, cambios en el contenido y la calidad de vida y del trabajo, asegurando la consolidación, utilización, y desarrollo de las nuevas habilidades adquiridas en lectura, escritura y aritmética (Shadrikov y Pakhomov 1999, 392).

El analfabetismo se ha visto como un problema aberrante en las sociedades industriales, en las que se espera que sus miembros hayan pasado por la escuela básica y en algunos casos, que tengan una docena de años de escolaridad. El problema con el analfabetismo es que como no se cumplían las expectativas de escolaridad, el fenómeno se ocultó durante muchos años: plantear tal cuestión, de una u otra forma, era enjuiciar al sistema educativo, el cual fallaba si no atendía a todos los niños, si se presentaba una alta tasa de deserción, y si se manifestaba el analfabetismo funcional. Si se observaba alguna de estas condiciones, entonces se consideraba fallido porque no era un sistema universal; no era capaz de retener a los estudiantes, y porque quienes aprendieron a leer lo olvidaron. Pero más allá de cualquiera de las causas del analfabetismo subyace un problema económico que obliga a la población más pobre a no asistir a la escuela por tener la necesidad de obtener un ingreso económico que le permita al individuo o su familia subsistir (Thomas 1994, 39).

Es verdad que la lectura fortalece la capacidad de los individuos, las familias y las comunidades de satisfacer sus necesidades de salud, educación, participación política, económica, cultural y de servicios. La incapacidad de leer está asociada estrechamente con la pobreza, tanto en el sentido económico, como en el más amplio

que involucra la privación de posibilidades. Las personas analfabetas ven limitado su futuro y algunas de ellas buscan salidas fáciles que no conducen al éxito en sus vidas.

En relación con la universalidad de la alfabetización, el tema ha sido ampliamente abordado por la Unesco durante más de siete décadas. En la Conferencia sobre Educación de Adultos, celebrada en Canadá en 1960, los participantes propusieron la realización de una campaña en el ámbito mundial para erradicar el analfabetismo en unos pocos años. No obstante que esta resolución se aprobó, y que otras reuniones propusieron acuerdos similares, el problema del analfabetismo siguió teniendo características alarmantes porque cientos de miles de habitantes del planeta no sabían leer y escribir.

En 1965, el Director General de la Unesco, Rene Maheu, en una reunión para erradicar el analfabetismo celebrada en Terán, señalaba que la humanidad puede dividirse en dos grupos principales y la diferencia se puede atribuir directamente a la capacidad lectora de cada uno de ellos: “[...] los que dominan la naturaleza, comparten entre sí las riquezas del mundo y parten a las estrellas; y los que permanecen encadenados a su pobreza y la obscuridad de la ignorancia” (1966, 29 citado en Finnegan 1973, 113).

Es difícil saber cuál es la causa y el efecto del analfabetismo, pero es claro que los países desarrollados no podrían tener los mismos índices de los países en desarrollo. La idea que se evoca ante la referencia a una persona alfabetizada, o que sabe leer, ha cambiado con el correr de los siglos. La evolución de los conceptos ha complicado el estudio del fenómeno a tal grado que no es fácil saber si se habla de individuos con las mismas características y si los niveles de alfabetismo son semejantes entre una sociedad y otra. Esta situación ha provocado que, aunque parece fácil saber quién sabe leer y quién no, dependiendo del concepto que se tenga de la lectura el resultado de un estudio puede ser muy diferente al de otro. Los términos adquieren diferente significado en los grupos o naciones en función de sus tradiciones culturales, religiosas, económicas y de la perspectiva social de cada grupo (Tyner 1998, 25); por ejemplo, es en los países desarrollados en

donde se publican más libros, más periódicos y se cuenta con mejores servicios bibliotecarios. Ésa es una de las razones por las que resulta difícil encontrar una definición común, pues sus funciones, significados y métodos varían de un grupo cultural a otro, sin que ninguno tenga la exclusividad de la razón (Wagner 1993, 3).

ESCUELA Y ALFABETIZACIÓN

Es necesario estudiar la lectura, el alfabetismo o cualquier denominación que se desee utilizar dentro de un contexto más amplio: el de la escuela y el proceso educativo que se lleva a cabo en ella. Macedo (1993) señala que saber leer y escribir no es suficiente para lograr los objetivos de democracia, justicia e igualdad; que mientras la alfabetización se ve como una actividad liberadora, la escuela tiende a mantener el *statu quo* y se convierte en una instancia de adoctrinamiento, lo que bloquea la posibilidad de un pensamiento independiente. Esta concepción de la escuela como un elemento que perpetúa la dependencia de pensamiento a la corriente dominante es sostenida por muchos investigadores y posiblemente el más notable de ellos es Paulo Freire.

Para empezar, es frecuente encontrar una discusión sobre el dilema que representa determinar quién dio origen a quién: ¿la alfabetización nos llevó a la creación de la escuela o es la escuela la que impulsa la alfabetización? Algunos autores sostienen que fue la alfabetización la que impulsó a la escuela y con ello se institucionalizó. Existen documentos que pretenden enseñar a leer desde edad muy temprana, y textos que requieren de un lector capaz, aunque no existan escuelas formales; sin embargo, no hay que olvidar que históricamente los procesos de enseñanza se han basado en una relación cercana entre el alumno y el maestro aun sin la existencia de una escuela, tanto en su noción de recinto, como de institución. Retomemos el surgimiento de la imprenta de tipos móviles. Con ella se acelera el interés por la enseñanza de la lectura y esa actividad, poco a poco, guiará al surgimiento de un sistema escolar apoyado con fondos públicos y de carácter obligatorio y gratuito.

Las prácticas educativas que se seguían en el mundo en general eran las de enseñar a leer primero, ya que la lectura ayudaba al aprendizaje del catecismo y a la formación moral de los cristianos y sólo cuando ya se dominaba ésta se enseñaba a escribir (Tanck de Estrada 1997, 49). Antes de describir el método utilizado en la enseñanza de la lectura y de la escritura en México, veamos las características generales de la enseñanza.

[...] No se aprendía a leer y escribir al mismo tiempo. En las escuelas, se dividía a los alumnos en dos salones: los de leer (lectura y doctrina cristiana) y los de escribir (escritura, aritmética, lectura de libros y manuscritos e historia sagrada). Siempre había más niños en el salón de leer. Las escuelas particulares cobraban tarifas más altas para los alumnos de escribir, ya que el papel, la tinta y las plumas implicaban mayor gasto. Sólo después de saber leer se podría pasar a la clase de escritura. Por ejemplo, en la escuela gratuita del convento de Belén había 200 niños en el salón de leer y 109 en el de escribir; en el convento del Carmen, 152 de leer y 70 de escribir; en la parroquia de la Santa Veracruz, 136 de leer (83 de silabario, 16 de catón y 37 de carta y libro) y 61 de escribir (24 de contar y 37 de escribir); en la parroquia de San Pablo, 30 de leer (10 de cartilla y 20 de catón y libro) y 8 de escribir [...] (Tanck de Estrada 1997, 83).

Es evidente por el párrafo anterior que los salones de lectura y de escritura eran sede de la enseñanza de otras disciplinas que tenían que ver con la religión, pero también con la aritmética y la lectura de libros manuscritos. Desafortunadamente, no sabemos cuál era la medida de cada una de estas actividades.

Varias eran las razones para separar estas actividades: los pobres no necesitaban aprender a escribir, pues se dedicaban a actividades que no requerían esa destreza; las mujeres no eran enseñadas a escribir para evitar que intercambiaran comunicaciones con sus pretendientes; y por último, era preferible que los niños se incorporaran a la vida económica para ayudar a la familia con el sustento en vez de que destinaran tiempo a aprender a escribir, para lo cual no se veía ningún incentivo (Tanck de Estrada 1997, 89).

Los pobres consideraban que el tiempo dedicado a aprender a leer y escribir era tiempo perdido que se le quitaba al trabajo del

campo. Para el campesinado ignorante, no tenía sentido saber leer, en especial si el cultivo de la tierra necesitaba de tiempo completo y para salvar sus almas sólo debían seguir las enseñanzas del sacerdote.

La población rural española nunca mostró una fuerte y concertada necesidad de alfabetización, aunque sólo debido a que esta habilidad fue considerada un lujo despilfarrador y pérdida de tiempo, que proveía muy pocos beneficios a quien la adquiría. Las horas desperdiciadas en la escuela significaban horas perdidas en el campo mientras que cualquier papeleo que pudiera necesitar un campesino podía ser realizado por el sacerdote del pueblo o un escriba local, incluso si el campesino había logrado aprender a leer y escribir, dadas las realidades sociales y económicas de la vida rural, sus posibilidades de cambiar su suerte dependían menos de esa habilidad que de la ambición y el trabajo duro. Por otra parte, la elevada tasa de mortalidad de lactantes y niños que prevaleció entre los campesinos hasta finales del siglo XVIII, pudo haber creado actitudes hacia los niños dándole poca importancia a su educación. Dado que los niños eran tan delicados, los campesinos pobres no reconocieron la importancia de invertir en su educación, pues se consideraban débiles y vulnerables (Kegan 1974, 24).

Las escuelas dominicales fueron una de las vías conocidas de enseñar la lectura y la escritura; en ellas además se estudiaba el catecismo. Los domingos los niños y las niñas asistían a la escuela dominical, los grupos se formaban por sólo niños o sólo niñas, sin mezcla de géneros; los hombres instruían a los niños y las mujeres a las niñas.

A finales del siglo XIX en Estados Unidos se inició el apoyo gubernamental a algunas escuelas que tenían un currículo de cuatro años que comprendía la enseñanza de las tres “R”: escritura, lectura y aritmética (reading, [w]riting y [a]rithmetic), pero las escuelas para la población negra no contaban con financiación pública y se sostenían de la caridad y la filantropía (Roth c1997, 964). En Europa la situación era diferente, existían cinco niveles educativos: en el primero, se enseñaba a juntar letras y palabras y a tener la capacidad de firmar, a este nivel aspiraban los pobres; el segundo se orientaba

a las clases bajas y medias y tenía como propósito fortalecer su capacidad en lectura, escritura y el uso de los números; el tercer nivel educaba en el manejo de la contabilidad; el cuarto estaba dirigido a los rangos bajos de las profesiones y negocios, y por último, en el quinto, se situaban los estudios universitarios (Stone 1969, 69-70).

Hay muchos ejemplos de las reservas con que era vista, y posiblemente aun lo sea, la enseñanza de la lectura. El presidente de la Royal Society, en 1807, razonaba del siguiente modo:

En teoría, el proyecto de dar una educación a las clases trabajadoras es ya bastante equívoco, y, en la práctica, sería perjudicial para su moral y su felicidad. Enseñaría a las gentes del pueblo a desperdiciar su posición en la vida en vez de hacer de ellos buenos servidores en agricultura y en los otros empleos a los que les ha destinado su posición. En vez de enseñarles subordinación, les haría facciosos y rebeldes, como se ha visto en algunos condados industrializados. Podrían entonces leer panfletos [panfletos] sediciosos, libros peligrosos y publicaciones contra la cristiandad. Les haría insolentes ante sus superiores; en pocos años, el resultado sería que el gobierno tendría que utilizar la fuerza contra ellos (Cipolla 1970, 80).

En México, por ejemplo, durante el gobierno de Benito Juárez, en 1861 se suprimió la enseñanza del catecismo del programa oficial y tanto hombres como mujeres tenían la obligación de aprender a leer y escribir (Bermúdez 1997, 129), aunque no se contaba con suficientes escuelas y profesores. En esa época, México se enfrentó a la situación de que la educación era un asunto de los estados y la federación no podía intervenir en él, así las disposiciones que estableció el presidente Juárez solamente se aplicaron al Distrito Federal y a los Territorios; no fue sino con la reforma a la Constitución en 1917, y más adelante, con el proyecto de creación de una Secretaría de Educación Pública, que se le daría carácter federal.

A pesar de los esfuerzos realizados en la década de los años 1920, para 1976 el 93 por ciento de los centros de población correspondían al medio rural con graves problemas de acceso a los servicios, y de los 60 millones de habitantes:

Se llegó a la conclusión de que aún quedaban más de seis millones de analfabetos, puros o funcionales y que aproximadamente 40% de la población que dominaba el alfabeto no había terminado la secundaria y sólo podía leer literatura de mala calidad, principalmente historietas y fotonovelas (Greaves 1997, 352).

El sistema escolarizado, aunque representa un avance en el camino a la alfabetización, no garantiza por sí solo la eliminación del analfabetismo. Existen variables que pueden hacer fracasar a la escuela como el elemento definitorio para terminar con el analfabetismo; entre ellas se encuentran el ausentismo, el bajo nivel académico, las instalaciones deficientes, la ineptitud de los profesores para enseñar, y en especial la incapacidad para tratar a los individuos con alguna discapacidad. Los profesores tienden a inclinarse hacia los mejores alumnos y esto abre una brecha entre los más avanzados y los que tienen problemas de algún tipo (Thomas 1994, 47).

La enseñanza de la lectura y la escritura es el punto de partida para estar en posibilidad de obtener el conocimiento que se necesita en el diario quehacer. Puesto que la alfabetización y la etapa posterior forman parte de un solo proceso educativo, las políticas de alfabetización, así como las estrategias para lograrlo, deben estar compaginadas en la misma dirección (Ballara 1992).

Entre los varios autores que relacionan la escritura y la lectura con la educación general, encontramos la siguiente opinión: la evaluación de la lectura y la escritura no se debe hacer en abstracto, sino en el contexto de una educación formal y conocimientos específicos. Saber leer y escribir debe implicar que se cuenta con un mínimo de conocimientos sobre diversas áreas que permitan que los individuos sean considerados cultos (Hirsch 1987).

Los bajos índices de alfabetización indican varias cosas, entre ellas la falta de una política educativa que considere la necesidad de que la población sea lectora y tenga habilidades para escribir, y una deficiente labor de enseñanza en el sistema escolar que no logra conservar a los alumnos y los expulsa sin que cuenten con las habilidades de leer y escribir. Lo anterior produce un rezago

educativo difícil de eliminar, pues las personas se tienen que incorporar al trabajo con muy pocos instrumentos para ascender en la vida social, económica y cultural.

En los países en desarrollo, los altos índices de analfabetas son producto de que la escuela, por sí sola, no pueda cumplir con el objetivo de formar lectores. Aun cuando los estudiantes progresen y concluyan sus estudios, nos encontramos con que muchos de ellos se enfrentan a un entorno difícil de superar: en casa padres analfabetas o con un bajo nivel educativo; esta situación provoca que los niños encuentren en la escuela la principal y posiblemente única fuente de apoyo (Stevenson, Lee y Schweingruber 1999, 251).

Es común que al evaluar el nivel de la capacidad lectora de los niños se tome en cuenta sólo el papel que ha jugado la escuela en el aprendizaje de esa habilidad; sin embargo, el medio ambiente en que se encuentra la escuela y el domicilio del niño influyen. No es lo mismo una comunidad en la que se valora la alfabetización que otra en la que por la pobreza o marginación los jóvenes se encuentran en desventaja. También se sabe que a mayor nivel educativo de los padres, mayores posibilidades de que los niños aprendan a leer y se conviertan en lectores (Stevenson, Lee y Schweingruber 1999, 252-53).

Mientras los padres sean analfabetos, es difícil asegurar la asistencia de los niños a las escuelas y aún más difícil mantenerlos allí por seis años o más. En resumen, la eficiencia del sistema escolar depende de un porcentaje de padres alfabetas en la comunidad (Blaug 1966, 394).

La aplicación de la tecnología de la información en los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura ha sido cuestionada por quienes piensan que es muy costosa, especialmente en los países en desarrollo. Sin embargo, es necesario hacer un esfuerzo para incorporar las tecnologías, pues de otra forma se corre el riesgo de abrir una brecha mayor entre naciones ricas y pobres respecto al acceso a la información, ya que las condiciones de las segundas limitan el uso de la lectura y la información.

El empleo de la tecnología en la alfabetización tiene un doble objetivo y beneficio: la alfabetización y la competencia en el uso de la tecnología. Aprender a leer permite tener acceso a un mundo de información y ser capaz de usar los instrumentos tecnológicos posibilita la incorporación a un mundo cambiante (Wagner y Hopey 1999, 480); al fin y al cabo, la tecnología es especialmente eficiente para ayudar a los estudiantes que no asisten, por diversos motivos, a un salón de clases.

Al mismo tiempo algunos autores, entre ellos King, sostienen que el alfabetismo no es un mero instrumento que se adquiere en la educación formal, sino más bien una forma de comunicación en algunas culturas. La escritura y la lectura no sólo tienen como propósito dar un nombre a las cosas, sino actuar en la memoria.

El lenguaje permite no sólo darle nombre al mundo, sino también que la memoria funcione. En una cultura oral el conocimiento adquirido tiene que ser constantemente repetido; de otro modo, se perdería. Todas las culturas, ya sean predominantemente orales o alfabetizadas, ayudan a las generaciones futuras no sólo a hablar sino también a pensar, a recibir las categorías de clasificación impuestas por el lenguaje en su contexto cultural (King 1994, 111).

El texto escrito permite que el conocimiento acumulado por las sociedades no se olvide y pueda ser transferido de una generación a otra.

Al tratar de definir el alfabetismo, algunos estudios lo han relacionado con la educación elemental, conjetura que en la mayoría de los casos se acepta, aunque no haya sido probada del todo (Semali 1999, 306). Se parte de que si los sistemas educativos elementales fueran buenos, no existirían problemas de analfabetismo o un bajo índice nacional de lectura; ahora bien, existen países con sistemas educativos exitosos que tienen problemas de analfabetismo de distinto tipo. En el mismo sentido, es conveniente reflexionar sobre la posibilidad de encontrar un pueblo alfabetizado y lector que carezca de una adecuada educación básica. Es necesario explorar aún más la relación que existe entre lectura y educación

para poder entender la problemática y lograr formular soluciones, no sólo a los problemas de lectura y alfabetización sino al de la educación elemental.

Graff señala las dificultades para lograr el dominio de la lectoescritura, éstas no sólo se relacionan con los individuos, ya que tienen implicaciones escolares y sociales: “Parcialmente en la creencia de que leer y escribir es tan fácil que un niño lo puede hacer. Los últimos 200 años de enseñanza han servido para hacer cumplir las expectativas y la práctica común (que) equipara la alfabetización con la educación primaria” (Graff c1995, 330).

La existencia del analfabetismo funcional ha sido reconocida en los países desarrollados que cuentan con altos índices de alfabetos. La educación formal y obligatoria por sí sola no puede terminar con el analfabetismo, razón por la que se deben desarrollar programas de alfabetización que complementen el esfuerzo formal de educación. Los costos de la educación formal se ven incrementados por medidas remediales que tienden a superar el analfabetismo de los adultos, en este esfuerzo deben participar la escuela y otros sectores oficiales, así como la sociedad civil (Thomas 1994, 48).

Es evidente la necesidad de que la educación formal sea de calidad, incluyente y extensiva, y que se debe evitar el abandono escolar. Si la escuela no cumple con estos requerimientos, ocasionará el incremento de alumnos que no aprendieron a leer y escribir cuando debieron y, eventualmente, el número de adultos que necesitarán una educación remedial para enmendar su analfabetismo. Los grupos de apoyo que trabajan a favor de la alfabetización son útiles, pero nunca podrán reemplazar el proceso que debe ofrecer la escuela, que conjunta el conocimiento de otras materias y tópicos.

Si saber leer y escribir es importante para la persona, también lo es para la sociedad. Una sociedad equitativa, igualitaria y justa necesita que sus miembros sepan leer y escribir para que puedan interactuar en los diferentes retos que la democracia enfrenta.

En el contexto que el derecho a la educación brinda, se han celebrado una multitud de reuniones de organismos multinacionales, nacionales, regionales y locales para estudiar la problemática del analfabetismo y para tratar de encontrar formas de solucionarla.

No se intenta hacer un recuento de lo tratado en esas reuniones, pero sí señalar aspectos que parecen relevantes en la definición de la lectura y la alfabetización, así como algunos pasos que han sido dados por instituciones y que han cambiado la definición de ambos vocablos.

La solución al analfabetismo funcional que han planteado algunos países se ha centrado en la denominada educación de adultos. Parece existir discrepancia en el significado del término “educación de adultos” entre los países desarrollados y los países en desarrollo, que implica un cambio de paradigma en la enseñanza que se realiza bajo esta denominación:

La educación de adultos en las regiones en desarrollo consiste principalmente en la alfabetización, destinada a elevar el nivel educativo de las personas con baja escolaridad, de manera que involucra principalmente fortalecer la habilidad de leer, escribir y calcular con relación al tema del bienestar. En contraste, la educación de adultos en las regiones desarrolladas se dedica en gran medida a ampliar los conocimientos y habilidades de los adultos con muchos años de escolaridad formal, ofreciendo programas para desarrollar competencias profesionales y fomentar el aprendizaje permanente en el tiempo libre. Sin embargo, muchos esfuerzos en esas regiones se centran en el fortalecimiento de la relativa baja alfabetización de los adultos que fracasaron en el sistema formal de educación o que han inmigrado recientemente y requieren alfabetización para adaptarse en su nuevo entorno, especialmente en la lengua nacional. La alfabetización es vital y cambia continuamente para incrementar-se en la vida diaria contemporánea (Weber 1999, 173).

Como se advierte, la discrepancia en el enfoque tiene implicaciones sociales y económicas: mientras que en las regiones en desarrollo lo que se desea es que los individuos dejen de ser analfabetos y obtengan los conocimientos mínimos para su vida, en las desarrolladas la educación de adultos está relacionada con la transformación social y económica, por ello a través de los programas educativos se pretende reconvertir a las personas en individuos productivos teniendo en cuenta los cambios, especialmente los tecnológicos.

Si se comparara el beneficio de la alfabetización en el sistema escolarizado y la alfabetización de adultos, parecería que es el mismo: jóvenes y adultos capaces de leer y escribir. Sin embargo, si se analiza un poco más, no lo es, tomando en consideración el impacto que la capacidad lectora tendrá en el futuro de las personas. Blaug (1966, 395) señala que un joven de entre trece y catorce años que termina sus estudios tiene por delante una vida productiva de más de 35 años, mientras que la de un adulto que ha aprendido a leer será de entre quince y veinte años. Ésta es una razón por la que se debe apostar por la efectividad de la educación escolarizada, así como por la educación de adultos.

Recientemente se ha reconocido el analfabetismo funcional en los países industrializados a pesar de los años de escolaridad obligatoria. La escolaridad obligatoria por sí sola no puede erradicar el analfabetismo, por ello se deben desarrollar y respaldar programas de alfabetización de adultos. El costo de brindar una escolaridad obligatoria, ya considerablemente alto, tendrá que incrementarse con el fin de implantar medidas que ayuden a las escuelas en su papel de prevención. La provisión de servicios de alfabetización de adultos es problemática y ha sido descuidada hasta hace poco tiempo. Los alfabetizadores y otras personas saben que el costo económico y social del analfabetismo es alto, pero es muy difícil totalizar con exactitud ese costo por país. Sin embargo, a pesar de la dificultad de la tarea, algunos investigadores han tratado de hacerlo. El analfabetismo es un fenómeno omnipresente y complejo, sus causas y síntomas no siempre están claramente separados entre la población analfabeta. Las soluciones requerirán de un amplio espectro de organizaciones, sectores e individuos. La alfabetización es un derecho humano fundamental (Thomas 1994, 48).

ESTADÍSTICAS Y ALFABETIZACIÓN

Son dos las principales tendencias al definir la lectura. La primera, de carácter meramente mecánico, se relaciona con la labor de descifrar lo escrito mediante la transcripción de frases, pronunciar las palabras escritas y obtener un significado de lo que está impreso.

La segunda tendencia guarda relación con una concepción ya no sólo mecánica, sino con la interpretación personal que cada lector da al mensaje escrito o impreso, la reacción que genera lo leído, la evaluación de las ideas del autor y la obtención de un mayor entendimiento de lo expresado por otros (Lee 1969, 403).

Al tratar de explicar los atributos de una persona lectora, nos topamos con que primero tenemos que determinar lo que se entiende por un individuo alfabeto o bien su opuesto, un analfabeto. Algunas personas y autoridades aceptan como prueba de la condición de una persona su dicho mediante la respuesta a una pregunta censal. No se realiza ningún esfuerzo por verificar si el dicho de la persona es cierto, lo más cercano a esa comprobación es cuando se pregunta sobre el nivel de escolaridad. Pero como se verá más adelante, éste no es determinante para que una persona sea considerada como alfabetizada. Aumenta la confusión el que algunos términos son utilizados en unos países y no en otros, o que siendo los mismos se les dé un significado diferente tanto conceptual como prácticamente.

Aunque la alfabetización es un problema de preocupación nacional, todavía tenemos que encontrar una definición común o sentar sus límites. No existe consenso de lo que significa alfabetización en la época de la globalización económica o tecnológica. Algunos estudios han intentado explicar la relación, si la hay, entre alfabetización y educación básica. En muchos casos, la relación es asumida más que probada. Cuestionamientos importantes deben ser abordados: ¿De qué manera la alfabetización y los programas de educación básica son similares o diferentes? ¿Qué tipología puede guiar a los académicos, investigadores, responsables de la formulación de políticas y profesionales a comprender mejor esos conceptos? (Semali 1999, 306).

En la medida en que usamos los años de escolaridad como prueba del nivel de alfabetización, lo cual ayuda a tener una comprensión cabal de la habilidad lectora, contribuimos a la confusión entre lo que representa la alfabetización y la educación básica: estamos empleando dos conceptos diferentes pero relacionados. Se afirma

que los niños que fracasan en la escuela primaria serán los adultos con poco dominio de la lectura y que en consecuencia entrarán en los programas de educación de adultos; es posible que esto suceda por el fracaso escolar, pero también puede ser producto de la inaccesibilidad a los documentos escritos en años escolares e incluso en los previos a la escolaridad (Ferreiro y Schmelkes 1999, 445).

La definición más general a la que hemos hecho referencia sirve de base a la mayoría de los países para cuantificar su nivel de alfabetismo. La técnica empleada comúnmente en tal cuantificación es la censal, en la que un encuestador pregunta a la persona entrevistada si sabe leer y escribir; la respuesta que ésta proporciona es tomada como válida y no se utiliza ningún otro parámetro para comprobar la exactitud de la información. En la pregunta –y por tanto en la respuesta– no se incluye la habilidad aritmética que algunos expertos, organismos internacionales y las ONG piensan forma parte de las habilidades necesarias para ser calificado como alfabeto.

Por otra parte, en 1995 la OCDE publicó su *Literacy, economy and society: results of the first international adult literacy survey*. Este estudio aportó información relevante sobre la lectura y la alfabetización de adultos; sin embargo, en esta ocasión sólo nos ocuparemos de la distinción que se establece, por primera vez, sobre las características que debe reunir una persona para ser clasificada como alfabeto. El estudio rompe con la concepción de que el alfabetismo es algo que los adultos tienen o no tienen, y no define al adulto alfabeto en función del nivel de estudios alcanzado o mediante exámenes basados en el grado de escolaridad y su supuesta relación con la mayor o menor complejidad de los textos aplicables a cada grado. En lugar de eso, el estudio construyó una definición fundada en la conducta; así un adulto alfabeto es aquel que, usando información impresa o escrita para una sociedad funcional, logra alcanzar las metas propias y desarrollar el conocimiento propio y el potencial. Para arribar al concepto anterior los expertos que participaron en el estudio decidieron segmentar la lectura o el alfabetismo, en función de cada una de las tareas que apoya, en tres grupos de herramientas relevantes y diversas.

Esos tres segmentos son: 1) lectura de prosa, que no es otra cosa que poseer los instrumentos para entender y usar la información que se encuentra en textos como editoriales, noticias, relatos, poemas y novelas; 2) lectura documental, que implica poseer el conocimiento y las herramientas que se requieren para localizar y usar la información contenida en varios formatos, incluyendo solicitudes de trabajo, nóminas, horarios de transportación, mapas, tablas y gráficas, y 3) lectura aritmética, que significa contar con los conocimientos y las herramientas requeridas para emplear operaciones aritméticas solas o en forma secuencial necesarias para mantener al día una chequera, calcular una propina, completar una forma de pedido o determinar el monto de los intereses de un préstamo.

Años más tarde, la OCDE implementó la prueba PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes, por sus siglas en inglés) con la finalidad de evaluar la formación de los alumnos cuando llegan al final de la etapa de enseñanza obligatoria, hacia los quince años. La prueba PISA fue aplicada en el año 2000 para evaluar el desempeño de las aptitudes para la lectura, las matemáticas y la ciencia dando énfasis a la lectura. Las pruebas subsecuentes hicieron hincapié en matemáticas (2003) y ciencias (2006).

Los resultados de PISA 2000 se dividieron en tres grupos dependiendo del tipo de proceso que los reactivos pedían: recuperación de información, interpretación de textos, y reflexión y evaluación. En la escala de evaluación de la prueba se distinguen cinco niveles de desempeño, indicados en el Cuadro 1.

En algunos países, los resultados del examen PISA revelan sociedades lectoras, pero en otros los efectos han sido desastrosos mostrando una clara contradicción con las estadísticas oficiales pues a diferencia de los censos y las encuestas, el objetivo de la prueba es medir qué tan bien se lee a través de distintos grupos y niveles. En síntesis, se puede decir que la encuesta realizada por la OCDE no se basa en preguntarles a las personas si pueden leer, sino en enfatizar qué tan bien leen.

Pasemos ahora a los conceptos que aceptan y emplean los diversos países para definir y clasificar qué entienden cuando dicen que

Cuadro 1. Niveles de competencia lectora de acuerdo con PISA

Significado de los niveles de competencia o desempeño en lectura	
Los niveles que comprende PISA tienen dos objetivos: clasificar el desempeño de los estudiantes y describir lo que son capaces de hacer. Cada uno de los niveles se asocia a reactivos de dificultad diferenciada. Veamos el conjunto de habilidades para la lectura conforme a sus niveles correspondientes, que en este caso se describen en orden de complejidad decreciente:	
Nivel 5 El más alto (más de 625 puntos)	Los estudiantes que dominan el nivel 5 de la escala son capaces de completar reactivos de lectura sofisticados, tales como los relacionados con el manejo de información difícil de encontrar en textos con los que no están familiarizados; mostrar una comprensión detallada de estos y encontrar qué información del texto es relevante para el reactivo; ser capaces de evaluar críticamente y establecer hipótesis, recurrir a conocimiento especializado e incluir conceptos que puedan ser contrarios a las expectativas.
Nivel 4 (de 553 a 625 puntos)	Los estudiantes que dominan el nivel 4 de la escala son capaces de responder reactivos de lectura difíciles, tales como ubicar información intrincada, interpretar significados a partir de sutilezas del lenguaje y evaluar críticamente un texto.
Nivel 3 (de 481 a 552 puntos)	Los estudiantes que dominan el nivel 3 de la escala son capaces de manipular reactivos de lectura de complejidad moderada, tales como ubicar fragmentos múltiples de información, vincular distintas partes de un texto y relacionarlo con conocimientos familiares cotidianos.
Nivel 2 (de 408 a 480 puntos)	Los estudiantes que dominan el nivel 2 de la escala son capaces de responder reactivos básicos de lectura, tales como ubicar información directa, realizar inferencias sencillas de distintos tipos, determinar lo que significa una parte bien definida de un texto y emplear cierto nivel de conocimientos externos para comprenderla.
Nivel 1 (de 335 a 407 puntos)	Los estudiantes que dominan este nivel son capaces de responder correctamente sólo los reactivos de lectura menos complejos que se han desarrollado para PISA, como ubicar un fragmento de información, identificar el tema principal de un texto o establecer una conexión sencilla con el conocimiento cotidiano.
	Los estudiantes cuyo desempeño se sitúa por debajo de los 335 puntos son incapaces de realizar el tipo de lectura básico que PISA busca medir. Esto no significa que no tengan aptitudes para la lectura. De hecho, la mayoría de estos estudiantes puede probablemente leer en el sentido técnico de la palabra. Sin embargo, los alumnos tienen serias dificultades para emplear la lectura como una herramienta eficaz para ampliar y aumentar sus conocimientos y destrezas en otras áreas; podrían entonces estar corriendo el riesgo no sólo de enfrentar dificultades en su transición inicial de la educación hacia el trabajo, sino también de fracasar en beneficiarse de una educación más amplia y de las oportunidades para aprender durante toda su vida.

Fuente: INEE [¿2004?], 3.

una persona tiene las habilidades necesarias para la lectura y que, por poseerlas, es considerada alfabetizada.

Como se ha demostrado, en la actualidad el significado de leer o ser alfabetizado sigue contando con diversas interpretaciones. Por ello un buen número de países basan su clasificación empleando como criterio de división “[...] la habilidad para leer fácilmente o con dificultad una carta o un periódico”. Esta definición es poco clara ya que no es lo mismo leer con dificultad que sin ella; en la medida en que se lee con mayor facilidad, los grados de comprensión de lo que se lee aumentan. Otros países definen el alfabetismo como “[...] la habilidad para leer y escribir oraciones simples”. En esta definición se ha agregado el aspecto relacionado con la escritura que en la anterior estaba ausente; sin embargo, no establece qué tipo de material debe poder leer la persona, si se trata de un periódico, una carta, o un cuento, entre otros. En algunas naciones plurilingües o con más de una lengua oficial, no siempre se determina el idioma en el cual deberá leerse o escribirse.

Otros países definen al alfabetizado y la capacidad lectora por el número de ciclos escolares que se han cursado, lo cual también varía de un país a otro. Para algunos, un alfabetizado es aquel que sabe leer y escribir aunque nunca haya ido a la escuela, como es el caso de Malí; otros, como Estonia, requieren que se haya concluido la escuela primaria; en Santa Lucía se ha fijado como parámetro siete años de escolaridad, para otros muchos como los Estados Unidos el nivel de educación se ha fijado en nueve años de escolaridad (Rogers y Herzog 1966, 192).

Chall (1990, 63) sostiene que una adecuada alfabetización se obtiene con doce años de escolaridad, criterio que debe emplearse para su definición. Hirsch (1987) coincide en que la evaluación de la lectura y la escritura no se puede hacer en abstracto, sino en el contexto de la educación formal y conocimientos específicos, pues ser alfabetizado no es sólo saber leer y escribir, también es poseer un mínimo de saberes sobre diversas disciplinas que permitan que los individuos sean considerados cultos; para Kozol (citado por Lank-shear 1990, 180), quien no lee a un nivel de 9.5 años de escolaridad está en serios problemas para integrarse plenamente a la sociedad.

El criterio de escolaridad no ha sido siempre el mismo, los niveles educativos vinculados con la lectura han cambiado. En los últimos sesenta años, los criterios se han transformado, haciéndose cada vez más exigentes, por lo que han pasado de tres años de educación elemental a ocho (Stedman y Kaestle citados por Kirsch 1990, 41). Varios autores, entre ellos Kirsch (1990, 41), han planteado la necesidad de que las personas cuenten con 12 años de escolaridad, lo que corresponde a la terminación de la educación media, para funcionar adecuadamente en una sociedad tecnológica. Esta forma de medir el alfabetismo está relacionada más con criterios aplicables a los niños que asisten a la escuela y que cursan los niveles básicos de educación, que con los criterios relativos a los adultos. Nadie analizaría a un adulto analfabeta sobre la base de la escolaridad que tiene, sino de su habilidad para leer y escribir (Venezky 1990, 11).

Doce años de educación no son los básicos para aprender a leer. Según Kirsch, con doce años de escolaridad no sólo se aprende a leer y escribir, sino se completa una educación de adulto robusta:

Se supone que doce años de educación dan como resultado un adulto educado y alfabetizado. En este caso, el objetivo de la evaluación de la alfabetización de adultos debe ser determinar qué tan bien los adultos han adquirido la alfabetización que las escuelas pretenden desarrollar (Kirsch 1990, 49).

Otro criterio que dificulta la definición de alfabetizado y capacidad lectora es la edad cuando se le utiliza como variable de control; hay naciones que cuantifican a partir de los seis años, en tanto que otras lo hacen a partir de los quince. Los niveles de alfabetismo y la capacidad lectora se relacionan con la edad de la siguiente manera:

- a) Cuando se contabiliza a partir de los seis años de edad, se da por sentado que quienes no saben leer y escribir son los únicos analfabetas. Las personas menores de seis años atenderán la escuela cuando tengan edad para ello.

- b) Cuando se contabiliza a partir de los quince años de edad, se presupone que quienes no saben leer y escribir son los únicos analfabetas. Las personas menores a esa edad están en proceso de alfabetización, ya que usualmente asisten a recibir educación básica y ésta requiere de nueve años de escolaridad.

Cuando se aplican los criterios anteriores, las estadísticas varían significativamente. Si se opta por considerar a la población de quince años y más como alfabetas, se da por hecho que quienes son mayores de esa edad ya terminaron la educación primaria y secundaria escolarizada. En consecuencia, cuando en algunos países se contabiliza el analfabetismo mediante una simple pregunta, sus niveles parecen bajos, alrededor de un siete u ocho por ciento de la población; pero cuando se aplica el criterio de escolaridad el índice cambia a niveles superiores al 35 por ciento, y si además se recurre al examen PISA el resultado es un índice muy alto de analfabetismo y lo más grave es que son muchos los países en que se presenta el mismo fenómeno, por lo que dependiendo de la definición que se acepte los índices de analfabetismo se pueden abatir o incrementar.

El sistema de medir la lectura indicado anteriormente es impugnado por muchas autoridades en la materia, como señala Chall (1990, 56-57); sin embargo, nadie puede negar que es preferible que las personas tengan un alto nivel de lectura ya que en esa medida obtendrán mayores beneficios y mejores posibilidades de integrarse socialmente y progresar.

Petrucchi hace una síntesis de algunos de los elementos característicos del esfuerzo para extender el alfabetismo, pero como se ve en la extensa cita que se incluye a continuación, son muchos los elementos que inciden en favor o en contra de la extensión del alfabetismo:

Los datos de los que disponemos, y que provienen de las investigaciones de la Unesco, presentan un cuadro que está modificándose rápidamente y que está muy diversificado en las diferentes áreas del globo, del cual resulta lo siguiente:

- a) El proceso de alfabetización está en lento crecimiento en términos de porcentaje, pero el número de los analfabetos es cada vez mayor en términos numéricos y ya ha superado los mil millones. En 1980 había una tasa de analfabetismo de 28.6 por ciento, correspondiente a 824 millones de individuos; en 1985 el porcentaje había descendido ligeramente al 28 por ciento, pero el número total llegó a 889 millones. Las áreas en las cuales el analfabetismo está más difundido están localizadas sobre todo en África (en algunos países árabes y en otros de economía fundamentalmente rural), en América Latina (Guatemala, Ecuador, Perú, Haití y Bolivia) y en Asia sobre todo entre los países musulmanes (Pakistán, Afganistán y Arabia Saudí). Aparte de estos casos extremos, un problema de analfabetismo extendido está presente en casi todos los países africanos, en gran parte de los latinoamericanos y en numerosos países asiáticos. Además, también en muchos de los países llamados desarrollados están presentes altos porcentajes de analfabetismo de regreso y de analfabetismo primario de origen exterior, situado especialmente en las grandes áreas urbanas. Además, tenemos el caso de Estados Unidos, donde la difusión social del analfabetismo entre negros, latinoamericanos y empleados urbanos es muy importante y ha dado lugar en las dos últimas décadas a encuestas y a campañas de alfabetización, que prácticamente no han obtenido resultados.
- b) Las causas de la permanencia del analfabetismo en grandes áreas del mundo no dependen sólo del bajo nivel económico, sino también de razones políticas e ideológicas. Existen regímenes que no han acogido de buen grado el desarrollo de la educación de masas (por ejemplo, Haití y Perú); otros países, como los musulmanes, en donde la educación de la mujer está bloqueada; efectivamente, una de las consecuencias del analfabetismo femenino, característico de los países que viven con una fuerte ideología religiosa, es un desarrollo demográfico incontrolado, que a su vez contribuye a mantener altas tasas de analfabetismo general. Las únicas campañas logradas de alfabetización social son las de algunos países (como Cuba, Vietnam y la Nicaragua sandinista) que, con el modelo soviético, han implicado a las mujeres en el proceso educacional y han apoyado campañas de control de natalidad.
- c) La producción de libros crece vertiginosamente en todo el mundo, tanto en los dos países gigantes, EUA y URSS (al menos hasta 1989), como en Europa, como en los países pertenecientes a otras áreas (pero sólo a partir de la última década). En 1975 fueron producidos en

el mundo 572,000 títulos; en 1980, 715,000; en 1983, 772,000. A principios de los ochenta, Europa, con un 15 por ciento de la población, producía aún el 45.6 por ciento de los libros; la URSS, con el 8.1 por ciento de la población, el 14.2 por ciento y Estados Unidos, con el 7.5 por ciento de la población, el 15.4 por ciento. Este cuadro está destinado a cambiar en el futuro, pero no de un modo radical, ni excesivamente rápido.

- d) Por lo que respecta a la prensa, en 1982 se producían en todo el mundo 8,220 periódicos, de los cuales 4,560 en los países desarrollados (en EUA, 1,815). Era muy abundante la circulación de ejemplares en países con una antigua tradición de lectura y de información: en Gran Bretaña se contaban 690 ejemplares por cada mil habitantes; en Japón, 751; en Suecia y Alemania del Este, 496; y en Francia, 205.
- e) Los préstamos de libros efectuados en las bibliotecas públicas proporcionan datos análogos. Según el cómputo de 1980, Estados Unidos encabeza la lista con 986 millones de volúmenes, seguido de la URSS, con 665 millones, y por Gran Bretaña, con 637; lo que quiere decir que, dado el porcentaje de población, este último es el país en el que la circulación librera por la vía del préstamo es la más alta del mundo. Le siguen Francia con 89 millones, Dinamarca con 79 y Suecia con 77; pero para estos dos últimos países valen las mismas consideraciones que hemos planteado para Gran Bretaña (Petrucchi 2001, 595-597).

El discurso anterior, aunque largo y con información de los años ochenta, nos permite un acercamiento a la problemática que compone el mundo del alfabetismo. No sólo es necesaria la enseñanza básica de las palabras, sino que este esfuerzo se inserte en un medio ambiente que permita obtener beneficios. Asimismo, nos percatamos de que existen elementos, por ejemplo, la pobreza, que si bien no son determinantes influyen negativamente en la eliminación del analfabetismo; las creencias religiosas e ideológicas sobre el papel de la mujer o de grupos minoritarios impactan dramáticamente en el número de analfabetos al justificar su exclusión educativa. El caso de las mujeres es especialmente grave ya que es una causa de las altas tasas de natalidad en países pobres; en estos países el Estado no cuenta con los recursos para salir de la pobreza y la marginación, y la situación se agrava por el elevado índice de natalidad, que no pueden disminuir, entre otras razones,

porque las mujeres son analfabetas e ignorantes sobre los métodos anticonceptivos. En esos países las mujeres sólo tienen tiempo para atender a su familia, sin oportunidad para aprender a leer y escribir a pesar de que estas habilidades pueden mejorar la condición socioeconómica de su familia y la suya propia.

Las estadísticas que a continuación se presentan son realmente alarmantes, ejemplifican la gravedad del analfabetismo que se vuelve un pesado lastre para las personas, las comunidades y los gobiernos:

La mitad de los jefes de familia clasificados por debajo de la línea de pobreza por estándares federales no pueden leer un libro de octavo grado. Más de un tercio de las madres que reciben asistencia social son analfabetas funcionales. De ocho millones de adultos desempleados, de cuatro a seis carecen de habilidades para ser retenidos para trabajos de alta tecnología (Kozol 1985, 10 citado por Lankshear y Lawler 1989, 136).

A primera vista, el analfabetismo no parece importante, pero como se hace notar arriba, representa un obstáculo significativo al momento de analizar el desarrollo socioeconómico: una sociedad en la que un tercio de las madres viven de la asistencia social y no se pueden emplear porque no tienen los conocimientos y habilidades requeridas para incorporarse al mercado laboral, no sólo se ve afectada económicamente, sino que esta situación influirá negativamente en la educación de sus hijos. En este caso, pueden o no ser analfabetas funcionales, el resultado es el mismo.

Los datos estadísticos de los que se dispone presentan una aparente contradicción: mientras la cantidad de personas que no saben leer se incrementa, el porcentaje de analfabetas disminuye. La cantidad de analfabetas aumentó en función del incremento de la población y la deserción escolar en la educación básica; ambos casos se explican por la pobreza y la falta de desarrollo de los países. El crecimiento de la población es mayor en los países en desarrollo que en los desarrollados, del mismo modo es frecuente que los países pobres tengan sistemas escolares deficientes y que no garanticen que los egresados del ciclo básico estén en

posibilidad de incorporarse al sector laboral con mejores calificaciones (Ramdas 1994, 12).

El analfabetismo es especialmente grave en los países en vías de desarrollo, ya que está asociado con altos índices de pobreza. En los años ochenta, el 95 por ciento de los analfabetas del mundo se concentraban en los países en vías de desarrollo, especialmente en el sudeste de Asia y la África subsahariana. Las mujeres eran las más afectadas: un tercio era analfabeta, comparadas con un quinto de los hombres (Oxenham 1980).

El analfabetismo tiene una estrecha correlación con la pobreza. En los 25 países menos desarrollados, donde el producto per cápita es inferior a 100 dólares al año, la tasa de analfabetismo supera el 80%. Debe decirse que los países con mayores tasas de analfabetismo también tienden a tener mayores tasas de crecimiento de población. Además, la proporción de mujeres analfabetas aumenta constantemente hasta el 60%, en esos 10 años el número de hombres analfabetas aumentó en ocho millones y el de mujeres en 40. La proporción de analfabetas que viven en zonas rurales es también mucho mayor que en zonas urbanas. A pesar de que se ha avanzado mucho en la provisión de educación primaria, en las últimas dos décadas, muchos niños aún no ingresan a la escuela primaria formal y otros más la abandonan antes de alfabetizarse (Bataille 1976, 3-5).

Después de examinar la gran variedad de acepciones sobre el término alfabetización, podemos advertir que no solo varían de una sociedad a otra dependiendo el contexto, sino también de las aportaciones de los diversos campos disciplinares. Ha quedado claro que la medición y evaluación de la alfabetización y su práctica social están en función de la definición que se adopte; así, se pasa de la estadística censal a los años de escolaridad, hasta llegar al enfoque ligado a la conducta: qué bien se lee, se comprende lo que se lee y se aplica el conocimiento adquirido en la vida diaria.

El analfabetismo despoja a las personas del acceso a la información y cultura escrita; mientras que la alfabetización permite elevar el nivel cultural, suprime la ignorancia causa de opresión y exclusión, y facilita el desarrollo de sociedades democráticas. Sin

embargo, ni la educación, ni la alfabetización, ni la lectura tienen la capacidad de eliminar los problemas de pobreza, salud y desempleo, ya que sólo serán útiles si los grupos, comunidades y sociedades comprenden para qué sirven y si se estimula el deseo de aprender entre quienes han sido alfabetizados.

En la tarea de establecer la relación entre alfabetización, educación y lectura, se concluye que en sociedades modernas la alfabetización forma parte del proceso educativo y es el componente esencial de la escolarización, a través de ella se obtienen las habilidades básicas para adquirir el aprendizaje y la práctica lectora. Pero del estudio de la lectura se puede determinar que individuos que han sido escolarizados no son capaces de leer más allá de un nivel elemental evidenciando un proceso educativo deficiente. Finalmente, en esta época la alfabetización es vista como la triada conformada por lectura, escritura y cálculo.

LISTA DE REFERENCIAS

- Bailey, Richard W. y Robin Melanie Fosheim, eds. 1983. *Literacy for life: the demand for reading and writing*, Nueva York: Modern Language Association of America, 1983.
- Ballara, Marcela. 1992. *Women and literacy*. London: Zed Books.
- Barton, David. 1994. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell.
- Barnes, Andrew E, y Peter N. Stearns, eds. 1989. *Social history and issues in human consciousness: some interdisciplinary connections*. New York: New York University.
- Bataille, Leon. 1976. "Literacy in the world since 1965 Teheran Conference: shortcomings, achievements, tendencies". En Bataille, Leon, ed. 1976, 3-34.

- Bataille, Leon. ed. 1976. A Turning point for literacy: adult education for development: the spirit and declaration of Persepolis: proceedings of the International Symposium for Literacy, Persepolis, Iran, September 3 to 8, 1975. New York: Pergamon.
- Bermúdez, María Teresa. 1997. "Las leyes, los libros de texto y la lectura, 1857-1876". En *Historia de la lectura en México, 1997*, [127]-152.
- Blaug, M. 1966. "Literacy and Economic Development". *The School Review* 74: 393-418.
- Bormuth, John. 1973. "Reading literacy: its definition and assessment". *Reading research quarterly* 9, no. 1: 7-66.
- Cavallo, Guglielmo y Roger Chartier, eds. 2001. *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- Chall, Jeanne S. 1990. "Policy implications of literacy definitions". En Venezky, Richard L., Daniel A. Wagner, Barrie S. Ciliberti, eds. 1990, 54-63.
- Chartier, Roger. 1989. "Texts, printing, reading." En Hunt, Lynn, ed. 1989, 154-175.
- Cipolla, Carlo M. 1970. *Educación y desarrollo en Occidente*. Tr. castellana de Ángel Abad. Barcelona: Ariel.
- Cooke, Jacob Ernest, ed. 1993. *Encyclopedia of the North American colonies*. New York: C. Scribner's Sons; Toronto: Maxwell Macmillan Canada; New York: Maxwell Macmillan International.
- Cope, B y M. Kalantzis. 2000. Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures. Citados en Unesco 2005, 150-151.
- Cornelius, Janet Duitsman. c1991. *When I can read my title clear: literacy, slavery and religion in the Antebellum South*. Columbia: University of South Carolina.
- Davidson, Cathy N., ed. c1989. *Reading in America: literature and social history*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

- Downing, John A. y Che Kan Leong. c1982. *Psychology of reading*. New York: Macmillan; London: Collier Macmillan.
- Ferreiro, Emilia y Sylvia Schmelkes. 1999. "Literacy in Mexico and Central America". En Wagner, Daniel A., Richard L. Venezky, Brian V. Street, eds., 1999, 444-447.
- Finnegan, Ruth. 1973. "Literacy versus non-literacy: the great divide". En Horton, Robin y Ruth Finnegan, eds., 1973, 112-44.
- Freire, Paulo. 1985. *The politics of education: culture, power, and liberation*. Introd. Henry A. Giroux, tr. Donaldo Macedo. South Hadley, Mass.: Bergin & Garvey.
- . 1997. *La educación en la ciudad*. Pról. de Moacir Gadotti y Carlos Alberto Torres, notas de Vicente Chel. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo y Donaldo Macedo. 1987. *Literacy: reading the word and the world*. Pról. Ann E. Berthoff; introd. por Henry A Giroux. South Hadley: Bergin & Garvey.
- Gibson, Eleanor J. y Harry Levin. 1975. *The Psychology of reading*. Cambridge, Mass.: MIT.
- Goody, Jack y Ian Watt. 1968. "The Consequences of literacy". *Comparative studies in society and history* 5, no. 3: 304-345.
- Graff, Harvey J. c1987. *The Legacies of literacy: continuities and contradictions in Western culture and society*. Bloomington: Indiana University Press.
- . 1994. "The legacies of literacy". En Maybin, Janet, ed. 1994, 151-167
- . c1995. *The Labyrinths of literacy: reflections on literary past and present*. Rev. and expanded ed. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Greaves, Cecilia. 1997. "La Secretaría de Educación Pública y la lectura, 1960-1985". En *Historia de la lectura en México*, 1997, [338]-372.

- Hautecoeur, Jean-Paul, ed. 1992. *Alpha 92: estrategias de alfabetización*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- . 1997. ed. *Alpha 97: Basic education and institutional environments*. Toronto: Culture Concepts,
- . 1992. “Analfabetismo: ¿qué sentido?, ¿qué acciones?, ¿qué resultados?” En Hautecoeur, Jean-Paul, ed. 1992, 133-154
- . 1997. “A Political review of international literacy meetings in industrialized countries 1981-1994”. En Hautecoeur, Jean-Paul, ed. 1997, 3-33.
- Hirsch, E. D. 1987. *Cultural literacy: what every American needs to know*. Boston: Houghton Mifflin.
- Historia de la lectura en México*. 1997. México: El Colegio de México.
- Horton, Robin y Ruth Finnegan, eds., 1973. *Modes of thought; essays on thinking in Western and non-Western societies*. London: Faber.
- Hunt, Lynn, ed. 1989. *New cultural history: essays*. Berkeley: University of California.
- Iglesia Católica. 1993. Catecismo de la Iglesia Católica. 3.a ed. rev. Madrid: Asociación de Editores de Catecismo.
- Jeffries, Charles. 1967. *Illiteracy: a world problem*. London: Pall Mall Press.
- Kaestle, Carl F. 1990. “Policy implications of literacy definitions: a response”. En Venezky, Richard L., Daniel A. Wagner, Barrie S. Ciliberti, eds., 1990, pp. 63-68.
- Kagan, Richard L. 1974. *Students and society in Early Modern Spain*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Keller-Cohen, Deborah. 1993. “Literacy”. En Cooke, Jacob Ernest, ed. 1993, 3-11.

- King, Linda. 1994. *Roots of Identity: Language and Literacy in Mexico*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- Kirsch, Irwin. 1990. "Measuring adult literacy". En Venezky, Richard L., Daniel A. Wagner, Barrie S. Ciliberti, eds., 1990, pp. 40-47.
- Kozol, Jonathan. 1985. *Illiterate America*. Nueva York: Doubleday, p. 10. Citado por Lankshear, Colin y Moira Lawler, 1989, p. 136.
- Langer, Judith A. ed., c1987. *Language, literacy and culture: issues of society and schooling*. Norwood, N. J.: Ablex Pub. Corp.
- Lankshear, Colin y Moira Lawler. 1989. *Literacy, schooling and revolution*. Nueva York: Falmer Press.
- Lee, Doris M. 1969. "What is reading". *The Reading teacher* 22, no. 5: 403-07.
- Lundberg, Inguar. 1999. "Literacy in Scandinavia". En Wagner, Daniel A., Richard L. Venezky, Brian V. Street, eds., 1999, 396-399.
- Macedo, Donaldo P. 1993. "Literacy for stupidification: the pedagogy of big lies". *Harvard Educational Review* 63, no. 2 (Summer): 183-206.
- McGrath, Daniel y Rebecca A. Maynard. 1999. "Social policy in support of literacy". En Wagner, Daniel A., Richard L. Venezky, Brian V. Street, eds., 1999, 265-270.
- Maheu, Rene. 1966. Speech. En Inaugural speeches, messages, closing speeches: World Congress of Ministers of Education on the Eradication of illiteracy. Citado en Finnegan, Ruth, 1973, p. 113.
- Maybin, Jenet, ed. 1994. *Language and literacy in social practice: a reader*. Clevedon, Avon, England; Philadelphia: Multilingual Matters Ltd. in association with the Open University.

- Morsy, Zaghloul, ed. 1994. *The Challenge of illiteracy: from reflection to action*. New York: Garland.
- Nickerson, Raymond S. 1985. "Adult literacy and technology". *Visible language* 19, no. 3 (Summer): 311-355.
- OCDE. 1995. *Literacy, economy and society: results of the first international adult literacy survey*. París: OCDE.
- Oxenham, John. 1980. *Literacy, writing, reading and social organization*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Oxford English Dictionary. [Sin lugar]: Oxford University Press, 1917. <http://www.oed.com/>
- Paul, Robert. 1972. *Dictionnaire alphabétique & analogique de la langue française*. París: Société du Nouveau Lettres.
- Prendergast, Catherine. 2002. "The Economy of literacy: How the Supreme Court Stalled the Civil Rights Movement". *Harvard Educational Review* 72, no. 2 (Summer): 206-229.
- Petrucchi, Armando. 2001. "Leer por leer: un porvenir para la lectura". En Caballo, Guglielmo y Roger Chartier, eds., 2001, [591]-625.
- Platón. 2000. "Fedro o del amor." En *Diálogos*. Estudio preliminar de Francisco Arroyo. México: Porrúa.
- Powell, Rebecca. c1999. *Literacy as a moral imperative: facing the challenges of a pluralistic society*. Lanhan, MA.: Rowman & Littlefield.
- Power, Sarah Goddard. 1983. "Politics of literacy". En Bailey Richard W. y Robin Melanie Fosheim, eds. 1983.
- Ramdas, Lalita. 1994. "Women and literacy: a quest for justice". En Morsy, Zaghloul, ed, 1994, 11-22.
- Real Academia Española. 2015. *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed. Real Academia Española. <http://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/diccionario-de-la-lengua-espanola>

- Resnick, Daniel P. y Lauren B. Resnick. 1989. "Varieties of literacy". En Barnes, Andrew E, y Peter N. Stearns, eds, 1989, 171-196.
- Robinson, Jay L. 1983. "The users and uses of literacy". En Bailey, Richard W. y Robin Melanie Fosheim, eds. 1983. 3-18.
- Rogers, Everett M. y William Herzog. 1966. "Functional literacy among Colombian peasants". *Economic development and cultural change* 14: 190-203.
- Roth, John K. c1997. "Literacy and illiteracy". En *Encyclopedia of social issues*. Editado por John K Roth. Nueva York: Marshall Cavendish.
- Savater, Fernando. 1997. *El valor de educar*. Barcelona: Ariel. <https://grandeseducadores.files.wordpress.com/2015/04/el-valor-de-educar.pdf>
- Schofield, Roger S. 1981. "The Dimensions of illiteracy in England, 1750-1850". *Explorations in Economic History* 10: 437-454.
- Scribner, Sylvia. 1984. "Literacy in three metaphors". *American Journal of Education*, 93: 6-21 Citada por Resnick y Resnick, 1989, 7.
- Semali, Ladislaus. 1999. "Literacy and basic education". En Wagner, Daniel A., Richard L. Venezky, Brian V. Street, eds., 1999, pp. 306-310.
- Shadrikov, V. y N. Pakhomou. 1999. "Literacy in Russia and the former USSR". En Wagner, Daniel A., Richard L. Venezky, Brian V. Street, eds., 1999, pp. 391-399.
- Soltow, Lee y Edward Stevens. 1981. *The rise of literacy and the common school in the United States: a socioeconomic analysis to 1870*. Chicago: University of Chicago Press.
- Stevenson, Harold W., Shinying Lee y Heidi Schweingruber. 1999. "Home influence on early literacy". En Wagner, Daniel A., Richard L. Venezky, Brian V. Street, eds., 1999, pp. 251-257.

- Street, Brian V. 1994. "Cross-cultural perspectives on literacy". En Maybin, Jenet, ed., 1994, pp. 139-150.
- Stone, Lawrence. 1969. "Literacy and Education in England, 1640-1900". *Past and Present* 42: 69-139.
- Tanck de Estrada, Dorothy. 1997. "La enseñanza de la lectura y de la escritura en la Nueva España, 1700-1821". En *Historia de la lectura en México*, 1997. [49]-93.
- Thomas, Audrey M. 1994. "The social and economic cost of illiteracy". En Morsy, Zaghloul, ed, 1994, 39-49.
- Tyner, Kathleen. 1998. *Literacy in a digital world: teaching and learning in the age of information*. Mahwah, N. J.: Erlbaum.
- Unesco. 1957. *World illiteracy at mid-century: a statistical study*. París: Unesco. <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000029/002930eo.pdf>
- . 1977. *Programa experimental mundial de alfabetización: evaluación crítica*. París: Unesco. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001886/188664so.pdf>
- . 1980. "Literacy, gateway to fulfillment". *The Unesco Courier*. Special issue.
- . 2000. *Marco de acción de Dakar: educación para todos: cumplir con nuestros compromisos comunes, adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación Dakar (Senegal), 26-28 de abril de 2000*. París: Unesco.
- . 2005. *Education for all: literacy for life*. París: Unesco.
- . 2015. *La educación para todos, 2000-2015 logros y desafíos: informe de seguimiento de la EPT en todo el mundo, resumen*. París: Unesco. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565s.pdf>
- Venezky, Richard. 1990. "Definitions of literacy". En Venezky, Richard L., Daniel A. Wagner, Barrie S. Ciliberti, eds., 1990, pp. 1-16.

- Venezky, Richard. 1990. "Gathering up, looking ahead". En Venezky, Richard L., Daniel A. Wagner, Barrie S. Ciliberti, eds., 1990, pp. 70-74.
- Venezky, Richard L., Daniel A. Wagner, Barrie S. Ciliberti, eds., 1990. *Toward defining literacy*. Newark, DE: International Reading Association.
- Vilanova Ribas, Mercedes y Xavier Moreno Juliá. 1992. *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981*. [Madrid]: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría de Estado de Educación, Dirección General de Renovación Pedagógica, Centro de Investigación, Documentación y Evaluación.
- Vincent, David. 1989. *Literacy and popular culture: England 1750-1914*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wagner, Daniel A. 1993. *Literacy, culture and development: becoming literate in Morocco*. Cambridge; Nueva York: Cambridge University Press.
- . 1999. "Rationales, debates and the new directions: an introduction". En Wagner, Daniel A., Richard L. Venezky, Brian V. Street, eds., 1999, pp. 1-8.
- Wagner, Daniel A. y Christopher Hopey. 1999. "Literacy, electronic networking". En Wagner, Daniel A., Richard L. Venezky, Brian V. Street, eds., 1999, pp. 475-481.
- Wagner, Daniel A., Richard L. Venezky, Brian V. Street, eds., 1999. *Literacy: an international handbook*. Boulder: Westview Press.
- Weaver, Charles A. III. 1994. "Reading". En *Encyclopedia of human behavior*, vol. 4, pp. 1-11. San Diego: Academic, 1994.
- Weber, Rose-Marie. 1999. "Adult education and literacy". En Wagner, Daniel A., Richard L. Venezky, Brian V. Street, eds., 1999, pp. 147-164.
- Webster's dictionary: online dictionary and translations. Mayo 17 de 2017. <http://www.webster-dictionary.org/>

Lecturas peligrosas o el peligro de leer: la censura

El control sobre lo que se escribe y lo que se lee ha sido una práctica social frecuente desde la invención de la escritura; ésta nació para mantener un registro sobre actividades específicas y no estaba al alcance del común de las personas. Las anotaciones escritas sobre el pago de impuestos, la posesión individual o colectiva de tierras o de cabezas de ganado reemplazaron a la memoria humana. Así se documentaron las actividades y posesiones de los individuos, las ciudades y los gobiernos.

A lo largo de la historia, los diversos grupos en el poder han pretendido controlar tanto la escritura como la lectura pues las consideran capaces de impulsar la organización de los individuos, la expresión de su descontento y la búsqueda de cambios en el orden establecido. Al mismo tiempo, es factible reconocer la existencia de individuos y grupos que han defendido el derecho de las personas a creer en lo que quieran y a expresar sus ideas de cualquier tipo, aunque no estén de acuerdo con ellas, así como el derecho propio de ejercer la crítica a través de los medios que consideren adecuados. También se ha protegido el derecho de toda persona a acceder a la información del carácter que sea.

La libre expresión de las ideas y la libertad de acceder a la información dan forma a los derechos relacionados con la libre circulación de las ideas: los autores tienen el derecho de expresarse libremente; los lectores el de acceder a esa producción intelectual,

y le corresponde al Estado garantizar ambos derechos con el establecimiento de un eficiente sistema de bibliotecas. Se está entonces ante la escritura y la lectura como medios de expresión y comunicación de ideas.

Los inventos que han posibilitado la propagación de la escritura y la lectura –entre los que se encuentran las tintas y el papel, la imprenta, los tipos móviles, las grandes máquinas de impresión capaces de producir en poco tiempo miles de copias de un libro o un periódico, las fotocopadoras, la radio, la televisión y finalmente las tecnologías de comunicación– han provocado una doble expectativa: por un lado, se les ha visto con la capacidad de conservar el conocimiento humano, que debe ser protegido y fomentado, y por tanto como algo positivo, mientras que por el otro esos mismos avances se han percibido como una amenaza a la conservación de las ideas morales, científicas y políticas, y por ello como algo negativo que pretende limitar su difusión mediante la puesta en marcha de diversas estrategias.

Por lo tanto, con la escritura y la lectura se da un cambio de paradigmas en la organización social, religiosa, económica y política. Son vistas como instrumentos cuya característica intrínseca es la dualidad, capaces de preservar los cánones sociales y culturales a través de testimonios documentales; y, al mismo tiempo, de romperlos al permitir que personas en lugares y momentos diferentes reciban información y busquen emprender acciones en común con grupos que tienen problemas similares.

Debido a la naturaleza dual de la escritura y la lectura, se observan dos acciones contradictorias. La primera, a favor de que todo individuo aprenda a leer y escribir; la segunda desea controlar lo que se publica y lo que se lee, por lo que las autoridades han establecido controles, algunos meramente simbólicos, mientras que otros extremadamente violentos, en forma de políticas y programas claramente identificados como censura.

En este capítulo, se describirán algunas de las medidas que se ejercieron en diferentes momentos históricos para controlar la circulación de las ideas. Aunque en otros medios de comunicación como la radio, la televisión, la prensa, el cine y las tecnologías de

información también se ejerce censura, se tratarán exclusivamente las medidas de control de la palabra escrita.

La peculiaridad de la censura es que ha sido practicada por grupos y personas con poder: autoridades eclesiásticas y gubernamentales, dirigentes y profesores en las escuelas, líderes políticos, y miembros de sociedades civiles. También se puede hablar de la censura militar que tiene como propósito impedir la difusión de información a fin de que el enemigo no conozca las tácticas y estrategias del ejército, ya que de conocerlas le daría la ventaja facilitando la contraofensiva. En casi todos, los casos la sociedad ha tenido que luchar porque se respete el libre flujo de las ideas.

La censura pretende controlar lo que se escribe y se lee bajo diversos pretextos: vigilar el sano desarrollo social; evitar el acceso de las personas a ideas que son consideradas perjudiciales para la sociedad y sus individuos al contradecir la moral pública o los principios religiosos y políticos. La censura de las ideas escritas se practica de las dos maneras que serán tratadas en este documento: la censura previa y el control sobre los documentos publicados, ya que en ambos casos se tiene como objetivo último controlar el libre flujo de las ideas en la sociedad.

MANIFESTACIONES DE LA CENSURA

La censura debe ser vista como un despliegue del poder de quien la ejerce, actúa sobre el autor al limitar la posibilidad de que circulen sus ideas y de esta manera muestra a los individuos y a la sociedad su capacidad para controlarlos. Quien ostenta el poder busca la perpetuación de las ideas que lo sostienen, y por lo tanto procura suprimir cualquiera que sea perturbadora. Las principales fuentes de censura radican en la Iglesia, el gobierno y las agrupaciones sociales que pretenden conservar el *statu quo* moral, político y educativo.

Se pueden observar dos formas de censura: la preventiva y la represiva. La primera se practica antes de que los documentos se publiquen, para lo cual se requiere obtener una aprobación previa,

es decir, las autoridades condicionan la publicación de libros, folletos y todo tipo de publicaciones a la aprobación de diferentes instancias. Cuando no se cuenta con dicha aprobación, es muy posible que la obra no se imprima o bien que se haga clandestinamente, lo cual afecta su distribución y difusión ya que los canales usados para ello se cierran. Existen muchos ejemplos de este tipo de censura que van desde la publicación controlada por las autoridades, particularmente a partir de la invención de la imprenta, hasta la negación de publicar ciertas obras como en el caso del escritor soviético Boris Pasternak.² La censura preventiva también se practica controlando la disponibilidad de papel y tintas necesarios para la impresión de libros, periódicos o revistas, y supervisando las imprentas para conocer lo que se intenta publicar. Este tipo de censura ha sido ejercida principalmente por las autoridades gubernamentales y eclesiásticas, cualquiera que sea su ideología, para evitar críticas o la difusión de una doctrina diferente a sus intereses. De esta manera, evitan que lleguen a los individuos aquellas ideas que sean contrarias a sus inclinaciones.

La censura represiva es aquella que se realiza después de que la obra ha sido publicada. Ésta ocurre cuando habiéndose autorizado la publicación de la obra y terminada su impresión, se cambia de opinión decidiendo que no es conveniente que se distribuya; generalmente se persigue al autor y al impresor, y los ejemplares son confiscados tanto de las librerías como de las bibliotecas (Allen 1991, 84). En algunos casos, se prohíbe la obra por considerársele subversiva del orden político establecido; en otros casos, se juzga como una obra hereje que atenta contra la religión oficial o mayoritaria; también se suprime cuando se piensa que atenta contra la moral pública y, por último, se censura por motivos educativos al estimarla dañina para la formación de los niños y los jóvenes. Las medidas de control pueden limitarse a la confiscación de

2 La publicación de su famosa novela *Doctor Zhivago* fue censurada por el Partido Comunista por considerar que contenía puntos de vista antibolcheviques. Pasternak fue expulsado de la Unión de Escritores Soviéticos y obligado a renunciar al Premio Nobel de Literatura que ganó en 1958.

la obra o bien pueden conllevar acciones en contra de los autores, impresores, distribuidores y bibliotecarios; las sanciones pueden consistir en multas, encarcelamiento, e incluso la pérdida de la vida. En conclusión, esta forma de censura se ejerce sobre obras y trabajos ya publicados, aquellos que han logrado ver la luz a pesar de los esfuerzos para evitar su difusión. A lo largo de la historia han existido diversas modalidades de este tipo de control, las cuales se describirán más adelante.

TRAYECTORIAS DE LA CENSURA

Dado que el carácter de la censura es limitar y controlar la libre expresión de las ideas, en particular cuando se plantean opiniones contrarias a lo establecido, se concluye que la palabra, hablada o escrita, tiene un extraordinario poder y que siempre ha habido intentos por controlarla. Muchos siglos antes de la invención de la imprenta los griegos y romanos habían prohibido a los histriones algunas declamaciones; acaso el ejemplo más conocido sean los poemas de Homero censurados debido a que contenían versos que incomodaban al tirano.

En el siglo VII a. C., el poeta Arquíloco sufrió por sus poemas en Lacedemonia; según Valerio Máximo, la razón de la censura que se ejerció contra él se debió a que su contenido era poco comedido e impúdico. Quizá haya sido por su maledicencia a una familia que le era odiosa, por su crítica a la guerra, o bien por introducir el culto a Dionisio.

Entre las primeras leyes griegas relativas a la censura, se encuentran aquellas de Dracón y Solón sobre hacerse del poder, y las de Zaleuco que tratan la maledicencia pública: “Que nadie hable mal, ni de la ciudad como comunidad, ni de ciudadano alguno en particular, y que los vigilantes de las leyes se encarguen de reprender a quienes infrinjan este precepto, primero amonestándoles, luego imponiéndoles una multa” (Gil 1961, 29).

En el siglo V a. C., se elaboró un cuerpo de leyes que fue incluido en lo que se conoció como la Ley de las XII Tablas. Este código

contiene una recopilación del derecho que regulaba la convivencia del pueblo romano; fue el primer código romano que contuvo reglamentación sobre censura (pena de muerte a poemas satíricos), que después fue extendida a escritos (Gil 1961, 170-171). No queda ningún ejemplar de ese código, posiblemente en algún momento en que Roma fue saqueada este documento fue robado. Hasta donde se tiene información, lo que las XII Tablas castigaban era la injuria verbal, y sólo por extensión se aplicaba a un escrito.

Si bien es cierto que la democracia griega tenía como uno de sus componentes la libre discusión en el Ágora, también lo es que ésta sólo se daba entre los iguales, los esclavos y los bárbaros no tenían permitido participar en ella. Eurípides (2010, 51) en *Las Fenicias* hace que Yocasta diga: “Eso que dices es propio de un esclavo: no decir lo que piensa”. No obstante, años más tarde Protagoras fue objeto de censura: después de una lectura pública de su *Tratado Sobre los Dioses*, el cual contiene una confesión de su ateísmo, se produjo un gran escándalo y como resultado el autor fue enviado al exilio y todos sus escritos quemados, incluso se requisaron los ejemplares que poseían particulares.

Un caso terrible de censura en el siglo III a. C. es la que ejerció Patroclo, general del faraón de Egipto Ptolomeo Filadelfo, quien detuvo a Sótades de Maronea por unos versos procaces en contra del monarca, referentes al matrimonio de éste con su hermana. El general mandó encerrar a Sótades en una caja de plomo y lo arrojó al mar (Gil 1961, 112). Por otro lado, Antíoco IV Epífanés ordenó la quema de los libros de los judíos y establece castigos para todo aquel que tuviera copias de esas obras y le fueran encontradas (Gil 1961, 128).

Hacia el 212 a. C., los libros sibilinos³ o textos religiosos oficiales eran custodiados con gran veneración, se vigilaba su autenticidad y la pureza de las nuevas copias para garantizar que éstas no introdujeran corrupciones lingüísticas o conceptuales. “Por el contrario, los libros de dudosa autenticidad se destruían implacablemente, y

3 Libros mitológicos y proféticos de la antigua Roma.

se prohibía su tenencia a los particulares, como ocurrió al rehacerse el *corpus* de los oráculos sibilinos” (Gil 1961, 143).

Durante la segunda Guerra Púnica, debido a la derrota de Tito Pomponio Veyentano, el pretor urbano Marco Atilio Régulo tomó las medidas para tranquilizar al pueblo romano que ansiaba la paz. El pretor convoca al pueblo y lee en su presencia un documento, un edicto en el que además de la prohibición de sacrificios sagrados en público, con ritos nuevos o extranjeros, ordena la entrega inmediata de todos los libros de profecías de las *precatations* y de las *artes sacrificandi* (Gil 1961, 149-150).

Fuera de Grecia y Roma, una de las primeras expresiones de censura la encontramos en China. El emperador Qin Shi Huang (259 a. C.-210 a. C.), después de conquistar y unificar China, construir la gran muralla y determinar una “lengua oficial”, decidió quemar los libros que narraban la historia común y las tradiciones. Deseaba que el pasado de desunión y de humillaciones desapareciera para presentar sólo una imagen gloriosa.

Volviendo a Occidente, en el siglo I a. C., la *Lex Cornelia de iniuriis* establecía con claridad la censura sobre escritos:

Si alguno escribiera, compusiera o editara un libro destinado a dañar la buena fama de alguien, u obrara con intención dolosa para que ocurriera cualquiera de esas cosas, aun cuando lo editara con el nombre de otro o sin nombre, que se pueda entablar una acción legal sobre este asunto; y si resulta condenado el que lo hizo, la ley ordena que sea *intestabilis* [...]
(Ulpiano citado por Gil 1961, 176).

La aplicación de esta ley involucraba al autor, al que copiaba el escrito y al que le entregaba al escriba el documento para ser copiado. El castigo consistía en que la persona perdía su capacidad jurídica para deponer como testigo, e inclusive tampoco podía hacer testamento. Como se ve, es una ley que establece sanciones no sólo al autor del escrito, sino a los que participan en la reproducción del documento.

Hasta aquí toda acción de censura carece de implicaciones religiosas. Éstas aparecen cuando los emperadores son vistos como

dioses y las críticas que se les hacen son sancionadas por el gobierno civil, pero también por el clero.

En el siglo III d. C., el imperio romano se enfrenta a una situación que causa alarma. Hay un creciente número de personas que verbalmente o por escrito proponen nuevas creencias, algunas de ellas vistas como una amenaza a la estabilidad del Estado y de la sociedad. Entre esas creencias se encuentra el cristianismo, que cada día adquiere mayor fuerza debido al incremento en el número de sus creyentes. Una religión que niega la divinidad de los emperadores fue, sin duda alguna, vista con recelo por el gobierno y los religiosos de la época. El judaísmo se basa en el cumplimiento estricto de las Sagradas Escrituras y el cristianismo, que en buena parte ha promulgado las bondades de la transmisión oral, cuenta cada vez más con escritos que fundamentan la fe y el surgimiento de toda una estructura religiosa inexistente en esa época.

Es a partir del siglo II d. C. que se exacerba la persecución de personas y escritos contrarios a los intereses de aquellos que ostentaban el poder, y la comunidad cristiana fue la más afectada (Gil 1961, 306-313). “En el siglo III y comienzos del IV tuvieron lugar importantes destrucciones de libros [...] destacando los reinados de Septimio Severo y Caracalla con los de Diocleciano y los tetrarcas⁴ por su actividad censorial, los primeros desde el punto de vista de la legislación y el último por la vía de los hechos” (Gil 1961, 359). Probablemente Diocleciano haya sido el censor más intolerante, en el año 296 toma una serie de medidas para recoger y cremar todos los tratados de alquimia: “La alquimia, que tanto predicamento habría de tener en épocas venideras, hace así su primera aparición en la historia bajo el resplandor de las llamas destructoras” (Gil 1961, 378). En el gobierno de Diocleciano los cristianos no fueron los únicos acosados, en 297 promulga normas legales

4 Miembros de la forma de gobierno denominada tetrarquía, instaurada por Diocleciano, en la que el poder es compartido entre cuatro personas.

para la persecución del maniqueísmo⁵ y en el intento de su exterminio se establece que sus “abominados” libros serán destruidos en la hoguera (Gil 1961, 381). La persecución en contra de los maniqueos fue feroz, se les persiguió a ellos y a sus libros “hasta no quedar rastro alguno de sus doctrinas más que en las noticias fragmentarias de sus refutadores, especialmente San Agustín” (Gil 1961, 384). El Edicto de Nicomedia, del 3 de febrero de 303, entre muchas acciones para eliminar al cristianismo, establecía la obligatoriedad de entregar las Sagradas Escrituras y su cremación; los cristianos se resistieron a este decreto con toda su fuerza y con toda su paciencia; hicieron una mezcla de resistencia y de resignación, y en ella encontraron la fuerza necesaria para soportar este primer edicto y otros posteriores (Gil 1961, 386-388).

Arnobio, cristiano converso del siglo IV, conocedor del afán inquisitorial de sus contemporáneos que se extendió en Roma, les da este aviso: “Interceptar los escritos y querer suprimir el contenido de lo publicado en ellos no es defender a los dioses, sino temer el testimonio de la verdad” (Gil 1961, 397). Para referirnos a los nombres y las anécdotas de los cristianos que fueron sacrificados por no entregar sus libros o bien de aquellos que los entregaron para su quema, a pesar de lo cual sus vidas no fueron respetadas, son innumerables; tendríamos que hacer una larga lista de hechos y personas, muchas de las cuales ganaron la santidad por sus acciones.

Pero todas estas represalias no tuvieron el éxito que se esperaba. El cristianismo se fortaleció y sus libros sagrados fueron salvados de distintas formas:

Por último, hemos llegado al momento de plantearnos la pregunta de hasta qué punto dañó la persecución de Diocleciano a la literatura cristiana. Sin duda es difícil poderlo apreciar en sus debidas proporciones, pero la lectura de los documentos de la época, así como el hecho de haber

5 Nombre que recibe la religión universalista fundada por el persa Mani o Manes, que cree en la eterna lucha de dos principios opuestos e irreductibles: el bien y el mal.

sido el siglo IV el más esplendoroso de la patrística griega y latina, permiten suponer que los daños no fueron ni mucho menos irreparables; al menos no entorpecieron la marcha ascendente de la cultura cristiana. La razón de ello ha de verse en varias causas. El número de copias tanto de la Biblia como de las principales obras cristianas era considerable, incluso en las localidades pequeñas, según se deduce de las *Actas* de Munacio Félix, el magistrado pagano que intervino en Cirta, y de algunas actas martirológicas; lo comprueba, además el crecido número de papiros bíblicos hallados en Egipto (Gil 1961, 403-404).

Los emperadores romanos cristianos heredaron de sus antepasados la persecución de lo que ellos consideraban herejías, y para aquellos éstas eran las creencias anteriores del Estado romano. Así, estos emperadores perseguirán los escritos no cristianos con el mismo fervor con que los emperadores paganos lo habían hecho con los cristianos. Cambian las preferencias religiosas de los emperadores, pero la costumbre de perseguir los escritos contrarios a la religión oficial se continuará con otro Dios a quien adorar:

[...] Honorio y Arcadio en el 407 [establecieron el] *crimen publicum* o delito de Estado a la herejía, o al paganismo como León y Antemio en el 472, y el obligar a instruirse a los gentiles en la doctrina cristiana como Justiniano, para que al menos rindieran a Dios el debido culto externo, adulterando la verdadera naturaleza de la religión de Cristo que excluye toda coacción y exige un acto libérrimo de asentimiento íntimo (Gil 1961, 427).

Los emperadores como representantes del poder civil, es decir del Estado, se mezclan en la preservación del cristianismo. Pueden haber sido dos los motivos de esta intrusión: el fomento y fortalecimiento de la religión cristiana, y el temor a que el paganismo recobrara fuerza y se volviera a imponer como religión mayoritaria en la población romana. Esta intromisión fue especialmente vigorosa en el Imperio romano de Oriente; en Occidente las cosas trascurrieron en forma más lenta y pausada.

La publicación de los libelos, escritos que difamaban a algún personaje público, fue motivo de una encarnizada persecución que no tuvo un éxito completo. Se acosa no solamente a los autores,

sino a quienes los han leído y los hacen circular. Estas medidas eran semejantes a las que se aplicaban a los cristianos anteriormente. La censura fue aplicada con el mismo rigor a los cristianos y a los paganos, dependiendo de quién se encontraba en el poder en su momento.

En Éfeso y Alejandría los cristianos quemaron libros que consideraban de magia: “Y en todas partes donde triunfaba el cristianismo hemos de suponer escenas semejantes. Los Santos Padres condenaron unánimemente la magia y la adivinación, basándose en textos del *Antiguo Testamento* que reprochaban expresamente esas prácticas” (Gil 1961, 448-449).

Las autoridades tomaron medidas para que tanto los seculares como los religiosos cristianos se alejaran de las prácticas adivinatorias, y los libros que contenían esas prácticas fueran destruidos mediante el fuego; así, para evitar ser juzgados y condenados, muchos particulares quemaron sus bibliotecas. En el *Codex Theodosianus* se incluyeron las leyes penales sobre el delito de adivinación o la práctica de paganismo para saber la voluntad de los dioses; en él se perdona generosamente a los adivinos si hacen profesión de fe católica y queman los códices de su error ante la mirada de los obispos (Gil 1961, 463).

En el año 407, durante el reinado de Honorio, sucede un hecho terrible para los paganos que puede considerarse como el fin de una época: la cremación de los libros sibilinos por Estilicón (Gil 1961, 464).

Con ciertas reservas [se tenía la libertad de profesar en la intimidad las creencias elegidas] así se puede admitir para el siglo IV, cuando aún gran parte de la población del Imperio seguía siendo pagana. Lo proclama además el hecho de que no se tomaron medidas para destruir, a la par que los templos, los grandes monumentos de las literaturas clásicas, reducto el último y más firme del paganismo, como hemos visto en el caso de Juliano. Ello es debido, como ya apuntamos, a que los cristianos, superados los primeros recelos frente a las letras profanas, habían hecho suyo el patrimonio cultural del mundo antiguo, y se habían educado también en la filosofía, en la retórica y en la lectura de los poetas (Gil 1961, 495-496).

En el incendio de la biblioteca real de Constantinopla, en el año 476, ardieron 120 mil volúmenes. Además, la lucha entre los diversos grupos de cristianos contribuyó a la destrucción de importantes colecciones de libros; tratando de imponer su punto de vista, los diferentes grupos fueron implacables con sus antagonistas buscando su aniquilación. La lucha fue mortal y provocó la destrucción no sólo de libros, sino de innumerables edificios y obras de arte. Las escuelas del pensamiento cristiano carecían del concepto de tolerancia de los distintos credos. El fuego fue el principal instrumento de lucha entre unos y otros: los grupos victoriosos condenaban a los perdedores a la hoguera.

Tan rigurosos extremos se suavizan algo en una constitución del 445 de los emperadores Valentiniano III y Marciano en la que, si se prohíbe dictar, escribir, editar o sacar al conocimiento público escritos en pugna con la doctrina del Concilio de Calcedonia, se castiga, en cambio, con la deportación perpetua a quien cometa uno de estos delitos o tenga en su poder libros heterodoxos (Gil 1961, 531-532).

Pero no fueron sólo los emperadores quienes condenaron a la hoguera a los libros de contenido herético, también las autoridades eclesiásticas comandaron actos de destrucción de material bibliográfico en sus localidades. Así, se puede hablar de varios niveles de persecución de los libros no cristianos: uno de orden general, representado por las disposiciones de los emperadores; otro por los oficiales civiles regionales o locales, y por último, pero no por ello menos importante, la condena de las autoridades eclesiásticas.

Disraeli, en *Curiosities of Literature* (1838, 39) señala: “Los romanos quemaron los libros de los judíos, de los cristianos y de los filósofos; los judíos quemaron los libros de los cristianos y los paganos, y los cristianos quemaron los libros de los paganos y los judíos”.

Los esfuerzos de unos y otros por suprimir los escritos contrarios a su escuela o creencia religiosa, a pesar de la enorme destrucción que generaron, fracasaron. Hasta nuestros días han llegado los escritos de los pensadores griegos y latinos, aunque incompletos, que nos permiten identificar las fuentes del humanismo

clásico, así como las obras de dramaturgos, poetas, historiadores y filósofos que han modelado el pensamiento occidental.

Se dice que durante la quema de la Biblioteca de Alejandría en 642 d. C., el sacerdote Juan Filópono, también llamado Juan el Gramático, solicitó al califa Omar los libros no deseados de la biblioteca, a lo que éste respondió: “Escoja los libros que usted menciona, si lo que está escrito en ellos también está escrito en el libro de Dios, no se necesitan; si estos están en contradicción, no son deseados. Destrúyalos” (Fishburn 2008,1).

En 1229 el Concilio de Toulouse decretó que los laicos sólo podían tener acceso a los salmos, libros de horas y breviarios, pero que estos no debían estar escritos en lengua vulgar; también se prohibía la posesión del Antiguo y Nuevo Testamento (Landes 1989). En la España medieval, la intolerancia religiosa halla su expresión a través de la quema del Talmud, por ejemplo, en 1240 y 1260 era frecuente su incineración pues se consideraba que contenía insultos al catolicismo.

La escritura contribuyó a la preservación de historias, narraciones y cuentos que eran transmitidos de boca en boca; la conservación de este tipo de narraciones no fue objetada sino por su enfoque antirreligioso, o al menos así lo pensaron los miembros de la Iglesia. La escritura fue vista como un instrumento que, con gran eficiencia, permite la difusión de ideas que contaminan el alma de las personas, así que para evitar esta contaminación la Iglesia decide controlar la escritura y la difusión que se hace de ella.

Pero con la incorporación de la imprenta de tipos móviles se facilitó la publicación de un número mayor de copias. Los libros ya no tenían que ser impresos mediante el uso de las viejas placas grabadas en madera, que obligaban a repetir toda una página si había un error. En un principio los reyes católicos facilitaron la publicación de obras y la importación de libros extranjeros, pero esta situación cambió en 1502. A partir de entonces se prohibió traer libros del extranjero y se requirió autorización previa para su publicación; esta disposición se debió a que cada vez llegaba mayor cantidad de libros heréticos impresos en el extranjero, como fue el caso de Holanda:

Mandamos y defendemos, que ningún librero ni impresor de moldes, ni mercaderes, ni factor de los susodichos, no sea osado de hacer imprimir de molde de aquí adelante por vía directa ni indirecta ningún libro de ninguna facultad o lectura, ó obra, que sea pequeña ó grande, en latín ni en romance, sin que primeramente tenga para ello nuestra licencia y especial mandado [...] ni sean asimismo osados de vender [...] ningunos libros de molde que truxeren fuera de ellos, de ninguna Facultad ni materia que sea, ni otra obra pequeña ni grande en latín ni en romance, sin que primeramente sean vistos y examinados [...] so pena que por el mismo hecho hayan [...] perdido y pierdan todos los dichos libros, y sean quemados todos públicamente en la plaza de la ciudad, villa o lugar donde los hubiere hecho, ó donde los vendiere, y más pierda el precio que hubiere recibido, y se les diere, y paguen en otros tantos como valieren los dichos libros que así fueren quemados [...] (*Novísima recopilación de las leyes de España...* 6 t., t IV, libro VIII, título XVI, 122-126, citado en Ramos-Soriano 2011, 36-37).

Tras la conquista de México, los códices en los que se daba testimonio de la cosmovisión de pueblos prehispánicos fueron destruidos mediante el fuego en una gran cantidad de actos por considerarse muestra de la idolatría indígena. En la Nueva España, en el siglo XVI se celebraron varios concilios, de los cuales se recapitulan los tres primeros: en el primer Concilio Provincial (1555) se insistió, como se venía haciendo con lo dispuesto por Trento, que había un peligro en la impresión y distribución de libros “nó-civos”; en el segundo (1565) se prohibió a los indígenas tener biblias y sermonarios, y en el tercero (1585) se ordenó que no se imprimiera obra alguna sin licencia previa del ordinario, ni siquiera las concernientes a la religión traducidas a lenguas indígenas (Ramos-Soriano 2011, 74).

La mayor preocupación de la Inquisición novohispana fue el control de las obras que llegaban del extranjero. Las producidas en la Nueva España eran más fáciles de controlar pues no había un gran número de impresores; sin embargo, el problema estaba en el flujo de libros extranjeros que caían en los siguientes rubros:

[...] astrología judiciaria, magia, supersticiones, encantamiento, augurios o sectas heréticas como las de Lutero, el Corán y cualquier otro libro de la secta de Mahoma, las biblias en lengua vulgar o cualquiera de los reprobados y prohibidos en los numerosos edictos, catálogos expurgatorios y censuras de la Inquisición (Ramos-Soriano 2011, 81).

Después de que en los primeros años la Inquisición persiguió a las personas que poseían libros que consideraba peligrosos para el dogma católico, hubo un cambio importante tanto en las autoridades religiosas como en el gobierno civil:

Lo más común fue que las diligencias terminaran con la notificación de la entrega del escrito condenado al Santo Oficio y no con la sentencia de algún individuo. El libro fue normalmente el objetivo más importante para la Inquisición; fueron más bien obras y no personas las que sufrieron algún “castigo” cuando el caso lo ameritó (Ramos-Soriano 2011, 285-86).

La censura previa no sólo existió en el cristianismo, las comunidades judías tenían la misma preocupación por controlar lo que se quería publicar. En la ciudad de Ferrara, después de la promulgación de la Bula pontificia que ordenó la quema de todos los ejemplares del Talmud (septiembre de 1553), se celebró un congreso de delegados judíos en el que se decretaron una serie de reglas para normar la publicación de libros; por ejemplo, nadie podía imprimir un libro si éste no contaba con la aprobación de tres rabinos, quienes a su vez debían poseer diplomas de otros tres rabinos. Esta medida se aplicaba a las ciudades grandes, para las más pequeñas se hacían excepciones, pero posiblemente no era común que estas últimas tuvieran imprenta. Quien no respetara esta disposición era multado y el dinero recaudado se destinaba a los pobres. Estas disposiciones (Abrahams 1958, 69) son similares a las que posteriormente aprobarán la Inquisición y los gobiernos sobre la necesidad de contar con una autorización previa para poder publicar una obra:

[...] los tipógrafos no tienen facultad de imprimir ningún libro que no se haya impreso anteriormente, si no obtienen el consentimiento previo de tres rabinos nombrados cada uno de ellos por tres rabinos y por los gobernantes de una de las grandes comunidades vecinas al lugar de la imprenta, en caso de que ésta se encuentre en una pequeña ciudad; si se tratara de una gran ciudad será suficiente el consentimiento de los gobernantes de la comunidad de la misma ciudad junto al de los tres rabinos, citados más arriba. El nombre de los susodichos rabinos y de los gobernantes de la comunidad serán publicados en la introducción del libro. En caso contrario, no le será lícito a ningún hebreo comprar dicho libro, bajo pena de 25 escudos por cada comprador, que serán empleados en obras de caridad en el lugar donde se haya cometido la infracción (Bonfil 2001, 276-277).

Nótese que los nombres de quienes participan del proceso de publicación se imprimían en la introducción, lo que hacía fácil de reconocer a los responsables de las infracciones que pudieran cometerse y, de esa forma, presentar cargos en contra de ellos. Así se ejercía el control sobre las publicaciones por parte de los religiosos y de la autoridad civil. Estas medidas continuarán, pero los castigos se recrudecerán por la Inquisición, que establecerá sus medidas de censura preventiva.

Es posible que haya sido en el Concilio de Trento donde se establece una visión dual sobre el acceso a las Sagradas Escrituras. La primera es aquella en la que se permite la lectura de ciertos libros de la Biblia y se prohíben otros; de esta suerte se determina que la traducción de la Biblia por Jerónimo, conocida como la *Vulgata*, es la única aceptada para ser leída por el pueblo. Hasta aquí las limitaciones son más o menos fáciles de seguir. La segunda visión se relaciona con su interpretación, y se juzgó que sólo la Iglesia conocía la forma correcta de interpretar los textos sagrados:

[...] en “asuntos de fe y de moral”, nadie debería tener la audacia, “confiando en su propio juicio, de sacar a las Sagradas Escrituras de su sentido propio, ni de darles interpretaciones o bien contrarias a las que les ha dado la Santa Madre Iglesia, a quien compete el juzgar el verdadero sentido y la verdadera interpretación de los textos sagrados, o bien opuestas al sentir unánime de los Santos Padres”.

Esta actitud hacia el libro impreso condujo a una doble política. Por un lado, de ese modo se garantizaba un control riguroso de los libros “que traten de asuntos sagrados”: tanto los impresores como los libreros debían en lo sucesivo hacerlos examinar y aprobar previamente por el ordinario del lugar; y a la par, con el fin de establecer una barrera al prodigioso incremento de los libros “sospechosos y peligrosos” que difundían “a lo lejos y por doquier” una doctrina perversa, los Padres conciliares, al separarse, confiaron al Papa el cuidado de dar los últimos toques a la tarea de censura elaborada por una Comisión del Concilio: era de hecho, la consagración del sistema del *Index*, cuya primera edición, promulgada por Pablo IV, apareció en 1558 [...] (Julia 2001, 418-419).⁶

El Concilio de Trento abrió una rendija para la lectura de la Biblia y de los textos sagrados, pero también se advierte que ésta se consiente siempre y cuando no genere conclusiones diferentes a las establecidas por el mismo Concilio. En síntesis, el Concilio permite la lectura siempre y cuando la interpretación siga siendo la oficial de la Iglesia católica, la que ha establecido mediante la transmisión oral que se tenía hasta entonces; es, pues, la apertura a la lectura una ficción, en cuanto que de ella se debe tener una interpretación previamente establecida por la Iglesia; si la interpretación ya se encuentra establecida, la pregunta que cabría hacerse es ¿para qué leer?

A partir de 1542, en numerosas ciudades europeas, se publicaron índices de libros que se consideraban prohibidos; no obstante, se establecería la Sagrada Congregación del Índice de Roma⁷ hasta 1571. Estos índices eran elaborados con el fin de proscribir fundamentalmente las obras relacionadas con el islam y con los reformadores Lutero, Calvino y Erasmo. El Índice de Libros

6 La Inquisición publicó una serie de listas de prohibiciones a partir de 1521, que pueden ser considerados como el antecedente de los cinco Índices que se publicarán entre 1551 y 1584.

7 La Sagrada Congregación del Índice fue el órgano oficial de la Iglesia Católica encargado de la censura de libros y publicaciones impresas entre los siglos XVI y XX. Actualizaba el Índice de Libros Prohibidos, es decir, la lista de los libros reprobados por dicha iglesia.

Prohibidos no desaparecerá sino poco tiempo después de la supresión permanente de la Inquisición.

En la España de Felipe II, el Inquisidor General expidió una orden para que ninguna persona, escuela o universidad pudiera emitir un juicio u opinión dirigido al consejo de la Inquisición y anunció su intención de prohibir casi setecientos libros listados en el catálogo que había ordenado compilar (tr, iv, 696-7, *Mandamiento de Valdés a la Universidad de Alcalá*, 11 de abril, 1559, citado en Parker 2014, 170).

Al reanudarse las relaciones diplomáticas entre España e Inglaterra en 1574, Felipe II permitió que el inquisidor general don Gaspar de Quiroga nulificara las ventajas de esta restauración, pues en una reunión el inquisidor argumentó que se debía evitar el “contagio de la herejía” y prohibirse que algún protestante entrara a España. Felipe II llevó el asunto a la Suprema⁸ y ésta opinó que los embajadores ingleses debían ser católicos o permitir que su equipaje y menaje fuera inspeccionado para buscar libros prohibidos (Parker 2014, 261).

El brazo de la censura también alcanzó al rey Felipe II. En 1586, el monarca se dedicó a preparar su proclamación sobre la etiqueta: un documento que pretendía regular la forma en que uno debía dirigirse a las personas –los oficiales, los embajadores y demás miembros de la sociedad, incluyendo a padres e hijos–, el cual llegaba al detalle de determinar quiénes estaban autorizados a utilizar el “vos”. Así, por ejemplo, al rey ya no se le designaba como “Sacra Católica Real Majestad” sino simplemente “Señor”, de igual forma como se dirigía uno a Dios. El documento incomodó a oficiales del gobierno y embajadores; el impacto fue tal, que el Papa incorporó esta obra al *Index* e incluso se llegó a amenazar a este rey con la excomunión (Parker 2014, 324).

Desde su origen, la actualización del *Index* de libros prohibidos se le confía al Papa. Este catálogo estuvo en uso por la Iglesia

8 Se refiere al Consejo de la Suprema Inquisición, también conocido como Consejo de la Suprema o la Suprema, que fue el máximo órgano de gobierno de la Inquisición.

Católica hasta que el 14 de junio de 1966 fue suprimido por el Papa Paulo VI. No sólo los libros de religión fueron parte del *Index*, estaban incluidas también las obras de Giordano Bruno, Copérnico, Kepler, Kant y muchos otros.

A mediados del siglo XVI, las autoridades de la iglesia en España decidieron que la circulación irrestricta de libros religiosos impresos debía ser detenida. Esta decisión resultó en la publicación del primer *Índice de Libros Prohibidos* en 1551. A medida que las líneas ideológicas se endurecieron, los esfuerzos de controlar la dispersión de ideas peligrosas se concentraron más. En la década de 1560, coincidiendo con el inicio de las guerras religiosas en Francia y las revueltas en los Países Bajos, los inquisidores españoles empezaron a cuestionar a los acusados sobre si habían viajado al extranjero, adicionalmente tenían que responder si sabían leer y escribir y de qué forma habían aprendido. Después de 1570, los acusados también tenían que responder si poseían libros y cuáles eran los títulos. La información obtenida en estas entrevistas, que llegaron a ser miles, permiten establecer los niveles de alfabetismo y posesión de libros, así como patrones educativos entre diferentes grupos sociales (Nalle 1989, 72-73).

Con el establecimiento de la Inquisición, se iniciaron las tareas para vigilar la pureza de la fe, evitar que fuera refutada, y para ello se consideró imprescindible la censura de los libros. Debía vigilarse el contenido de estos: que no fueran judaizantes, que no atacaran la fe católica, y que se preservara la interpretación que la Iglesia Católica había establecido como la única y verdadera para ellos. Así pues, la Inquisición queda encargada de controlar la lectura de los ciudadanos sin importar su estatus social, ya que cualquier persona podía ser acusada de tener literatura contra la fe. Con la tarea de perseguir y extirpar de la sociedad la herejía, así como a quienes la sostenían y difundían, la Inquisición se enfrentó al libro. Al principio, la mayoría de la población no sabía leer, razón por la que la transmisión de pensamientos contrarios a la fe se hacía en forma oral; pero la difusión de la imprenta de tipos móviles y la producción de una mayor cantidad de libros obligó a los censores a ocuparse de uno de los vehículos más efectivos en la propagación de las ideas: el libro (Pardo-Tomás 1991, 23).

De las dos formas de censura tratadas, la preventiva y la repressiva, el Santo Oficio ejerció esta última. La Inquisición vigilaba lo publicado para asegurarse de que estaba en sintonía con la opinión de la Iglesia, pero la censura preventiva quedó fuera de su potestad; “[...] los mecanismos de control del libro impreso en territorio hispano antes de la salida al mercado quedaban en manos de la autoridad civil (el Consejo de Castilla) [...]” (Pardo-Tomás 1991, 24).

El inquisidor Melchor Cano muestra su terror a la lectura de la Biblia por el pueblo al decir: “hay que poner cuchilla o fuego para que el pueblo no llegue a ella” (Asensio 1993, 24). Hacia el final del siglo XVI, algunos escritores empezaron a expresar sus opiniones sobre que la lectura: “incluso bajo circunstancias controladas, podría conducir a la herejía: por tanto, era mejor ser un campesino analfabeta, pero de convicciones firmes en la religión” (Nalle 1989, 92).

En su esfuerzo por evitar que la lectura debilitara la moral y la fe cristiana, la Inquisición no sólo trataba de controlar, sino que deseaba ejercer sobre el público lector un papel tutelar que orientara o reorientara sus actividades frente al libro, y frente a las novedades o curiosidades que en ellos se contenían. “Para ello utilizó, fundamentalmente, el mismo recurso que en otros ámbitos de su actividad: el estímulo a la delación, la denuncia voluntaria por parte de las mismas personas que sometía a su control” (Pardo-Tomás 1991, 39) y con ello el terror de ser descubierto con lectura prohibida.

Para ejercer control sobre los libros que llegaban a la Nueva España en los barcos que venían de Europa, se encomendó a los funcionarios del Santo Oficio la vigilancia de los cargamentos, por ello el comisario de esa institución y sus subordinados formaban parte del ambiente portuario. El control sobre el ingreso de libros era visto como algo de trascendencia capital, dado que se señala que esa actividad es la más importante de los censores. Es factible que algunos de los consejeros encargados de inspeccionar los libros que pasaban al interior de la Nueva España no fueran refractarios a un soborno, pues no se explica cómo había en la Nueva España tantos libros prohibidos, encontrados en el momento en que se hicieron las relaciones de las colecciones incautadas por las Leyes de Reforma (Pardo-Tomás 1991, 29-32).

El documento a través del cual la Iglesia católica reguló la posesión de libros fue conocido como *Officiorum ac numerrum*. En él se señalaba que cualquier libro que tuviera alguna de las siguientes características debía ser prohibido: ediciones o traducciones de la Biblia hechas por no católicos; libros que defendieran ideas heréticas con el propósito de debilitar los fundamentos de la Iglesia Católica; libros que ofendieran la moral y la religión; libros escritos por no católicos que ofendieran a la Iglesia; libros que contradijeran la posición oficial de la Iglesia, especialmente contra el canon de 1385;⁹ un libro prohibido por la Iglesia no podía ser publicado en otra lengua. Los editores y los libreros que manejaban libros prohibidos eran castigados, excomulgados o ambas cosas, del mismo modo que quienes tuvieran tales libros en su casa o estudios, y quienes los usaran o tradujeran; las bibliotecas fueron investigadas para buscar libros peligrosos (Popper 1969, VII-VIII).

Como consecuencia de la idea de que la lectura era perniciosa a la fe, la Inquisición hizo uso de varios recursos para impedirla: la expropiación de los libros, su incineración, o bien su destrucción por distintos medios. Un ejemplo de la actitud de la gente ante la Inquisición, derivada de la prohibición de la lectura, se encuentra en el entremés cervantino sobre los alcaldes de Daganzo: en el diálogo entre un bachiller, hombre letrado, y un rústico se lee:

Bachiller: ¿Sabéis leer, Humillos?

Humillos: No, por cierto, ni tal se probará que en mi linaje haya persona tan de poco asiento, que se ponga a aprender esas quimeras, que llevan a los hombres al brasero, y a las mujeres, a la casa llana (Cervantes Saavedra 1997, v 145).

La censura en España dividió a las personas en dos tipos de lectores: los indoctos ignorantes del latín, y los doctos que sabían leer

9 El canon 1385 a la letra dice: “Quien obtiene ilegítimamente un lucro con el ofrenda [sic] de la Misa, debe ser castigado con una censura o con otra pena justa”.

en latín. Esta lengua era la que los miembros de la alta cultura medieval utilizaban en Europa. Quienes sabían latín, podían leer la Biblia en su versión *Vulgata*; la teología, llamada entonces reina de todas las ciencias; la filosofía no herética, y la totalidad de los textos paganos desde Platón y Cicerón, los poetas y narradores más osados. Quienes no sabían latín eran considerados como niños, protegidos por su ignorancia, a los que casi todo documento les era dañino. La Biblia sólo podía circular en lenguas sabias, y el *Índice* de 1559 veda casi todos los Libros de Horas que contienen rezos sacados del Viejo y Nuevo Testamento (Asensio 1993, 22).

La actitud de Enrique VIII ilustra asimismo las implicaciones sociales de la lectura de las Escrituras. Durante mucho tiempo, Enrique VIII prohibió toda difusión de la Biblia en inglés. Finalmente, en 1543 cedió a las presiones de su entorno. Pero la autorización de imprimir la Biblia en inglés fue acompañada de restricciones significativas. Distinguía entre tres categorías de personas y de lecturas. Los nobles y los hidalgos podían no sólo leer, sino mandar leer en voz alta las Escrituras en inglés para sí y para los que vivían bajo su techo. Bastaba con la presencia de un miembro de la nobleza para autorizar el libre acceso a las Escrituras. Y en el otro extremo de la escala social, estaba totalmente prohibida la lectura de la Biblia en inglés a “mujeres, artesanos, aprendices y oficiales al servicio de personas de un rango igual o inferior al de los pequeños propietarios, los agricultores y los peones”. Quienes se situaban entre ambas categorías –de hecho, los burgueses–, así como las mujeres nobles, “podían leer para sí y para nadie más todo texto de la Biblia y del Nuevo Testamento” (Gilmont 2001, 387).

El clero anglicano encuentra satisfactorio el edicto, pues deseaba evitar que a través de la lectura pudiera ponerse en duda su autoridad moral y religiosa; con la prohibición, se buscó evitar que los campesinos debatieran la autoridad del clero o la fe misma de la Iglesia de Inglaterra. Más adelante, en 1614 bajo el gobierno de Jaime I, Edmund Peacham fue torturado y condenado a muerte por traición, ya que fue encontrado en su estudio un borrador que criticaba al rey, sermón que no llegó a leer en público ni a imprimir (Lambert 1992, 6).

Si bien es cierto que en esta época surge la preocupación por el control de los materiales impresos, también lo es que en el gobierno el mayor desasosiego está en otras manifestaciones de las ideas: los sermones, las obras de teatro y la filtración de documentos judiciales. Es una idea simplista pensar que durante los gobiernos de los monarcas Isabel, Jaime y Carlos se tenía un concepto claro de lo que era la censura y se contaba con los mecanismos para ejecutarla (Lambert 1992, 7). En 1629, John Selden (1584-1654) señalaba que la carencia de una ley que previniera la publicación de libros crearía algunos problemas, y propuso la elaboración de una ley que regulara la impresión de libros; de otra forma, decía, un hombre puede ser multado, hecho prisionero o sufrir la confiscación de sus bienes basado en un decreto emitido por un tribunal, lo que representa una invasión a la libertad del hombre (Lambert 1992, 9).

Una práctica iniciada en el siglo XV y que duraría hasta el XVII fue la necesidad de obtener un registro para publicar, una especie de patente para la publicación de un libro, cuya intención era garantizar la propiedad intelectual como el derecho de autor, pero que también podía ser utilizado para perseguir al autor o impresor. Vale la pena señalar, para entender la posición de la Corona inglesa, que nunca se impidió la importación de papel ya que éste, no obstante los estímulos que se dieron, no se producía en Inglaterra.

La Inquisición fortaleció la censura de los libros impresos en la Nueva España, y de aquellos llegados de España a este territorio. Surgieron dos tendencias sobre lo que debía hacerse con los libros destinados a la lectura de los naturales: una sostenía que debía autorizarse el uso de libros impresos o de mano, ya que eso provocaría ventajas para la difusión de la fe cristiana, y sus mejores representantes fueron Alonso de Molina y Bernardino de Sahagún; la otra se oponía a facilitar la lectura de libros impresos o de mano, representada por los dominicos Domingo de la Anunciación y Juan de la Cruz, quienes sostenían que “[...] todos los libros, de mano o de molde, sería muy bien que les fuesen quitados a los indios [...]” (Gonzalbo A. 1999, 13).

Ahora bien, para que la lectura se pueda realizar plenamente es necesario que se conjuguen varios elementos indispensables: 1) saber leer: sin esta capacidad no se puede tener acceso al pensamiento escrito por otros, y en consecuencia la censura es innecesaria; 2) tener recursos para obtener los materiales: implica el acceso al préstamo de una obra por personas o instituciones, como la biblioteca más cercana, una oferta editorial importante y una cadena de distribución eficiente; 3) eliminar las trabas para poder leer: por ejemplo, la censura que llegó a poner en riesgo la vida de las personas por poseer material considerado hereje y corruptor de la fe católica, y 4) tener interés y ganas de leer: a pesar de todas las trabas que se encuentren en el camino, éste es acaso el requisito más importante.

Para preservar acontecimientos históricos, políticos y familiares, se recurrió a la escritura. Ésta no fue atacada mientras no se le consideró peligrosa, capaz de corromper la fe cristiana. El surgimiento de los controles inquisitoriales revela que la expansión de la lectura preocupó a los gobiernos y a la jerarquía católica y, en su afán de controlarla para evitar la difusión de ideas ajenas al corpus de la Iglesia, establecieron una instancia con el poder de suprimir con toda severidad la difusión de ideas “peligrosas”. Nótese que para lograr la pureza religiosa no se recurrió al fortalecimiento de la enseñanza sino a la supresión de las ideas de los otros, de los que pensaban distinto; no se busca convencer, se pretende atemorizar para conservar la pureza del pensamiento católico.

Pero no sólo ha existido la censura religiosa, con el paso del tiempo la censura civil o política fue cobrando fuerza hasta convertirse en un impedimento para la transmisión de las ideas. El propósito de la censura civil es prohibir, silenciar las voces que se desvían de la norma moral y política, lo que considera transgresiones tanto en la literatura popular como en la culta. En la historia de la lectura y los lectores del siglo XVIII, se identifican los agentes encargados de velar por la pureza: Estado e Iglesia.

Iglesia y Estado son receptores/lectores responsables del circuito comunicativo que precisan el discurso autoritario normativo de la teología.

Además, centralizan los fenómenos verbales mediante un discurso monológico único, y tratan de imponer normas literarias más o menos únicas. Cuando transgrede sus normas es calificado de *indecente, vulgar, obsceno, lujurioso, lascivo, contra la Iglesia y el Estado*, y se prohíbe en *pureza de la fe*. Este lenguaje autoritario apunta en dos direcciones: la represión política y social y la represión sexual. Se silencian en un mismo punto la libertad individual y colectiva del ser humano, como transgresiones contra la religión y el *Estado*. Un análisis a fondo de los edictos del Santo Oficio, desde esta perspectiva, nos permitiría hoy en día calibrar su poder paralizador en el proceso comunicativo; la Inquisición limitó la actividad lectora (cualquiera que fuera el lector concreto), y por lo tanto, el intercambio de recepciones (Zavala 1987, 15).

Las bibliotecas públicas, que prestaban un gran servicio a la población, fueron vistas con recelo pues se consideraron como fuente de difusión de veneno, por lo que hubo intentos de suprimirlas.

A pesar de la existencia de estas instituciones “nobles”, las voces que reclamaban la supervisión de esos “expendedores de veneno” político y moral eran cada vez más audibles, sobre todo tras la Revolución Francesa. En torno al 1800, en todos los Estados alemanes se había impuesto, bien la prohibición total de todas las bibliotecas de préstamo (como en Austria entre 1799 y 1811), o al menos una serie de reglamentos para su control (en Prusia, el Edicto de Wölln de 1788, y en Baviera, el emitido en 1803) (Wittman 2001, 532).

Un caso singular de censura es narrado por Robert Darnton en su maravilloso libro *Poesía y policía: redes de comunicación en el París del siglo XVIII* (2011). El autor cuenta cómo a partir de un solo verso la policía persigue a catorce personas que han tenido diferentes grados de complicidad en la publicación de unos versos contrarios al rey, usando diversos métodos la policía secreta logra aprehender a todas las personas implicadas.

En la *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano*, en 1789, la Asamblea Nacional Francesa aprobó las garantías que los individuos debían tener y que el Estado estaba obligado a salvaguardar. Dos son los artículos que cabe rescatar en este estudio:

Artículo 10.º Nadie debe ser incomodado por sus opiniones, inclusive religiosas, siempre y cuando su manifestación no perturbe el orden público establecido por la Ley.

Artículo 11.º La libre comunicación de pensamientos y opiniones es uno de los derechos más valiosos del Hombre; por consiguiente, cualquier Ciudadano puede hablar, escribir e imprimir libremente, siempre y cuando responda del abuso de esta libertad en los casos determinados por la Ley (Francia 1789, 2).

La Revolución Francesa, que entre otras cosas promovió el acceso del pueblo a la lectura y al conocimiento, provocó en algunos lugares que las masas atacaran bibliotecas al considerarlas como una representación de la monarquía opresora. Incluso los líderes del movimiento participaron en algunos actos de destrucción, los cuales eran vistos como una respuesta legítima a la injusticia social; especialmente importante fue la quema de seiscientos volúmenes de la Genealogía en 1792, este acto fue una forma de terminar con las diferencias entre la nobleza y el pueblo ya que significó la desaparición de los registros que le daban estatus especial a la nobleza.

A partir de la Revolución Francesa, todos los gobiernos o movimientos políticos con un contenido dogmático y autoritario respaldaron la toma de medidas que conducían a la destrucción de libros y bibliotecas como una forma de preservar la pureza de pensamiento de la sociedad (Knuth 2006, 23). Esta actitud llega hasta nuestros días y se puede advertir en gobiernos como el cubano y los islámicos que condenan ciertas obras que son vistas como disruptivas del entramado político, social, o religioso de cada una de esas sociedades.

En el siglo XIX y principios del XX, las élites políticas y religiosas en Francia conservaron el dominio de la lectura y escritura para mantener el control de la mayoría de la población, independientemente del género. La Iglesia seguía manteniendo el privilegio de leer las Escrituras en sus propios recintos como monasterios y universidades (Allen 1991, 3).

En Gran Bretaña la proclamación real de 1792 prohibía la venta de ciertos materiales que se consideraban sediciosos. Desde el

punto de vista educativo, el resultado fue un ataque, por parte de los conservadores, a las escuelas dominicales percibidas como la raíz de los problemas porque en ellas se enseñaba a leer a los trabajadores (Soltow y Stevens 1981, 7).

Sin embargo, surge entre los gobiernos y los pensadores una corriente que valora la libertad de prensa como algo esencial. Éste es el caso de los Estados Unidos de América, que el 15 de diciembre de 1791 promulga las adiciones a su Constitución, la primera de ellas establece que el Congreso no tiene facultades para legislar sobre los siguientes dos aspectos: el libre ejercicio de una religión o de ninguna, y la libertad de expresión y de imprenta:

Primera enmienda. El Congreso no promulgará ninguna ley en la que adopte una religión como oficial del Estado, o que prohíba el libre ejercicio de la misma; o que coarte la libertad de expresión o de prensa, o el derecho del pueblo a reunirse pacíficamente, y para solicitar al Gobierno la reparación de agravios.

Cuarta enmienda. El derecho del pueblo a estar seguro en sus personas, domicilios, papeles y efectos contra pesquisas y aprehensiones arbitrarias, no se emitirán órdenes, sino por causas probables, apoyadas por juramento o afirmación, y en particular describiendo el lugar que se busca y las personas o cosas que deben ser confiscadas. (U. S. Constitution 1791).

Nótese que se trata de una regulación sobre el derecho al libre ejercicio de la religión pero al mismo tiempo de la libertad de palabra y de imprenta. A partir de este momento, estas dos libertades, además de la separación de la Iglesia del Estado, se verán frecuentemente relacionadas (evento de relevancia, ya que con una religión única u oficial otras libertades se ven coartadas).

En Europa, pero particularmente en Francia, surgieron sociedades literarias que tenían como objetivo difundir la lectura y acercar a los lectores al pensamiento moderno, tanto filosófico como literario. La burguesía era una entusiasta impulsora de estas sociedades, empero criticaba la lectura individual por considerarla ajena a las preocupaciones sociales. Las sociedades literarias fomentaron la lectura diversa también conocida como lectura

extensiva: se aspiraba a que los lectores no leyeran un solo texto, sino que se beneficiaran de las ideas de los pensadores, historiadores y literatos modernos. En estas sociedades, además de promoverse la lectura, se fomentó el debate entre los lectores, lo que fue mal visto por aquellos que sostenían que existía una verdad única y que ponerla en duda era un acto de soberbia y herejía (Wittman 2001, 531-533).

En Cádiz se promulga en 1812 la Constitución, que lleva el nombre de esa ciudad española y que tuvo un gran impacto en toda la península e Hispanoamérica; será aceptada y abolida por Fernando VII y su vigencia provocará los movimientos de masas que condujeron a la independencia de las colonias americanas. De tal documento (España 1812) se han extraído algunos de los artículos que se estiman de relevancia para el tema que nos ocupa:

Artículo 12. La religión de la Nación española es y será perpetuamente la católica, apostólica, romana, única verdadera. La Nación la protege por leyes sabias y justas, y prohíbe el ejercicio de cualquiera otra.

Artículo 25 [...] Desde el año de 1830 deberán saber leer y escribir los que de nuevo entren en el ejercicio de los derechos de ciudadano.

Artículo 131. Las facultades de las cortes son[...] Vigésimacuarta. Proteger la libertad política de la imprenta.

Artículo 371. Todos los españoles tienen libertad de escribir, imprimir y publicar sus ideas políticas sin necesidad de licencia, revisión o aprobación alguna anterior a la publicación, bajo las restricciones y responsabilidad que establezcan las leyes.

Los artículos anteriores dan una idea clara de la naturaleza liberal de la Constitución; sin embargo, su vigencia oficial fue accidentada ya que para la fecha de su promulgación España estaba en manos del gobierno de José Bonaparte y las colonias en confusión y vacío de poder. No obstante, esta Constitución no aclara si también se tiene la libertad de expresar ideas religiosas distintas, acaso el artículo 12 debe interpretarse como una negación a este derecho dado que la libertad a que refiere el artículo 371 es de carácter político, además el artículo 173, que trata del juramento del Rey ante

su advenimiento al trono, obliga a los monarcas a defender y conservar “la religión Católica, Apostólica, Romana, sin permitir otra alguna en el Reino”.

En el Decreto Constitucional para la Libertad de la América Mexicana del 22 de octubre de 1814, mejor conocido como la Constitución de Apatzingán, el artículo 40¹⁰ disponía que: “En consecuencia, la libertad de hablar, de discurrir, y de manifestar sus opiniones por medio de la imprenta no debe prohibirse á ningún ciudadano, á ménos que en sus producciones ataque el dogma, turbe la tranquilidad pública ú ofenda el honor de los ciudadanos” (México 1814). Al inicio del texto constitucional¹¹ se establece: “La religión católica, apostólica, romana es la única que se debe profesar en el Estado” (México 1814).

En la Constitución mexicana de 1824 (México 1824) se establece como una obligación de los Estados¹² “[...] proteger á sus habitantes en el uso de la libertad que tienen de escribir, imprimir y publicar sus ideas políticas, sin necesidad de licencia, revisión ó aprobación anterior á la publicación; cuidando siempre de que se observen las leyes generales de la materia”. Sin embargo, en el artículo 3º¹³ se legislan limitantes para el ejercicio de una religión diferente a la católica al señalarse “La religión de la nación mexicana es y será perpétuamente la católica, apostólica, romana. La nación la protege por leyes sabias y justas y prohíbe el ejercicio de cualquiera otra”.

En el México independiente, la lectura de la Biblia se hace accesible en forma masiva a los laicos. Las biblias se vendían en las librerías, la mayoría de ellas protestantes, mientras que la edición mexicana de Mauricio Galván contó con las debidas aprobaciones eclesiásticas. El clero mexicano se preocupó pues, aunque

10 Capítulo V, De la igualdad, seguridad, propiedad y libertad de los ciudadanos.

11 Capítulo I, De la religión, Artículo 1º.

12 Título VI, De los Estados de la Federación; Sección Segunda, De las obligaciones de los Estados, Artículo 161, numeral IV.

13 Título I, Sección única.

publicadas en español, la mayoría de las biblias que circulaban provenían del extranjero y correspondían a la versión protestante. Las biblias protestantes no incluyen cinco de los libros aprobados por el Concilio de Trento para imprimir la Biblia. Asimismo, el 4 de septiembre de 1826 se emite la pastoral del deán y cabildo metropolitano, gobernador de la mitra, recordándoles a los fieles de la diócesis la prohibición de leer ciertos libros y previniéndoles de tomar parte en conversaciones que ataquen a la Iglesia (Staples 1999, 110-111).

Con el paso del tiempo y con la lenta apertura de las comunicaciones hacia el interior y exterior del país, la preocupación por la lectura se incrementa. Era más importante lo que no se debía leer que lo que sí estaba permitido. Con la libertad de prensa que se incluyó como un derecho desde la Constitución de Cádiz, la preocupación de los conservadores se incrementó al pensar que dicha libertad conduciría al desorden y a la pérdida de la fe y las buenas costumbres:

Después de todo, el medio más poderoso y eficaz para la instrucción pública es la libertad de la prensa, y así es, que nuestras leyes fundamentales la establecen y la garantizan como uno de los derechos más sagrados del mexicano. Mas por desgracia nuestra, es tan grande, general y continuo el abuso que se ha hecho y hace de él, que sólo ha servido a nuestros compatriotas como la luz del relámpago al caminante en noche oscura, para extravíarlos y precipitarlos en un abismo de males. La tea de la discordia se ha encendido mil veces por la imprenta, y la autoridad pública se ha hecho cada día más despreciable a los ojos del pueblo, a fuerza de calumniar e insultar impunemente a nombre de la libertad a los depositarios del poder, suscitando odios y temores, y perturbando sin cesar el equilibrio de la mutua confianza que debe haber entre el que manda y el que obedece [...] Tiempo es ya de que se ponga un remedio radical a esa epidemia política que destruye incesantemente la moral y la ilustración del pueblo[...]" Pide el gobierno que el congreso, tomando en cuenta "al estado débil e infantil de nuestra ilustración" dicte las providencias necesarias para normar de una manera más efectiva las lecturas que llegan a manos del público. Habría que combatir todo lo que confundiera la clara distinción entre los que mandan y los que deben obedecer (Staples 1999, 120-121).

En el siglo XIX, surge la Sociedad Católica, que tiene entre sus objetivos combatir las malas ideas de las sociedades literarias que aparecieron para fomentar la cultura; autoproclamada como la defensora de la fe y de la moral, para proteger a la religión católica de las malas influencias del siglo XIX; el 25 de junio de 1861 en el periódico *La Unidad Católica* se publicó el siguiente texto:

Vivimos en tiempos desgraciados. La irreligión nos rodea con sus escritos, sus ejemplos, sus conversaciones. Nuestros hijos están en peligro próximo de pervertirse en su fe y en su corazón, si no los precavemos de malas amistades, de malas enseñanzas, de malos libros. Nuestras precauciones domésticas serán insuficientes, si no ilustramos y fortificamos su espíritu con libros que inculquen en su alma la verdad y divinidad de nuestra religión católica apostólica y romana.

[...] Desde que en la pequeña biblioteca de las familias entraron novelas y folletos del filosofismo francés, las costumbres comenzaron a decaer y se comenzó a falsear la educación doméstica (Bermúdez 1997, 137).

Hay que destacar que la Sociedad Católica pretende controlar no sólo lo que se lee, sino las conversaciones y la educación, es decir, tener un control de la sociedad para salvaguardar la fe católica. Un caso más de intolerancia sucedió en el Instituto Literario y Científico de Toluca: su rector, el presbítero Mariano Dávila, destruyó una parte de la colección de la biblioteca por considerar que se trataba de obras nocivas:

En 1860, Dávila hizo una selección de los libros que Lorenzo de Zavala, siendo gobernador del estado de México, había mandado traer de Francia para enriquecer la biblioteca del Instituto a finales de la década de los veinte, con un costo de 3 000 pesos. El presbítero encontró 300 títulos dignos de ser arrojados a las llamas o a las cloacas del Instituto, alimentando así unos rencores que desembocarían en la guerra de Reforma. El rector Dávila escogió en particular, para sufrir este castigo vergonzante, las obras de Bacon, Montesquieu, Diderot, D'Alambert, Bentham, Rousseau y Voltaire. Al sobrevenir la Reforma la biblioteca del Instituto recibió los libros que en ese momento había en las bibliotecas conventuales,

pero ésa no fue una adquisición de obras modernas como lo de Zavala. De hecho, nunca se pudo reparar el daño (Staples 1999, 115-116).

Indistintamente, tanto conservadores como liberales impusieron límites al uso de los libros. Los conservadores tratando de evitar que los lectores tuvieran acceso a los modernos pensadores, especialmente europeos, y los liberales al despojar de sus bibliotecas a los conventos y monasterios. En estas últimas se encontraron ejemplares de las obras que Dávila había mandado destruir, lo cual habla de que algunos religiosos estaban relativamente abiertos al conocimiento de las nuevas corrientes del pensamiento humano.

Como resultado de la Revolución mexicana, en 1917 se modificó la Constitución y si bien gran parte de los principios constitucionales de 1857 (aquéllos referentes a la definición de la república como una democracia representativa con división de poderes y el establecimiento de estados soberanos) se preservan, otros se modifican. En esta Constitución encontramos que la libre expresión de las ideas se proclama como parte de las garantías individuales¹⁴ en los siguientes artículos:

Artículo 6.º La manifestación de las ideas no será objeto de ninguna inquisición judicial o administrativa, sino en el caso de que ataque la moral, los derechos de tercero, provoque algún delito, o perturbe el orden público.

Artículo 7.º Es inviolable la libertad de escribir y publicar escritos sobre cualquiera materia. Ninguna ley ni autoridad puede establecer la previa censura, ni exigir fianza a los autores o impresores, ni coartar la libertad de imprenta, que no tiene más límites que el respeto a la vida privada, a la moral y a la paz pública. En ningún caso podrá secuestrarse la imprenta como instrumento del delito.

Las leyes orgánicas dictarán cuantas disposiciones sean necesarias para evitar que so pretexto de las denuncias por delito de prensa, sean encarcelados los expendedores, “papeleros”, operarios y demás empleados del establecimiento donde haya salido el escrito denunciado, a menos que se demuestre previamente la responsabilidad de aquéllos (México 1917).

14 Título Primero, Capítulo I, De las garantías individuales.

En este código ya no se establece la religión católica como la única, sin tolerancia de ninguna otra, y no se prohíbe atacar dogma alguno. Por último, es el Estado quien mediante los juzgados competentes se encargará de valorar las violaciones a los artículos 6.º y 7.º, dejando fuera de este proceso a la Iglesia.

En la Constitución de 1917 están presentes varios artículos vinculados con la libertad de los individuos a la educación, a las creencias de su gusto, y a la libre expresión. Aunque este código ha sufrido una gran cantidad de cambios, aquí se recogen aquellas disposiciones de importancia para la libertad de expresión y libre flujo de información. Es justo señalar que las reformas y adiciones constitucionales que se han sucedido desde 1917 cubren aspectos que no se encuentran presentes en el texto original, bien porque no existían los medios tecnológicos para garantizar esos derechos, o bien porque han surgido conceptos nuevos como el de los derechos humanos (México 1917):

Artículo 3.º Toda persona tiene derecho a recibir educación[...]

I. Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, dicha educación será laica y, por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa[...]

Artículo 6.º La manifestación de las ideas no será objeto de ninguna inquisición judicial o administrativa, sino en el caso de que ataque a la moral, la vida privada o los derechos de terceros, provoque algún delito, o perturbe el orden público; el derecho de réplica será ejercido en los términos dispuestos por la ley. El derecho a la información será garantizado por el Estado.

Toda persona tiene derecho al libre acceso a información plural y oportuna, así como a buscar, recibir y difundir información e ideas de toda índole por cualquier medio de expresión[...]

Artículo 7.º Es inviolable la libertad de difundir opiniones, información e ideas, a través de cualquier medio. No se puede restringir este derecho por vías o medios indirectos, tales como el abuso de controles oficiales o particulares, de papel para periódicos, de frecuencias radioeléctricas o de enseres y aparatos usados en la difusión de información o por cualesquiera otros medios y tecnologías de la información y comunicación enaminados a impedir la transmisión y circulación de ideas y opiniones.

Ninguna ley ni autoridad puede establecer la previa censura, ni coartar la libertad de difusión, que no tiene más límites que los previstos en el primer párrafo del artículo 6.º de esta Constitución. En ningún caso podrán secuestrarse los bienes utilizados para la difusión de información, opiniones e ideas, como instrumento del delito.

Del otro lado del mundo, tanto en la Rusia zarista como en la Unión Soviética surgieron políticas similares en cuanto al control de la lectura:

En la Rusia zarista cuando fue evidente que la gente común estaba aprendiendo a leer surgió la preocupación sobre lo que debía permitírseles y, en consecuencia, la necesidad de ejercer un control sobre la lectura. En la Unión Soviética la situación se abordó en otros términos: el pueblo aprendía a leer y la duda consistió en si debían ser respetadas sus preferencias o canalizadas de acuerdo a la política cultural de la Unión Soviética, con una orientación bolchevique (Brooks 1985, 60).

El control sobre la lectura no ha estado circunscrito al ámbito individual, también se ha pretendido controlar la lectura pública. Algunos sectores sociales han pedido que se impida que cierta literatura llegue a las bibliotecas públicas, y que sea parte del currículo de las materias de literatura. En este caso, es posible destacar dos grupos principales: quienes la consideran un atentado contra la estructura del Estado y quienes piensan que es un atentado contra la moral social.

El primer grupo cree que cierta literatura debe ser controlada o eliminada de las bibliotecas públicas por su orientación política, ya que conducirá a quien la lea a vulnerar la estructura del Estado, lo que ocasionaría el establecimiento de sociedades autoritarias. Los impulsores de esta propuesta no se dan cuenta de que lo que apoyan es el establecimiento de un Estado totalitario que controla la lectura de los habitantes de un país. El segundo grupo desea suprimir cierta literatura, pues piensa que arremete contra aspectos que considera base de la moral social; están en contra de la teoría de la evolución y apoyan el creacionismo, enfrentan la ciencia con

la fe. Como base de su crítica, está la objeción de que estos materiales se adquieren con fondos públicos, argumento por demás falaz, pues lo mismo podrían argumentar las personas que están de acuerdo con la incorporación de esas ideas en libros de texto y materiales bibliográficos para bibliotecas adquiridos con fondos públicos. ¿Cuál es la razón que autoriza a unos y no a otros a la adquisición o supresión de libros, revistas y otros materiales con el argumento de que se adquirieron con fondos públicos? Pareciera que, al contribuir con sus impuestos, la sociedad automáticamente acepta cierta orientación política, moral y religiosa.

Los gobiernos fascistas del siglo pasado dedicaron un especial esfuerzo al control de lo que sus sociedades leían o podían leer. Así, en la Alemania nazi se quemaron muchos libros por ser considerados dañinos para la sociedad (textos producidos por el “judaísmo internacional” con la finalidad de controlar a la sociedad alemana); de este modo, creían que se salvaba Alemania de las “garras” de una conspiración internacional.

En la España de Franco sucedió lo mismo. Martínez Rus, en su libro *La persecución del libro* (2014), describe de forma abrumadora cómo el movimiento franquista destruyó un rico legado intelectual extraído de bibliotecas públicas, librerías y hasta quioscos. Millones de libros fueron quemados con la intención de purificar a España de la influencia de los liberales, anarquistas, masones y comunistas. En este estrujante trabajo, se hace referencia a varios grupos sociales: los militares golpistas, el clero, el movimiento falangista, y miembros individuales que pretendieron “salvar” a la sociedad española de su descomposición. Si la represión a los enemigos políticos fue grave, lo que hicieron con las colecciones de libros no deja de ser catastrófico.

Durante la Revolución Cultural en China, Mao Zedong ordenó la destrucción de las viejas costumbres, los viejos hábitos, la historia común y con ello la quema de viejos libros y la desaparición de más de 45 mil académicos que representaban tradiciones milenarias.

La Organización de las Naciones Unidas publicó el 10 de diciembre de 1948 una nueva versión de lo que denominó simplemente *Declaración de los Derechos Humanos*. En su articulado, se

encuentran varios elementos que consolidan el derecho de libre expresión (ONU 1948), así se lee lo siguiente:

Artículo 12. Nadie será objeto de injerencias arbitrarias en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia, ni de ataques a su honra o a su reputación [...]

Artículo 18. Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de cambiar de religión o de creencia, así como la libertad de manifestar su religión o su creencia, individual y colectivamente, tanto en público como en privado por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia.

Artículo 19. Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión.

Artículo 26. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

Artículo 27. Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten.

Toda persona tiene derecho a la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora.

El enojo ante una posición política o social es en ocasiones el motivo de la destrucción de documentos escritos de especial importancia, tal es el caso del ataque al Instituto de Estudios de África del Sur ocurrido el 19 de enero de 1984. Un grupo de personas atacó y destruyó materiales documentales bajo el pretexto de que

contenían ideas que apoyaban la política sudafricana del *Apartheid* (Knuth 2006, 43-70). Cuando se realizan actos como éste, no se tiene en cuenta que no todos los lectores o investigadores simpatizan con esas políticas, que al obligar a cerrar temporalmente la biblioteca se privó a los estudiosos del *Apartheid*, no partidarios de esa política, de la oportunidad de documentar sus argumentos.

La destrucción de libros por motivos de pureza intelectual, religiosa o política se ha llevado a cabo incontables veces: en Europa, Afganistán, Camboya y Medio Oriente, por mencionar algunos lugares. El principal motivo es despojar a una sociedad de una parte de su tradición cultural y a la vez empequeñecer sus colecciones culturales.

Como se ha descrito a lo largo de este documento, la censura de libros y otros materiales escritos ha existido por siglos. Las razones para censurar han sido diversas, y los ejecutores más comunes han ostentado el poder político y religioso. La editorial Facts on Files ha publicado una serie de libros bajo el título “Banned Books”. La serie incluye los siguientes títulos: *Literature suppressed on political grounds* de Nicholas J. Karolides (2011); *Literature suppressed on religious grounds* de Margaret Bald (1998); *Literature suppressed on sexual grounds* de Dawn B. Sova (2006), y *Literature suppressed on social grounds*, también de Dawn B. Sova (2006). Cada volumen incluye un poco más de cien títulos y algunos de ellos se encuentran censurados por más de una razón. Es interesante que la censura ejercida tenga varias razones y se hayan desaprobado obras como *Los viajes de Gulliver*; *Las aventuras de Tom Sawyer* y la Biblia. Los criterios han variado con el tiempo y con la comunidad que los censura. Algunos libros enfrentan la prohibición de ser leídos en una sociedad pero no en otra; sin embargo, hay casos como el libro *Los diez días que conmovieron al mundo*, censurado tanto en Estados Unidos como en la Unión Soviética, aunque por motivos diferentes.

LISTA DE REFERENCIAS

- Abrahams, Israel. 1958. *Jewish life in the middle ages*. New York: Meridian Books.
- Allen, James Smith. 1991. *In the public eye: a history of reading in modern France, 1800-1940*. Princeton: Princeton University Press.
- Asensio, Eugenio. 1993. "Censura inquisitorial de libros en los siglos XVI y XVII: fluctuaciones, decadencia". En López-Vidriero, María Luisa y Pedro M. Cátedra, eds. 1993, 21-36.
- Barnes, Andrew E, and Peter N. Stearns, eds. 1989. *Social history and issues in human consciousness: some interdisciplinary connections*. New York: New York University.
- Bermúdez, María Teresa. 1997. "Las leyes, los libros de texto y la lectura, 1857-1876". *Historia de la lectura en México*. 1997, [127]-152.
- Bonfil, Robert. 2001. "La lectura en las comunidades hebreas de Europa Occidental en la época medieval". En Cavallo, Guglielmo y Roger Chartier, eds. 2001, [261]- 315.
- Brooks, Jeffrey. 1985. *When Russia learned to read: literacy and popular literature 1861-1917*. Princeton: Princeton University Press.
- Cavallo, Guglielmo y Roger Chartier, eds. 2001. *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- Cervantes Saavedra, Miguel. 1997. *Entremés: de la elección de los alcaldes de Daganzo*. Alcalá: Universidad de Alcalá. http://cervantes.uah.es/teatro/Entremes/entre_3.html
- Darnton, Robert. 2011. *Poesía y policía: redes de comunicación en el París del siglo XVIII*, trad. Antonio Saborit. México: Cal y Arena; Nexos Sociedad Ciencia y Literatura.

- Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano de 1789*. (1789). Disponible en http://www.conseil-constitutionnel.fr/conseil-constitutionnel/root/bank_mm/espagnol/es_ddhc.pdf (Consultado 25 de abril, 2017).
- Disraeli, Isaac. 1838. *Curiosities of literature*. París: Baudry's European Library. <https://ia801406.us.archive.org/15/items/disraelicuriosit01disr/disraelicuriosit01disr.pdf>
- España. 1812. *Constitución política de la monarquía española, promulgada en Cádiz a 19 de marzo de 1812*. Madrid: Congreso de Diputados. http://www.congreso.es/constitucion/ficheros/historicas/cons_1812.pdf (Consultado el 25 de abril, 2017).
- Eurípides. 2010. *Las Fenicias*, presentación de Carlos García Gual, trad. de Luis Alberto de Cuenca. Madrid: Gredos.
- Fishburn, Matthew. 2008. *Burning books*. Basingstoke, Hampshire [England]; Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Gil, Luis. 1961. *Censura en el mundo antiguo*. Madrid: Revista de Occidente.
- Gilmont, Jean-Francois. 2001. "Reformas protestantes y lectura". En Caballo, Guglielmo y Roger Chartier, eds. 2001, [373]-414.
- Gonzalbo A., Pilar. 1997. "La lectura de evangelización en la Nueva España". En *Historia de la lectura en México*. 1997, [9]-48.
- Historia de la lectura en México*. 1997. México: El Colegio de México.
- Julia, Dominique. 2001. "Lecturas y contrarreforma". En Cavallo, Guglielmo y Roger Chartier, eds. 2001, [415]-467.
- Knuth, Rebecca. 2006. *Burning books and leveling libraries: extremist violence and cultural destruction*. Westport, Conn.: Praeger.
- Lambert, Sheila. 1992. "State control of the press in theory and practice: the role of the Stationers' Company before

- 1640". En Myers, Robin y Michael Harris, eds. 1992, pp. 1-32.
- Landes, Richard. 1989. "Literacy and the origins of inquisitorial Christianity: the exegetical battle between hierarchy and community empire (300-500 BC)". En Barnes, Andrew E., y Peter N. Stearns, eds. 1989, pp. 137-170.
- López-Vidriero, María Luisa y Pedro M. Cátedra, eds. 1993. *El Libro antiguo español: actas del primer coloquio internacional, Madrid, 18 al 20 de diciembre de 1986*. Salamanca: Universidad de Salamanca; Biblioteca Nacional de Madrid; Sociedad Española de Historia del Libro.
- Martínez Rus, Ana. 2014. *La persecución del libro: bogueras, infiernos y buenas lecturas (1936-1951)*. Somonte-Cenero, Gijón (Asturias): Ediciones Trea.
- México. 1814. *Constitución de Apatzingán 1814*. México: Cámara de Diputados. http://www.diputados.gob.mx/biblioteca/bibdig/const_mex/const-apat.pdf (Consultado 25 de abril, 2017).
- México. 1824. *Constitución de 1824*. México: Cámara de Diputados. http://www.diputados.gob.mx/biblioteca/bibdig/const_mex/const_1824.pdf (Consultado 25 de abril, 2017).
- México. 1857. *Constitución de 1857*. México: Cámara de Diputados. http://www.diputados.gob.mx/biblioteca/bibdig/const_mex/const_1857.pdf (Consultado 25 de abril, 2017).
- México. 1917. *Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, que reforma la de 5 de febrero de 1857*. México: Cámara de Diputados. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_240_217.pdf (Consultado 25 de abril, 2017).

- Myers, Robin y Michael Harris. 1992. *Censorship & the control of print in England and France 1600-1910*. Winchester: St. Paul's Bibliographies.
- Nalle, Sara T. 1989. "Literacy and culture in early modern Castile". *Past and Present* no. 125: 65-96.
- Novísima recopilación de las leyes de España, dividida en XII libros en que se reforma la recopilación publicada por el señor Don Felipe II en el año de 1567, reimpressa últimamente en el año de 1775: Y se incorporan las pragmáticas, cédulas, decretos, órdenes y resoluciones reales, y otras providencias no recopiladas, y expedidas hasta 1804. Mandadas formar por el señor Don Carlos III, 6 t., t. IV, libro VIII, título XVI, 122-126. En Ramos Soriano 2011, 36-37.
- ONU. 1948. Declaración universal de los derechos humanos: adoptada y proclamada por la Asamblea General en su sesión 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948. Nueva York: ONU. http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf (Consultado 25 de abril, 2017).
- Pardo Tomás, José. 1991. *Ciencia y censura: la Inquisición española y los libros científicos en los siglos XVI y XVII*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Parker, Geoffrey. 2014. *Imprudent king: a new life of Philip II*. New Haven: Yale University Press.
- Popper, W. 1969. *The Censorship of hebrew books*. Nueva York: Ktav Publishing House.
- Ramos Soriano, José Abel. 2011. *Los delincuentes de papel: Inquisición y libros en la Nueva España, 1571-1820*. México, D. F.: Instituto Nacional de Antropología e Historia; Fondo de Cultura Económica.

- Soltow, Lee y Edward Stevens. 1981. *The rise of literacy and the common school in the United States: a socioeconomic analysis to 1870*. Chicago: University of Chicago Press.
- Staples, Anne. 1997. "La lectura y los lectores en los primeros años de vida independiente". En *Historia de la lectura en México*. 1997, [94]-126.
- U. S. Constitution Bill of rights. 1791. Cornell University Law School, Legal information Institute. <https://www.law.cornell.edu/constitution/billofrights#amendmentiv> (Consultado 25 de abril, 2017).
- Wittman, Reinhard. 2001. "¿Hubo una revolución en la lectura a finales del siglo XVIII?". En Cavallo, Guglielmo y Roger Chartier, eds. 2001, [495]-537.
- Zavala, Iris M. 1987. *Lecturas y lectores del discurso narrativo dieciochesco*. Amsterdam: Rodopi.

Entre lo divino y lo profano: lectura y religión

La lectura constituye un instrumento invaluable en el desarrollo de la sociedad; se le ha empleado en diversas actividades, no sólo para la transmisión de conocimiento como hoy se podría pensar. Desde épocas tempranas, las élites gubernamentales, políticas, económicas, militares y religiosas le han visto como un mecanismo de control. Esas minorías al frente de sociedades con cierto nivel de desenvolvimiento tecnológico, económico y de comunicación perpetuaron sus preceptos y aseguraron su permanencia en el poder a través de la lectura y la escritura.

En la política y el gobierno la redacción y lectura de leyes, decretos, reglamentos y diversas disposiciones, valiéndose de escribas debido a que los gobernantes no siempre sabían leer y escribir, facilitó la administración pública y la supremacía de un grupo sobre otro, así como la evolución de las sociedades y con ello de la civilización. En el campo de la economía, la escritura permitió, entre otras cosas, saber el estado de una actividad, llevar los registros de la producción, controlar la recaudación de impuestos, y registrar los préstamos y deudas entre particulares. En la milicia se transmitieron órdenes a los diferentes cuerpos militares sin importar la distancia geográfica, y se perpetuaron las hazañas.

Es posible que la alfabetización de los hombres fuera mayor en algunas regiones y épocas que la de las mujeres, y en esto influyeron los roles asignados a cada género. Los hombres fueron

cazadores, después productores de bienes agrícolas y artesanales, así que necesitaban saber leer y escribir para registrar y controlar sus actividades; en tanto que las mujeres se encargaban fundamentalmente de la crianza y cuidado de los hijos. Aunque tampoco se puede negar la participación de la mujer en las actividades productivas.

La lectura además ha jugado un papel importante en la vida espiritual de los individuos. En algunas épocas y religiones no fue practicada por la mayoría de los creyentes, sino realizada exclusivamente por sacerdotes o ministros del culto; en tanto que en otras fue el vehículo por el cual aquéllos entraron en relación con la divinidad.

Fue importante en el surgimiento y la consolidación de la Iglesia Católica; sin la lectura sería difícil entender el establecimiento de esa institución tan grande y compleja. Sólo al aceptar que la jerarquía más alta de ésta contaba con un cuerpo de personas que leía y escribía, quienes interpretaban las acciones emprendidas por la Iglesia, se consolidó esta institución (Noble 1990, 82). “El desarrollo de la autoridad papal por medio de la burocracia, desde el siglo XII en adelante, es desde luego la mejor demostración, a lo largo de la Edad Media, de la conexión entre la escritura y el Estado” (Clanchy 1999, 5).

En este capítulo se expondrán las características generales de la lectura a partir de la Edad Media y su relación con las principales religiones. Se tratará la postura de las comunidades religiosas ante la lectura, su apertura o censura, y el impacto de ésta en la alfabetización de sus creyentes.

EL ALFABETISMO Y SU RELACIÓN CON EL LATÍN

Definir el término *alfabeta* es un tanto difícil, como se puede ver en mi trabajo (Rodríguez Gallardo 2007) sobre cuantificación del analfabetismo. Pero antes de entrar en ese campo, se debe tomar en cuenta que en la sociedad medieval se presentaba la combinación de cuatro términos: clérigo, laico, *literatus* e *illiteratus*, de

tal manera que una persona podía ser clérigo/*literatus*, o clérigo/*illiteratus*, o laico/*literatus* o laico/*illiteratus*. En el caso de los laicos, era más común que fueran *illiteratus* que *literatus*; los legos experimentaban mayores problemas para aprender a leer debido a que la literatura a su alcance estaba escrita en latín y la mayoría de ellos sólo hablaban en su lengua materna o vernácula.

En Inglaterra el *clericus* fue reconocido como *literatus* y por lo tanto con dominio del latín (Clanchy 1981, 17). En otras partes se llegó a equiparar a los clérigos con los letrados, esto es *clerici* y *litterati*, lo que explica que para obtener “el beneficio del clero”¹⁵ se comprobaba la habilidad para leer; por supuesto, esta lectura era en latín (Clanchy 1999, 3).

En la Alta Edad Media, un alfabeto era la persona que sabía leer en latín, puesto que la publicación de una literatura vernácula sólo se producirá a partir de la invención de los tipos móviles y la traducción de la Biblia por Martín Lutero (1483-1546). Cuando una persona era llevada ante una corte secular, podía escapar de la justicia alegando que era clérigo y para probar su dicho tenía que pasar una prueba que consistía en la lectura de un pasaje de la Biblia en latín. Esta prueba llegó a ser conocida como el “beneficio de un clero privilegiado” (Burke 1984, 16). Clanchy menciona que en la sociedad medieval se ofrecían a los *literati* grandes privilegios, lo que hacía que la habilidad de leer fuera una cuestión de vida o muerte (1983, 17). Una de las razones por la que existía una gran brecha, en las primeras etapas de la Edad Media, entre los que podían leer y los que no, era que lo publicado estaba en latín mientras que la mayoría de la población hablaba lenguas vernáculas, en las que no se escribían y producían libros u otro tipo de documentos (Innes 1998, 10). En la Alta Edad Media, las personas que podían leer pertenecían generalmente a la clase eclesiástica: el aprendizaje del latín estaba estrechamente

15 Los clérigos en la Europa medieval disfrutaban de un estatus legal especial según el cual, primeramente, era un crimen muy grave atentar contra ellos, y, en segundo lugar, tenían el derecho de presentar sus casos legales ante un tribunal eclesiástico antes que en uno secular.

asociado con la Iglesia, no se enseñaba en escuelas públicas ni privadas porque no existían; acaso en algunas familias los padres instruyeran a sus hijos, pero no era una práctica común. Es por ello que los términos *clerici* y *litteratus* fueron considerados sinónimos en el siglo XII.

Una forma de calcular el alfabetismo en esta época fue contabilizar a las personas que escribieron su nombre a modo de firma al fungir como testigos en los documentos oficiales, pues era común que quienes no sabían leer dibujaran una cruz. Este método tuvo la desventaja de que las personas podían dibujar su nombre sin que necesariamente supieran leer. En Londres, entre los años 1466 y 1467, de una muestra de 116 hombres, 62 de ellos, es decir más de la mitad, son descritos como *litteratus* y seis como *aliqua-liter litteratus*;¹⁶ estas personas eran principalmente comerciantes, artistas, pescadores, abarroteros, barberos y sastres (Clanchy 1983, 16-17).

La invención de la imprenta de tipos móviles permitió una mayor producción de libros y además los abarató. Como un complemento a lo anterior, la Biblia fue traducida a lenguas vernáculas y en un corto tiempo se imprimieron más de treinta ediciones completas de ella y más de cincuenta del Nuevo Testamento. Así, en un breve tiempo la industria editorial se fortaleció, lo que motivó a las personas a aprender a leer para tener acceso a ésta (Bennett 1969, 26). La idea de producir versiones de la Biblia en lenguas vernáculas se extendió por todo el mundo:

Una de las primeras preocupaciones de los reformadores fue la de disponer de la Biblia en lengua vernácula. Lutero no fue el único en tomar ese camino. Antes de que terminase su propia traducción en 1534, los pastores de Zúrich propusieron ya una Biblia en alemán en 1530. Y a partir de 1526 estuvo a la venta una Biblia en neerlandés. La Biblia en italiano de Antonio de Brucioli data de 1532. Pierre Robert, llamado Olivétan, llevó a cabo en 1535 una traducción al francés, animado por Guillaume Farel;

16 Se refiere a las personas que contaban con cierto grado o nivel de alfabetización.

y el mismo año, Miles Coverdale hizo otro tanto en inglés. No son éstas sino algunas ediciones manifiestamente inspiradas por el protestantismo. El fenómeno editorial surgido en torno a la Biblia fue más impresionante. Las reediciones se sucedieron a ritmo rápido: la Biblia alemana de Lutero conoció más de cuatrocientas, totales o parciales antes de su fallecimiento en 1546 (Gilmont 2001, 378-379).

Ciertamente Europa sobresale en este intento de difusión; no obstante, en la Nueva España, Alonso de Molina (m. 1585) y Bernardino de Sahagún (m. 1590) manifestaron su aprobación al fomento de las traducciones bíblicas, a las que consideraron “como indispensable ayuda para los predicadores, y de autorizar su lectura a los conversos, ya fuera en libros impresos o ‘de mano’ encabezando así el apoyo a las traducciones. Por otra parte, los dominicos Domingo de la Anunciación (1510-1591) y Juan de la Cruz (1542-1591) se opusieron a las traducciones argumentando que “todos los libros, de mano o de molde, sería muy bien que les fuesen quitados a los indios [...]” (Gonzalbo A. 1999, 13). Es conveniente recordar que la Inquisición estuvo dirigida por los dominicos, lo cual ayuda a comprender su extrema oposición a la traducción de textos religiosos, a su impresión y a su posterior divulgación.

Además, la introducción de la imprenta modificó la forma en que se realizaba la lectura. Vilanova Ribas y Moreno Juliá (1992, 54-55) dan cuenta de que durante los siglos XVI a XVIII en España la población podía practicar la lectura intensiva o extensiva en libros impresos o hechos a mano.

El surgimiento de la escuela amplió el espectro de la alfabetización y socializó el conocimiento colocándolo fuera del ámbito familiar. En Europa Occidental, la mayoría de la asistencia a las escuelas correspondía a niños varones, es a partir del siglo XIX que se observa un crecimiento del número de niñas. Al respecto hay que considerar las diversas tradiciones educativas, al parecer las sociedades protestantes estaban más preocupadas por el establecimiento de escuelas que las comunidades católicas.

Durante siglos, las élites permitieron el desarrollo de pequeños grupos educados para mantener el poder y la preservación de la

palabra divina, lo que además ayudó al establecimiento y la conservación de las jerarquías en la sociedad. Esos grupos tuvieron acceso a la lectura y escritura, lo que les permitía contar con personal capaz de satisfacer los requerimientos religiosos, las necesidades de personal adiestrado para la industrialización y el control político. Pronto encontraron que, si bien se tenían todas esas ventajas, también, a consecuencia del incremento en la alfabetización, fue posible el pluralismo ideológico del siglo XVI y el político del siglo XIX (Stone 1969, 84).

LA LECTURA EN LAS PRINCIPALES RELIGIONES

Las religiones más conocidas en Occidente: el islam, el judaísmo y el cristianismo (y las que se derivan de éste) cuentan con textos escritos o libros sagrados en los que se dice se encuentra la palabra de Dios. Esas religiones se han visto fortalecidas por la existencia de sus textos y, al demandar a sus creyentes que se lea la palabra divina, han contribuido a su alfabetización. Existe entonces una relación entre esas religiones y la lectura en la cual es difícil determinar cuál es la causa y cuál el efecto, pero es innegable su estrecha relación, al grado de que no podrían explicarse la una sin la otra; el hecho de que las tres religiones tengan un alfabeto o sistema de escritura a partir del cual expresan sus creencias, ha ocasionado que mediante la lectura se divulguen las mismas; pero de la misma forma con las creencias se han difundido los alfabetos y por lo tanto la lectura (Goody 1986, 3-4).

Es necesario establecer la diferencia entre Iglesia y secta. Biller y Hudson (1994, 3-4) sostienen que la primera posee un cuerpo doctrinario escrito, en tanto que la segunda se ve como producto de una creencia oral. Esta diferencia resulta de interés ya que al contar con un cuerpo doctrinario escrito se brinda a los creyentes acceso a éste mediante la lectura.

La diferenciación anterior excluye del sistema de religiones a las creencias basadas en la interpretación de un intermediario entre la(s) divinidad(es) y el creyente. En esos casos, el intermediario

o sacerdote es poseedor de un gran poder, pues él es el único capaz de interpretar los deseos divinos y transmitir las esperanzas a los creyentes. Deja al margen de las religiones a aquellas creencias que carecen de uno o varios documentos escritos que les den validez, y reconoce como religiones a las que sí cuentan con ese corpus doctrinario, unas cuantas caracterizadas principalmente como las religiones del libro.

De acuerdo con Goody (1986 citado por Kapitzke 1999, 115), el alfabetismo religioso se define en relación con un libro sagrado y a su cruce con los límites de la población. Las tres religiones monoteístas denominadas religiones del libro –judaísmo, cristianismo e islam– sostienen que son el producto de la inspiración divina que posteriormente fue conservada en forma escrita. Aunque estas tres religiones tienen al mismo dios (Jehová/Alá) e idénticas raíces literarias, los primeros cinco libros del Antiguo Testamento (la Torá), difieren en la selección de las tradiciones canónicas, normas interpretativas, prácticas textuales y protocolos sociopolíticos. Sin embargo, cada una ilustra el potencial de valores exclusivos y fidelidades que operan independientemente del Estado y de la economía. Por ejemplo, el islam se ve a sí mismo como una comunidad social de intereses materiales y políticos más allá de fronteras nacionales y económicas; el objetivo terrenal de los creyentes musulmanes es el establecimiento de una comunidad que crea y siga los preceptos del Corán al pie de la letra, y que se comprometa en una guerra santa (*yihad*) en contra de los infieles. La lectura del Corán ha de hacerse en árabe ya que es la lengua elegida por Dios para comunicarse con el hombre, por tanto, sus creyentes no deben aceptar como válida ninguna traducción ni interpretación.

Para Resnick y Resnick (1989), el alfabetismo sagrado son aquellas transacciones en las que el lector y el escritor están en contacto con poderes y fuerzas que anulan a las de la naturaleza. Esas fuerzas pueden guiar o inspirar el comportamiento humano, demandar ciertos sacrificios, intervenir en los trabajos de la naturaleza, predecir un futuro apocalíptico y prometer premios y castigos después de la muerte: “De hecho, las dimensiones de lo

sagrado han sido sostenidas no sólo dentro de las comunidades religiosas, como argumentamos, sino también dentro de los Estados-nación que han creado sus propias religiones civiles” (Resnick y Resnick 1989, 175). Para completar esta definición, hacen referencia a las atribuciones del texto sagrado, entre las que se encuentran las siguientes: imperecedero, pues requiere servir a la comunidad durante un largo periodo; debe ser rico, complejo, capaz de comentar sobre muchos aspectos de la condición humana; y finalmente, para propósitos funcionales, tiene que ser sencillo y claro (Resnick y Resnick 1989, 185).

Católicos y protestantes

La Iglesia católica asoció la posibilidad de leer con la de separar a los individuos de la superstición, al respecto Burke dice:

¿Qué pasa con la alfabetización de los laicos? Desde el punto de vista de la Iglesia, ambos, los laicos alfabetizados y analfabetas, representan un problema. Los analfabetas fueron una contrariedad porque constituían lo que el clero llamaba “supersticiosos”, lo cual significaba, en el siglo XVI al menos, que eran adeptos a la magia. En ese momento lo que podría llamarse el uso mágico de la alfabetización era extremadamente importante: la escritura podía usarse para comunicarse con fuerzas sobrenaturales no oficialmente, es decir, sin pasar por los canales eclesiásticos apropiados. Esto fue lo que podría describirse como los usos de la lectura y escritura para los analfabetos: signos de respeto a la palabra escrita común en las sociedades donde existe resistencia a la alfabetización (Burke 1987, 31).

Alrededor del año 500 d. C., Benito de Nursia (1979, 134-150), más conocido como san Benito abad, estableció la regla para la vida de la congregación que fundó, los benedictinos; en sus 73 capítulos se establecen las distintas actividades de los religiosos en las que la lectura formaba parte importante:

XXXVIII El lector de la semana

En la mesa de los hermanos nunca debe faltar la lectura, pero no debe leer el que espontáneamente coja el libro, sino que ha de hacerlo uno determinado durante toda la semana, comenzando el domingo. Éste comenzará su servicio pidiendo a todos que oren por él después de la misa y de la comunión para que Dios aparte de él la altivez de espíritu. Digan todos en el oratorio por tres veces este verso, pero comenzando por el mismo lector. “Señor ábreme los labios, y mi boca proclamará tu alabanza”. Y así recibirá la bendición y comenzará el servicio.

Reinará allí un silencio absoluto, de modo que no se perciba rumor alguno ni otra voz que no sea la del lector. Para ello sírvanse los monjes mutuamente las cosas que necesitan para comer y beber, que nadie precise cosa alguna. Y si algo se necesita ha de pedirse con el leve sonido de un signo cualquiera y no de palabra. No tenga allí nadie el atrevimiento de preguntar nada sobre la lectura misma o cualquier otra cosa, para no dar ocasión de hablar, únicamente si el superior quiere, quizá decir brevemente algunas palabras de edificación para los hermanos.

El hermano lector de semana puede tomar un poco de vino con agua antes de empezar a leer por razón de la santa comunión y para que no le resulte demasiado penoso permanecer en ayunas. Y coman después los semaneros de cocina y los servidores. Nunca lean ni canten todos los hermanos por orden estricto, sino quienes puedan edificar a los oyentes....

XLV Los que se equivocan en el oratorio

Si alguien se equivoca al recitar un salmo, un responsorio, una antifona o una lectura, si allí mismo y en presencia de todos no se humilla con una satisfacción, será sometido a un mayor castigo por no haber querido reparar con humildad la falta que había cometido por negligencia. Los niños, por este género de faltas serán azotados[...]

XLVIII El trabajo manual de cada día

La ociosidad es enemiga del alma; por eso, han de ocuparse los hermanos a unas horas del trabajo manual y a otras, en la lectura divina.

En verano “...desde la hora cuarta hasta el oficio de sexta se dedicará a la lectura. Después de sexta, al levantarse de la mesa, descansarán en sus lechos con un silencio absoluto, o si alguien desea leer particularmente hágalo para sí solo, de manera que no moleste”.

Desde las calendas de octubre hasta la cuaresma se dedicarán a la lectura hasta final de la segunda hora. Después de comer se ocuparán de sus lecturas o en los salmos. Durante la cuaresma dedíquense a la lectura desde la mañana hasta finalizar la hora tercera... En esos días de cuaresma

recibirá cada uno un códice de la Biblia que leerán por su orden y enteramente; estos códices se entregarán a principios de la cuaresma.

Y es muy necesario designar a uno o dos ancianos que recorran el monasterio durante las horas en las que los hermanos están en la lectura. Su misión es observar si algún hermano, llevado de acedia, en vez de entregarse a la lectura, se da al ocio y a la charlatanería, con lo cual no sólo se perjudica a sí mismo, sino que distrae a los demás. Si a alguien se le encuentra de esta manera, lo que ojalá no suceda, sea reprendido una y dos veces y si no se enmienda, será sometido a la corrección que es de regla para los demás escarmienten. Ningún hermano trate con otros a horas indebidas [...]

LIV Si el monje ha recibido cartas o cualquier otra cosa

Al monje no se le está permitido de ninguna manera recibir ni de sus padres, ni de cualquier otra persona, ni entre los monjes mismos, cartas, elogio, ni otro obsequio cualquiera sin autorización del Abad. Y ni aunque sean sus padres quienes le envían alguna cosa, se atreverá a recibirla sin haberlo puesto antes en conocimiento del Abad.

Cabe destacar varios aspectos de la Regla de San Benito: en principio que el trabajo y la lectura son de igual importancia en la vida monacal, por lo que ambos han de efectuarse disciplinadamente. La lectura se realiza en diversos momentos del día y es supervisada por dos ancianos a fin de que los monjes se dediquen a ella y no ocasionen desorden o alboroto por realizar otras actividades, pero en caso de ser así los monjes son amonestados hasta en dos ocasiones antes de ser castigados. La lectura estaba regulada por el Abad, sólo él podía aprobar que los monjes recibieran algún manuscrito sin importar quién lo enviaba mientras que los errores de lectura en comunidad, sin mediar satisfacción, daban lugar a un castigo; por otro lado, si los niños a quienes se les enseñaba a leer se equivocaban se les azotaba; posiblemente esto dio origen a la idea de que la letra con sangre entra.

Dos siglos después las cosas no habían cambiado y la lectura seguía siendo mayoritariamente en voz alta, salvo cuando se le asignaba a un lector y se le daba el texto para que lo estudiara. San Isidoro estableció los requisitos para quienes ocupasen el cargo de lector en la Iglesia:

Quien vaya a ser ascendido a este rango deberá estar versado en la doctrina y los libros, y conocerá a fondo los significados y las palabras, a fin de que en el análisis de las *sententiae* sepa dónde se encuentran los límites gramaticales: dónde prosigue la lectura, dónde concluye la oración. De este modo dominará la técnica de la expresión oral (*vim pronuntiationis*) sin obstáculos, a fin de que todos comprendan con la mente y con el sentimiento (*sensus*), distinguiendo entre los tipos de expresión, y expresando los sentimientos (*affectus*) de la *sententia*: ora a la manera del que expone, ora a la manera del que sufre, ora a la manera del que increpa, ora a la manera del que exhorta, ora adaptándose a los tipos de expresión adecuada (Isidoro citado por Parkes 2001, 158-159).

En teoría, los sacerdotes católicos necesitaban saber leer y escribir para officiar misa, debían leer el misal, libro que ayuda y guía para la celebración de la eucaristía, además de otro pequeño libro denominado breviario con el que se complementaba aquél. Si bien es cierto que la necesidad de difundir la palabra requería saber leer y escribir hay evidencias, como las encontradas en la Toscana y Lombardía en los siglos XV y XVI, que señalan la existencia de curas parroquiales analfabetos (*ignarus literarum*), los cuales eran diferenciados de otro grupo al que se denominaba “los que no sabían nada”, cualquier cosa que eso quiera decir: incapaz de leer, incapaz de escribir o ignorante del latín. A los curas que se descubría que eran analfabetos se les daba un plazo para aprender a leer y escribir (Burke 1987, 30).

En la Europa occidental del siglo XI al XVI, la Iglesia católica se opuso, inclusive de forma violenta, a la traducción de la Biblia pues la consideraba una amenaza a su monopolio de leer e interpretar el texto bíblico; consideró que una vez que llegara a las masas, éstas dejarían a un lado al clero y con ello se perdería el control de los creyentes, de la sociedad y por tanto su poder se vería disminuido. En el Concilio de Toulouse de 1229, se establecieron reglas que reforzaban las ya existentes y se delinearon otras respecto de los textos a los que podían acceder y por lo tanto leer los legos:

Los laicos no tendrán libros de las Escrituras, excepto el salterio y el oficio divino, y no tendrán esos libros en lengua vulgar. Además,

prohibimos que tengan libros del Antiguo o Nuevo Testamento, a menos que por devoción alguno quiera tener un salterio, o un breviario para el oficio divino, o las horas de la bendita Virgen; pero lo más estrictamente prohibido es tener esos libros traducidos a lengua vulgar (Citado en Landes 1989).

Las Sagradas Escrituras son consideradas la verdad suprema, la fuerza de su valor estriba en que es la palabra de Dios producida en un texto y por lo tanto tiene total certidumbre. Si bien es cierto que en un principio el valor se le otorga al Antiguo Testamento, el cristianismo lo hará extensivo al Nuevo y posteriormente a todo texto seleccionado, entre ellos los escritos de san Agustín. El impacto de los autores y textos seleccionados como sagrados se observa claramente con los escritos de san Agustín, quien consideraba ideal que las mujeres sólo tuvieran una alfabetización básica (citado por Cavallo 2001, 146); también sostenía que las mujeres debían guardar silencio en la iglesia.

El vínculo entre la escritura y la lectura está en el nombre bíblico de *Mikra* en sí. De acuerdo con las características de las lenguas europeas, el cuerpo bíblico es denominado *Escritura* [...] Creo que decir *Escritura* –Escritura Santa, Escritos, de *Scriptura* en adelante– hace que el texto así nombrado entre en un campo radicalmente diferente del hebreo, judío, en el sentido en que decir Escritos o *Scriptura* es concebir plenamente una oposición, finalmente, del sujeto y de lo social, de escritura y lectura, del acto y de la palabra [...] en el campo hebraico es completamente distinto: el mismo término *Mikra*, que designa al corpus bíblico, etimológicamente y funcionalmente al mismo tiempo, significa lectura –no lectura mientras hablamos de ella en contraste con escritura. *Mikra* asume la reunión durante la cual se leen o se han leído los textos en cuestión, y puesto que esta lectura se hace en voz alta, la noción conjuga, indisolublemente a mi entendimiento, la oralidad y la colectividad de la lectura (Meschonnic *et al.* 1988, 453-454).

Villiani (citado por Lee 2013, 24) señala que entre ocho mil y 100 mil jóvenes, tanto hombres como mujeres, estaban aprendiendo a leer en Florencia a mediados de 1330. Estos datos hacen

presuponer que entre el 67 y el 83 por ciento de la población tenía algún nivel de escolaridad.

A la mayoría de la población le bastaba con leer algunas frases simples y poder repetir lo escrito en las versiones vernáculas de la Biblia. Pero para poder apropiarse del conocimiento fundamental, también se requería el dominio de la escritura, lo cual era visto con suspicacia pues se pensaba que era peligroso: el dominio de la lectura abre las puertas no sólo al conocimiento que se lee, sino al mundo de la cultura escrita (Cerdea Díaz 1986, 37).

En el momento en que Lutero fijó en la puerta de la iglesia sus famosas 95 tesis, bases del protestantismo, no había traducido la Biblia pero sí publicado y divulgado sus ideas de forma impresa, razón por la cual en un tiempo muy breve esos postulados fueron conocidos en toda Alemania y buena parte de Europa. Poder reproducir y difundir ese documento con tanta facilidad fue un hito importante en la propagación de las ideas; se rompe así el paradigma de que la información tiene que ser copiada a mano o transmitida oralmente, es claro que para que ese documento tuviera éxito debía existir al menos un grupo importante de personas que lo pudieran leer y posteriormente difundir entre aquellos que no tenían la habilidad para informarse por sí mismos.

En el siglo XVI, con la reforma protestante se imprimió un número importante de libros y otros materiales, lo que generó una gran preocupación en la Iglesia católica, pues aunque ésta sabía que pocos podían leer la distribución amplia de material religioso que difería de su postura, era motivo suficiente de desasosiego, pues se pensaba que esos materiales conducirían a la herejía.

La diseminación y el fortalecimiento del protestantismo se debe en gran medida a la traducción de la Biblia y a la aparición de literatura religiosa diversa en lengua vernácula, ya se ha señalado que no todas las personas hablaban y mucho menos leían y escribían en latín. El protestantismo, al promover que se leyera la Biblia y otros documentos en lenguas vernáculas, ganó terreno al catolicismo. La lectura fue impulsada y promovida con dos fines: el primero, llegar a Dios a través de ella; y el segundo, como un derecho de las personas a tener acceso a literatura de distinto tipo, con la reserva de

que la jerarquía eclesiástica aprobara previamente lo que se podía leer. En el caso de los católicos, este último aspecto fue el más cuidado, lo que dio origen a la Inquisición, que tenía, entre otras funciones, la de vigilar la literatura que circulaba entre las personas.

El enfoque sobre la lectura de la Biblia entre protestantes e Iglesia católica fue diferente. Los protestantes consideraban que la lectura los ayudaba a acercarse a la divinidad y por tanto fue el canal preferido para hacerlo, el creyente era quien debía leer la Biblia en su propia lengua. La Iglesia, por su parte, veía en la lectura un reto a las concepciones ortodoxas y a la autoridad de la jerarquía eclesiástica, favorecía la lectura hecha por los sacerdotes, siempre y cuando se hiciera en latín (Resnick y Gordon 1999, 18). En las comunidades protestantes se continúa con la lectura en voz alta, la cual se ve fortalecida por la lectura individual que en la mayoría de los casos es en silencio (Gilmont 2001, 388). A diferencia de la Iglesia católica, en el protestantismo la lectura en voz alta se realizaba ante un grupo de creyentes que se reunían a escuchar la palabra de Dios, el sacerdote no necesariamente fungía como lector, los legos se congregaban a practicar la lectura como una forma colectiva de acercarse a la divinidad; también existió la lectura colectiva de tipo litúrgico en la cual el ministro leía y cada cual seguía en su libro el canto común (Gilmont 2001, 393-394).

El uso de libros estuvo restringido a comunidades pequeñas por dos motivos: el primero fue el bajo nivel de alfabetización, sólo unas cuantas personas sabían leer, especialmente en latín, que era la lengua empleada en la mayoría de la producción literaria; y el segundo fue la producción limitada de libros que al ser hechos a mano tenían un costo elevado. La oposición de la Iglesia a que los creyentes leyeran en lenguas vernáculas ocasionó que muy pocas personas tuvieran acceso a las Sagradas Escrituras, y quienes lo lograron tuvieron a su alcance versiones de baja calidad en la traducción e impresión. Por lo tanto, los creyentes que no leyeran en latín encontraban difícil integrarse al culto, a menos que lo hicieran mediante la participación de los sacerdotes (Wormald 1977). Con la invención de la imprenta, se abarataron los libros, lo que amplió la posibilidad de adquirir un ejemplar; esto sin lugar a dudas

estimuló el interés por la lectura (Bennett 1969, 26). Pero no fue sólo la invención de la imprenta de tipos móviles, ni la impresión de biblias en lengua vernácula, también se establecieron escuelas y se impuso a los padres la obligación de enseñar a sus hijos en los lugares en que no las había, aunque esta obligatoriedad no se fijó como ley y no fue supervisada.

La posesión de libros era diferente entre hombres y mujeres, éstas preferían los libros iluminados. La lectura de las mujeres se ejemplifica en los numerosos cuadros que se produjeron, por distintos pintores, en los que se representa a la Virgen leyendo. Estas obras muestran a la Virgen María en el momento de la Anunciación con un libro de horas en su regazo o cerca de ella; también se le representa con el niño Jesús, a quien muestra un libro de horas (Clanchy 1993, 13-14). Respecto de las niñas, había una imagen paralela: Santa Ana enseñando a leer a la Virgen María niña. En el siglo XVI ya se considera un ideal común leer para orar:

Tal vez la mitad de la población podía leer, en la Inglaterra medieval y en toda la cristiandad latina, si por lectura se entiende la capacidad de reconocer las palabras escritas de las plegarias más conocidas. El punto realmente significativo no es la proporción de la población que podía leer (en cualquier sentido), sino el hecho de que la dinámica de la alfabetización era religiosa (Clanchy 1993, 13-14).

La tendencia en la sociedad europea, católica o protestante, era leer en el libro de oraciones. Las sociedades nórdicas como Islandia, Dinamarca, Escocia y Suecia tenían los mayores niveles de alfabetismo, en buena parte porque eran sociedades protestantes. No será sino hasta el surgimiento de la escuela pública en el siglo XX que la lectura se base en otro tipo de libros; hacia mediados de este siglo la lectura tendrá un carácter laico.

La posibilidad de leer solos y en silencio dio a los individuos un gran potencial para escoger sus lecturas, ya no tenían que justificar lo que leían o al menos podían ocultar con mayor facilidad sus preferencias. Esto tuvo un impacto en la relación del hombre con el hombre, con la religión, con la moral y con Dios.

La libertad de expresión que la lectura privada dio a las hasta entonces reprimidas fantasías sexuales hizo también más intensa, paradójicamente, la experiencia religiosa laica. La lectura silenciosa privada en lengua vulgar proporcionó a los laicos los medios necesarios para alcanzar la relación individual con Dios, que había sido la aspiración de los cristianos cultos a partir de san Agustín (Saenger 2001, 257-258).

Para Lutero, el padre o cabeza de familia es un excelente canal para catequizar a los niños; la enseñanza religiosa no puede limitarse a la iglesia y a la relación entre el sacerdote y el niño, así que era responsabilidad del jefe de familia enseñar lectura y religión en casa. La enseñanza religiosa debía realizarse de manera ordenada considerando la edad de los niños; así, Lutero planteó que la introducción a los evangelios debía ser antes de los nueve o diez años de edad, y el estudio de las Sagradas Escrituras sería el principal foco de los estudios secundarios o posteriores. A partir de este enfoque, se entiende por qué la traducción de los evangelios era tan importante para Lutero, los niños llegarían a la palabra divina en la lengua que usaban diariamente y no en el latín, que era una lengua extraña para ellos, en la cual no se podían comunicar con la divinidad; todos los cristianos debían leer diariamente los Evangelios según san Juan o la Epístola de san Pablo a los Romanos (Martin y Delmas 1994, 334).

Posterior a la Reforma, el primer libro para niños fue publicado por Martin Lutero, el *Passional* salió de la imprenta en 1529. Este libro era la sección final del libro de oraciones de Lutero que estaba formado por tres partes: un almanaque, un libro de oraciones y una selección de la Biblia. Aunque poco conocido, el *Passional* es un libro importante por tres razones: 1) fue la primera selección de historias bíblicas para niños; 2) se publicó tanto en latín como en lengua vernácula, y 3) constituyó un modelo para este género de obras, ya que usaba un lenguaje de las escrituras que era familiar (Bottigheimer 1993, 69). Con el tiempo, este libro sería sustituido por otros que tenían propósitos semejantes.

Con lo anterior queda demostrado que desde el principio del protestantismo se consideró importante la lectura infantil; no se

esperaba que los niños leyera directamente la Biblia, pero sí que aprendieran a leer para que cuando contaran con edad suficiente fueran capaces de hacerlo. Pero es sorprendente que tanto los niños católicos como los protestantes leyera el mismo tipo de material bíblico antes, durante y después de la Reforma (Bottigheimer 1993, 86).

Hacia 1524, Lutero invita a los magistrados a construir buenas bibliotecas, las cuales tendrían dos funciones: la primera, conservar los libros, y la segunda, apoyar a los pastores y dirigentes espirituales en el estudio de las Escrituras y otros materiales. No se hizo ninguna alusión a que dichas bibliotecas fueran una base para el fomento de la lectura popular. En aquel momento las bibliotecas estaban pensadas para favorecer el estudio de los pastores y la conservación de los materiales (Gilmont 2001, 386). Pronto algunos de los discípulos de Lutero fueron más ambiciosos y pretendieron que los legos leyera materiales complejos y que se adentraran en la interpretación doctrinal, a lo que se le puso un freno recomendando que entre los creyentes se fomentara la lectura pero de materiales sencillos.

Lutero no fue el único que propuso la lectura de la Biblia como camino para llegar a Dios y a la salvación, Juan Calvino (1509-1564) en Francia, y después en varios países europeos, tuvo mucho éxito entre los grupos urbanos y burgueses (Gilmont 2001, 399).

En Inglaterra durante el reinado de Enrique VIII (1491-1547), y ante la preocupación de éste por el índice de blasfemias producto de la lectura indiscriminada de la Biblia, se promulga en 1543 un acta en la que se prohibió a las mujeres, los aprendices, los jornaleros y los campesinos leerla. La lectura de la Biblia en inglés se autorizó bajo ciertas condiciones de carácter social: los nobles y los hidalgos podían leerla libremente, y poseían la autoridad para hacerla leer en voz alta para sí y para todas las personas que vivían bajo su dominio, la presencia de un noble era suficiente para que la lectura se pudiera llevar a cabo; los burgueses y las mujeres nobles podían leer para ellos mismos, pero no estaban autorizados a leerle a nadie más, y en el escalón social más bajo se prohibía completamente la lectura a mujeres, artesanos, aprendices y oficiales al

servicio de personas que tuvieran un rango inferior al de pequeños propietarios, agricultores y peones (Gilmont 2001, 387).

El maestro de escuela alemán Valentín Ickelsammer (1500-1547) puso especial cuidado en proponer la lectura de la Biblia. En un panfleto que publicó en 1527, señalaba que con las posibilidades de producir libros, se facilitaba que cada uno pudiera leer la palabra divina y esto hacía que cada cristiano fuera juez de lo que leía por sí mismo, con lo cual el espíritu otorga la libertad de creer y poder juzgar (Gilmont 2001, 390). Se tenía la idea de que “ser ignorante de los evangelios es ignorar a Cristo” (Bennett 1969, 81).

En oposición a la Reforma, que considera a las Sagradas Escrituras como la vía para llegar a Dios, la Iglesia Católica reaccionará estableciendo nuevos criterios, discutidos y aprobados en el Concilio de Trento, que fue extraordinariamente importante, pues en él se establecieron refutaciones sobre la forma de llegar a la divinidad; se acepta que son igualmente importantes la tradición oral y las Escrituras, de esta forma se conserva el papel de los sacerdotes como transmisores de la fe. Pero el conocimiento que se divulgue debe tener la propiedad de haber sido comunicado por Jesucristo a los Apóstoles; en esta época en que el texto escrito estaba modificando las relaciones sociales, éste fue reconocido como la fuente de la verdad y, por tanto, una herramienta en contra de la perversión de la Iglesia (Julia 2001, 417).

En el Concilio de Trento, se decretó que la versión oficial y aceptada por la Iglesia Católica de las Escrituras era la *Vulgata*, traducida por san Jerónimo, a la que se reconocía como la única versión auténtica. También se estableció la lista de los libros del Antiguo y Nuevo Testamento aceptados como católicos.

[...] nadie debería tener la audacia, “confiando en su propio juicio, de sacar a las Sagradas Escrituras de su sentido propio, ni de darles interpretaciones o bien contrarias a las que les ha dado la Santa Madre Iglesia, a quien compete el juzgar el verdadero sentido y la verdadera interpretación de los textos sagrados, o bien opuestas al sentir unánime de los Santos Padres”.

Esta actitud hacia el libro impreso condujo a una doble política. Por un lado, de ese modo se garantizaba un control riguroso de los libros “que traten de asuntos sagrados”: tanto los impresores como los librerías debían en lo sucesivo hacerlos examinar y aprobar previamente por el ordinario del lugar; y a la par, con el fin de establecer una barrera al prodigioso incremento de los libros “sospechosos y peligrosos” que difundían “a lo lejos y por doquier” una doctrina perversa, los Padres conciliares, al separarse, confiaron al Papa el cuidado de dar los últimos toques a la tarea de censura elaborada por una Comisión del Concilio: era, de hecho, la consagración del sistema del *Index*, cuya primera edición, promulgada por Pablo IV, apareció en 1558 (Julia 2001, 418-419).

La posición de Trento es un tanto contradictoria. Por un lado, establece cuáles son los libros católicos autorizados, mientras que por el otro no acepta la libre interpretación de la doctrina incluida en ellos; en el afán de controlar los libros aprobados, establece un índice de lecturas aceptadas, el cual con el pasar del tiempo se irá ampliando.

Pero si bien es cierto que Trento abrió la puerta de la lectura de la Biblia a todos los creyentes, también lo es que reafirmó la tradicional transmisión oral, y con ello consolidó al clero como una de las vías más importantes para establecer la relación entre el creyente y Dios.

Frente a las reformas que establecían la Sagrada Escritura como única regla de fe (*sola Scriptura*), el Concilio de Trento reafirmó la importancia, junto a la Biblia, de la Tradición, transmisión oral del depósito de la fe: mediante el decreto de 7 de abril de 1546, la Iglesia Católica recibía, con la misma reverencia que las Escrituras (*pari pietatis affectu*) “las tradiciones transmitidas por Jesucristo a los Apóstoles como de mano en mano” (y apoyándose aquí en el texto de la Epístola a los Romanos, *fides ex auditu, auditus autem per Verbum Christi*) en un momento en que la difusión de las tecnologías de lo impreso fue revolucionando progresivamente la relación de las sociedades modernas con lo escrito, y en el que las Reformas veían en el regreso al texto auténtico de las Escrituras el único recurso contra la corrupción de instituciones eclesásticas pervertidas (Julia 2001, 417).

Del texto anterior se deduce que la Iglesia católica se resiste a fundamentar la difusión de la palabra divina en la lectura de las Sagradas Escrituras. Era del interés de la Iglesia mantener la transmisión mediante la palabra hablada con el propósito de no debilitar a los sacerdotes, quienes por ser los transmisores de la palabra divina habían acumulado poder; el aceptar que el texto contenía la verdadera palabra de Dios dejaba mal parados a los sacerdotes, que ya no podían interpretarlas a su antojo. Además, el empleo de las Escrituras en la catequesis era un recurso contra la corrupción de las instituciones eclesiásticas pervertidas.

Católicos y protestantes organizaron sus templos reflejando sus creencias. La Iglesia católica fortaleció la ornamentación interna con murales y pinturas de formatos menores, con altares adornados profusamente, y con estatuas de santos y apóstoles. Entre tanto, los protestantes se preocuparon porque sus iglesias contaran con suficientes biblias para la lectura y conocimiento de las Sagradas Escrituras; su deseo de austeridad condujo a que en algunos lugares se realizaran actos iconoclastas, por lo que se destruyeron vitrales y otras obras de arte (Stone 1969, 78-79).

Mientras tanto, en Escocia los presbiterianos insistían en que los hombres debían leer la Biblia; esto, combinado con la poderosa posición política de The Kirk¹⁷ y la debilidad de las clases campesinas, permitió que se estableciera un sistema de educación popular (Stone 1969, 81). Nótese la implicación de género ya que las mujeres no están contempladas, la segregación de la mujer no es novedosa. En el Decreto de Graciano,¹⁸ en el capítulo 25 de la distinción 23 (Prohibición a la mujer de tocar los enseres divinos), se presenta una visión de la mujer extremadamente despectiva, y como la causa de todos los males: “Porque la mujer es el único animal que tiene menstruación; en contacto con su sangre los frutos

17 Iglesia de Escocia.

18 El Decreto de Graciano es una compilación de las normas canónicas existentes hasta 1140 de origen judeo-cristiano que consolida el Derecho de la Iglesia Católica en la Alta y Baja Edad Media. Elaborada por Graciano, quien fue monje, jurista y profesor de teología, entre 1140 y 1142.

no maduran, el vino se agria, las plantas marchitan, los árboles pierden sus frutos, el hierro se oxida, el aire se vuelve oscuro y si los perros lamen esa sangre se contagian de rabia”. La cuestión de la segregación de la mujer, específicamente en las comunidades hebreas, es estudiada por Alain Boureau en su obra *Papesse Jeanne* (1988, citado por Bonfil 2001, 265-266).

No obstante, la alta tasa de alfabetismo no fue necesariamente producto del protestantismo. En Alemania hubo un estancamiento en el fomento de la lectura como modo de relacionarse con la divinidad; alrededor de la tercera década del siglo XVI, Lutero abandonó su insistencia de que todo cristiano debía leer la Biblia, y enfatizó la importancia del predicador como intérprete de las Sagradas Escrituras (Chartier 1987, 119). Si bien Lutero esperaba que mediante la lectura los cristianos adquirieran los conocimientos básicos, estos se obtenían mediante el catecismo, cuyo propósito era la transmisión oral de forma que los cristianos no realizaran interpretaciones distintas a las de la jerarquía eclesiástica (Gawthrop y Strauss 1984, 36-38).

Entre los protestantes el fomento a la lectura tuvo una gran importancia, pues como ya se ha dicho, se pensaba que mediante este recurso el creyente tenía una vía directa de comunicación con Dios. En consecuencia, se produjo un gran número de ediciones de la Biblia en latín y en alemán especialmente; también se establecieron escuelas ocasionando que tanto mujeres como hombres aprendieran a leer y se preocuparan por enseñar a leer a sus hijos.

Un siglo después de la introducción de la imprenta de tipos móviles, la literatura protestante se convirtió en el motor de esa nueva industria, con la impresión de biblias en lengua vernácula, por ejemplo; los católicos imprimieron un tipo diferente de literatura, entre la que se encontraban misales, breviarios, y la versión de la Biblia conocida como *Vulgata*. Eventualmente, las obras religiosas dieron paso a la impresión de libros de textos clásicos, sin embargo estos tenían un mercado limitado y por lo tanto las ediciones eran de muy pocos ejemplares, lo que las hacía extremadamente costosas, por lo que se recurrió a patrones aristócratas que subsidiaron la producción de esas obras.

El papel de la imprenta en la propagación de las ideas de la Reforma es considerado fundamental. Así, en la llamada edición de Weimar, que incluye todos los escritos de Lutero, se puede leer: “La imprenta es el último don de Dios y el mayor. Por su mediación, en efecto, Dios desea dar a conocer la causa de la verdadera religión a toda la tierra, hasta los extremos del orbe” (1912, 523 n 1038, citado por Gilmont 2001, 375).

Crofts, (1985) en su estudio sobre la importancia de la imprenta en la Reforma, analizó la producción editorial en Alemania entre los años de 1521 y 1545 y estableció las siguientes categorías: libros no religiosos; libros de reformadores; libros de católicos; ediciones de la Biblia; libros de humanistas; autores judíos, y otros que no pudieron ser fácilmente clasificados (371). De tal estudio se reproduce a continuación una tabla sobre los libros publicados. Es preciso indicar que en esta tabla no están representadas las columnas correspondientes a las últimas cuatro categorías que se han señalado, pero sus cantidades sí se toman en consideración en la sumatoria de la última columna.

Cuadro 2.

	Non-religious works	Works by reformers	Works by catholics	Total works
1521-1525	291 = 15.0%	890 = 46.0%	328 = 16.9%	1936
1526-1530	352 = 33.1%	890 = 46.0%	247 = 23.2%	1063
1531-1535	425 = 46.0%	209 = 22.6%	167 = 18.1%	924
1536-1540	450 = 50.4%	169 = 18.9%	135 = 15.1%	892
1541-1545	411 = 49.1%	171 = 20.45%	115 = 13.8%	836
Total	1929 = 34.1%	1707 30.1%	992 = 17.6%	5651

Fuente: Crofts 1985, 373.

Como se puede notar, los libros no religiosos, que inicialmente eran los menos (15 por ciento), en el último periodo sumaron más

que los libros de protestantes y católicos juntos (49 por ciento). Esto habla de una creciente producción de materiales distintos a los que tenían como objeto reforzar las creencias religiosas. La publicación de materiales no religiosos permitió una apertura a ideas no necesariamente relacionadas con las jerarquías y creencias, fuesen católicas o protestantes. El número de los materiales de protestantes y el número de materiales de los católicos se llegan a acercar entre ellos; finalmente, del primer rango al último existe un decremento en el número de trabajos publicados de casi el 43 por ciento, al pasar de 1,936 trabajos entre 1521 y 1525 a 836 entre 1541 y 1545.

Se distinguen dos posturas ante la lectura de la Biblia; la primera se inclina a que los creyentes la lean con la simple intención de acercarse a Dios y a la búsqueda de la salvación del alma; la segunda propone una lectura interpretativa que conlleva un fin más académico que la primera:

Esta ojeada de conjunto que hemos llevado a cabo parece conducirnos a dos exégesis contradictorias de la historia de la lectura: la Reforma lo cambió todo, y la Reforma no cambió nada [...]

Cuando las Iglesias protestantes quedaron establecidas, a finales del siglo XVI, no parece que se produjera una revolución en la relación con lo escrito. En el terreno religioso, lo oral seguía siendo primordial. Como expresaba debidamente Johann Brenz, la religión dependía de la predicación, a la cual reconoce tres formas: la más importante, la practicada en el púlpito, se completa mediante la lectura silenciosa por un lado, y por el canto por el otro. Asustados por la proliferación de ideas heterodoxas apoyadas en lecturas incontroladas, los reformadores establecieron una vigilancia en el terreno teológico (Gilmont 2001, 412-413).

Poco tiempo después del Concilio de Trento, la idea de que era necesario universalizar la lectura y de que todos debían aprender a leer se fue esparciendo tanto entre la comunidad protestante como entre la católica; la diferencia radicó en lo que se debía leer y la importancia que se le otorgaba a la lectura como un canal de comunicación con la divinidad. Mientras los protestantes la consideran el único camino, los católicos la ven como una opción, pero

siguen privilegiando la comunicación con la divinidad mediante la intervención del clero.

Al final del siglo XVII, apareció en la Francia católica una serie de historias bíblicas para niños, al mismo tiempo que la explosión de este tipo de obras se manifestara en la Alemania protestante (Bottigheimer 1993, 86).

En Suecia para recibir los sacramentos o contraer matrimonio se debía probar que se sabía leer la palabra de Dios. Esto originó que los clérigos suecos se convirtieran en los guardianes de sus parroquianos a quienes enseñaban a leer; esta instrucción fue muy importante en particular entre los agricultores que no tenían escuelas, pero sí una parroquia. Los párrocos hacían visitas anuales a cada hogar para comprobar con rigor el nivel de lectura de los suecos, empleando para ello el pequeño catecismo que era una traducción de la Biblia (Graff 1987, 79)

El luteranismo, hasta finales del siglo XVII, no estaba basado en la lectura individual de la Biblia, como tampoco lo estaba el catolicismo romano. En la Alemania luterana y en los países nórdicos, la Biblia era en un principio un libro para ser utilizado en la parroquia; muchos de los catecismos, salterios y relatos bíblicos eran semejantes tanto en la zona protestante, como en la que predominaba el catolicismo.

La idea de que todos los creyentes debían leer la Biblia y tener una interpretación de ella fue fortalecida por el pietismo¹⁹ a finales del siglo XVII, se pensaba que toda familia debía tener un ejemplar de la Biblia entre sus posesiones (Chartier 1985 citado por Wittman 2001, 511-512).

Se enfatiza la enseñanza de la lectura porque sin ella se teme que los niños no puedan ser guiados hacia el bien y si eso sucede pueden convertirse en villanos y personas abyectas, mentirosos, bestias del mal y buenos para nada; la alfabetización fue la clave del éxito y la supervivencia de la Iglesia cristiana reformada (Cressy 1983, 24-25).

19 Movimiento luterano nacido en el siglo XVII que enfatizaba la lectura y el estudio de la Biblia.

Los primeros esfuerzos por alfabetizar emanaron de los individuos alfabetos hacia quienes no lo eran; posteriormente el Estado y la Iglesia propugnaron porque toda la sociedad debía estar alfabetizada. Para lograrlo, se establecieron las escuelas dominicales en las que los niños aprendían a leer y a escribir, además del catecismo; después, poco a poco, los gobiernos fueron promulgando leyes y estableciendo escuelas. Derivado de este esfuerzo, a principios del siglo XVIII ya se podía contar con un libro al menos para todos, que se producía en forma masiva y se vendía a precio muy bajo.

En Suecia se publicó en 1723 un real decreto por el cual los padres o custodios estaban obligados a fomentar que los niños leyeran libros, así como el estudio del catecismo. La falta de cumplimiento de este real decreto podía provocar la aplicación de multas que servirían para la instrucción de niños en las parroquias. En el mismo país, entre los siglos XVII y XVIII, se dispuso que todas las personas debían aprender a leer, aunque no a escribir, bajo el control de un pastor luterano, quien año tras año y de una villa a otra registraba el nivel de aprendizaje de cada individuo. Era importante que los niños aprendieran a leer la palabra de Dios y, a través de la mirada luterana, las madres tenían un papel importante en este proceso de enseñanza, debían supervisar el aprendizaje de sus hijos y ser responsables de los ejercicios diarios; en tanto que al pastor le correspondía realizar un examen anual para comprobar los avances (Furet y Ozouf 1982, 175). Hacia 1740, el esfuerzo alfabetizador había rendido frutos, para entonces se calcula que el 90 por ciento de la población sabía leer.

La lectura privada en silencio y en lengua vernácula proporcionó a los laicos los medios necesarios para alcanzar la relación individual con Dios, aspiración de los cristianos cultos a partir de san Agustín (Saenger 2001, 258). San Agustín se sorprendió de ver leer a san Ambrosio sin mover los labios y a partir de ese episodio expresa el deseo de que las personas puedan leer directamente la palabra de Dios, sin ser oídos o perturbados por la presencia de alguien más.

En las regiones donde el calvinismo y el puritanismo eran predominantes, el uso y la consulta personal del texto bíblico

engendró una relación completamente diferente entre el creyente y la divinidad. El modo de leer la Biblia definirá el patrón de lectura que seguirá la sociedad tanto cuando se lee en silencio, para uno mismo, como cuando se lee en familia o en el templo. Este tipo de lectura es lo que diversos autores han descrito como lectura intensiva: aquella en la que se lee múltiples veces el mismo texto y se busca en él la forma de llegar a la divinidad o modelo de conducta personal y social (Cavallo y Chartier 2001, 38-39).

La religión que se profesaba influyó notablemente en la posesión de libros, en Metz entre 1645 y 1672 el 75 por ciento de los nobles protestantes poseían libros en contraste con el 22 por ciento de los católicos. La diferencia se mantiene al comparar las profesiones: el 86 por ciento de los abogados protestantes contra el 29 por ciento de sus colegas católicos; en la medicina el 88 por ciento de los protestantes y 50 por ciento de los católicos, y así se puede seguir con otras profesiones y actividades (Chartier 1987, 131-132).

En las colonias americanas se dio a la lectura una doble connotación no vista en otras partes. La implicación es individual y social, no sólo importante para salvar almas:

Del siglo XVII al XIX, los líderes religiosos en América y Gran Bretaña a menudo hablaron de la necesidad de la alfabetización en relación con la salvación espiritual. En su compromiso con la alfabetización laica a través de la lectura de la Biblia siguieron los precedentes fuertemente establecidos por los líderes protestantes durante la Reforma. Sus preocupaciones fueron tanto sociales como individuales, y sus objetivos tanto la salvación del alma, mediante la lectura de la Biblia, como la preservación del orden social. El proceso de alfabetización circunscrito por la instrucción religiosa sirvió como medio eficaz para la imposición de valores sociales y espirituales. En resumen, la alfabetización para el control social fue un principio rector en el periodo que forma un prolegómeno en el gran impulso de nuestro estudio (Soltow y Stevens 1981, 11).

Sin embargo, convencer a la población de que el camino al cielo pasaba por la lectura no fue fácil, los campesinos e incluso un

buen número de sacerdotes no sabían leer. Tampoco buena parte de los copistas que realizaron magníficas obras sabían leer y escribir, lo cual no resta ningún mérito a la calidad de los libros que reprodujeron y a su espléndido trabajo. Los creyentes enfrentados a la necesidad de aprender a leer para salvarse e ir al cielo se preguntaban qué había pasado con aquéllos que no aprendieron y que ya habían muerto: ¿se habían ido al cielo o no? Este cuestionamiento resultó especialmente esperanzador para los sacerdotes que encontraron en él un argumento para asegurar su permanencia como el conducto entre creyentes y divinidad.

Es necesario diferenciar la forma en que se aborda la lectura de la Biblia. Un modo es aquél que lleva a la exégesis del texto; es una lectura académica que trata de interpretar y descifrar el significado del texto bíblico. Otro modo es el enfoque de los creyentes que leen la Biblia para acercarse a Dios sin mayor pretensión. La que proponen los protestantes está destinada a que el lector y creyente busque su salvación, esta forma de lectura crea una presión importante para propulsar la alfabetización pues salvará las almas de los creyentes. Mientras tanto, que el Concilio de Trento se negara a autorizar otras versiones de la Biblia que no fuera la *Vulgata* indica que se mueve en dirección opuesta, que finalmente llevará a depender del sacerdote en la aclaración de las dudas que pudieran surgir de la lectura de la Biblia. Este dilema plantea las dos formas de acercarse a la Biblia y por lo tanto a la palabra de Dios: los protestantes determinarán hacerlo mediante la lectura y esto fomentará la lucha contra el analfabetismo; los católicos aceptarán una sola versión del texto bíblico y la interpretación de la palabra divina a través de los sacerdotes. Al sostener este punto de vista, los católicos no consideran la obligación de aprender a leer y a escribir para salvar las almas.

A lo largo del siglo XVII, en la Alemania protestante se hacía una lectura repetitiva; es decir, se leía muchas veces lo mismo –la Biblia–, no se tenía variedad de obras. A esta forma de lectura se le ha llamado intensiva, ya que se centra únicamente en un texto, en contraste con la lectura laica posterior en donde el lector lee diversos libros con orientaciones diferentes. Cuando esto último

sucede la lectura pasa de tener sólo un fin religioso a diversos fines, entre ellos el lúdico.

Se ha dicho que los protestantes eran los únicos que tenían publicaciones de índole popular, como calendarios y hojas volantes. Según Wittman (2001, 512) en el siglo XVII proliferaron entre la población católica este tipo de publicaciones, pero se prohibía claramente a los legos que leyeran la Biblia. Tener acceso a estos materiales no acabó con la postura de la Iglesia católica sobre que la fuente primera para llegar a la divinidad era la transmisión oral, misma que fue fomentada y que las autoridades eclesiásticas eran las encargadas de realizar.

Las características de la lectura en el mundo varían de un lugar a otro, así como de la condición social de los individuos, sean estos campesinos o artesanos. Dependiendo de las creencias religiosas que sostengan ejercerán la lectura y lo que buscan con ella. A continuación, se presenta una descripción detallada de los lectores en diferentes lugares y en diferentes situaciones:

La población que lee puede practicar, además de una lectura oral o silenciosa, una lectura intensiva o extensiva en función de los textos leídos y una lectura impresa o manuscrita en función del tipo de letra utilizada. La lectura tradicional o intensiva se caracteriza porque los mismos textos –Biblias, libros de piedad y almanaques– son leídos y releídos, con frecuencia en voz alta, en las familias. Son textos memorizados, interiorizados al modo de plegarias, por lo que su lectura consiste en descifrar palabras ya conocidas oralmente. Es una lectura intensa que se convierte en una referencia obligada, porque tiende a constituir toda la personalidad en torno a ciertos esquemas de comprensión o narración. Este tipo de lectura caracteriza a la población de los países protestantes durante los siglos XVI, XVII y parte del XVIII, pero Chartier piensa que sus características son generalizables a la población católica francesa de la misma época a pesar de que falte la *espinas dorsal de la Biblia*, que quizá fue sustituida por los almanaques. En contraste con la lectura intensiva, a finales del siglo XVIII en Alemania y principios del XIX en los Estados Unidos, surge y se desarrolla otro tipo de lectura que es ya el nuestro. Una lectura extensiva que se opone punto por punto al modelo de lectura del Antiguo Régimen. Es una lectura confrontada a muchos textos,

que además proliferan sin cesar, que cobra autonomía como acto cultural, que pierde el sentido de la reverencia y de lo sagrado y se convierte en un acto desenvuelto y liberado en el que se tienden a romper progresivamente los horizontes de referencia previos para pasar definitivamente la barrera de la cultura oral. Una lectura que, en definitiva, marca menos profundamente al individuo (Vilanova Ribas y Moreno Juliá 1992, 54-55).

Como puede verse, en este párrafo se abordan las características de la lectura intensiva y extensiva que marcarán a la sociedad y al individuo; en la medida en que deja de leer los mismos textos, se convierte en un lector que tiene que valorar textos diferentes con concepciones del mundo y de los cielos. Lecturas que los llevarán a no creer ciegamente en el contenido de un solo texto, sino a buscar explicaciones en otros: dejará de leer para creer, la nueva forma de lectura le hará dudar y para encontrar las explicaciones leerá más, pero nuevos textos.

La catequesis ha cambiado su orientación con el paso del tiempo sin que ello signifique una división o rompimiento entre grupos.

Lutero favoreció la lectura intensiva del catecismo que para él contenía los conocimientos básicos y esenciales que los cristianos debían saber (Gawthrop y Strauss 1984, 36-38). El uso del catecismo tenía como finalidad que el creyente leyera una y otra y otra vez lo mismo, con la intención de evitar interpretaciones diversas de las Sagradas Escrituras, en estas condiciones bastaba con que los creyentes tuvieran un bajo nivel de alfabetización; aun con un bajo nivel de lectura, el uso intensivo del catecismo ayudaba a que las personas pudieran acercarse a Dios:

Y es así que la catequesis es una actividad en la que predomina lo oral. La memorización del catecismo es previa a su explicación. No cabe duda de que el libro era indispensable: el texto leído en voz alta por el padre de familia o el catequista era seguido en silencio por el niño que escuchaba. En ese uso de lo escrito, el libro era un soporte para la memoria. En modo alguno constituía un lugar de descubrimiento de un mensaje inédito. Pero no cabe menospreciar ese tipo de aprendizaje más bien rígido, ni desdeñar sus efectos sobre la iniciación de la lectura (Gilmont 2001, 396).

En México, especialmente en la época colonial, se presentó una forma singular de enseñar el catecismo. Además de catequizar en la casa o en las escuelas, también se adoctrinaba en la calle con formas poco ortodoxas como el canto y la recitación. Esta forma se alejaba en cierto sentido de lo austero que resultaba la enseñanza de la palabra de Dios en las iglesias.

La catequesis callejera, recitada o cantada a coro, sustituía a la lectura del catecismo, que quedaba reservada a los niños que en las ciudades asistían a escuelas particulares o colegios de la Compañía de Jesús. Unos y otros, los privilegiados asistentes a las aulas y los bulliciosos aprendices ocasionales, memorizaban el texto del Ripalda. La supervivencia del mismo catecismo durante más de trescientos años dice bastante de su aceptación entre el clero, su eficacia como texto de instrucción elemental y su influencia en la formación de muchas generaciones de españoles, novohispanos y mexicanos (Gonzalbo A. 1999, 34-35).

Ya en el siglo XIX, llegaron a México numerosos libros publicados en español y otros idiomas. Al finalizar la censura de los libros, estos se importaron con mayor facilidad; entre los que se vendían, estaban las biblias en español producidas por los protestantes, particularmente norteamericanos. Estas biblias preocuparon a la Iglesia católica mexicana ya que por su origen protestante carecían de cinco de los libros de la versión católica; además, a esas versiones les faltaban las interpretaciones que explicaban y conducían correctamente la lectura. Es interesante que la preocupación fuera en ese sentido y no tanto sobre el contenido de la Biblia. De nueva cuenta se advierte la preocupación de la Iglesia por mantener su papel de intermediario entre el creyente y Dios (Staples 1999, 111). La edición mexicana de la Biblia, la primera de Hispanoamérica, de Mariano Galván, contó con todas las aprobaciones necesarias de la Iglesia para su venta y uso.

La enseñanza de la lectura se ve favorecida por las actividades catequizadoras, no obstante que en éstas se privilegiaba la transmisión oral de la palabra divina; este método estimulaba el ejercicio de la memoria para conservar las enseñanzas de la Iglesia. La

catequización se inicia a partir de un escrito que puede estar en forma de libro o de folleto y en el cual los adultos, principalmente, leían el contenido de las enseñanzas fundamentales. El catecismo tiene como finalidad enseñar los fundamentos de la religión en forma simplificada; en él no hay lugar para tratar de descubrir cuál es el mensaje inédito de las Sagradas Escrituras; tampoco pretende que a partir de lo enseñado se den interpretaciones de la palabra divina. El catecismo es una o varias obras elaboradas por creyentes que conducen a los legos al conocimiento simplificado de las Sagradas Escrituras.

En el siglo XX, en el Catecismo de la Iglesia Católica (Iglesia Católica 1993, 30-40) se explica la escritura divina, esto es la Biblia, como la palabra salida de Jesucristo, por lo que debe ser venerada; a continuación se presenta el resumen que ilustra dicha concepción:

81 “La Sagrada Escritura es la palabra de Dios, en cuanto escrita por inspiración del Espíritu Santo”.

85 “El oficio de interpretar auténticamente la palabra de Dios, oral o escrita, ha sido encomendado sólo al Magisterio vivo de la Iglesia, el cual lo ejerce en nombre de Jesucristo” (DV 10), es decir, a los obispos en comunión con el sucesor de Pedro, el Obispo de Roma.

103 Por esta razón, la Iglesia ha venerado siempre las divinas Escrituras como venera también el Cuerpo del Señor. No cesa de presentar a los fieles el Pan de vida que se distribuye en la mesa de la Palabra de Dios y el Cuerpo de Cristo (cf DV 21).

108 Sin embargo, la fe cristiana no es una “religión del Libro”. El cristianismo es la religión de la “Palabra de Dios”, “no de un verbo escrito y mudo, sino del Verbo encarnado y vivo” (S. Bernardo, hom, miss. 4, 11). Para que las Escrituras no queden en letra muerta, es preciso que Cristo, Palabra eterna del Dios vivo, por el Espíritu Santo, nos abra el espíritu a la inteligencia de las mismas (cf. Lc 24, 45).

113 Leer la escritura en la “Tradición viva de toda la Iglesia”. Según un adagio de los padres, “*sacra Scriptura principalius est in corde Ecclesiae quam in materialibus instrumentis scripta*” (“La Sagrada Escritura está más en el corazón de la Iglesia que en la materialidad de los libros escritos”). En efecto, la Iglesia encierra en su Tradición la memoria viva de la Palabra de Dios, y el Espíritu Santo le da la interpretación espiritual de

la Escritura (“... *secundum spiritualem sensum quem Spiritus donat Ecclesiae*”) (Orígenes, hom. en Lev. 5,5).

131 Es tan grande el poder y la fuerza de la palabra de Dios, que constituye sustento y vigor de la Iglesia, firmeza de la fe para sus hijos, alimento del alma, fuente límpida y perenne de vida espiritual (DV 21). “Los fieles han de tener fácil acceso a la Sagrada Escritura” (DV 22).

132 “La Escritura debe ser el alma de la teología. El ministerio de la palabra incluye la predicación pastoral, la catequesis, toda la instrucción cristiana y en puesto privilegiado, la homilía, recibe de la palabra de la Escritura alimento saludable y por ella da frutos de santidad” (DV 24).

133 La Iglesia “recomienda insistentemente a todos los fieles... la lectura asidua de la Escritura para que adquieran ‘la ciencia suprema de Jesucristo’ (Flp. 3,8) ‘pues desconocer la Escritura es desconocer a Cristo’ (S. Jerónimo)” (DV 25).

134 Toda la Escritura divina es un libro y este libro es Cristo, “porque toda la Escritura divina habla de Cristo, y toda la Escritura divina se cumple en Cristo (Hugo de san Víctor, De arca Noe 2, 8PL 176, 642; cf. Ibid., 2,9: PL 176, 642-643).

135 “La Sagrada Escritura contiene la Palabra de Dios, y en cuanto inspirada, es realmente Palabra de Dios” (DV 24).

136 Dios es el Autor de la Sagrada Escritura porque inspira a sus autores humanos: actúa en ellos y por ellos. Da así la seguridad de que sus escritos enseñan sin error la verdad salvífica (cf DV 11).

137 La interpretación de las Escrituras inspiradas debe estar sobre todo atenta a lo que Dios quiere revelar por medio de los autores sagrados para nuestra salvación. Lo que viene del Espíritu sólo es plenamente percibido por la acción del Espíritu (cf Orígenes, hom, en Ex 4,5).

138 La Iglesia recibe y venera como inspirados los cuarenta y seis libros del Antiguo Testamento y los veintisiete del Nuevo.

139 Los cuatro evangelios ocupan un lugar central, pues su centro es Cristo Jesús.

140 La unidad de los dos Testamentos se deriva de la unidad del plan de Dios y de su Revelación. El Antiguo Testamento prepara el Nuevo mientras que éste da cumplimiento al Antiguo; los dos se esclarecen mutuamente; los dos son verdaderamente Palabra de Dios.

141 “La Iglesia siempre ha venerado la Sagrada Escritura, como lo ha hecho con el cuerpo de Cristo” (DV 21): aquéllas y éste alimentan y rigen toda la vida cristiana. “Para mis pies antorcha es tu palabra, luz para mi sendero” (Sal 119, 105; Is 50,4).

Se agregan a lo anterior algunos otros artículos que fortalecen el carácter divino de las Escrituras, puesto que han sido hechas por el Espíritu Santo que es una de las tres personas que dan forma a Dios:

104 En la Sagrada Escritura, la Iglesia encuentra sin cesar su alimento y su fuerza [...], porque, en ella, no recibe solamente una palabra humana, sino lo que es realmente: la Palabra de Dios [...] “En los libros sagrados, el Padre que está en el cielo sale amorosamente al encuentro de sus hijos para conversar con ellos” (DV 21).

105 “La Santa Madre Iglesia, fiel a la base de los apóstoles, reconoce que todos los libros del Antiguo y del Nuevo Testamento, con todas sus partes, son sagrados y canónicos, en cuanto que, escritos por inspiración del Espíritu Santo, tienen a Dios como su autor, y como tales han sido confiados a la Iglesia” (DV 11) (34).

Saber con exactitud cuántas y el porcentaje de mujeres que sabían leer y escribir resulta imposible, pues las estadísticas disponibles no permiten describir la situación de las mujeres particularmente en México a principios del siglo XX. La información sobre lo que sucedía en ciertos sectores de la sociedad, en el que se advierten mujeres lectoras, permite establecer una diferencia entre leer y escribir que resulta importante al menos en dos segmentos de la sociedad: campesinos y mujeres.

Es muy posible que el número de mujeres que leían fuera mayor que el que sospechamos. La prueba de la firma que emplean generalmente los historiadores para medir el grado de alfabetización no tiene en cuenta a ese numeroso grupo de personas que eran capaces de leer, pero que aún no sabían escribir su propio nombre. Y este grupo estaba compuesto fundamentalmente por mujeres. La Iglesia Católica había intentado animar en lo posible a las personas a leer, pero no a escribir. A los feligreses les resultaba útil saber leer la Biblia y el catecismo, pero el dominio de la escritura podía dar a los campesinos un grado de independencia poco deseable a los ojos de la clerecía. Quizá era ésta la razón por la que muchas mujeres sabían leer, pero no escribir o firmar. En algunas familias se

daba una rígida división sexual de las tareas, según la cual eran las mujeres las que leían a la familia, mientras que los hombres se encargaban de la escritura y la contabilidad (Lyons 2001, 544-545).

La prueba de la firma a la que se hace referencia en el párrafo anterior es el método que algunos historiadores han empleado para conocer el número de personas que sabían leer; el método consistía en cuantificar a las personas cuya rúbrica aparecía en los documentos oficiales. Aunque no muy exacto, este sistema de estimación ha permitido tener una idea aproximada de los niveles de lectura y escritura; el sistema no es confiable, pues muchas personas aprendían a dibujar su nombre pero en realidad no sabían leer y escribir.

El islam

Para el islam, la lectura del libro sagrado tiene un sentido diferente al de otras religiones. El Corán contiene capítulos largos (de 286 versículos) yuxtapuestos en desequilibrio a capítulos cortos (de tres versículos); todos comienzan (salvo la novena Sura) por la fórmula “en el nombre de Dios” (*bismillab*) formando un texto para la recitación. El Corán, de cara a leer, es decir el libro que se lee, se recita en voz alta (Antaki 2000, 48); para un árabe, leer siempre significa leer en voz alta; él recita lo que las letras le dicen, mientras mece su cuerpo de un lado a otro en un movimiento rítmico (Pedersen 1984, 17).

“El Corán vino ‘en lengua árabe pura’, dejando todo lo que sale del texto como impuro. Se trata de una ‘revelación textual’, no de un texto literario” (Antaki 2000, 48). Así la lectura se hace con apego al texto que no está sujeto a interpretaciones.

Éste será el texto normativo de la gramática árabe. La palabra eterna e increada de Dios, por tanto universal, inimitable e intraducible. De allí salió el dogma del *i'jaz* (imposibilidad de la imitación) que fue negada por varios entre los cuales destacaron al Mutanabbi y al Hallaj. Su

intraducibilidad llevó a rechazar, hasta hoy día, todas las demás traducciones del Libro sagrado. ¡Aquellos que quieran leerlo tendrán que hacerlo en árabe! (Antaki 2000, 50).

En consecuencia, ninguna traducción del Corán a otra lengua está reconocida oficialmente (Antaki 2000, 15). Pedersen, en su libro *The Arabic Book* (1984, 12) realiza una serie de observaciones sobre el Corán, la Biblia y el Nuevo Testamento, estos últimos anteriores al libro sagrado de los musulmanes:

Mahoma no poseía un conocimiento profundo sobre los libros judíos y cristianos, pero se maravillaba de ellos igual que los poetas. No dudaba de que fueran la revelación de Dios, pero era inquietante para él que no fueran revelados a su pueblo en su propia lengua. Los libros judíos estaban escritos en hebreo, naturalmente, y los libros cristianos, que tal vez pudo haber visto, en arameo. Cuando él mismo recibió revelaciones y estuvo seguro de que provenían de Dios, entonces, fue un gozo especial para él percibir que Dios se revelaba a sí mismo en árabe. Dios dice en el Corán: “Este es el milagro expresado en el libro de la revelación, que hemos enviado como Corán a un árabe” (Sura 12, 1-2). La palabra Corán significa realmente “recitación”, y también, por extensión, aquello que es recitado como escritura santa. Dios dice a los incrédulos: “Y si hubiéramos hecho de él un Corán en una lengua extranjera, habrían dicho: ¿Por qué no se explican en detalle sus versos? ¿Es una lengua extranjera y un árabe [para hablarla a los árabes]? (Sura 41, 44).

El aprendizaje del Corán parece una empresa muy difícil, a pesar de las ayudas que ha tenido y que están estrictamente prohibidas.

Se ha demostrado que la alfabetización es un producto importante de la enseñanza del Corán, pero, como se señaló anteriormente, se sabe que la alfabetización y otros aspectos de la enseñanza varían sustancialmente entre maestros, escuelas, y sociedades. Tradicionalmente la enseñanza del Corán ha incluido una serie de características entre las que se encuentran: su memorización oral, el énfasis en la recitación correcta (es decir precisa y estética), el entrenamiento en la escritura árabe, y la instrucción estricta y autoritaria. En contraste con los libros de primeras

letras usados virtualmente en todas las escuelas seculares modernas, la alfabetización empleando el Corán como texto no proporcionó la oportunidad para adquirir nuevo vocabulario o estructuras gramaticales. En adición, el uso de ilustraciones en los libros de primeras letras que facilitan la lectura están estrictamente prohibidas por razones religiosas en las escuelas islámicas. Por lo tanto, no es sorprendente que aprender a leer y escribir usando el Corán no fue, y no es, una tarea trivial para muchos niños (Wagner 1999, 285).

En los países árabes se observa claramente una diversidad de condiciones socioeducativas originadas por el islam. Tómese por ejemplo la situación de las mujeres y el fundamentalismo islámico que en muchas regiones del mundo la ha reducido a un segundo plano.

Aunque la lectura de los textos sagrados puede derivar en interpretaciones sobre la diferencia entre hombres y mujeres, y dar a las segundas un rango inferior con respecto de los primeros, se dice que el islam no discrimina a la mujer y que incluso las condiciones sociales de las mujeres mejoraron con la llegada del profeta Mahoma (Terrón-Caro 2012, 244).

Las situaciones educativas varían entre países, clases sociales y comunidades rurales y urbanas. Por ejemplo, en Irán con el establecimiento de la república islámica se temió que la educación femenina se viera afectada, pero al parecer no ha sido el caso: las mujeres siguen asistiendo a las escuelas y educándose, al contrario de otros países islámicos en los que no se les permite la asistencia a la escuela, e incluso son perseguidas por estudiar, como fue el caso de Malala Yousafzai (Hoodfar 1996, 34).

En las zonas rurales no ha sido fácil lograr que las mujeres se eduquen, ya que el único edificio público es la mezquita y los grupos tradicionalistas desapruaban la inclusión de las mujeres en la educación (Hoodfar 1996, 35). No obstante, en algunas escuelas religiosas ya se está fomentando la enseñanza de la lectura entre las mujeres.

Por otra parte, en algunos países árabes los niveles de analfabetismo femenino son muy altos. Isabel Fajardo sostenía que en Marruecos el porcentaje de mujeres analfabetas que habitaban

zonas rurales era de 83 por ciento, que es mucho mayor que el de los varones (Fajardo 2003, 1). En otros países como Yemen, se han implementado escuelas, separadas de las instituciones religiosas, que permiten una mayor inclusión de mujeres en sus aulas (Wagner 1983, 6).

Algado-Ferrer y Ruiz-Callado (2009, 158, 160) al estudiar el desarrollo y los movimientos migratorios en el Mediterráneo, compararon los datos del índice de desarrollo humano y del índice de desarrollo relativo al género de los países que forman parte de la región y concluyeron que “el acceso a la educación, a la salud, o a los recursos económicos y, en definitiva, los logros del desarrollo, no están, ni siquiera en los países desarrollados, igualmente distribuidos entre hombres y mujeres” (Algado-Ferrer y Ruiz-Callado 2009, 159). Lo anterior no impide que a partir de su trabajo se observe que los países islámicos del norte de África y de Oriente Medio poseen un índice medio de desarrollo humano e índice de desarrollo relativo al género. Respecto de este último índice, son evidentes las diferencias en las tasas de alfabetización y matrícula entre géneros: hay mayor analfabetismo de las mujeres con relación a los hombres en los países islámicos.

El judaísmo

La lectura en el judaísmo tiene varias características, no de manera exclusiva, pero que es importante destacar para su mejor comprensión. La lectura es pública, oral y acompañada de un acto verbal de acuerdo con lo que se menciona en la Biblia. Simplemente no hay otra palabra en hebreo bíblico que transmita la idea de procesar y recibir el mensaje escrito, por lo que se concluye que la lectura se concibe como pública y no privada (Boyarín 1993, 15). En el judaísmo la educación se centra en los niños, las niñas no son enseñadas en las escuelas religiosas oficiales. Abrahams (1958, 350-356) describe hora por hora las actividades que realizaban los niños en su aprendizaje de la lectura para su preparación para la *Mishná*.

En la época talmúdica la mujer es segregada de lugares y acontecimientos religiosos. Mientras que los niños comenzaban su educación formal a temprana edad, las niñas no asistían a la escuela y se ocupaban de aprender tareas domésticas. La función de las mujeres era criar a sus hijos y administrar la casa. Sólo en algunos hogares los padres enseñaban a sus hijas a leer y escribir, por lo cual algunas de ellas sabían leer la Torá (Hauptman 2010, 250-251).

Al menos desde el siglo XI la sociedad hebrea ha tenido un alto nivel de alfabetización, incluyendo a las mujeres que en algunos casos podían seguir el texto litúrgico (Bonfil 2001, 293). Sin embargo, se hace la distinción entre la capacidad de seguir un texto y la de entender el mismo; los testimonios que se han encontrado sugieren que los casos en que una mujer podía comprender un texto eran extraordinarios.

El judío español Profiat Duran escribió (en 1403) catorce cánones especialmente importantes sobre la forma en que los judíos cultos debían estudiar. A continuación, se reproducen aquéllos que se refieren a la lectura (Abrahams 1958, 355):

[...] Lea en una habitación bien amueblada, descanse la vista sobre hermosos objetos para que pueda amar su trabajo [...] use los ojos y los oídos, lea en voz alta, no trabaje en silencio [...] cante mientras lee, especialmente la Biblia; en tiempos antiguos también se cantaba la *Mishná* [...]

Sabemos que se pensaba que una mujer por sí sola no podía ganar el Olam Haba,²⁰ pues la concepción que se tenía de ella sostiene que es inferior al hombre, quien tiene que agradecer a Dios diamantemente que no fue creado mujer; además el estudio es exclusivo de hombres (Zaborowski 1949, 91).

20 Olam Haba hace referencia al mundo venidero que es totalmente espiritual, aquel en el que se recibe tanto el premio como el castigo y se percibe la realidad de la existencia de Dios. Al morir, una persona se despoja de su cuerpo material porque ya no lo necesita y porque le impide la satisfacción inherente del Olam Haba.

En el siglo XVI muy pocas mujeres judías podían leer un texto, aunque éste fuera elemental; las mujeres que sí leían lo hacían en sus casas para ayudar a sus maridos y eran casos extraordinarios. Si bien no se hace referencia a la educación femenina en escuelas, sí se sabe que las mujeres judías eran enseñadas a leer en casa con la ayuda de los miembros de la familia: padres o hermanos. Las mujeres judías como regla general no aprendían a escribir, pero las excepciones auxiliaban a sus maridos en su correspondencia (Abrahams 1958, 342).

En el siglo XVI, debido al alto costo de los libros, que eran producidos manualmente, fue necesario que varias personas usaran el mismo ejemplar; para ello, la solución fue la lectura en voz alta. Sobre la reproducción de libros, Bonfil (2001, 276) apunta: “los tipógrafos no tienen facultad de imprimir ningún libro que no se haya impreso anteriormente, si no obtienen el consentimiento previo de tres rabinos nombrados cada uno de ellos por tres rabinos [...]”. Esta norma aplicaba a las ciudades grandes, para las pequeñas se hacían excepciones. Se multaba a quien imprimía los libros sin esas características, dinero que era destinado a los pobres. Estas disposiciones son parecidas a las que posteriormente establecerá la Inquisición, así como algunos gobiernos autoritarios, en los que se requería autorización previa para publicar obras nuevas.

En el siglo XVII, a pesar de que la lengua franca en Europa era el idish, las mujeres judías, en su mayoría, sabían leer en hebreo (la lengua sacra) pero tenían dificultades para leer el Antiguo Testamento. Así que en 1620 se publicó en Praga el texto en idioma idish dedicado a las mujeres; la reescritura del texto bíblico adaptada a las posibilidades lectoras de las mujeres judías de esa época puede ser evaluada hoy como una versión simplificada e infantilizada que subestimaba el pensamiento femenino de la época (Rogovsky 2011).

El estudio de la Biblia se prescribe dos veces. Primero: un buen judío debe seguir los mandamientos de la Escritura; para seguirlos tiene que conocerlos, y para conocerlos tiene que estudiarlos. Segundo: estudiar y compartir el aprendizaje son *mitsvá* o mandamientos ordenados por Dios (Zaborowskyi 1949, 89).

Bonfil (1994, 130) apunta: “De acuerdo con el *Mishná* a los niños se les debía enseñar a leer la Biblia a partir de los cinco años. Pero las familias trataron de que sus hijos lo hicieran a más temprana edad, por lo que en muchas ocasiones les iniciaban en la lectura a la edad de tres años o antes, si el niño estaba especialmente dotado”. Es importante destacar que los profesores judíos estaban obligados a enseñar de acuerdo con lo que dice la Torá y no por sus sentimientos o interpretaciones.

La actual dispersión del pueblo judío, particularmente en Europa y Estados Unidos, permitió identificar que quienes provenían de zonas urbanas poseían un nivel de alfabetismo alto, en comparación de los grupos de campesinos que tenían mayores tasas de analfabetismo. Acaso los judíos de comunidades urbanas, debido a sus actividades comerciales, lograron un nivel educativo más alto (Valladares 2003, 53-54).

Como se ha mostrado en las páginas anteriores, la lectura ha sido trascendente en la vida espiritual de las personas pero cada religión le ha dotado de características particulares debido a sus contextos socioculturales, intereses y tradiciones. En definitiva, la alfabetización durante la Edad Media, y hasta el siglo XIX, fue de índole religiosa; en esta situación influyó la invención de la imprenta de tipos móviles, que permitió una mayor producción editorial que, sumada a la traducción de los textos a lenguas vernáculas y a movimientos como la Reforma, jugaron un papel importante.

Respecto de la Iglesia católica, el surgimiento del protestantismo plantea un nuevo enfoque sobre la lectura; mientras el modelo de la primera se centraba en la predicación oral y en latín, el segundo plantea la conveniencia de que los creyentes tuviesen acceso al texto divino en su lengua. Así, con el tiempo, la lectura en la Iglesia Católica se transforma de colectiva en voz alta y en latín, como ocurría en las congregaciones, a lectura privada, silenciosa y en lengua vernácula tanto en casa como en el templo. En el islam la lectura se mantiene en voz alta y en la lengua original del texto, mientras que en el judaísmo la lectura de los libros sagrados es pública y en voz alta. Sin embargo, una característica

común entre el cristianismo, judaísmo e islam ha sido la exclusión de las mujeres como sujeto de alfabetización y de la enseñanza de la lectura.

En pocas palabras, se observa la transformación de la lectura de intensiva a exhaustiva, de oral a silenciosa, de manuscrita a impresa, de colectiva a individual, de religiosa a laica.

LISTA DE REFERENCIAS

Abrahams, Israel. 1958. *Jewish life in the Middle Ages*. New York: Meridian Books.

Algado-Ferrer, María Teresa y Raúl Ruiz-Callado. 2009. "El desarrollo humano y los movimientos migratorios en las culturas mediterráneas". *Papers* 94: 155-169.

Antaki, Ikram. 2000. *La cultura de los árabes*. México: J. Mortiz.

Ariés, Philippe and Georges Duby, eds. 1987-1991. *A History of private life*. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University Press.

Barnes, Andrew E, y Peter N. Stearns, eds. 1989. *Social history and issues in human consciousness: some interdisciplinary connections*. New York: New York University.

Benito. 1979. *La regla de San Benito*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.

Bennett, Henry Stanley. 1969. *English book and readers, 1457-1557*. Cambridge: Cambridge University Press.

Biller, Peter y Anne Hudson, eds. 1994. *Heresy and literacy 1000-1530*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bonfil, Robert. 1994. *Jewish life in Renaissance Italy*. Tr. by Anthony Oldcorn. Berkeley: University of California Press.

- Bonfil, Robert. 2001. "La lectura en las comunidades hebreas de Europa Occidental en la época medieval". En Cavallo, Guglielmo y Roger Chartier, eds. 2001, [261]-315.
- Bottigheimer, Ruth B. 1993. "Bible reading: bibles and the Bible for children in Early Modern Germany". *Past and Present* 139 (May): 66-89.
- Boureau, Alain. 1988. *Papesse Jeanne*. Paris: Aubier. Cita da en Bonfil 2001, 234-236.
- Boyarín, Jonathan. 1993. "Placing reading: Ancient Israel and Medieval Europe". En Boyarín, Jonathan, ed. 1993, 10-37.
- . ed. 1993. *The Ethnography of Reading*. Berkeley, California: University of California Press.
- Brook, Greg, y A. K. Pugh eds. 1984. *Studies in the history of reading*. [Reading]: Centre for the Teaching of Reading, University of Reading School of Education, with the United Kingdom Reading Association.
- Burke, Redmond. 1984. "Approaches to studying reading interest of earlier civilization". En Brooks, Greg y A. K. Pugh, eds. 15-32.
- Burke, Peter. 1987. "The Uses of Literacy in the Early Modern Italy". En Burke, Peter y Roy Porter, eds. 1987, pp. 21-42.
- Burke, Peter y Roy Porter, eds. 1987. *The Social History of Language*. Cambridge; Nueva York: Cambridge University Press.
- Iglesia Católica. 1993. *Catecismo de la Iglesia Católica*. 3ª ed. rev. Madrid: Asociación de Editores del Catecismo.
- Cavallo, Guglielmo. 2001. "Entre el volumen y el codex: la lectura en el mundo romano". En Cavallo, Guglielmo y Roger Chartier, eds. 2001 [109]-152.
- Cavallo, Guglielmo y Roger Chartier. 2001. "Introducción". En Cavallo, Guglielmo y Roger Chartier, eds. 2001 [15]-63.

- Cavallo, Guglielmo y Roger Chartier, eds. 2001. *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- Cerda Díaz, Julio. 1986. *Libros y lecturas en la Lorca del siglo XVII*. Murcia: Caja Murcia Obra Cultural, Departamento de Historia Moderna y Contemporánea, Universidad de Murcia.
- Chartier, Roger. 1985. "Ist eine Geschichte des Lesens möglich?" *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* LVII-LVIII. Citado en Wittman 2001, 511-512.
- . 1987. "The practical impact of reading". En Ariés, Philippe and Georges Duby, eds. 1987-1991, 111-167.
- Clanchy, Michael. 1981. "Literate and illiterate: hearing and seeing, England 1066-1307". En Graff, Harvey J., ed. 1981, 14-45.
- . 1983. "Looking back from the invention of printing". En Resnick, Daniel P., ed. 1983, 7-22.
- . 1993. *From memory to written record, England 1066-1307*. 2ª ed. Cambridge, Mass: Blackwell.
- . 1999. *La cultura escrita, la ley y el poder del Estado*. Valencia: Seminari Internacional d'Estudis sobre Cultura Escrita, Universitat de Valencia.
- Cressy, David. 1983. "The Environment for literacy: accomplishment and context in Seventeenth Century England and New England." En Resnick, Daniel P., ed. 1983, 23-42.
- Crofts, Richard A. 1985. "Printing, Reform and the Catholic Reformation in Germany (1521-1545)". *Sixteenth Century Journal* 16:369-381.
- Fajardo, Isabel. 2003. "La implicación política de la juventud marroquí: su desafección y apatía y el auge de corrientes islamistas entre ellos". *Área Mediterráneo y Mundo Árabe*. Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos 87 <http://biblioteca.ribei.org/375/1/ARI-87-2003-E.pdf>

- Furet, Françoise y Jacques Ozouf. 1982. *Reading and writing: literacy in France from Calvin to Jules Ferry*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gawthrop, Richard y Gerald Strauss. 1984. "Protestantism and literacy in Early Modern Germany". *Past and Present* 104: 31-55.
- Gilmont, Jean-François. 2001. "Reformas protestantes y lectura". En Cavallo, Guglielmo y Roger Chartier, eds. 2001, [373]-414.
- Gonzalbo A., Pilar. 1997. "La lectura de evangelización en la Nueva España". En *Historia de la lectura en México*. 1997, [9]-48.
- Goody, Jack. 1986. *The Logic of writing and the organization of society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Graff, Harvey J. 1987. *The Legacies of literacy: Continuities and contradictions in Western Culture and society*. Bloomington: Indiana University Press.
- Graff, Harvey J., ed. 1981. *Literacy and social development in the West: a reader*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoodfar, Homa. 1996. Bargaining with fundamentalism: women and the politics of population control in Iran. *Reproductive Health Matters*, 4:8 30-40 DOI: 10.1016/S0968-8080(96)902992
- Hauptman, Judith. 2010. "A New view of women and Torah study in the Talmudic period". *Jewish Studies, an Internet Journal* 9: 249-292.
- Historia de la lectura en México*. 1997. México: El Colegio de México.
- Innes, Matthew. 1998. "Memory, orality and literacy in an Early Medieval Society". *Past and Present*. 158 (February): 3-36.

- Julia, Dominique. 2001. "Lecturas y contrarreforma." En Cavallo, Guglielmo y Roger Chartier, eds. 2001, [415]-467.
- Kapitzke, Cushla. 1999. "Literacy and religion: the word, the Holy Word and the world." En Wagner, Daniel A., Richard L. Venezky y Brian V. Street, eds. 1999, pp. 113-118.
- Landes, Richard. 1989. "Literacy and the origins of inquisitorial christianity: the exegetical battle between hierarchy and community empire (300-500 BC)". En Barnes, Andrew E, and Peter N. Stearns, eds. 1989, 137-170.
- Lee, Alexander. 2013. *The Ugly Renaissance: sex, greed, violence and depravity in an age of beauty*. Nueva York: Doubleday.
- Lyons, Martyn. 2001. "Los nuevos lectores del siglo XX: mujeres, niños obreros". En Cavallo, Guglielmo y Roger Chartier, eds. 2001, [539]-589.
- McKitterick, Rosamond, ed. 1990. *The Uses of Literacy in Early Mediaeval Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martin, Henrie Jean y Bruno Delmas. 1994. *The History and power of writing*, tr. by Lydia G. Cochrane. Chicago; London: University of Chicago Press.
- Meschonnic, Henri, Alex Derczansky, Olivier Mongin, Paul Thibaud, y Gabriella Bedetti. 1988. "Poetics and Politics: A round Table". *New Literary History* 19, no. 3 (1988): 453-66. DOI:10.2307/469084.
- Noble, Thomas F. X. 1990. "Literacy and the Papal Government in Late Antiquity and Early Middle Ages". En McKitterick, Rosamond, ed. 1990, pp. 82-108.
- Parkes, Malcolm. 2001. "La alta Edad Media". En Cavallo, Guglielmo y Roger Chartier, eds. 2001, [153]-177.
- Pedersen, Johan. 1984. *The Arabic book*. Tr. by Geoffrey French; ed. with an introd. by Robert Hillenbrand. Princeton: Princeton University Press.

- Resnick, Daniel P., ed. 1983. *Literacy in historical perspective*. Washington: Library of Congress.
- Resnick, Daniel P. y Jay L. Gordon. 1999. "Literacy in social history". En Wagner, Daniel A., Richard L. Venezky y Brian V. Street, eds. 1999, 16-21.
- Resnick, Daniel P. y Lauren B. Resnick. 1989. "Varieties of literacy". En Barnes, Andrew E. y Peter N. Stearns, eds. 1989, 171-196.
- Rogovsky, B. 2011. El rol de la mujer en el judaísmo desde la época bíblica hasta la actualidad. Coloquio: Publicación del Congreso Judío Latinoamericano. https://congresojudio.org/uploads/coloquio/71/coloquio_version_descarga.pdf
- Rodríguez Gallardo, Adolfo. 2007. "Definiendo la lectura, al analfabetismo y otros conceptos relacionados". *Investigación Bibliotecológica* 21(42): 143-175.
- Saenger, Paul. 2001. "La lectura en los últimos siglos de la Edad Media". En Cavallo, Guglielmo y Roger Chartier, eds. 2001, [211]-259.
- Soltow, Lee y Edward Stevens. 1981. *The Rise of literacy and the common school in the United States: a socioeconomic analysis to 1870*. Chicago: University of Chicago Press.
- Staples, Anne. 1997. "La lectura y los lectores en los primeros años de vida independiente". En *Historia de la lectura en México*. 1997, [94]-126.
- Stone, Lawrence. 1969. "Literacy and Education in England, 1640-1900". *Past and Present* 42: 69-139.
- Terrón-Caro, María Teresa. 2012. "La mujer en el Islam: análisis desde una perspectiva socioeducativa". *El Futuro del Pasado* 3: 237-254. <https://www.elfuturodelpasado.com/ojs/index.php/FdP/article/view/109/103>. Fecha de acceso: 05 de junio 2019.

- Valladares, Secundino. 2003. "Los grupos inmigrantes de los Estados Unidos de América etnicidad, clase, identidad". *Estudios del Hombre* 18: [45]-89. <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/esthom/esthompdf/esthom18/45-89.pdf>
- Vilanova Ribas, Mercedes y Xavier Moreno Juliá. 1992. *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981*. [Madrid]: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría de Estado de Educación, Dirección General de Renovación Pedagógica, Centro de Investigación, Documentación y Evaluación.
- Wagner, Daniel A. 1983. "Modernizando la tradición: los métodos modernos de enseñanza se abren paso en medio de una tradición milenaria". *CIID informa* 12(2): 5-6. <https://idl-bnc-idrc.dspacedirect.org/bitstream/handle/10625/22104/110684.pdf?sequence=1>
- . 1999. "Indigenous education and literacy". Wagner, Daniel A., Richard L. Venezky y Brian V. Street, eds. 1999, pp. 283-387.
- Wagner, Daniel A., Richard L. Venezky y Brian V. Street, eds. 1999. *Literacy: and international handbook*. Boulder: Westview Press.
- Wittman, Reinhard. 2001. "¿Hubo una revolución en la lectura a finales del siglo XVIII?" En Cavallo, Guglielmo y Roger Chartier, eds. 2001, [495]-537.
- Wormald, Patrick. 1977. "The uses of literacy in Anglo-Saxon England and its Neighbors". *Transactions of the Royal Historical Society* 27: 95-114.
- Zaborowski, Mark. 1949. "The Place of book learning in traditional Jewish culture". *Harvard Educational Review* 19(2): 87-109.

Mujeres, alfabetización y lectura

Los últimos siglos, que se han caracterizado por la segregación de todo tipo –racial, social, económica, educativa, política, ideológica, y de género–, han demostrado que cuando los prejuicios se reúnen en un solo individuo, la estigmatización de que éste es objeto se torna cruenta, y limita y amenaza su existencia. Históricamente, las necesidades y los derechos de la mujer no han sido considerados y a pesar de que esta situación ha cambiado poco a poco, hoy en día aún es posible observar que es sujeto de discriminación.

La exclusión de la mujer en el campo educativo, especialmente en el de la alfabetización, y sus efectos en su vida personal y comunitaria, dan motivo a este capítulo. La infinidad de hechos que documentan la diferencia entre géneros permite identificar la esencia de la discriminación: un tratamiento no sólo diferente sino desigual y por lo tanto inequitativo. En el camino a la equidad de género no todas las naciones muestran el mismo avance; pese a ello, la lucha permanente de la mujer por tener acceso a la educación y a la cultura la ha empoderado y no existe duda de que en el futuro se situará en un lugar que le haga mayor justicia.

Son varias las ideas que han sostenido que la mujer es inferior al hombre y que han contribuido a perpetuar su marginación; entre ellas pueden destacarse los conceptos basados en los textos religiosos, las tradiciones, los usos y costumbres, y finalmente los

textos literarios. Siglos atrás, las mujeres no eran educadas en el sistema escolarizado, y sólo en algunos casos recibían instrucción por profesores particulares; tampoco se les hacía partícipes de la vida política de la comunidad. Estas medidas se tomaban para “protegerlas”, para que llegasen sanas y salvas al matrimonio, en donde pasaban a ser responsabilidad de sus maridos. Sobre esta situación, Ramdas señala:

La literatura, el folclore y el texto religioso abundan en creencias similares que reiteran la inferioridad básica de las mujeres; y dado que no se consideraba que las mujeres tuvieran pensamientos u opiniones de ningún valor, se hizo muy poco o ningún esfuerzo para educarlas. Esta tendencia de pensamiento está generalizada incluso hoy en grandes áreas del mundo en desarrollo, donde las jóvenes no son enviadas a la escuela, en parte por la pobreza y las responsabilidades en el hogar, pero también en parte por la necesidad de “protegerlas” y mantenerlas alejadas del daño hasta que se casen de manera segura a la edad más temprana posible (Ramdas 1994, 18).

Además, el control que los hombres han ejercido sobre la sexualidad de las mujeres se traduce en una movilidad limitada para ellas, lo que les impide desarrollar redes sociales en las que el acceso a materiales escritos, y con ello a la necesidad de saber leer, sea importante. Al establecer contacto social con mujeres de su propia comunidad, que también suelen ser analfabetas, y debido a la educación recibida en el seno de sus familias, terminan por aceptar un papel limitado para ellas, así es que internalizan la convicción de que no deberían buscar habilidades básicas de alfabetización (Stromquist 1999, 272).

La mujer tiene un papel primordial en la sociedad y en la vida familiar como madre, educadora, enfermera y proveedora, por eso es necesario comprender por qué se le ha marginado del acceso a la educación y a la lectura. Al negarle la posibilidad de que aprenda a leer y escribir debido a una serie de concepciones absurdas, no sólo se le margina a ella, sino se perjudica el desarrollo familiar y comunitario. ¿Acaso el principal motivo de segregación de la mujer fue

la concepción de que era un ser inferior y como tal no debía tener acceso a la educación pues no poseía el intelecto que la hiciera capaz de leer y comprender el mensaje escrito?, ¿o tal vez fue el temor de que podría propasarse y hacer mal uso de la lectura y la escritura? Así, por motivos morales también se le vetaba del acceso a la lectura, pues se pensaba que al saber leer podía ser fácilmente corrompida y llevada a situaciones indeseadas y prácticas inmorales.

El Instituto de Estadística de la Unesco informó que en 2016 la población mundial analfabeta mayor de quince años fue de 750.1 millones de personas, de las que el 63 por ciento eran mujeres (Unesco Institute for Statistics, 2018). El lector pudiera pensar que la brecha del analfabetismo entre hombres y mujeres tendría que ser más amplia en las regiones pobres, pero tal suposición no es del todo acertada. Si bien es cierto que existen regiones geográficas con mayor densidad de población que otras, también lo es que el uso de proporciones permite la comparación entre ellas. Así, Sudamérica tiene la tasa más baja de analfabetismo femenino (52 por ciento), mientras que Asia posee la más alta (64 por ciento); si se usa la clasificación del Banco Mundial, se tiene que los países de bajo ingreso presentan el menor porcentaje de mujeres analfabetas (61 por ciento) en tanto que los países de ingresos altos tienen el mayor (66 por ciento).

Por otra parte, cuando se analiza el analfabetismo femenino por país es evidente que las mujeres han logrado acceder a la educación y con ello a la lectura en la mayoría de los países, aunque en forma dispar. Mientras que en algunas naciones el género no es objeto de discriminación en la educación, en otras, como en las musulmanas, existe una exclusión muy grande. Es importante señalar que para acceder a la educación, las mujeres han tenido que trabajar sin desmayo.

¿QUÉ SIGNIFICA PARA LAS MUJERES EL ANALFABETISMO?

Ser una persona analfabeta es no poseer las competencias que permiten acceder a información escrita, comunicarse del mismo

modo y adquirir conocimiento en su sentido más amplio, y en razón de lo anterior significa estar en desventaja ante otros elementos que condicionan el desarrollo y el bienestar. En el caso específico de las mujeres, se advierte una relación estrecha entre analfabetismo y pobreza, se puede asegurar que la gran mayoría de las mujeres analfabetas también son pobres, enfrentan problemas de salud y sus posibilidades de superación se ven seriamente limitadas por su ignorancia.

En general, el mapa del analfabetismo coincide con el de la distribución de la pobreza, la malnutrición, la mala salud, la mortalidad infantil, entre otros. De acuerdo con Gillette y Ryan (1983, 21) el analfabeto, más a menudo la analfabeta, no sólo es incapaz de leer y escribir, sino que es pobre, está hambrienta, es vulnerable a la enfermedad y a la inseguridad que conlleva que las cosas cambien; por ello su principal preocupación es sobrevivir a sus circunstancias. Ante tal situación los autores cuestionan si a él o ella realmente le importa saber leer y escribir. ¿Incluiría ella el analfabetismo entre sus principales problemas?

La alfabetización es un asunto que compete a la sociedad en general, pues no es que afecte sólo a las mujeres porque éstas representan una parte significativa de la población analfabeta. Durante décadas, la mayoría de las personas analfabetas han sido mujeres, y a pesar de que los índices generales de analfabetismo han disminuido, la proporción de mujeres analfabetas no lo ha hecho. De acuerdo con la Unesco, las mujeres representaban el 58 por ciento de los analfabetos del mundo en 1960, el 59 por ciento en 1970 y el 63 por ciento en 1980 y 1990; el aumento de las tasas de analfabetismo entre las mujeres es quizá reflejo de que los hombres han accedido más a la educación (Stromquist 1999, 271). Pero es claro que la tasa de analfabetismo entre las mujeres se ha mantenido sin variación si se considera que en el año 2016 las mujeres representaban el 63 por ciento de la población analfabeta.

Wick (1980, 110) habla de dos grandes brechas en la alfabetización, la primera se refiere a las cuestiones raciales o étnicas y se presenta entre blancos y negros, mientras que la segunda tiene que ver con el género y hace la diferencia entre hombres y mujeres.

Un dato interesante que aporta el autor es que los hombres fracasan más que las mujeres en los programas de lectura; sin embargo, el nivel de analfabetismo es mayor entre las mujeres.

La aptitud para leer, escribir y realizar operaciones aritméticas básicas libera a las personas, pues les permite incorporarse a la vida social, económica, educativa y cultural de mejor forma y obtener beneficios de tal incorporación. Paradójicamente, la presión para aprender a leer es mayor en los países desarrollados que en los que se encuentran en vías de desarrollo: “[...] muchas mujeres que viven en culturas semianalfabetas no sienten ninguna presión social para adquirir las habilidades de lectoescritura y aritmética, a diferencia de países industrializados donde la presión social es fuerte” (Ballara 1992, 11).

El efecto que los programas de alfabetización causan en las mujeres no se limita a aprender a leer y escribir, sino que fortalece su autoestima y autoconfianza, pues en la medida en que se juzgan capaces de realizar tales actividades, también se sienten capaces de liberarse de las ataduras que las mantienen marginadas, ignorantes y excluidas. Esta liberación, más que la adquisición de competencias de lectoescritura, tiene un impacto más duradero y quizá más crucial que el objetivo mismo de las clases de alfabetización (Stromquist 1999, 274).

Para que los programas de alfabetización logren un cambio como el anterior, deben aumentar su eficacia y para ello es precisa una planeación cuidadosa, que entre otros aspectos prevea los costos involucrados y la obtención de los recursos. Ballara (1992) presenta un resumen de las necesidades esenciales que deben considerarse en la implementación de programas de alfabetización de mujeres para obtener éxito:

1. Prioridad política y apoyo comunitario para:
 - Movilizar a las mujeres.
 - Ayudarlas a completar los cursos de alfabetización.
 - Sensibilizar a los grupos hostiles a la participación de las mujeres.
 - Movilizar a la población en general.
 - Hacer disponibles más recursos.

- Mejorar la coordinación con otras actividades.
 - Ayudar a la comunidad a tomar conciencia de los roles y derechos de las mujeres.
2. Un enfoque integrado para:
 - Moverse fácilmente para satisfacer las necesidades de las mujeres.
 - Ayudar a mejorar la condición y posición de las mujeres en la sociedad.
 - Aumentar la motivación para aprender.
 - Proporcionar información útil en muchas áreas de la vida.
 3. La alfabetización y la postalfabetización como un proceso educativo único para:
 - Fomentar la creación de un entorno alfabetizado.
 - Apoyar la educación permanente.
 - Prevenir la recaída en el analfabetismo.
 - Aumentar las posibilidades de las mujeres de continuar la educación formal.
 4. Vinculación de la alfabetización con los proyectos y programas para satisfacer las necesidades de las mujeres a fin de:
 - Integrar el proceso de alfabetización en el desarrollo de la comunidad.
 - Enlazar proyectos o programas a las condiciones locales.
 5. Promover la participación activa de las mujeres en cada etapa de un programa o proyecto, fomentando la organización de grupos de base para/por mujeres, con el fin de:
 - Aumentar las posibilidades de éxito y continuidad de programas y proyectos de alfabetización y desarrollo.
 - Ayudar en la búsqueda de solución de problemas compartidos.
 6. Otros factores:
 - Tener en cuenta factores estructurales como la movilización, la coordinación y la descentralización para:
 - Aumentar el apoyo de la comunidad.
 - Contribuir al desarrollo.
 - Aumentar la eficiencia de la implementación.
 - Uso de métodos de enseñanza y contenidos adaptados a las necesidades de las mujeres para:

- Aumentar el interés en la participación.
- Facilitar el proceso de enseñanza/aprendizaje.
- Considerar el tiempo disponible de las mujeres para participar en actividades de alfabetización a fin de:
 - Incrementar su participación.
 - Disminuir las tasas de abandono.
- Elegir el lenguaje de alfabetización para facilitar la integración de las mujeres en la comunidad alfabetizada.
- Selección y capacitación de maestras alfabetizadoras de mujeres para:
 - Aumentar la eficiencia educativa.
 - Proporcionar un proceso de enseñanza-aprendizaje de alta calidad y efectivo.

Tomar en cuenta el costo de los programas y proyectos de alfabetización, y obtener los recursos adecuados antes de empezar las actividades (Ballara 1992, 28-29).

La idea de que los sistemas educativos, en especial en los países en desarrollo, logran desarrollar competencias lectoras es analizado por Stromquist (1999, 271), quien plantea que debido a la baja calidad de la educación en algunas regiones, entre ellas América Latina e India, las personas analfabetas cuentan con varios años de escolaridad. Chartier (1994, 18) sobre el mismo tema señala que las tasas de alfabetización no proporcionan una medida precisa de familiaridad con la palabra escrita; tal es el caso de las sociedades más antiguas, donde aprender a leer y a escribir eran dos operaciones separadas y sucesivas, entonces los individuos, en particular las mujeres, se marchaban de la escuela sabiendo cómo leer, al menos un poco, pero no cómo escribir.

La enseñanza de la lectura ha estado marcada por la exclusión de los grupos minoritarios y esto ha servido para fortalecer su marginación. Así se creó y mantuvo una brecha entre los que sabían leer y los que no, los primeros solían ser los sacerdotes, los ricos y algunos gobernantes; en términos raciales, la división se dio entre los blancos que tenían acceso a la educación y los negros o indios a quienes les era negada, en términos de género los hombres han tenido mayores posibilidades de acceder a la educación

que las mujeres. A pesar de que la brecha de género se ha ido cerrando, aún existen sociedades en las que las mujeres son excluidas de la educación. En esas sociedades es común observar altos niveles de marginación, no sólo en el aspecto educativo, ya que ellas son vistas como objetos que pueden ser intercambiados por otros, lo que les niega un papel activo en la sociedad.

Kagan y Bennassar (citados por Gimeno Blay 1995, 136) aportan una idea del nivel de exclusión de las mujeres al referirse al analfabetismo en España en el siglo XVI y señalar que entre el 10 y el 15 por ciento de la población estaba alfabetizada. La sociedad española, como la mayoría de las sociedades en ese momento, estaba basada en la oralidad, con alto número de analfabetos, los pocos que sabían leer y escribir se ubicaban en las zonas urbanas, empero las mujeres no están consideradas en esas variables. Las cifras sobre la población alfabetizada constituyen una aproximación a la realidad, por ello conviene tener presente que la alfabetización en el Antiguo Régimen es un fenómeno urbano, que afectó sólo a algunos grupos sociales: eclesiásticos (de forma desigual) y oligarquía urbana; por ende, las mujeres fueron el grupo de las grandes excluidas, situación que no debe sorprender porque es una característica general de las sociedades con escasa difusión de la cultura escrita. Durante siglos, la mujer estuvo confinada a la oralidad en la transmisión de conocimiento e información; por ejemplo, las mujeres tuvieron prohibida la entrada a la Biblioteca Nacional de España hasta 1837, pues se consideraba un lugar para hombres (García-Ejarque 2000, 4). Conviene tener presente, dice Kagan, que en 1860 la tasa global de analfabetismo era de 75 por ciento, mientras que sólo las mujeres representaban el 86 por ciento (citado por Gimeno Blay 1995, 127).

Juan Luis Vives (Valencia 1492-Brujas 1540), humanista y pedagogo del Renacimiento, elaboró un manual sobre cómo debe ser educada la mujer cristiana, en éste se lee:

La doncella que por letras hubiere aprendido tener ojo a estas cosas y otras semejantes, habiendo fortalecido su alma con estos santos avisos, no temerá los combates del enemigo tentador, ni se inclinará a rendir su bondad al demonio; y si por malos de sus pecados cae, y que tantos

buenos consejos, amonestaciones, represiones y castigos no la pudieron valer, allí podréis ver cuán perdida fuera sin ellos. Pues si ejemplos de esto queremos, si volvemos un poco la vista por las pisadas de las edades pasadas, no hallaremos casi ninguna mujer docta caída, ni que haya sido mala de su persona (Vives 1940, 23).

En la enseñanza de la lectura, a las mujeres se pueden identificar objetivos y figuras diversas a lo largo de la historia. En Suecia, a partir de los siglos XVII y XVIII, las personas aprendieron a leer bajo la dirección de los pastores luteranos. En esa época no existía un sistema escolar, así que las iglesias luteranas tomaron la responsabilidad de enseñar a leer a sus comunidades, pero no a escribir. Los pastores luteranos y las madres fueron los responsables de tal enseñanza, los primeros en los templos y las segundas en el hogar, lo cual implica que ellas sabían leer. Es claro que en los templos y los hogares se encontró a un actor comprometido con la enseñanza; no obstante, sólo los pastores conservaron la facultad de examinar a los alumnos y constatar su aprovechamiento. Así lo exponen Furet y Ozouf:

[...] cada persona del Reino de Suecia aprendió a leer (pero no a escribir) bajo el control de los pastores luteranos que, año tras año, aldea tras aldea, tomaron nota meticulosamente de su desempeño individual. En el proceso de alfabetización sin escuela, donde todos aprendieron a leer la palabra de Dios a través de los ojos luteranos, la figura central parece haber sido la madre. El pastor era el examinador anual, pero la responsabilidad del estudio diario recaía en la madre (Furet y Ozouf 1982, 175).

No obstante, en otras sociedades las diferencias entre hombres y mujeres provocaron que ellos tuvieran una serie de ventajas sobre ellas como el tener acceso a la educación y así desarrollar la habilidad de leer y escribir y, entonces, poder comunicarse con otras personas. Esta posibilidad fue vista como en extremo peligrosa pues se podrían compartir conceptos moralmente peligrosos, y extender la comunicación con el fin de combatir las injusticias que sufrían los marginados.

El censo de población de 1797 distinguía entre las escuelas de niños y las de niñas –8,704 y 2,303, respectivamente–. Las primeras eran calificadas “de primeras letras”, las segundas “de enseñanza”. ¿De enseñanza de qué? No de las primeras letras, por supuesto. En tal caso, la diferente denominación hubiera carecido de sentido. Lo que en dichas escuelas se enseñaba era labores y doctrina cristiana, algo de lectura –y no siempre– y nada de escritura. Que una maestra no supiera escribir en la España de finales del siglo XVIII no tenía nada de extraño. ¿Para qué precisaba esa habilidad si no debía enseñarla? Una primera distinción parece, pues, necesaria. El escaso número de niñas que accedía a tales escuelas no iba más allá de una semialfabetización –alfabetización lectora– limitada a un catecismo memorizado. Una situación bien vista por todos aquellos que una y otra vez llamaban la atención sobre los peligros morales, en especial para la mujer, de la lectura no controlada y más aún de la escritura, es decir, de la posibilidad no ya de recibir el texto por otro elaborado sino de producir textos y comunicarse por escrito (Viñao Frago 1992, 51-52).

Todavía a la mitad del siglo XIX, la situación de la mujer en España, como en otras muchas naciones, era terriblemente injusta. El nivel de exclusión del que ya se ha hablado se mantuvo, las mujeres eran enseñadas a realizar las actividades que se consideraban propias de su condición: cocinar, coser, bordar, religión, y el cuidado de los niños y los enfermos; a los varones se les educaba en el manejo de textos de filosofía, historia, derecho y algunas ciencias naturales. Sobre la educación de las mujeres españolas, Kagan añade:

A los pobres se les unió otra clase de personas analfabetas y semianalfabetas: mujeres de todas las clases sociales. Recientemente, a mediados del siglo XIX, un increíble 86 por ciento de las mujeres españolas fueron registradas como analfabetas. A partir de entonces, el establecimiento de escuelas femeninas gratuitas elevó rápidamente los niveles de alfabetización, pero antes de esta época, las niñas españolas eran enseñadas solamente por sus padres y ocasionalmente por un tutor privado o un profesor en un orfanato, su entrenamiento se limitaba habitualmente a los rudimentos de la alfabetización, la religión y el llamado “trabajo propio de su sexo”: costura, bordado, fabricación de encaje, etc. (Kagan 1974, 27).

En Francia, por ejemplo, la mayoría de las mujeres fueron analfabetas hasta el Segundo Imperio. Las evidencias indican que en esa época los hombres leían prosa de ficción en tanto que las mujeres un género literario que se consideraba exclusivo de ellas en el que se trataba la manera de realizar mejor las actividades cotidianas propias de su sexo (Allen 1991, 55).

En México, la situación de las mujeres era muy parecida a la que se observaba en otras partes. La educación fuera de casa se impartía en establecimientos que tenían como propósito educarlas para el matrimonio y la maternidad. Lo que aprendían en esas escuelas eran habilidades como coser, bordar, cocinar, el cuidado y la responsabilidad de manejar el hogar. En esas escuelas, por lo general no se enseñaba a leer ni a escribir porque no estaba dentro del programa aceptado por los padres, estos esperaban que sus hijas fueran educadas como amas de casa y el aprendizaje de la lectura y la escritura no era necesario para lograrlo. Así que la educación de la mujer no era ni por ella ni para ella, se le educaba porque al ser madre debía transmitir a sus hijos cierta instrucción que les hiciera buenos ciudadanos, respetuosos de la patria y de la religión (Bermúdez 1997,144).

La enseñanza separada de la lectura y la escritura, esta última en una etapa posterior a la lectura, fue el motivo de que un número mayor de personas pudieran leer, pero no firmar sus nombres. Dado que las clases trabajadoras por lo general asistían a la escuela por menos tiempo que las clases sociales altas y tenían menos necesidad de practicar las habilidades de lectoescritura, la proporción de personas trabajadoras que podían leer sin poder firmar era probablemente mayor que para las personas acomodadas. Además, como en las escuelas privadas de clase trabajadora las niñas dedicaban mucho tiempo a aprender a coser, se estableció la base para un mayor analfabetismo femenino (Stephens 1987, 3-4).

La enseñanza de la lectura y la escritura como dos procesos separados fue más evidente entre las mujeres. En México, en las escuelas para mujeres denominadas “amigas”, los padres aceptaban que sus hijas aprendieran a leer, pero no a escribir, pues creían que esto último era peligroso porque estarían en posibilidad de

entablar correspondencia, la cual podía conducir las hacia un comportamiento inadecuado para una señorita. Algunos padres incluso impedían que sus hijas aprendieran a leer por la misma razón: “En 1815, Ignacio Montero comentó que ‘varios padres no consienten que sus hijas sepan leer ni escribir por asentada disculpa que no las seduzcan con papeles amatorios’” (Tanck de Estrada 1997, 84).

Pero no en todas las escuelas “amigas” se enseñaba a escribir porque muy pocas maestras se dedicaban a esta tarea, al respecto Tanck de Estrada en una nota al pie de página en su trabajo *La enseñanza de la lectura* amplía la información al señalar lo siguiente:

Una encuesta incompleta de las maestras de “amiga” mostró que sólo tres de doce enseñaban la escritura. Dos importantes excepciones eran las escuelas grandes gratuitas para niñas abiertas en el Colegio de la Enseñanza, 1755, y en el Colegio de las Vizcaínas, 1793, donde se incluía la escritura, aunque como en las escuelas de varones, en salón aparte que el de la lectura y con menor número de alumnos (Tanck de Estrada 1997, 84).

Es posible que los aspectos económicos implicados en la enseñanza de la escritura hayan contribuido a que ésta no fuera habitual. El costo de papel y tinta por niño al mes era de aproximadamente dos reales (un cuarto de peso), cada estudiante “de escribir” usaba 25 hojas de papel por mes, una o dos plumas y un cuarto de cuartilla de tinta, de ahí que las familias, al evitar que las niñas aprendieran a escribir, no gastaban en algo que consideraban innecesario (Tanck de Estrada 1997, 84).

Fue durante el gobierno de Benito Juárez que se suprimió por vez primera la enseñanza del catecismo en las escuelas públicas y se establecieron los ramos o asignaturas que debían aprenderse. Así, la educación primaria incluiría por ley:

[...] moral, lectura, lectura de las leyes fundamentales, escritura, elementos de gramática castellana, aritmética, sistema legal de pesas y medidas y canto; el sexo femenino aprendía además, obligatoriamente, costura y

bordado. Había también un artículo referente a las cátedras nocturnas y dominicales para adultos que, aparte de las materias ya mencionadas, llevarían asignaturas prácticas como dibujo y geometría, que se consideraban de gran utilidad para los artesanos, pequeños comerciantes y campesinos (Bermúdez 1997, 128-129).

El nivel de alfabetización de las mujeres en México era deficiente, como puede colegirse a propósito de lo que la princesa Agnes de Salm-Salm, que vivió en México durante el Segundo Imperio, señala en su obra *Diez años de mi vida 1862-1872*: “Las mujeres son extraordinariamente ignorantes. No leen ningún libro, a excepción de su libro de misa y apenas son capaces de escribir sus cartas ordinarias. No saben más idioma que el español y no tienen la más mínima noción de historia y geografía” (citada por Bermúdez 1997, 143).

Al describir brevemente la educación de la mujer en México, resulta evidente que ha sido sujeto de discriminación. Es a finales del siglo XIX que las niñas empiezan a ser enseñadas a leer y escribir, es oportuno recordar que Sor Juana Inés de la Cruz no pudo asistir a la Universidad de México por ser mujer y que la Universidad de Oxford otorgó por primera vez un título universitario a una mujer en 1929 y la de Cambridge en 1949.

A mediados de la década de los años 1970 la proyección sobre la población mundial alfabetizada fue la siguiente:

[...] las estadísticas de las tasas de matriculación en los veinticinco países menos adelantados indican que si las tendencias observadas en las dos últimas décadas continúan hasta 1985, menos del 30% de los niños de 6 a 11 años estarían escolarizados para el final del período (Unesco Working Document citado por Bataille 1976, 3-5).

En el análisis de la enseñanza de la lectura y la escritura también se han tomado en cuenta los aspectos económicos. La inversión de tiempo y de recursos materiales era aceptable mientras se tratase de niños, de quienes se esperaba obtener un provecho, pero el mismo gasto en la educación de las mujeres se consideraba innecesario y un desperdicio:

Queda claro que el primer obstáculo para la generalización de la escritura es el económico. Al costo de la docencia y los materiales se unía el tiempo excesivo que llevaba una completa alfabetización, tiempo que los niños debían dedicar a tareas más perentorias, como los trabajos agrícolas. Mujeres y niños son elementos indispensables en una sociedad que vive volcada en el campo (Cerdá Díaz 1986, 37).

Favorecer la educación de los hombres tiene sus orígenes en los patrones culturales y las costumbres. Así se considera que las hijas son fuentes adicionales de trabajo doméstico que, una vez casadas, pasarán a formar parte de la fuerza de trabajo (re)productivo de otro hogar, lo que no ocurrirá con los hijos; esto aunado a la discriminación contra las mujeres en el mercado laboral y en los salarios refuerza la percepción negativa de los padres hacia la educación de las niñas (Ballara 1992, 11). La misma autora abunda sobre el particular al señalar:

La menor inversión en el sector de la educación y la feminización de la pobreza se reflejan en un menor número de oportunidades de escolarización para las jóvenes y las niñas. Los factores socioculturales han agravado la privación educativa. Las familias extremadamente pobres tienden, cuando es posible, a educar a sus hijos, quienes son vistos como potenciales proveedores de mayores ingresos futuros. Por lo tanto, las mujeres y las niñas quedan relegadas a tareas domésticas y agrícolas. El acceso desigual a la educación y las altas tasas de deserción son causas importantes del analfabetismo entre las niñas y las jóvenes, y su número aumentará el ya gran número de mujeres analfabetas si no se implantan medidas urgentes para resolver este problema (Ballara 1992, 1).

Ha sido muy difícil para las mujeres incorporarse a la alfabetización y la educación formal; no obstante, si se estudian los censos disponibles de la mayoría de los países, se puede observar cómo han incrementado sus niveles educativos. Así, el número de mujeres que saben leer, escribir y realizar operaciones aritméticas básicas es, en algunos países, superior al de los hombres; también su acceso a la educación superior se transformó, pasó de una casi

nula presencia a ser mayoría en muchas carreras profesionales, como ocurrió en la Universidad Nacional Autónoma de México. Comparar las estadísticas que muestran el avance de las mujeres en la alfabetización y educación escolarizada permitirá conocer el avance en la abolición de la segregación educativa.

En una sociedad alfabetizada, es necesario saber leer, escribir y calcular; quienes carecen de este conocimiento, encuentran sus opciones limitadas y su forma de vida más difícil. La alfabetización permite que las mujeres silenciosas encuentren un modo de expresar sus necesidades, intereses e inquietudes, las actividades de alfabetización para y con las mujeres motivan la organización de éstas para demandar y buscar colectivamente su activa participación en la sociedad. En este sentido, la alfabetización para la mujer es empoderante (Ballara 1992, 1).

ALFABETIZACIÓN DE MUJERES Y DESARROLLO SOCIOECONÓMICO

Son varios los autores que han estudiado los aspectos derivados de la relación entre la lectura y las mujeres (Wagner 1999). Así por ejemplo, Stromquist (1999) expone las consecuencias económicas del analfabetismo y su importancia en la planeación nacional, especialmente en los países en vías de desarrollo, donde se observa que la mayoría de los adultos analfabetas son mujeres de los sectores más pobres.

Es frecuente que en los Estados en extrema pobreza se piense que la alfabetización es irrelevante y que se dé prioridad a la solución de otros problemas de rezago social como la pobreza, la falta de alimento, los problemas de salud pública, la falta de empleo y el retraso agrícola, entre otros (Ballara 1992, 11). Tanto autoridades como comunidades e individuos posponen la alfabetización para cuando se hayan superado lo que estiman necesidades principales, sin considerar que esa política es estrecha pues la solución de los problemas es multifactorial, y la alfabetización y la lectura son uno de los instrumentos que permiten superar las carencias

de forma más fácil, simple y permanente. El aprendizaje de la lectura y escritura, por tanto, no debe ser visto como un elemento que compite con las otras carencias sociales, sino de apoyo para la superación de las mismas.

En el campo de la política pública, aún se discute sobre la educación escolarizada de las mujeres, un tema que no debiera ser motivo de controversia a menos que se piense que la inversión en la educación de las mujeres no tiene la misma importancia que la inversión en la educación de los hombres. Sin embargo, en algunos países en desarrollo se cuestiona cuánto esfuerzo debe invertirse en la educación de las mujeres para que tenga un impacto en la tasa de mortalidad, la salud en general, y el bienestar de los niños y las familias (LeVine, LeVine y Schnell 2001, 4).

Nickerson (1985), y Lankshear y Lawler (1989, 136), al citar a Kozol, exponen una serie de datos que muestran cuán dramática es la situación de las personas analfabetas en Estados Unidos: la mitad de los jefes de las familias clasificadas por debajo de la línea de pobreza, según los estándares federales, no pueden leer un libro de octavo grado.²¹ Más de un tercio de las madres que reciben apoyo de la asistencia social son funcionalmente analfabetas. De ocho millones de adultos desempleados, entre cuatro y seis millones carecen de las habilidades para ser recapacitados para trabajos de alta tecnología.

La alfabetización de las mujeres ha sido intermitente, han tenido acceso a la lectura principalmente como un reflejo de una mejor condición social y económica, así como a su incorporación a la vida urbana. Para las mujeres, como para los hombres, es difícil comprender, mejorar y cambiar su entorno social y físico (Ballara 1992, 10). Esta situación se agrava con el analfabetismo, que

21 En el sistema educativo estadounidense, el octavo grado corresponde a la secundaria. Las escuelas secundarias están conformadas por dos programas: el primero se denomina *middle school* o *junior high school* (escuela media) y el segundo programa es la *high school* (escuela secundaria). El octavo grado es el último nivel de la *middle school*, así que se lee al nivel de niños de entre trece y catorce años.

impide el desarrollo sostenible a corto y largo plazo. Las personas alfabetizadas se integran mejor al proceso de desarrollo social cuando dominan la lectura, la escritura y el cálculo.

Esta incorporación puede ser medida tanto en términos cuantitativos como cualitativos, al poder reconocer en la lectura un instrumento de integración social y de desarrollo comunitario.

Como parte del desarrollo personal de un individuo, la alfabetización es un derecho al que todos, mujeres y hombres, deberían tener acceso. Adquirirlo permite a las mujeres aumentar su autoconfianza, mejorar su autoestima, tomar conciencia de sus derechos civiles, mejorar sus ingresos, y participar activamente en la toma de decisiones de la familia y la comunidad. La alfabetización es un medio para que la mujer participe en igualdad de condiciones en el proceso de desarrollo y cambio social, para el progreso cuantitativo y cualitativo en la sociedad: en resumen, para el desarrollo sostenible (Ballara 1992, 15-16).

En la división del trabajo, a las mujeres se les asignan las labores domésticas que son ajenas a las actividades que realizan los hombres. Muchas veces las mujeres, por distintas razones –entre las que se encuentran el abandono o muerte de sus esposos o parejas, y la migración de los varones en busca de mejores ingresos–, se convierten en jefas de la familia sin estar preparadas para ello.

La habilidad de leer y escribir resultó especialmente importante cuando los hombres emigraban a la ciudad en busca de empleo en las fábricas o en el sector servicios, mientras que las mujeres debían permanecer en el campo cuidando la tierra y los hijos. Al quedarse solas, debían encarar con todas las habilidades posibles su nueva situación como jefas de familia; no obstante, no se pensaba necesario que supieran leer. Saber leer tenía una connotación social, por eso nunca se pensó que las mujeres desempeñarían un trabajo que requiriera saber leer, los puestos eran ocupados por los hombres nobles y ricos ciudadanos que sabían leer; para las mujeres del campo esos cargos eran negados.

La atadura de las mujeres a la casa ha impedido en gran medida que aprendan a leer y escribir, de niñas no se les enviaba a la

escuela porque se pensaba que no era ni necesario ni conveniente que salieran de casa y de adultas debían cuidar a sus hijos, hacer el trabajo doméstico y lo necesario para que la familia funcionara bien; para ello no necesitaban salir de casa, situación que las convertía en esclavas del hogar.

En reuniones internacionales, se ha discutido ampliamente la relación que existe entre el analfabetismo y la pobreza; no obstante, una parte importante de la población continúa sin saber leer y escribir y la mayoría de ella son mujeres. Si bien en la conferencia de Teherán se señalaba que en 1960 el 58 por ciento de los analfabetos eran mujeres y que para 1970 había pasado al 59 por ciento, en esa década el número de hombres analfabetas aumentó en ocho millones, mientras que el de las mujeres lo hizo en 40 millones (Stromquist 1999, 271). Aunque la mayoría de la población mundial vive en zonas urbanas, todavía en algunos países hay más habitantes en zonas rurales que urbanas, a pesar del alto índice de migración a las ciudades (Unesco Working Document citado por Bataille 1976, 3).

Un acercamiento geográfico al analfabetismo de las mujeres se encuentra en la obra de Rassool (1999), que señala que la mayoría de las mujeres que no tienen acceso a la educación se encuentran en Asia y África. Como se ha dicho, impedir a las mujeres el acceso a la educación, y con ello a la lectura, encierra una marginación que las condena a una vida extremadamente difícil, pues no tienen esperanzas de superación y las restringe seriamente en alcanzar muchos de los beneficios que tienen a su alcance, aunque estos sean limitados, por no saber cómo solicitarlos y aprovecharlos.

[...] en promedio, dos de cada tres mujeres son analfabetas en África y una de cada dos en Asia, con una brecha de alfabetización de 21 puntos porcentuales a favor de los hombres [...] se identificó una proporción de mujeres de menos del 50% en el nivel de educación primaria durante el período 1986-1988. A nivel mundial, el Unesco World Education Report [1995] [...] identifica a mujeres y niñas como la categoría individual más grande de personas a las que se les niegan “oportunidades plenas e iguales de educación para todos” (Rassool 1999, 56).

Jayne (1999) se aboca a las relaciones empíricas entre alfabetización y fertilidad, y entre alfabetización y mortalidad infantil. La relación entre la educación de las madres y las consecuencias que ésta tiene para sus hijos, especialmente en la reducción de los riesgos en la salud y en los índices de fertilidad, es estudiada por LeVine (1999). La correlación entre lectura y alfabetización y las condiciones sociales, políticas y económicas de una sociedad es un tema de estudio de relevancia, aunque no se cuente con datos suficientes para establecer el ámbito de mayor impacto.

[...] La importancia que las mujeres dan a la escolarización de sus hijos para un futuro mejor, al brindarles a estos y a sus familiares una mejor atención médica, y la adquisición de habilidades generadoras de ingresos, las motiva a tomar un papel más activo en las actividades de alfabetización (Ballara 1992, 13).

Se ha establecido una relación muy estrecha entre el analfabetismo y la pobreza. Para probarla, se tomaron los veinticinco países con el menor nivel de desarrollo en los años 1970, cuyo ingreso per cápita era inferior a cien dólares al año y cuya población analfabeta llegaba al 80 por ciento. También se observaba en dichos territorios un alto grado de crecimiento poblacional, así como una elevada tasa de mortalidad infantil. El analfabetismo, y la ignorancia que le acompaña, incrementa la incapacidad para tomar decisiones seguras y sencillas de control natal y así poder frenar la explosión demográfica tanto como reducir los índices de mortandad a través de medidas sanitarias o esquemas de vacunación (Unesco Working Document citado por Bataille 1976). En esos países, la población analfabeta está formada principalmente por mujeres; sin embargo, al analizar el impacto de la alfabetización en este grupo, se concluye que a mayor nivel de alfabetismo menores tasas de mortalidad infantil y nacimientos (Ballara 1992, 13). Esto da lugar a reconocer la importancia de que las mujeres tengan acceso a la educación y a la lectura, pues con ello las posibilidades de que se prevengan embarazos no deseados, se mejoren los procesos alimenticios de los infantes, y que estos reciban medicación en caso de enfermedad

se amplían. La alfabetización es un elemento que favorece el cambio social; al respecto Ballara señala:

[...] En los países que experimentan cambios revolucionarios que incluyen la movilización generalizada en apoyo a la alfabetización, las mujeres ven la oportunidad de convertirse en actores en el proceso de cambio de su país. Se pueden encontrar ejemplos de esto en Cuba, Mozambique, Nicaragua y Tanzania (Ballara 1992, 13).

La mujer ha desempeñado diversos roles a lo largo de la historia, para los cuales en muchas ocasiones no se le ha preparado; quizá los más representativos son ser madre, cuidadora de la prole y de los familiares, especialmente cuando estos llegan a la ancianidad, así como de los enfermos, frente a lo cual se la ha marginado de la educación, de aprender a leer y escribir, y de tener un rol diferente en la vida económica y social de la familia, a pesar de que en general ha sido el centro sobre el cual gira ésta.

No obstante, los deberes de la mujer no sólo han consistido en el trabajo doméstico y el cuidado y la educación de la prole; en muchas zonas geográficas, especialmente en las rurales, también contribuyen en la agricultura, la conservación de la cosecha y el intercambio de productos, lo que las convierte en agente económico que casi nunca es reconocido como tal. Se suele pensar que su rol es exclusivamente el cuidado de la casa, actividad que es de tiempo completo y que no recibe mérito, pero que paradójicamente cuando se realiza fuera de casa adquiere valor. Se debe reconocer que la alfabetización por sí misma no resuelve la discriminación de la mujer ni fomenta necesariamente la equidad, aspecto que Ramdas señala de manera clara:

Sólo tenemos que ver qué ha significado la educación para las mujeres de clase media educadas en sistemas socialistas y capitalistas, sociedades desarrolladas y en desarrollo, darse cuenta de que el acceso a la educación y la alfabetización no garantizan automáticamente la justicia. Las mujeres de clase media a menudo tienen una doble carga, ya sea como sostén de la familia o como fuente de ingresos suplementarios, además

de arrastrar el peso de todas las funciones femeninas tradicionales: la procreación, la maternidad, la crianza, etc. Los grupos de mujeres se opondrían a la suposición simplista de que el aumento de la alfabetización y la educación de hecho ha llevado a estas mujeres a la justicia en cualquier sentido significativo del término (Ramdas 1994, 19).

Se ha encontrado una relación muy clara entre la habilidad lectora de las mujeres y las tasas de fecundidad y mortalidad infantil, ambas consideradas bases del desarrollo poblacional, de la planeación de las políticas de población y salud pública de una sociedad. La cuestión política que impulsa la investigación demográfica sobre los efectos de la escolarización femenina ha sido si los países de bajos ingresos deberían invertir en la expansión de la asistencia escolar de las mujeres como medio para mejorar la supervivencia, la salud y el bienestar de los niños y las familias (LeVine, LeVine y Schnell 2001, 4). Estas políticas implican aspectos de salud preventiva y hospitalaria, así como el impacto en la política educativa relacionada con las instalaciones y la formación de profesores. La atención prenatal y el tratamiento médico en el parto aumentan con el nivel de educación de la madre, y también influye en si los niños recibieron o no tratamiento para la diarrea, una de las principales causas de mortalidad entre los niños pequeños. El uso de sales de rehidratación oral también aumenta con la educación de la madre (Ballara 1992, 14).

A través de la investigación educativa, LeVine, LeVine y Schnell (2001, 40) han tratado de explicar cómo el aprendizaje escolar de las mujeres rurales y urbanas en los países en desarrollo podría haber contribuido a los principales cambios en la supervivencia infantil y en las tasas de fertilidad documentados por la investigación demográfica, y encontraron que las variaciones en la escolaridad de la mujer a nivel individual y transnacional están relacionadas con las tasas de natalidad y mortalidad y el uso de servicios de salud y anticonceptivos en gran parte del mundo durante la segunda mitad del siglo XX: “El resultado de nuestra investigación demostró que la alfabetización y las habilidades del lenguaje estaban relacionadas [...] una niña podría adquirir habilidades de comunicación

en la escuela que afectarían su comportamiento reproductivo y de salud en la adultez” (LeVine, LeVine y Schnell 2001, 41).

No obstante, apunta LeVine (1999, 301), hay países, especialmente en África, en donde la disminución de la fecundidad es pequeña y la relación entre la escolaridad y la tasa de natalidad es relativamente débil. Estas excepciones sustanciales a las tendencias generales son tan importantes que la relación de la escolaridad con las variables demográficas no es automática, sino que dependen de otras condiciones, a menudo no medidas, para facilitarlas.

La mayoría de las mujeres que son analfabetas también son pobres y viven en áreas rurales (Stromquist 1999, 271). El incremento de la migración campesina a zonas urbanas ocasionó que las mujeres se encontraran en situación de desventaja al no saber leer y escribir. Esto es producto de que las mujeres tienen menor escolaridad en las zonas rurales que en zonas urbanas, así en las ciudades el mayor índice de analfabetismo se encuentra entre las mujeres recién emigradas a la ciudad.

Se ilustra la gran diferencia entre mujeres y hombres en los sectores rurales/urbanos, y entre las mujeres involucradas en ambos sectores. La tasa de mujeres analfabetas en el sector rural es más alta que la de las mujeres urbanas, un factor importante a considerar cuando se planifican actividades educativas para el sector rural (Ballara 1992, 7).

Acaso la relación jerárquica entre los sexos en la que la mujer es considerada incapaz de trascender a su naturaleza femenina fue la principal razón de su exclusión educativa. La clave de la subordinación de la mujer está en la esfera doméstica: el matrimonio, la responsabilidad por el bienestar de los miembros de la familia, y el trabajo agrario, como extensión al trabajo doméstico; así, la mujer quedó fuera de la participación política y cultural. El modelo de la división sexual del trabajo otorgaba a las labores del hombre mayor valor que al de las mujeres, así que la mujer no necesitaba aprender a leer.

Es un hecho que más mujeres que hombres son analfabetas, y hay muchas razones para esto. En la mayoría de las sociedades, las mujeres

tienen un estatus menor que los hombres. Desde la infancia, tienen menos acceso a la educación y, a veces, a la alimentación y la atención de la salud. Como adultos, no sólo reciben con frecuencia menos educación, sino que trabajan más horas, tienen ingresos más bajos y acceso escaso o nulo a adquirir una propiedad (Ballara 1992, 4).

Pero aun en el campo, el dominio de la lectura ha impactado en la productividad, a pesar de que no siempre se reconozca debidamente. Se ha documentado que cuando las mujeres tienen un nivel de escolaridad mínimo de cuatro años, la productividad en el agro se incrementa porque al saber leer entienden mejor las instrucciones para la siembra, la fertilización del campo, la realización de un envío y la comercialización de sus productos en el mercado. Ballara lo expone de la siguiente manera:

El aumento de la productividad en el sector agrícola también está vinculado a la educación de las mujeres rurales. Esto se muestra en un estudio sobre los efectos de la educación sobre la productividad en la agricultura en varios países en desarrollo. Este estudio concluyó que cuatro años de primaria (generalmente considerado el nivel mínimo para mantener la alfabetización) aumentaron la productividad en un 7.4%, con beneficios adicionales en la forma de una mayor modernización de la agricultura. Los incentivos a la producción, las instalaciones de comercialización, la distribución de semillas y fertilizantes y los programas de extensión rural también son importantes. La alfabetización ayuda a las personas a adquirir conocimientos, hacer un mejor uso de los recursos naturales y proteger el medio ambiente, facilita un cambio en las actitudes y puede fomentar una mayor productividad (Ballara 1992, 14-15).

Ballara (1992, 11) refuerza su argumento al explicar que, en contradicción con la visión tradicional de las mujeres, y a pesar de sus desventajas sociales y económicas, contribuyen a que la sociedad continúe funcionando. En muchos países las mujeres producen, procesan, y comercializan el 80 por ciento de los alimentos y realizan la mayor parte del trabajo no remunerado en las zonas rurales. Además, estas mismas mujeres se someten a partos repetidos, lo que a menudo las conduce a la anemia, además de que están expuestas a

enfermedades transmitidas por aguas contaminadas, y sus vidas se ven gravemente afectadas por la destrucción del medio ambiente.

La protección del medio ambiente es un desafío para la alfabetización específica de género. Las mujeres mantienen una estrecha relación con éste y su repercusión en la agricultura, la salud y el uso de los recursos naturales, lo cual constituye un aspecto significativo. Por ello las mujeres son importantes educadores ambientales, los niños pequeños primero aprenden a ver y comprender lo que está sucediendo a su alrededor y comienzan a sentir cómo se relacionan con ello a través del contacto con sus madres. En la medida en que crecen, la educación en el hogar es fundamental para sentar los principios éticos y reproducir actitudes. Las mujeres también pueden estimular cambios en el comportamiento que llevarían a un marcado ahorro en el consumo de agua y energía. La educación de las mujeres es, por lo tanto, de fundamental importancia para mejorar su papel y su participación en la protección ambiental y la conservación de los recursos naturales. En tanto que las mujeres desempeñan varias funciones, entre ellas productoras, usuarias, consumidoras y administradoras de agua, energía, productos agrícolas, vivienda y recursos naturales, así como educadoras de sus hijos, pueden transmitir conocimientos que fomenten actitudes racionales y perspicaces con respecto al consumo de alimentos, agua y energía (Ballara 1992, 36-37).

El hecho de que las mujeres campesinas tengan un rol tan importante como productoras y consumidoras, así como protectoras del medio ambiente, hace que sean ellas las más interesadas en que se realicen cambios que protejan la salud de sus hijos, la de los adultos, y propicien un ambiente que les permita tener agua limpia y drenaje sanitario. También tienen preocupaciones sobre la existencia y utilización de energía eléctrica para el hogar y las incipientes industrias que ellas administran, las cuales requieren bodegas limpias y refrigeración para el mantenimiento y procesamiento de sus productos básicos y así estar en posibilidad de abrirse a un mercado más grande que el que les ofrece su propia comunidad.

Añádase a lo anterior la capacidad originada por la lectura de aprovechar adecuadamente las semillas, los fertilizantes y los

programas de extensión, la posibilidad de entender las instrucciones y mantener el acceso a ellas una vez que ya no se cuenta con el apoyo de un asesor agrario o del almacén donde se adquieren semillas y fertilizantes; al saber leer se tiene acceso constante a la información.

El beneficio que representa saber leer fue reconocido por los campesinos que buscaban aprender a hacerlo para poder obtener puestos como empleados en las ciudades. Sin embargo, el mismo bien les fue negado a las mujeres, quienes permanecían en casa; los campesinos no encontraban ninguna utilidad en que ellas aprendieran a leer: “¿Por qué debería enseñarle a leer y escribir a una niña? No será soldado, no será dependienta, y una campesina no tiene tiempo para ocuparse de leer libros de la manera en que lo hacen los señores” (Brooks 1985, 13).

Incluso en los países desarrollados, las mujeres enfrentan una situación de marginación; en Canadá la exclusión está basada en sus bajos niveles educativos, principalmente el analfabetismo. La revista *Canadian Woman Studies* (1988 citada por Ramdas 1994, 13) en su número dedicado a las mujeres y el alfabetismo apunta a una situación en la que el analfabetismo contribuye a la pobreza y a la marginación de la mujer. Si bien la diferencia entre hombres y mujeres ya establece una brecha, ésta se profundiza cuando se agrega, a la condición de ellas, una baja escolaridad o el analfabetismo:

Aunque las estadísticas para los países industrializados avanzados pueden no ser tan dramáticas, los problemas que enfrentan las mujeres para acceder a la alfabetización y la educación son bastante serios. *Canadian Women's Studies* (vol. 9, núm. 3/4) señala que las conexiones entre las mujeres, la pobreza y el analfabetismo se aplican igualmente a las mujeres analfabetas en el mundo desarrollado. Por ejemplo, sólo el 25% de las mujeres analfabetas funcionales forman parte de la fuerza laboral remunerada, en comparación con el 50% de las mujeres en general. La mitad de todos los hogares encabezados por mujeres viven debajo de la línea de pobreza. Su tasa de analfabetismo es mucho más alta que el promedio nacional. Además, las mujeres con poca alfabetización tienen acceso a los trabajos peor remunerados, como el trabajo doméstico o la costura. Finalmente, las mujeres con educación inferior a 8.º grado ganan, en

promedio, sólo el 59% de los ingresos de los hombres, considerablemente menos que el promedio de las mujeres, que en sí mismas representan sólo el 68% de los ingresos de los hombres. Entonces, tanto en el mundo en desarrollo como en el mundo desarrollado, la cantidad de analfabetos sigue creciendo y los más afectados son las mujeres y las niñas (Ramdas 1994, 13-14).

El problema del analfabetismo se agudiza cuando se presenta entre la población de los países más pobres, el 95 por ciento de los analfabetos están concentrados en países en desarrollo especialmente aquéllos que se ubican en el sudeste de Asia y la región subsahariana de África. El grupo mayoritario de estos analfabetos son mujeres.

Dos tercios de la población analfabeta del mundo y un tercio de todos los jefes de hogar son mujeres; sin embargo, realizan dos tercios del trabajo en el sector informal y administran el 70 por ciento de todas las microempresas. También comprenden hasta un tercio de la fuerza de trabajo remunerada, pero reciben salarios inferiores a los de los hombres por el mismo tipo de trabajo (Ballara 1992, 43).

En esas zonas, ante los problemas y crisis económicas, los gobiernos recortaron en la década de los años ochenta los gastos en educación y salud produciendo la llamada “feminización de la pobreza”. El gasto menor en educación afecta principalmente a las niñas y mujeres porque ante esta situación las familias pobres tienden a enviar a la escuela a los varones, con la esperanza de que en el futuro ellos representen un ingreso mayor que el que podrían obtener con las niñas. El analfabetismo en las mujeres las incapacita para obtener un trabajo o un mejor puesto de trabajo, ya que estos son ocupados por los hombres, así que su exclusión educativa se convierte en el principio que les impide obtener beneficios económicos y sociales. Las oportunidades en el mercado laboral son para los hombres y las mujeres terminan haciendo trabajos marginales. Ballara (1992, 1) relaciona el analfabetismo con sus consecuencias económicas en las zonas antes indicadas:

Estos son más agudos en los países en desarrollo donde la pobreza por lo general está estrechamente asociada con la alta tasa de analfabetismo. El noventa y cinco por ciento de los analfabetos del mundo se concentran en los países en desarrollo, especialmente en el sudeste asiático y el África subsahariana.

Las mujeres son las más afectadas: un tercio son analfabetas, en comparación con una quinta parte de los hombres. Entre las razones para esto están la crisis económica y las políticas de ajuste implementadas durante la década de 1980, que llevaron a los gobiernos a hacer recortes sustanciales en los gastos de salud y educación. Estas medidas también han tenido resultados económicos negativos para las mujeres, dando lugar a lo que se conoce como la “feminización de la pobreza” (Ballara 1992, 1).

Si bien es un hecho la exclusión de las mujeres en la educación, también lo es que ser analfabetas no las libera de las muchas actividades y deberes impuestos por la sociedad. Las mujeres son agente en la educación de sus hijos y su papel como promotoras de la educación resulta especialmente relevante, pues con frecuencia son ellas quienes impulsan a sus hijas a estudiar, a pesar de que son la muestra viviente de la marginación. Para que las hijas estudien, tienen que enfrentarse a la oposición de los varones, empezando por los padres, que no desean que lo hagan pues no ven ningún provecho en el estudio, pero sí la amenaza de que al salirse del control doméstico pierdan el respeto que les da el cobijo del hogar y la familia. Además, las mujeres se encargan de velar por la salud de los hijos, para lo que toman medidas de higiene que permitan resolver los problemas de salud, y cuando algunos otros miembros de la familia enferman, son ellas las encargadas del cuidado que se les tiene que proporcionar.

Las actividades que las mujeres realizan en la comunidad son múltiples y se relacionan con acciones en diversos ámbitos: en el educativo, brindando apoyo a los hijos; en el económico, administrando los ingresos de la familia y planeando las compras que deben realizarse; en el sanitario, cuidando a los enfermos y los ancianos, y en el social manteniendo la comunicación con los miembros de la familia propia y de su pareja.

No es suficiente poder firmar documentos, las mujeres también deben llenar formularios, contratos y cheques, llevar cuentas, escribir cartas y leer las recibidas de familiares que han emigrado, enviar cheques, recibir dinero, enviar telegramas y leer recetas e instrucciones agrícolas. En resumen, las mujeres usan habilidades de lectoescritura y aritmética para todo lo que les puede proporcionar una mayor autonomía en la vida cotidiana (Ballara 1992, 13).

A pesar de desempeñar múltiples funciones, la mujer no es reconocida en todo lo que vale y aporta a la familia, a la educación y al cuidado de los hijos. Su actuar frente al cuidado de los hijos al adoptar medidas de higiene y seguridad en el hogar y la escuela, así como su atento seguimiento a los esquemas de vacunación para protegerlos de enfermedades contagiosas, ha logrado que algunas de éstas se hayan erradicado, lo que ha representado un descenso importante en la mortalidad infantil, y un aumento en la expectativa y calidad de vida de la población.

El papel de la alfabetización en el cambio de la población se identificará finalmente a través de encuestas de gran escala y análisis censales a nivel nacional, complementados con intensas investigaciones etnográficas y de comportamiento de las poblaciones locales. En la actualidad, apenas existen datos sobre las evaluaciones directas de alfabetización a nivel nacional y varían poco de los estudios de campo a pequeña escala. Lo que sabemos hasta ahora, sin embargo, sugiere que la alfabetización de las mujeres bien podría estar implicada en el tipo de comportamiento de salud que conduce al cambio demográfico (LeVine 1999, 303-304).

Lo más grave de la marginación de las mujeres es que en muchas ocasiones produce en ellas una baja autoestima, que les impide valorar todo su potencial, lo que aportan a la familia y a la sociedad, y transmiten a sus hijas este sentimiento de menosprecio, por lo que seguirán el mismo patrón. En la mayoría de los casos, las mujeres analfabetas se encuentran en un medio ambiente conformado primordialmente por otras mujeres analfabetas, así que sus relaciones sociales no se convierten en elemento de liberación,

sino en una relación que tiende a perpetuar los paradigmas de exclusión.

Las madres que abandonan prematuramente el sistema educativo o son funcionalmente analfabetas, a menudo tienen baja autoestima y se ven obligadas a realizar un trabajo poco gratificante. Estas mujeres perciben sus vidas como patrones de fracaso y, por lo tanto, transmiten mensajes negativos a sus descendientes, que en consecuencia están sujetos a un clima económico, social y afectivo que perpetúa las condiciones de pobreza y privación (Ballara 1992, 42).

Con motivo de la reducción de la inversión en educación que tuvo lugar en la última parte del siglo XX en muchos países en desarrollo y que afectó especialmente a las mujeres, a principios de la década de los noventa, una niña nacida en el sureste de Asia o en el Medio Oriente tenía solamente una tercera parte de probabilidades de terminar los estudios básicos o primarios:

Reducir el analfabetismo durante la década de 1990 no es una tarea fácil. La crisis económica de la última década ha afectado profundamente los esfuerzos realizados a favor de la educación formal y no formal. Unicef's State of the World's Children (1990) señala que en la década de 1980 hubo una disminución significativa del gasto público en educación; en los 37 países más pobres, dichos gastos han disminuido en aproximadamente un 25% del producto interno bruto (PIB), lo que ha provocado que haya menos niños de seis a once años matriculados en la escuela. También afirma que, lamentablemente, más de dos tercios de los niños que nunca van a la escuela o que la abandonan en una etapa temprana son niñas. Al comenzar la década de 1990, una niña nacida en el sudeste asiático o en Medio Oriente tiene menos de una posibilidad en tres de completar la educación primaria (Ballara 1992, 17).

El hecho de que en las escuelas y en las casas se enseñara a leer y a escribir como dos cosas totalmente separadas provocó que una parte importante de la población (particularmente las mujeres) tuviera la capacidad de leer, pero no la de escribir (Chartier 1994, 18). Esto puede parecer extraño porque desde hace muchas

décadas la enseñanza de las dos habilidades se imparte al mismo tiempo, sin embargo, la situación previa tuvo un efecto negativo en la cuantificación del analfabetismo por medio de los censos. Así que cuando se censaba a la población, no siempre se tenía el cuidado de contabilizar efectivamente a las personas que tenían una habilidad, pero carecían de la otra. Lo común era que se supiera leer y posteriormente se aprendiera a escribir, pero quienes abandonaban la escuela no completaban el aprendizaje de ambos. En la medida en que la habilidad de escribir se fue requiriendo cada vez más, las personas que no la tenían eran marginadas con la consecuente frustración, pues los conocimientos que poseían no eran suficientes. El grupo más numeroso de personas incapaces de escribir fue, por supuesto, el de las mujeres.

De acuerdo con LeVine (1999, 301), en general, la asociación de la escolaridad femenina con las tasas de natalidad y mortalidad se encuentran entre las regularidades más sólidas descubiertas por la ciencia social cuantitativa. Wagner (1993, 252), sobre los resultados de un estudio realizado en Marruecos, señala que las cifras de baja alfabetización y participación educativa femenina en el área rural son importantes cuando se relacionan con factores tales como la mortalidad infantil y la participación de la mujer en la fuerza de trabajo.

DETERMINANTES RELIGIOSAS DEL ANALFABETISMO

Existen determinantes de tipo religioso, o al menos de tradición religiosa, que provocan que las mujeres sean excluidas de la educación. Es común que las mujeres no formen parte del cuerpo de religiosos como en el caso del catolicismo; o cuando menos, no en los niveles importantes: las mujeres pueden ser monjas, que tienen una categoría inferior a la de los sacerdotes, pero no pueden celebrar misa, que es el principal rito católico, y no ocupan puestos altos en la jerarquía de la Iglesia.

Durante siglos, entre los judíos sólo una pequeña minoría de mujeres, entre ellas las hijas de los rabinos y de las familias acomodadas, disfrutaba de una educación digna impartida por tutores

particulares o “por debajo de la mesa” (Hartman y Miller 2011, 100). En la religión judía, las mujeres no son aceptadas en las escuelas que forman rabinos, se educan en casa; y en el ejercicio del rito, si no hay diez hombres presentes, sin importar el número de mujeres que estén en el templo, éste no puede iniciarse; adicionalmente, las mujeres se ubicaban en la parte posterior o en la superior del templo, y sólo los varones participaban en él. La situación de las mujeres en la comunidad judía es tal que de acuerdo con Zaborowski (1949, 91), tienen pocas esperanzas de obtener el Olam Habá²² y los hombres diariamente agradecen a Dios porque no fueron creados mujeres, así que ellas no estudian, el aprendizaje es sólo para los hombres.

La educación de las mujeres judías estaba orientada a perpetuar su marginación, ya que fomentaba la superioridad de los varones. Las mujeres aprendían a leer y escribir en casa, enseñadas por su padre o hermanos; no se suponía que las mujeres debían asistir a las escuelas, pero con lo poco que aprendían, podían ayudar a sus esposos a llevar la correspondencia. Las mujeres aprendían en casa y no había limitante, pero no compartían las escuelas con los hombres, salvo muy contadas excepciones (Berkey 1992, 161).

En opinión de Bonfil (2001, 265-266), durante la Alta Edad Media se presentó entre los hebreos del Occidente cristiano el fenómeno de sacralización del libro, similar al que se observa en la sociedad cristiana contemporánea. Los hebreos consideraron al libro como un objeto mágico-religioso más que como un instrumento de comunicación a través de la lectura, como reliquia destinada a la devota adoración contemplativa por carga sobrenatural y no como almacén de contenidos al que podían recurrir libremente (los hombres, desde luego). En el llamado *Rollo de Ahimá àz*, obra de carácter épico genealógico, basado en tradiciones orales que se remontan a la segunda mitad del siglo IX, se lee, entre otras cosas, la historia de una mujer que suscitó “las iras celestiales sobre su

22 Olam Habá se refiere al mundo venidero después de la muerte y en el que se percibe la realidad de la existencia de Dios. En el Olam Habá se recibe tanto el premio, como el castigo por las acciones en la vida terrenal.

familia y causó la muerte de algunos de sus parientes porque un viernes por la noche, mientras tenía la menstruación, mantuvo una luz encendida ante un libro sagrado” (Bonfil 2001, 265). Aunque los detalles de la historia no están muy claros, el acto de la mujer tuvo el efecto de contaminar la santidad del libro, considerado entonces como una verdadera reliquia.

Bonfil (2001, 293) llama la atención al señalar que la sociedad hebrea puede considerarse altamente alfabetizada en estricto sentido, al menos desde el siglo XI en adelante, y que incluso las mujeres eran capaces de utilizar un breviario de oraciones y de seguir en el texto escrito la liturgia y la lectura de la lección bíblica en la sinagoga. Posteriormente, el autor añade que en el siglo XVI son realmente pocas las mujeres capaces de entender un texto en hebreo, a no ser que fuera muy elemental, aunque por los testimonios se sabe que algunas mujeres lo podían hacer, pero claro que estos son considerados casos extraordinarios (Bonfil 2001, 295). Por lo general, las mujeres judías no aprendían a escribir, pero ocasionalmente eran escribas consumadas y ayudaban a su marido en la correspondencia literaria (Abrahams 1958, 342).

Entre los musulmanes las mujeres también son excluidas del aprendizaje del Corán y de la celebración del rito. En esta sociedad, la mujer está sometida y dominada por el hombre, quien le restringe sus derechos y libertades; el nacimiento de una hija no es causa de ninguna alegría o festividad, y durante su infancia debe ser mantenida en el marco de la ignorancia “para que no se ponga a escribir cartas a sus novios”. También se hace referencia a un hadith²³, que dice respecto de las mujeres, “No les enseñen a escribir”, y a otro que dice lo contrario (Antaki 2000, 266).

La región árabe tenía al principio de la década de los años noventa altos niveles de analfabetismo que rondaban el 43.5 por ciento de la población. Líbano era el país con menor porcentaje de analfabetos con 7.6 por ciento, en tanto que en Sudán llegaba a casi 54 por ciento. Hay grandes disparidades geográficas. La

23 Es una narración que para el Islam representa los dichos y las acciones del profeta Mahoma.

diferencia de analfabetos entre hombres y mujeres es muy alta, se puede decir que las mujeres son al menos el doble de las cifras que se tienen para los varones. Además, las mujeres asisten menos a las escuelas que los hombres (Maamouri 1990, 400-401). A pesar de que se dice que la búsqueda del conocimiento es un deber de todo musulmán, incluyendo a hombres y mujeres, Berkey (1992) hace mención de un manual para inspectores de mercado que dice que sólo ciertos pasajes del Corán se deben enseñar a las mujeres porque en una Sura²⁴ “[...] se dice que una mujer es como una serpiente que da veneno para beber”.

Como puede verse, las tres religiones que se hacen llamar *del libro* excluyen a las mujeres del aprendizaje y práctica de la lectura en que se basan los ritos, la exclusión de las mujeres de la liturgia ha fortalecido su discriminación.

En efecto, esto significaba que el comportamiento femenino, el modo de vestir, la libertad de movimiento, el rol y la responsabilidad, el acceso y el derecho al aprendizaje, la participación en la vida pública y, de hecho, cada acción, estaba determinado por quienes ejercían el poder y el control: los patriarcas emergentes, el hombre. Las mujeres mismas fueron influenciadas en diversos grados por los mismos valores que las mantenían subordinadas, y con frecuencia desempeñaban un papel activo en la perpetuación de los valores patriarcales feudales a través de la estructura familiar en particular (Ramdas 1994,17).

En muchas sociedades, existe una percepción tradicional sobre los roles de las mujeres. La herencia patriarcal ha permeado los patrones de comportamiento, el poder de la ley, los sistemas políticos y económicos, la religión, la familia y los medios de comunicación (Ballara 1992). Es claro que el aprendizaje de la lectura y de la escritura no necesariamente cambian la condición social de la mujer. Existe evidencia que demuestra el hecho de que, no obstante contar con una educación universitaria, hay mujeres que aceptan

24 Sura es el nombre que se da a cada uno de los 114 capítulos en los que se divide el Corán.

su papel de subordinadas dentro de la sociedad, tanto en su vida personal como profesional y religiosa (Stromquist 1999, 274).

Algunas tradiciones religiosas restringen las actividades de las mujeres a las tareas domésticas al hacer hincapié en su papel como madres, lo que limita su acceso a la educación. La falta de confianza en sí mismas, la timidez, la sumisión a la autoridad masculina, así como el aislamiento y las diferencias de edad entre los participantes, son factores limitantes para la inclusión de las mujeres en la educación. La razón principal, sin embargo, es la pobreza de las mujeres analfabetas, que las oprime en su vida cotidiana y les impide tomar parte activa en las actividades educativas (Ballara 1992, 11).

[...] La religión, la cultura, la costumbre y la tradición a su vez enfatizaron y reforzaron el bajo estatus y papel de la mujer en la sociedad, causando una internalización sistemática e insidiosa de la baja autoimagen, inhibiendo cualquier incentivo real para el aprendizaje de parte de las mujeres en general (Ramdas 1994, 17).

Se ha documentado y alertado sobre que el analfabetismo de las mujeres no sólo es excluyente para ellas, sino que tiene un efecto negativo en el desarrollo económico, en la educación y en la salud de un segmento de la sociedad que es simplemente dejado atrás. Pero los prejuicios y esquemas sociales, así como los paradigmas que los hombres han construido y utilizado hasta ahora, mantienen marginada a una buena parte de la sociedad. El espectro de la marginación de las mujeres expande su efecto a la educación, a una vida productiva de mayor valor, a la salud pública que permita a ellas y sus familias recibir los beneficios de la medicina preventiva y remedial.

El analfabetismo es considerado un peligro desde las posiciones de poder masculino. En todas partes del mundo, se escuchan las voces que advierten que el analfabetismo es peligroso, una amenaza a la libertad, al desarrollo económico y tecnológico y al bienestar moral de la sociedad. Pero, ¿quién oye los gritos de anhelo, sellados dentro de los confines de cuatro paredes, agotados por el exceso de trabajo y la preocupación, hablados en un

lenguaje gobernado como “ilegal”, por mujeres sin derecho a hablar en público, y mucho menos en sus propios hogares? (Rockhill 1987, 154).

La mujer individualizada, autosuficiente, autodisciplinada y responsable de sus propias elecciones es, finalmente, una persona. Ella ya no ocupa una posición subordinada en un orden social fijo, sino que se ha movido a una sociedad contractual regulada por la elección y la capacidad. *The Penny Magazine*, una revista semanal británica que se publicó de 1832 a 1845, extendió a la mujer los triunfantes valores de la clase media; la chica trabajadora y su personaje de fantasía, la heroína aristocrática, tenía la movilidad y la independencia que la sociedad burguesa aún negaba a sus propias chicas. Mitchell refiere lo que la lectura de esa publicación significó para la sociedad de su tiempo:

La preservación de la castidad, en este contexto, es equivalente a la preservación de la libertad personal. Los héroes son héroes, no víctimas; son admirados por su fortaleza. No ven la castidad como un activo económico para ser intercambiado por apoyo y posición social. La propuesta sexual directa entregada de hombre a mujer es abierta o simbólicamente un movimiento de poder en la batalla entre los sexos. La claridad de este mensaje se diluye, sin embargo, por la ética romántica. *The Penny Magazine* ofrecía escape; las mujeres trabajadoras y las esposas de los trabajadores escaparon a un mundo que les dio dinero, aventura y amor. El objetivo de la heroína no era tanto el matrimonio perfecto como el hombre perfecto. Para él, ella estaba preparada para renunciar a su individualidad; para poder encajar en un rol social, la heroína romántica estaba dispuesta a fingir inferioridad que los sucesos de la historia pudieron haber demostrado que ella realmente no poseía. El conflicto básico entre la integridad personal y las imágenes mantenidas por la sociedad no fue reconocido ni resuelto por los escritores de *The Penny Romance* (Mitchell 1981, 160).

El alfabetismo entre las mujeres ha sido estudiado desde un punto de vista demográfico mediante el uso de estadísticas que permiten comparar los índices de alfabetización, también hacer comparaciones con otros indicadores como el grado de escolaridad, la

vacunación contra enfermedades prevenibles y el mejoramiento en general de la sociedad, incluso el incremento en el nivel de ingresos de las familias. No obstante, resulta especialmente inquietante que la cantidad de mujeres analfabetas se mantenga con relación al de los hombres.

El analfabetismo femenino ha perdurado gracias a conceptos basados en textos religiosos, tradiciones, usos y costumbres. La educación era limitada por la clase social, las hijas de familias pudientes eran alfabetizadas o al menos enseñadas a leer, en tanto que el resto mantenía su ignorancia y conservaba su pobreza, su baja autoestima y autoconfianza. Se ha encontrado evidencia empírica sobre la correlación que existe entre la educación de las mujeres y las tasas de mortandad y fertilidad, bienestar familiar, producción y productividad, entre otros.

Para las mujeres, y para la sociedad en su conjunto, su educación es fundamental, pues son ellas quienes asumen la función educativa en el hogar, enseñan valores y actitudes ante la vida en sus casas y con ello contribuyen a eliminar, aunque sea parcialmente, la marginación que aqueja a sus propios hijos.

LISTA DE REFERENCIAS

Abrahams, Israel. 1958. *Jewish life in the middle ages*. New York: Meridian Books.

Allen, James Smith. 1991. *In the public eye: a history of reading in modern France, 1800-1940*. Princeton: Princeton University Press.

Antaki, Ikram. 2000. *La cultura de los árabes*. México: J. Mortiz.

Ballara, Marcela. 1992. *Women and literacy*. London: Zed Books.

- Bataille, Leon, ed. 1976. *A Turning point for literacy: adult education for development: the spirit and declaration of Persepolis: proceedings of the International Symposium for Literacy, Persepolis, Iran, September 3 to 8, 1975*. New York: Pergamon.
- Berkey, Jonathan Porter. 1992. *The Transmission of knowledge in medieval Cairo: a social history of Islamic education*. Princeton, N. J.: Princeton University Press.
- Bermúdez, María Teresa. 1997. "Las leyes, los libros de texto y la lectura, 1857-1876". En *Historia de la lectura en México*. 1997, pp. 127-152.
- Bonfil, Robert. 2001. "La lectura en las comunidades hebreas de Europa Occidental en la época medieval". En Cavallo, Guglielmo y Roger Chartier, eds. 2001 [261]-315.
- Brooks, Jeffrey. 1985. *When Russia learned to read: literacy and popular literature 1861-1917*. Princeton: Princeton University Press.
- Cavallo, Guglielmo y Roger Chartier, eds. 2001. *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- Chartier, Roger. 1994. *The Order of books: readers, authors, and libraries in Europe between the fourteenth and eighteenth centuries*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Cerdá Díaz, Julio. 1986. *Libros y lectura en la Lorca del siglo XVII*. Murcia: Caja Murcia, Obra Cultural: Departamento de Historia Moderna y Contemporánea, Universidad de Murcia.
- Escolano, Agustín, ed. 1992. *Leer y escribir en España*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Furet, Francoise y Jaques Ozouf. 1982. *Reading and writing: literacy in France from Calvin to Jules Ferry*. Cambridge: Cambridge University Press.
- García Ejarque, Luis. 2000. *Historia de la lectura pública en España*. Gijón: Trea.

- Gillette, Arthur y John Ryan. 1983. "Eleven Issues in literacy for the 1990s". *Assignment Children* 63/64: 19-43.
- Gimeno Blay, Francisco M. 1995. "Aprender a escribir en la Península Ibérica de la Edad Media al Renacimiento". En Petrucci, Armando y Francisco M. Gimeno Blay, eds. 1995, 125-144.
- Hartman, Tova y Tamar Miller. 2011. "Gender and Jewish education: Why doesn't this feel so good?". En Miller, Helena, Lisa D. Grant, y Alex Pomson, eds. 2011, 199-116.
- Historia de la lectura en México*. 1997. México: El Colegio de México.
- Jayne, Susan. 1999. "The Effect of the education on health". En Wagner, Daniel A., Richard I. Venezky, Brian V. Street, eds. 1999, 294-299.
- Kagan, Richard L. 1974. *Students and society in Early Modern Spain*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Lankshear, Colin y Moira Lawler. 1989. *Literacy, schooling and revolution*. Nueva York: Falmer Press.
- LeVine, Robert A. 1999. "Literacy and population change". En Wagner, Daniel A., Richard I. Venezky, Brian V. Street, eds. 1999, 300-305.
- LeVine, Robert. A., Sarah E. LeVine y Beatrice Schnell. 2001. "Improve the women: mass schooling, female literacy, and worldwide social change". *Harvard Educational Review* 71 (1):1-50.
- Martínez, Rodrigo y Andrés Fernández. 2010. *Impacto social y económico del analfabetismo: modelo de análisis y estudio piloto*. Santiago de Chile: Unesco. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/3747/1/S2009862_es.pdf
- Maamouri, Mohamed. 1990. "Literacy in the Arab Region". En Wagner, Daniel A., Richard I. Venezky, Brian V. Street 1999, 400-404.

- Miller, Helena, Lisa D. Grant, y Alex Pomson, eds. 2011. *International handbook of Jewish education*. Dordrecht: Springer.
- Mitchell, Sally. 1981. *The Fallen angel: chastity, class and women's reading, 1835-1880*. Bowling Green: Bowling Green State University.
- Morsy, Zaghloul, ed. 1994. *The Challenge of illiteracy: from reflection to action*. New York: Garland.
- Nickerson, Raymond S. 1985. "Adult literacy and technology". *Visible language* 19 (3):311-355.
- Petrucchi, Armando y Francisco M. Gimeno Blay, eds. 1995. *Escribir y leer en Occidente*. Valencia: Departamento de Historia de la Antigüedad y de la Cultura Escrita, Universitat de Valencia.
- Ramdas, Lalita. 1994. "Women and literacy: a quest for justice". En Morsy, Zaghloul, ed. 1994, pp. 11-22.
- Rassool, Naz. 1999. *Literacy for sustainable development in the age of information*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Rockhill, Kathleen. 1987. "Gender, language and the politics of literacy". *British Journal of Sociology of Education* 8 (2):153-167.
- Tanck de Estrada, Dorothy. 1997. "La enseñanza de la lectura y de la escritura en la Nueva España 1700-1821". En *Historia de la lectura en México*. 1997, pp. 49-93.
- Stephens, W. B. 1987. *Education, literacy and society, 1830-70: the geography of diversity in provincial England*. Manchester: Manchester University Press.
- Stromquist, Nelly P. 1999. "Gender and Literacy Development". En Wagner, Daniel A., Richard I. Venezky, Brian V. Street, eds. 1999, 271-276.
- Unesco. 1976. "Working Document 1: Literacy in the world since the 1965 Teheran Conference: shortcomings, achievements, tendencies. A turning point for literacy". En Ba-taille, Leon, ed. 1976, 3-34.

- Unesco. 2018. Institute for Statistics. Dataset Education. Data extracted on 21 Feb. 2018 17:30 UTC (GMT) from UIS.Stat.
- Viñao Frago, Antonio. 1992. "Alfabetización, lectura y escritura en el Antiguo Régimen (siglos XVI- XVII)". En Escolano, Agustín, ed. 1992, 45-68.
- Vives, Juan Luis. 1940. *Instrucción de la mujer cristiana*. Buenos Aires, México: Espasa-Calpe Argentina. Colección Austral.
- Wagner, Daniel A. 1993. *Literacy, culture and development: becoming literate in Morocco*. Cambridge; Nueva York: Cambridge University Press.
- . 1999. "Rationales, debates and the new directions: an introduction." En Wagner, Daniel A., Richard I. Venezky, Brian V. Street 1999, 1-8.
- Wagner, Daniel A., Richard I. Venezky, Brian V. Street, eds. 1999. *Literacy: an international handbook*. Boulder, Co.: Westview Press.
- Wick, Tom. 1980. "The pursuit of universal literacy". *Journal of Communication* 30 (1):107-112.
- Zaborowski, Mark. 1949. "The Place of book learning in traditional Jewish culture." *Harvard Educational Review* 19 (2):87-109.

La alfabetización y el desarrollo social, político y económico

Este capítulo traza brevemente algunos efectos de la alfabetización en la vida económica, política y social. El analfabetismo, reconocido durante décadas como un problema por la Unesco, ha dado origen a diversos programas de alfabetización que ambicionan que todo individuo, sin importar su nacionalidad, color de piel, género, religión o cualquier otro elemento que lo distinga, tenga acceso a la educación, ya que ésta se considera un elemento que favorece la inclusión de los individuos al desarrollo. En cuanto a los estudios que se realizan sobre la lectura, se observa la tendencia a fomentarla y a vincularla con la evaluación educativa; pero no es frecuente tratar de identificar el efecto del analfabetismo en el individuo, la familia y la sociedad en general. Al respecto Martínez y Fernández (2010, 5) apuntan:

El analfabetismo tiene efectos no sólo en el desarrollo de los individuos y su participación en la sociedad, también tiene repercusiones a lo largo de su vida, afectando el ambiente familiar de los individuos, limitando el acceso a los beneficios del desarrollo y obstruyendo el disfrute de otros derechos humanos.

En México el primer proyecto gubernamental para erradicar el analfabetismo tuvo lugar al inicio de la década de 1920 con José Vasconcelos como rector de la Universidad Nacional de México. Vasconcelos

imprimió a su campaña de alfabetización un carácter de urgencia nacional ya que sólo así se podrían superar la mayoría de los problemas que presentaba el país (Rodríguez-Gallardo 2015, 40).

Es frecuente que en la literatura sobre alfabetismo se afirme que a las clases sociales altas les corresponde el mayor nivel educativo. Por ejemplo, parece existir un consenso entre educadores, sociólogos, economistas y bibliotecarios en apoyo a dicha tesis bajo el argumento de la relación entre educación y escala socioeconómica, a pesar de lo cual no existe evidencia irrefutable que demuestre una correlación directa, en mayor o menor medida, entre el desarrollo social y los niveles de alfabetización o de analfabetismo.

Sin embargo, sí es posible identificar una serie de elementos que confluyen en la persistencia del analfabetismo y en consecuencia en la dificultad de eliminarlo. Estos elementos actúan por sí solos y en combinación con otros. Entre ellos está el fracaso de los sistemas educativos, pero también aspectos culturales, religiosos, sanitarios y geográficos; y a menos que todos ellos sean atendidos, la lucha contra el analfabetismo no será efectiva, considerar sólo una de estas variables no asegura el éxito. El analfabetismo es un problema multifacético y por lo tanto debe ser tratado desde diferentes perspectivas. Thomas detalla la situación de la siguiente manera:

[...] En la familia el nivel de ingresos, el parentesco y su relación con el estatus laboral, las prácticas culturales y las redes sociales afectan en mayor o menor medida el entorno del niño. La actitud que asuman los padres hacia la escuela y el aprendizaje puede ser crucial para el éxito o el fracaso del niño en la escuela; la motivación y la aptitud son factores importantes. Estos pueden verse afectados por la mala salud y/o la discapacidad. El aislamiento geográfico y las condiciones climáticas extremas pueden contribuir a que la escuela por sí sola no pueda soportar la carga del analfabetismo, ni resolverlo completamente, pero sí puede ayudar a minimizarlo (Thomas 1994, 40).

A consecuencia de lo anterior, este trabajo abordará aspectos en los que el analfabetismo tiene un mayor impacto y la manera en que se ven reflejados en el desarrollo social, político y económico de una comunidad.

EL IMPACTO SOCIAL DEL ANALFABETISMO

Por mucho tiempo, se ha pensado que la enseñanza de la lectura y la escritura facilita la integración de los individuos a la sociedad permitiéndoles participar y no sólo atestiguar el diseño y aplicación de políticas públicas. Las personas analfabetas enfrentan algún grado de limitación en su integración social por carecer de la habilidad de comunicarse mediante la palabra escrita. Por el contrario, saber leer y escribir posibilita al individuo, en mayor medida, ser parte de la vida pública, social y económica; su participación resulta benéfica para la sociedad, pues no depende de una sola fuente de información –la oral–, sino que tiene la posibilidad de allegarse información por otros medios y transmitirla a otras personas.

Hasta hace poco, aprender los rudimentos de la lectura y la escritura permitía a los individuos mejorar en algo su nivel de vida y colaborar con la educación de sus hijos en forma exitosa. Sin embargo, en la actualidad los requisitos educativos han aumentado y se exige una escolaridad mayor, de tal suerte que para realizar algunas actividades que otrora requerían sólo que las personas supieran leer y escribir, hoy se requiere una educación media superior o superior.

Esta visión más amplia del concepto y del problema plantea enormes desafíos metodológicos para su medición. Desde los años sesenta, los expertos han abandonado la dicotomía alfabetizado/analfabeto, en favor de una concepción de la alfabetización como un continuo que va desde el manejo de destrezas básicas hasta competencias lingüísticas y comunicativas más complejas y que se despliegan en distintos contextos sociales.

Hoy día, los desarrollos metodológicos más avanzados consideran, en la medición del analfabetismo, la evaluación de la lectura y comprensión de textos con distintos grados de dificultad, el uso de números (*numeracy*) y el estudio de estas competencias en el desempeño de las personas en distintos contextos y realidades sociales (Martínez y Fernández 2010, 6).

Infante (2000, 180) llama la atención al señalar que el 50 por ciento de los individuos que han completado sólo seis o siete años de

escolaridad están en los dos niveles más bajos²⁵ en competencia lectora. En la mayoría de los países, para poder estar en el cuarto nivel en todos los dominios –lectura, matemáticas y ciencias–, que se caracteriza por una alta inserción en el mercado de trabajo, el individuo debió completar más de once años de educación. Ciertos países omiten establecer la relación entre habilidades lectoras y los niveles alcanzados en esas habilidades; enfrentan el problema como si fuese muy simple y se pudiera comprender con una división sencilla entre quienes saben leer y escribir y quienes no, sin matizar el nivel de esas habilidades de comprensión y de apropiación de la lectura como un medio de integración social.

Una gran parte de la población mundial que vive en países con menor desarrollo económico, social y educativo es analfabeta. Martínez y Fernández (2010, 6) revelan que, en 2007, en veinticinco países de América Latina y el Caribe, el 8.6 por ciento de la población era absolutamente analfabeta, cifra que equivale a 35 millones de personas. Si se observa con detalle la situación de estos países, se verá que en unos la situación es más grave que en otros. De las naciones que tienen un índice de analfabetismo mayor al 8.6 por ciento, siete alcanzan el 10 por ciento y dos

25 Se distinguen cinco niveles de desempeño: el nivel 5, el más alto, se relaciona con el manejo de información difícil de encontrar, con identificar la información relevante, evaluarla críticamente, establecer hipótesis y recurrir a conocimiento especializado; el nivel 4 atañe a la capacidad de ubicar información intrincada, interpretar significados a partir de sutilezas del lenguaje y la evaluación crítica del texto; el nivel 3 corresponde a una lectura de complejidad moderada, ubicar fragmentos múltiples de información, vincular partes del texto y relacionarlo con conocimientos familiares cotidianos; el nivel 2, la lectura básica, compete a la ubicación de información directa, realizar inferencias sencillas, determinar lo que significa una parte definida del texto y a emplear ciertos conocimientos externos para comprenderla; el nivel 1, es el nivel menos complejo y consiste en ubicar un fragmento de información, identificar el tema principal del texto o establecer una conexión sencilla con el conocimiento cotidiano. También se ha observado que, por abajo del nivel 1, las personas pueden leer, en el sentido técnico de la palabra, pero tienen dificultades para emplear la lectura como herramienta para ampliar sus conocimientos y destrezas.

sobrepasan el 20 por ciento. Es enorme la cantidad de seres humanos en la región que no saben leer y escribir, y que de algún modo están limitados al interactuar en la vida productiva. Por otra parte, muchos de los que dicen saber leer y escribir no han presentado más prueba de ello que su palabra, por lo que es posible que el porcentaje sea mayor si se siguen criterios de valoración estrictos. Es necesario señalar que las cifras anteriores no incluyen datos sobre analfabetismo funcional que en la mayoría de los países latinoamericanos no se toma en cuenta, y que en el mejor de los casos se pretende solucionar mediante cursos remediales básicos.

Los hijos de padres analfabetas afrontan más problemas para integrarse al mundo de la comunicación escrita que los hijos de personas alfabetizadas; esta situación puede conducir a que algunos de ellos vivan su adultez llena de limitaciones por carecer de una de las competencias que favorece la inserción social en sus aspectos: educativo, económico, social, entre otros. Lograr la integración social representa, ante todo, gozar de buena salud producto de cuidados preventivos como la vacunación y el seguimiento prenatal que se traduce en la salud pública comunitaria; adquirir competencias mediante las opciones educativas disponibles, y, por último, estando sano y capacitado, tener la posibilidad de incorporarse a una actividad productiva. Para lograr lo anterior, es necesario adquirir las habilidades que faciliten el acceso a información escrita, ya que de otra manera no se tiene la posibilidad de desarrollarse personal y profesionalmente.

A propósito del analfabetismo funcional, es crucial señalar que es una condición propia de adultos y jóvenes que, a pesar de haber asistido a la escuela, han olvidado cómo leer y escribir por las siguientes razones: no aprendieron a hacerlo bien en el colegio, no leían y escribían frecuentemente, y porque no valoraron su utilidad. Sin embargo, aprender a leer produce en los individuos un incremento de la autoestima que es importante como un factor de mejoramiento personal y social.

Si bien es cierto que la alfabetización es importante para el individuo, lo es aún más para la sociedad, pues abre canales de

comunicación y transmisión de conocimiento a partir de los cuales se integran las comunidades y se da el desarrollo científico y tecnológico. Partiendo de esta idea, el proceso de alfabetización no debe ser visto sólo como un asunto de competencia individual, sino como algo de relevancia social en virtud de que es un indicador de que la sociedad se inscribe en la modernidad (Allen 1991, 56). Al relacionar algunos indicadores socioeconómicos con la alfabetización, se puede inferir su impacto. Por ejemplo, hay más alfabetos en una sociedad urbanizada que en una rural; hay más alfabetos en una sociedad con mejores niveles de ingreso que en una con ingresos bajos, pero hay menos alfabetos en los países que tienen ingresos per cápita más bajos que en los que tienen ingresos altos.

Es conveniente, sin embargo, repetir lo dicho en otras partes de este trabajo. La alfabetización es un factor que influye en el desarrollo; es necesaria pero no suficiente para explicar el progreso social. Existen diferentes formas de ver y evaluar el papel de la alfabetización en el desarrollo social: un segmento de estudiosos la ve como esencial e imprescindible; otro le otorga un papel importante, pero como parte de un conjunto de elementos en la construcción de la sociedad moderna y democrática, y por último están quienes consideran que la alfabetización no es importante y que la sociedad puede funcionar perfectamente sin que sus miembros aprendan a leer y escribir. No obstante, de acuerdo con Cook-Gumperz, cualquiera que sea la postura que se asuma, la alfabetización es una manifestación social: “La alfabetización no es sólo la simple habilidad de leer y escribir, sino que al poseer y realizar estas habilidades ejercemos talentos socialmente aprobados y aptos para el aprendizaje; en otras palabras, la alfabetización es un fenómeno socialmente construido” (Cook-Gumperz 1986, 1).

Al analfabetismo se le ha relacionado con términos adversos como la ignorancia, el subdesarrollo y la pobreza; por el contrario, los conceptos positivos se han asociado al alfabetismo, entre ellos civilización, desarrollo, modernización, racionalidad, que implican el mejoramiento de la sociedad. King (1994, 11) coincide en que el lenguaje escrito ha sido un motor para el avance de las sociedades, aunque no sea el único elemento necesario.

Los profesionales de diferentes disciplinas, así como funcionarios gubernamentales, han encontrado que la alfabetización guarda correlación con diferentes aspectos, y que estos repercuten en factores tanto políticos, como sociales y económicos:

[...] Economistas, sociólogos, planificadores y gobiernos han encontrado que la tasa de alfabetización se correlaciona con decenas de factores literarios, que incluyen actitudes individuales, crecimiento económico y productividad, industrialización, urbanización, migración, riqueza per cápita y PNB, ingresos, estabilidad política, democracia participativa, fertilidad y tasas de mortalidad, densidad de población, comunicaciones y productos relacionados con los medios de comunicación, consumo de alimentos y salud, tasas de movilidad y avances tecnológicos (Graff 1995, 51).

Partiendo de que la lectura y la escritura deben ser entendidas como procesos sociales y culturales, es necesario pensarlas de manera diferente porque contribuyen a establecer relaciones sociales de distinta naturaleza. El filósofo político Bloom lo expresa claramente al decir lo siguiente:

Sobre la base de la teorización reciente de antropólogos, sociólogos, etnógrafos educativos y sociolingüistas, lingüistas, psicólogos que trabajan dentro de una tradición sociohistórica entre otros, hemos argumentado que la lectura y la escritura deben considerarse procesos sociales y culturales. Al menos dos tipos de relaciones sociales están involucradas en la lectura y la escritura: autor-lector y relación social participante. Además de la relación social, los eventos de lectura y escritura implican acciones sociales, personas que se unen para lograr algo. Las prácticas de alfabetización son formas regulares, incluso tal vez rutinarias, de interactuar con textos escritos e interactuar con otros dentro de un entorno social particular (Bloom 1987, 221).

El ejercicio de los derechos y obligaciones que toda persona tiene en su familia, escuela, agrupación social y país se ve afectado por carecer de la habilidad de leer y escribir; esa deficiencia provoca que las personas no sepan cuáles son sus derechos para poder

exigirlos, ni cuáles son sus obligaciones. Los códigos de conducta, en los distintos ámbitos, transmitidos oralmente ocasionan que no se puedan comparar con facilidad unos con otros y que se dependa de un solo y exclusivo punto de vista. Así es difícil la transformación de pautas de comportamiento de forma diferente y moderna.

Uno de los aspectos sociales que tiene mayor trascendencia con relación a la alfabetización es el de la salud. Una madre alfabetizada está más abierta a recibir información adecuada y pertinente para tener un embarazo sano y un parto exitoso; mejorar el proceso de alimentación, y proporcionar cuidados médicos y preventivos a sus hijos en particular y a su familia en general. Al respecto, la OCDE considera que una persona alfabetizada es capaz de leer las instrucciones de un medicamento o fórmula alimenticia, prepararlo y administrarlo correctamente.

Un planteamiento moderno sobre la alfabetización la reconoce como algo más que el simple aprendizaje de la lectura, la escritura y las operaciones aritméticas básicas. Esta propuesta sostiene que la alfabetización es una práctica social que conduce a que la sociedad se fortalezca y se convierta así en un elemento de progreso social y económico que debe ayudar a la creación de una ciudadanía responsable de conservar su cultura e identidad (Lazarus 1985, 202). Es también una forma de inclusión social para los grupos que han permanecido marginados por no poseer habilidades de lectoescritura.

En la esfera de lo familiar, la posición de los padres con relación a la educación suele ser de dos tipos. La primera es aquella en la que los padres analfabetos consideran que, puesto que ellos no necesitan saber leer y escribir, es una pérdida de tiempo que sus hijos asistan a la escuela; que es mejor que los hijos se empleen para contribuir a los ingresos familiares, aunque aquellos sean mínimos y, por ende, dan más valor al trabajo que a la educación. La segunda postura es aquella en la que la educación es vista como una forma de superar las condiciones de estrechez de los padres y de la familia. La diferencia entre ambas es obvia, en la segunda los padres perciben la educación como un elemento de movilidad social para sus hijos, lo que les permitirá tener una

mejor vida que la de ellos. Por tanto, la educación es vista como un modo de superación personal, integración social y de mejoramiento económico. La alfabetización permite la movilidad social, por limitada que ésta sea; la forma más elemental de educación, y la lectura, permiten a los individuos superarse constantemente y aspirar a tener distintas condiciones sociales y económicas.

Martínez y Fernández (2010, 8) sostienen que una persona analfabeta tiene un ingreso económico individual menor que una alfabetizada:

En el campo económico, se ha demostrado que la alfabetización y la escolaridad son factores que inciden fuertemente en la determinación de los ingresos individuales (Riveros 2005). En América Latina existe una alta correlación entre nivel de ingresos y escolaridad. Los jóvenes que no alcanzan el certificado de educación primaria tienen menor probabilidad de tener empleos de calidad suficiente para mantenerse fuera de la situación de la pobreza (Goicovic 2002).

La alfabetización puede ser vista como un aspecto meramente educativo, pero también como un elemento que permite que las personas amplíen sus posibilidades de ingreso y superación económica y social. Al decir económico y social, se hace referencia a que las personas ejerzan sus derechos, mejoren su salud siguiendo las recomendaciones preventivas que emite la autoridad competente, adquieran la capacitación suficiente para realizar un trabajo o actividad, y eleven su productividad laboral; con estos elementos, se puede producir una mejora en sus ingresos, vivienda, vestido, alimentación y salud. Así que el enfoque que se dé a la alfabetización es importante; si las personas no logran comprender que se trata de un elemento de superación individual, familiar y social, entonces no tendrán más interés que aprender por una cuestión lúdica que en ciertas condiciones sociales es difícil explicar y promover. Estas personas ven en la educación una pérdida de tiempo, algo que no les resuelve inmediatamente su difícil situación socioeconómica.

El analfabetismo influye en diversos aspectos, unos más críticos que otros; desde la perspectiva económica, una sociedad con altos

niveles de analfabetismo no tiene puestos de trabajo de calidad que marquen una diferencia en los niveles de producción y productividad. Una sociedad analfabeta difícilmente puede integrarse a la modernidad, esto afecta los salarios en los puestos de trabajo; en los empleos que no requieren personal alfabetizado, los salarios son más bajos y el trabajador no tiene la posibilidad de obtener un puesto con mejor salario mediante una capacitación. Sin una base de trabajadores alfabetizada y educada, los trabajos que se pueden realizar son poco productivos; por ello es necesario alfabetizar a todos los miembros de una comunidad y buscar paulatinamente que tengan mayores grados de escolaridad.

La evaluación dicotómica de la alfabetización (alfabeto *vs.* analfabeto) no es suficiente para conocer la situación en cada país, por ello se han desarrollado diferentes métodos de tasación; éstos, aunque de orden general, sirven como indicadores de lo que es deseable que las personas sean capaces de hacer para ser consideradas alfabetizadas. Los instrumentos empleados han sido cuestionados ampliamente por comunidades educativas que sostienen que las evaluaciones no toman en cuenta las condiciones particulares de cada país. De hecho, es necesario señalar que al interior de cada país las condiciones también son diferentes entre una localidad y otra; por ejemplo, los índices de alfabetismo entre los estados de Nuevo León y Oaxaca: en el primero, la proporción de personas alfabetizadas mayores de quince años es de 97.4 por ciento, mientras que en el segundo es de 84.2 por ciento; si se contrastan los datos sobre el promedio de escolaridad, se observa que en Nuevo León es de 11.1 años, en tanto que en Oaxaca es de 7.5 años (Inegi 2015).

Todos, de algún modo, tenemos cierto nivel de analfabetismo, pero hay quien es absolutamente analfabeta: no sabe leer ni escribir. Para tratar este problema, algunos estudiosos toman en cuenta los años de escolaridad, o al menos si la capacidad corresponde a un nivel de escolaridad. Utilizar este método, que asocia las competencias con los niveles de escolaridad, ha revelado grandes dificultades, entre ellas poder establecer claramente qué tipo de giro literario y vocabulario corresponde a cada nivel. Otros aspectos que pueden ser tomados en cuenta son el tipo de información al

que se accede, el manejo de ciertos códigos de comunicación específicos relacionados con el nivel social y el tema de que se trate. El significado puede variar en función del contexto en que ciertos códigos escritos se han desarrollado (Infante 2000), y estos niveles de complejidad deben ser tomados en cuenta para evaluar el nivel de alfabetización acorde a la escolaridad.

De los diferentes tipos y formas de analfabetismo que se han identificado, es una realidad que la mejor forma de poder establecer una política pública, y formular un plan de acción sobre este tema, es partir de una sola definición de lo que se considera analfabeto/al-fabeto, al respecto Venezky señala: "Aceptar diferentes definiciones de alfabetización para diferentes regiones del país y promulgar políticas que tiendan a perpetuar estas diferencias sería inconsistente con los objetivos de equidad actuales del país" (Venezky 1990, 10).

En ocasiones, por tratar de respetar las diferencias entre los distintos grupos de personas, se aceptan parámetros diferentes de entrenamiento y de evaluación que perpetúan la marginación de los grupos más débiles.

Por ejemplo, en el estudio del analfabetismo funcional se ha encontrado que las categorías y los significados se relacionan con cuatro realidades diferentes: el uso hablado de un idioma; el uso y la función de la escritura; su distribución dentro de la sociedad, y las estrategias cognitivas que cada individuo ha desarrollado. Las investigaciones muestran que cuando las personas tienen seis o siete años de escolaridad, se ubican en los niveles más bajos de la evaluación. Mientras que las personas que se ubican en el nivel cuatro, que es el más alto, tienen más de once años de escolaridad; esto permite que estas personas se inserten en el mercado laboral en un nivel superior (Infante 2000).

La capacidad de leer y escribir en una comunidad tiene una gran cantidad de usos y funciones. Sin embargo, los más frecuentes de acuerdo con Heath (1986, 21) son los siete a continuación:

1. Instrumental. La alfabetización proporciona información sobre problemas prácticos de la vida cotidiana (precio de productos o servicios, cheques, cuentas, anuncios, señales de tránsito, números de las casas).

2. Interacción social. La alfabetización proporciona información pertinente a las relaciones sociales (tarjetas de felicitación, dibujos animados, calcomanías, carteles, cartas o recetas).
3. Noticias relacionadas con la comunidad. La alfabetización proporciona información sobre terceros o eventos distantes (artículos de periódicos, folletos políticos, mensajes de las oficinas locales sobre incidentes de vandalismo, etcétera).
4. Apoyo a la memoria. La alfabetización sirvió como ayuda para la memoria (mensajes escritos en calendarios, direcciones, guías telefónicas, registros de inoculación).
5. Sustitución de los mensajes orales. La alfabetización se usó cuando la comunicación oral directa no era posible o resultaba inaceptable (los mensajes dejados por los padres a los hijos que regresan a casa después de que se fueron al trabajo, notas que explican las llegadas tarde a la escuela).
6. Provisión de registros permanentes. La alfabetización se usaba cuando los registros legales eran necesarios o requeridos por otras instituciones (certificados de nacimiento, notas de préstamo o formularios de impuestos).
7. Confirmación. La alfabetización proporcionó apoyo para las actitudes o ideas que ya se tenían, como para resolver desacuerdos o para reafirmarse (folletos publicitarios sobre automóviles, instrucciones para reunir elementos o la Biblia).

Algunos estudiosos coinciden en señalar que entre los elementos que interactúan en el analfabetismo están la pobreza, la desnutrición, los problemas de salud, el trabajo infantil, la migración y la falta de acceso a una educación continua, principalmente. Todos ellos influyen en la vulnerabilidad de los individuos y varían dependiendo del género, la edad, el grupo étnico y la localización geográfica.

La educación es el mejor camino para superar la pobreza. Primero porque un mayor progreso educativo genera retornos intergeneracionales: el nivel educativo de los padres favorece positivamente

el desempeño escolar de los niños; fortalece el ambiente educativo (cuyo futuro se encuentra actualmente en la escuela), lo que produce un efecto saludable en el quehacer educativo de los niños y jóvenes de la próxima generación; disminuye el abandono escolar, la repetición de ciclos escolares y aumenta el número de años escolares completos permitiendo que los estudiantes estén en el nivel escolar que les corresponde de acuerdo a su edad. Segundo, existe una clara correlación entre el incremento educativo de mujeres pobres y mejores condiciones de salud para sus familias: la educación de las mujeres es un instrumento para reducir la morbilidad infantil y la mortalidad de la familia, la nutrición y la disminución de la natalidad. Entre más alto sea el nivel de escolaridad, es más baja la posibilidad de permanecer o caer en la pobreza (CEPAL 2007).

Una cuestión adicional para considerar es si la relación entre crecimiento y educación es continua o no. Esta información cobra particular importancia cuando se analiza el costo del analfabetismo, una vez que se pasa de un bajo nivel de alfabetización a un nivel de seis años de escolaridad se pueden lograr mejores niveles de crecimiento.

El analfabetismo en los adultos aumenta la vulnerabilidad presente y futura ya que es un factor importante para el desarrollo de los niños; así, puede pasar de generación en generación y sus efectos se encuentran a lo largo de la vida. Mientras que las necesidades y los requerimientos educativos varían en el curso del tiempo, sus efectos nunca desaparecen. Esta situación debe tenerse en cuenta cuando se estudia su posible disminución y prevención en poblaciones determinadas (CEPAL 2006).

Tener doce años de escolaridad (educación secundaria terminada) ofrece 80 por ciento más de oportunidades de obtener un ingreso salarial suficientemente alto para escapar de la pobreza (CEPAL 1997).

El analfabetismo en los adultos afecta no solamente su ingreso económico y el conocimiento de sus derechos, sino que adicionalmente conduce a una pobre nutrición y mala salud. La falta de conocimiento en cuanto a temas de salud e higiene personal y familiar se trasfiere a los niños quienes aprenden a través del

ejemplo; los hábitos alimenticios pueden reducir o exacerbar riesgos nutricionales, y destruir o perpetuar los círculos viciosos de la malnutrición (CEPAL 2006).

El analfabetismo es causa de grandes obstáculos en términos de inserción social no sólo a nivel personal (por ejemplo: dificultad de inclusión, trabajo de bajo nivel, altas tasas de enfermedad), sino también dentro de la familia (desnutrición infantil, higiene deficiente, educación escolarizada, entre otras) y a nivel social (baja productividad, altos costos de salud, etcétera).

Las consecuencias del analfabetismo entre los adultos pueden ser divididas en las siguientes categorías: salud, educación, integración social y económica: de acuerdo con Marinho (2007, 13), en las familias de escasos recursos es frecuente que se privilegie el trabajo antes que la educación debido al costo de oportunidad. La necesidad imperiosa de salir a trabajar para aportar a la subsistencia del hogar es la principal causa de deserción escolar en los jóvenes. A ello se suma la tentación de dejar el sistema escolar, pues se percibe que no recompensa de manera proporcional la inversión en la culminación de sus estudios con sueldos y perspectivas laborales. Esto hace que los jóvenes de escasos recursos sean los más propensos a dejar la escuela.

Se está, entonces, ante un círculo vicioso en el que los pobres valoran más el trabajo que la educación, pero al no tener esta última el acceso al trabajo, se ve severamente restringido y limitado a la realización de actividades manuales no siempre pagadas adecuadamente. Una visión más radical sobre la relación entre la alfabetización y la sociedad es la de Stercq, quien dice:

La relación del hombre con la palabra escrita está lejos de ser banal. Se define por la relación social y cultural y está arraigada en lo sagrado. La palabra escrita es un objeto simbólico con poder mítico, de modo que cuando una persona no sabe leer y escribir, esa persona no sólo no sabe nada, sino que también es nada. Por lo tanto, aprender a leer y escribir implica todos los determinantes sociales y culturales y el sistema de valores de un individuo. Ser alfabetizado siempre implica algo más que un mero aprendizaje técnico (Stercq 1993, 37-38).

La economía no puede funcionar eficientemente y convertirse en el motor social si los miembros de la sociedad no tienen la capacidad de incorporar nuevos métodos de trabajo y modernas tecnologías que hagan más productiva a la economía. Pero no nos engañemos, abatir el analfabetismo es necesario pero no es el único elemento que debe ser tomado en cuenta para lograr una mejor sociedad.

RELACIÓN ENTRE DEMOCRACIA Y ALFABETIZACIÓN

La vida democrática no se puede explicar en una sociedad que excluya una parte de su población, que la margine de la discusión y transmisión de programas políticos y de gobierno; que no pueda discernir cuál es el mejor rumbo de la sociedad después de leer las diferentes opciones que ofrecen los partidos políticos.

Algunos autores han argumentado que entre las varias características de la democracia está el esfuerzo por alfabetizar a los miembros de la sociedad. Esta característica no es la única, ni tampoco es indispensable para contar con una sociedad democrática, pero sí ha sido un elemento que ha acelerado la implantación de la democracia. Goody (1986, 87) sostiene que las naciones modernas dependen en gran medida de la escritura para sus sistemas electorales; para la distribución de información en la que se basan las decisiones y las ideologías de los partidos. La alfabetización hizo posible el acceso al conocimiento lo cual contribuyó a la liberación política. Bloch (1989, 16) recurre a Goody para señalar que los griegos descubrieron la democracia como resultado de su acceso a la escritura. La escritura desempeñó un papel importante en el gobierno griego; como prueba de ello está que la condena de aislamiento (destierro) por diez años de una persona, ligada a aspectos políticos, sólo era posible si seis mil hombres escribían su nombre en conchas (ostracismo); es importante tomar en cuenta el elevado número de nombres que se necesitaban en una sociedad en la cual no todos eran ciudadanos, aunado a que únicamente los hombres participaban en este proceso (Gaur c1984, 156).

La alfabetización no sólo es útil para que el individuo amplíe sus posibilidades de educarse, también tiene como objetivo que pueda interactuar eficazmente en la vida económica y social, especialmente en la cívica que conduce a la democratización. Así, al liberarse del analfabetismo los individuos se empoderan para dirigir mejor su vida y la de sus familias, y contribuir en el gobierno del país (Cook-Gumperz 1986, 17).

Una sociedad que encierra un segmento de población analfabeta es una sociedad excluyente; es irrelevante si el índice de analfabetismo es pequeño o grande ya que de una u otra forma condiciona el desarrollo social, así la persona analfabeta se ve relegada del acceso a los servicios educativos y médicos entre otros. Mientras que el analfabetismo es una forma de mantener en la oscuridad a una facción de la población, la alfabetización es un instrumento liberalizador que contribuye a una sociedad más igualitaria (Lankshear 1990, 187).

Explicar cómo el poder político cambió de aquel ejercido por un grupo pequeño de personas a un amplio electorado, el poder popular, sin tomar en cuenta entre otros elementos que lo expliquen la alfabetización, resulta complejo. Altick (1957, 4) sostiene que una forma de analizar la historia de la democracia inglesa es a partir del estudio del proceso alfabetizador de las masas populares.

Charles Temple establece la relación entre la alfabetización y la enseñanza de la democracia:

Para que las sociedades democráticas prosperen, los ciudadanos deben aprender a vivir sus vidas de manera que apoyen los ideales democráticos. Eso significa no sólo votar, sino participar en una red de relaciones que se caracterizan por comportamientos y actitudes como la autoreflexión, la tolerancia hacia los demás, la voluntad de compartir el poder, el pensamiento crítico, la toma de decisiones, la responsabilidad por uno mismo, la formación de opiniones propias, sentirse conectado con los demás y preocupado por lo que les sucede, y dar sentido a la experiencia (Temple 1997, 438).

A partir del texto anterior, Temple enuncia las características de una persona que vive en una sociedad democrática; en ella la

convivencia tiene que estar basada en la interacción y el respeto que se deben los unos a los otros. Estos valores pueden ser estimulados a partir de la habilidad de leer, pues la lectura nos comunica con hombres, creencias y formas diferentes de ver el mundo, acaso iguales o diferentes a las propias.

Por otra parte, Ginzberg trae a reflexión por qué es necesario contar con una sociedad alfabetizada para que ésta sea considerada democrática al exponer lo siguiente:

A menos que los ciudadanos estén alfabetizados, ¿puede una sociedad democrática funcionar efectivamente en el mundo contemporáneo? ¿Cómo puede un individuo asumir la responsabilidad ciudadana a menos que pueda informarse sobre los temas del día y expresar su opinión con respecto a ellos? ¿Cómo puede florecer una prensa libre, de la que depende una sociedad democrática, sin una población alfabetizada? (Ginzberg 1958, 10).

Estos cuestionamientos no reciben respuestas simples debido a que algunas sociedades más o menos democráticas tienen una población con un bajo índice de alfabetización. El mismo autor apunta a que una sociedad democrática implica que sus miembros estén informados para tomar decisiones, y aunque para ello se requiere que sepan leer y escribir, también pueden informarse a través de sus representantes.

En la vida real, la sociedad funciona con ciertos niveles de analfabetismo, pero entre más personas sepan leer, existen más posibilidades de que interactúen positivamente en la comunidad. No obstante, en algunas sociedades consideradas democráticas desde un punto de vista electoral se manifiesta una alfabetización deficiente. Tales sociedades pueden ser calificadas como pobres desde la óptica democrática debido a que una democracia va más allá del mero acto de votar; en realidad se espera que los ciudadanos interactúen en la compleja vida social y la mejor forma de hacerlo es estar informado, además el recurso máximo para lograr esto último es contar con personas alfabetizadas más allá de lo elemental, capaces de promover los proyectos y acciones que desean que realicen los gobiernos en sus distintos niveles.

Tener la capacidad de leer y escribir ofrece al individuo la posibilidad de informarse y comunicarse, de participar críticamente en la vida social y económica, y al mismo tiempo, la oportunidad de acercarse a los hechos mediante la lectura, reflexionar en ellos y llegar a conclusiones basadas en la información y el análisis sin depender de la información verbal que los grupos interesados ofrecen a las personas, en las que no necesariamente existe el proceso de reflexión. La lectura es el mecanismo por el cual los movimientos políticos pueden llegar a grupos de personas que se encuentran aislados: las personas que se localizan lejos de los centros de información encuentran en la lectura una fuente de información, de análisis y de formación de criterios propios inigualable. Cuando se aborda el tema de la inequidad y la injusticia es necesario tener un referente al cual se aspira y éste puede ser conceptuado a partir de las ideas de los grandes pensadores y analistas sociales y políticos. A partir de ellos es que el individuo construye las metas a las cuales desea que la sociedad lo conduzca, con la información obtenida mediante la lectura el individuo cimenta la utopía que quiere contribuir a construir, que lo conduzca a la sociedad democrática en la que la injusticia y la exclusión sean eliminados o al menos reducidos (Giroux 1992, 16; Ramdas 1994, 15).

Saber leer y escribir ha sido un requisito común en algunas sociedades para el ejercicio de los derechos políticos. En Estados Unidos y algunos países latinoamericanos, se ha solicitado que el ciudadano pruebe el conocimiento de la lectura y la escritura para tener derecho a voto. Por ejemplo, en determinados estados del sur de la Unión Americana, en la segunda mitad del siglo XX, la aprobación de leyes que condicionaban el derecho al voto al alfabetismo, se empleó como una forma de exclusión de la población afroamericana; en Bolivia, hasta 1947, para ostentar la ciudadanía se solicitó que los individuos supieran leer y escribir. En otros países, para ser inscritos en la lista de votantes se debía demostrar que se sabía leer y escribir; este requisito dejaba fuera del proceso democrático a buena parte de la población y aseguraba que las elecciones se realizaran entre los grupos de élite. A pesar de que en otras regiones no se manifestó expresamente la necesidad de saber leer

para ejercer el voto, los sistemas electorales se basaban en esa habilidad; por ejemplo, en Ohio, Estados Unidos, en 1891, no se solicitaba una prueba de alfabetización, pero la papeleta electoral contenía por escrito los nombres de los candidatos, y el voto debía emitirse en una casilla sin la ayuda de otra persona; por ello los analfabetas finalmente no sabían por quién votar y no acudían el día de las elecciones. En México se empleó un sistema ingenioso en el que los votantes ejercían su derecho marcando el símbolo del partido de su elección, por tanto, los partidos procuraban que el símbolo que los representara fuera fácilmente reconocido por los electores. El Partido Revolucionario Institucional que estuvo en el poder por casi setenta años, tenía un símbolo que mostraba los colores de la bandera nacional; el Partido Acción Nacional usaba el color azul, relacionado con la virgen María.

Como ya se dijo antes, la alfabetización es un requisito indispensable, pero no suficiente, para construir una sociedad democrática. Es necesario que los individuos recurran a la lectura como una manera para desarrollar sus habilidades de participación en la vida democrática, tanto en lo familiar, como en lo escolar, lo social y lo político. Mediante la lectura se puede acceder a información de las mejores ideas políticas y sociales y conocer la situación de la sociedad en sus diferentes aspectos; pero si esa capacidad de leer y escribir no se emplea para formar a las personas, de poca o nula ayuda resultará.

Lipset aporta un punto de vista interesante sobre las posibilidades que ofrece el alfabetismo en una sociedad democrática cuando dice:

Muchos han sugerido que cuanto mejor educada esté la población de un país, mayores serán las posibilidades de democracia y los datos comparativos disponibles respaldan esta propuesta. Los países “más democráticos” de Europa están casi completamente alfabetizados: el más bajo tiene una tasa del 96%, mientras que las naciones “menos democráticas” tienen una alfabetización promedio del 85%. En América Latina, la diferencia es entre una tasa promedio del 74% para los países “menos dictatoriales” y del 46% para los “más dictatoriales” (Lipset 1959, 78).

Para una democracia, además de la alfabetización, es importante contar con otros elementos entre los que están una prensa crítica y libre que ayude a los individuos, a los partidos políticos, a la sociedad civil, y a los políticos a reflexionar sobre la problemática social para tomar las mejores decisiones posibles. Pero si se cuenta con una prensa crítica, es necesario que los ciudadanos sean lectores de esa prensa también de forma crítica reflexionando sobre lo leído. Jefferson prefería una prensa libre sin gobierno, que un gobierno sin prensa libre.

Algunos gobiernos han utilizado la alfabetización como un instrumento de legitimización de su carácter democrático. Gobiernos autoritarios o poco democráticos como Cuba y Venezuela emprendieron programas de alfabetización que ayudaron al adoctrinamiento de la población y que fueron utilizados como ejemplo de sus esfuerzos de democratización, pero limitaron y controlaron la prensa y la distribución de información considerada contraria a su orientación política.

La Unesco ha jugado un papel activo en la promoción de la lectura y la eliminación del analfabetismo desde su creación; en 1975 un panel de expertos elaboró un informe en el que se establecía con claridad el propósito de la alfabetización:

La alfabetización es necesaria tanto como una prioridad nacional para elevar el nivel cultural de la población, para romper con un pasado de ignorancia vinculado a la dominación y la explotación, para construir una sociedad democrática, y como un deber de solidaridad internacional en la perspectiva de una nueva sociedad y el orden mundial próximo (Unesco 1976, 191).

La apropiación de la lectoescritura por los miembros de la sociedad tiene más de una perspectiva en función del aspecto de la vida social que se esté estudiando. Así, Vilanova-Ribas y Moreno-Juliá identifican al menos cuatro enfoques a partir de los que se puede analizar el alfabetismo y su impacto en la sociedad:

El debate en torno al impacto de la alfabetización puede esquematizarse en cuatro tipos de argumentos: *ideológicos*, muy ligados a la relación

entre lenguaje escrito y lenguaje oral y la supuesta independencia crítica de la persona alfabetizada; *económicos*, muy unidos a las teorías del desarrollo de la industrialización y del urbanismo; *políticos*, basados en la presunción de que el elector analfabeto es un votante sin capacidad decisoria; y *sociales*, que pueden ir desde la creencia de que la pobreza depende de la alfabetización hasta la consideración de los analfabetos como salvajes, primitivos o rudos (Vilanova-Ribas y Moreno-Juliá 1992, 33).

El aspecto político de la alfabetización liga al individuo a su actuar como elector, y establece que las personas alfabetizadas pueden escoger mejor a sus gobernantes y por tanto pueden tener gobiernos de alta calidad.

Aprender a leer y escribir, de acuerdo con Rassool (1999, 9), proporciona a las personas las habilidades de tener acceso a la información, evaluarla y discutirla con amigos y familiares, criticar las acciones del gobierno o partidos políticos con las que no se está de acuerdo y, al mismo tiempo, proponer acciones que piensen que son las convenientes para mejorar la vida política, social y económica.

Se ha hecho referencia a una serie de indicios respecto de la relación entre alfabetismo y democracia de manera general. Sin embargo, al comparar los niveles de democracia y los de alfabetismo parece existir una relación entre ellos: a mayor nivel de alfabetización, corresponde una democracia más robusta. Saber leer y escribir es importante para el proceso electoral democrático; pero, como se puede observar en otras partes de este trabajo, resulta fundamental para tener una sociedad más educada, con mejor salud y con niveles de vida más satisfactorios.

ECONOMÍA Y ALFABETIZACIÓN

Como ocurre con la escala social y la democracia, no resulta fácil encontrar la relación causa-efecto entre la alfabetización y el desarrollo económico. No obstante, existe una serie de elementos que permiten empíricamente establecer su correlación. Como ya se

dijo anteriormente, el alfabetismo no es una causa suficiente, pero sí necesaria, para lograr una economía sana y pujante.

Anderson y Bowman (1965, 393-394), al estudiar a los grandes países industriales, sostienen que ninguno ha logrado su desarrollo con un 40 por ciento de alfabetismo; un porcentaje tan alto de analfabetos es un lastre para el desarrollo económico y su modernización. El alfabetismo provee mecanismos de comunicación que contribuye al desarrollo económico: al aumentar la productividad de los nuevos alfabetos, también aumenta el flujo de nuevo conocimiento sobre salud y nutrición, y se estimula la demanda de capacitación y educación técnica.

La percepción general sobre el analfabetismo usualmente es negativa, y hay motivos para ello. En una sociedad que valora la habilidad de leer y escribir como mecanismo de superación educativa, social y económica, la presencia de un segmento de población que no posee esas habilidades es vista como algo nocivo. Acaso ésa ha sido la razón por la cual los migrantes del campo a las ciudades, en busca de oportunidades de trabajo, tuvieran que aprender a leer y escribir para incorporarse al proceso transformador de la industrialización; las personas que no sabían leer y escribir eran reconocidas como campesinos ignorantes y sujetos a marginación y explotación. Sobre el carácter pernicioso del analfabetismo, Hautecoeur expresa:

El debate sobre la alfabetización fue a veces patético, alarmista o dramático. El analfabetismo fue mencionado con una mezcla de vergüenza, pena y desaprobación. Atrajo la curiosidad, la compasión y el deber de llenar el vacío. Siempre fue negativo e insoportable en las analogías que se hizo con algo malo, faltante o patológico, que exigía una intervención para revertir o curar el mal a menudo mediante el sacrificio. En el mundo de los negocios, el analfabetismo fue visto como la causa de grandes pérdidas y accidentes, y en la escala mundial de la crisis económica en los países más industrializados (Hautecoeur 1996, 63).

Si se relaciona el índice de analfabetismo de una comunidad, especialmente entre las mujeres, con otros índices como expectativa

de vida, mortalidad infantil, educación, comunicación, nutrición, salud e ingreso tanto agrícola como industrial, se observa que los valores más preocupantes corresponden a la población que no sabe leer y escribir. De ahí se puede deducir que la carencia de la habilidad de lectoescritura incrementa el índice de exclusión social (Ramdas, 1994, 13).

Por otra parte, existen estudios que establecen la relación entre alfabetismo y desarrollo económico. Por ejemplo, a partir de 1750, Inglaterra mejoró tanto su nivel económico, como su índice de alfabetización (Schofield 1981, 438).

Partiendo de que enseñar a leer y escribir no es suficiente, es crucial reconocer que los esfuerzos realizados en la alfabetización deben acompañarse de otras medidas como la creación de empleos. Al respecto, Freire (1998, 483) señala: “El mero hecho de enseñar a los hombres a leer y escribir no hace milagros; si no hay suficientes empleos para hombres capaces de trabajar, enseñar a más hombres a leer no crea empleos”. A partir del texto anterior, el autor lanza una crítica respecto de que la alfabetización no modifica, por sí sola, la realidad.

Asimismo, Blaug (1966, 399) manifiesta que una exploración de los beneficios económicos del alfabetismo puede encontrarse en la correlación que existe entre las tasas de alfabetismo y los ingresos por persona entre países en el mismo periodo y en un país en periodos diferentes. Retoma el planteamiento de la correspondencia entre el mapa mundial del analfabetismo y el mapa mundial de la pobreza. Pero reconoce que una correlación no establece una relación causal.

El debate sobre si la alfabetización precede o sigue al desarrollo económico puede ser un dilema como el del huevo y la gallina. No es posible establecer cuál es antes y cuál después, así que en realidad se debe trabajar en ambas a la vez. De acuerdo con Fuller, Edwards y Gorman (1987, 320), los países han invertido en educación tanto formal como informal durante mucho tiempo bajo el supuesto de que la alfabetización producirá una comunidad mejor educada y que habrá un retorno económico adecuado al esfuerzo realizado.

Es evidente que una de las áreas de oportunidad de la alfabetización está en los requisitos que se solicitan para entrar al mundo laboral. Resulta difícil y complicado para una persona que no sabe leer y escribir incorporarse al mundo laboral, a menos que lo haga en actividades del más bajo nivel de requerimientos y por tanto de salario. Los empleadores prefieren contratar personal que pueda seguir las instrucciones que se le dan tanto en el campo laboral como en el de seguridad. Una persona que no sabe leer y escribir está sujeta a recibir órdenes verbales que, en una organización grande, entorpecen las actividades y cuando se comete un error existe la posibilidad de que sea culpada sin tener forma de mostrar que siguió las instrucciones que le dieron. Es necesario tener la capacidad de leer y escribir para poder usar nuevas tecnologías e instrumentos, y para seguir las medidas de seguridad establecidas por las empresas.

La mayor retribución que aporta la alfabetización está en el área de la productividad, ya que ésta es el indicador más relevante de la economía. Windham menciona que para los gobiernos el hecho de que las personas alfabetizadas tengan un mayor ingreso significa además un incremento en los impuestos recaudados por el Estado; abundando en los beneficios económicos de la alfabetización, el autor señala:

La lista de posibles beneficios económicos es extensa, pero las formas medibles más importantes parecen ser las siguientes: empleo, ganancias, productividad general mejorada, comportamiento de consumo, capacidad fiscal (incluidos los ingresos fiscales y la demanda de servicios sociales) y efectos intergeneracionales. Una de las correlaciones más consistentes en las ciencias sociales es entre el aumento de las habilidades de alfabetización y la probabilidad de empleo. Se entiende que la alfabetización debidamente designada y proporcionada imparte habilidades y conocimientos a los participantes que los hacen más productivos en el trabajo por cuenta propia o en el empleo de otros. Una de las habilidades destacadas para las obras alfabetizadas es una capacidad mejorada para lidiar con el cambio, es decir, para adaptarse a las nuevas demandas (Windham 1999, 343-44).

La enseñanza de la lectura ha sido vista de diferente forma en diferentes épocas: se pensó que se debía aprender a leer para acercarse a Dios, y que el aprendizaje de la lectura era la base de la democracia; pues bien, en la actualidad se ve la necesidad de aprender a leer y escribir como un instrumento para aumentar la productividad. Pero Brandt (1999, 374) arguye que este enfoque parte de la idea de que saber leer y escribir a un nivel básico no es suficiente para impactar en la productividad, razón por la que es necesario tener personas alfabetas mejor capacitadas, que tengan la capacidad de enfrentar los retos de una economía cambiante y tecnificada.

Si bien la alfabetización básica debe ocurrir en la escuela primaria, hay una amplia variedad de razones por las que esto no sucede, entre las que se encuentran la deserción escolar –ocasionada por poco interés de los estudiantes–, la necesidad de trabajar para contribuir con el ingreso familiar, la deficiencia pedagógica que tiene que ver con la incapacidad de los profesores, y los malos o inadecuados materiales didácticos entre otros.

Cuando la alfabetización es deficiente o la lectoescritura se olvida por falta de práctica, se presenta el fenómeno conocido como analfabetismo funcional. Éste es exclusivo de los adultos que por distintos motivos han perdido la habilidad para leer y escribir, lo que los margina social y económicamente. Se dice que ese grupo de personas no tiene los conocimientos necesarios para interactuar en las funciones básicas de la sociedad tanto en lo educativo como en lo social o económico; de allí el nombre de analfabetismo funcional.

La institución que mejor ha estudiado este fenómeno es la Unesco, que en 1990 produjo un documento en el que se analizaba el analfabetismo; con relación al analfabetismo funcional, hizo un estudio minucioso en el que se sintetiza claramente la situación que guardaba, y que en buena medida guarda, el analfabetismo funcional en el mundo. Thomas hace el siguiente análisis sobre este tema:

El analfabetismo funcional en los países industriales ha sido reconocido recientemente a pesar de los años de escolaridad obligatoria. La

escolarización obligatoria por sí sola no puede erradicar el analfabetismo, por lo que la alfabetización de adultos programada debe ser desarrollada y apoyada. Los costos de proporcionar escolaridad obligatoria, que ya son sustancialmente altos, tendrán que aumentar para implementar medidas que ayuden a las escuelas en su función de prevención. La provisión de servicios de alfabetización para adultos es más problemática y se ha descuidado hasta hace relativamente poco. Los trabajadores de la alfabetización y otros saben que los costos económicos y sociales del analfabetismo son altos, sin embargo, es muy difícil agregar con precisión dichos costos en función de cada país. Sin embargo, a pesar de las dificultades de la tarea, algunos investigadores han tratado de hacer precisamente esto. El analfabetismo es un fenómeno generalizado y complejo: las causas y los síntomas no siempre están claramente separados entre la población analfabeta. Las soluciones requerirán la cooperación de un amplio espectro de organizaciones, sectores e individuos. La alfabetización es un derecho humano fundamental. A medida que se acerca el Año Internacional de la Alfabetización, se espera que todos los países industrializados realicen esfuerzos especiales para apoyar nuevas iniciativas para adultos analfabetos (Thomas 1994, 48).

Otra explicación acerca del significado del analfabetismo, bajo una óptica diferente, es aquella en la que se involucran elementos relacionados con la resistencia. Al respecto, Freire y Macedo dicen:

Es importante subrayar una vez más que como un acto de resistencia, rehusarse a ser alfabetizado puede constituir menos un acto de ignorancia por parte de los grupos subordinados que un acto de resistencia" (Freire y Macedo 2005, 9).

La oposición a la alfabetización la ubica en el marco de la sociedad no solamente como un problema personal y una decisión individual. Considerarla como un enfrentamiento a la sociedad y a su desarrollo hace del alfabetismo una meta de la comunidad, no sólo individual.

Mientras que la alfabetización no resuelve el problema de la pobreza, una buena situación económica siempre repara en la alfabetización como uno de sus propósitos, así que la creencia popular de

que el alfabetismo es el camino seguro para llegar al desarrollo no siempre es cierta (Blaug 1966, 400).

A partir de lo anterior, se concluye que el analfabetismo es un problema multifacético que se trata desde diferentes perspectivas, y que la actitud que se asume ante él es clave para el éxito o fracaso de los programas de alfabetización y del sistema escolar. El analfabetismo aumenta la vulnerabilidad de las personas que variará usualmente en función de su edad, género, etnia, localización geográfica, entre otros.

Romper la barrera del analfabetismo tiene consecuencias positivas para la vida social, económica y democrática. La integración social requiere que sus miembros sepan leer y escribir, que se eduquen para mejorar su comunicación; el mayor impacto del analfabetismo en la sociedad se observa claramente en la salud pública y en la educación, que son aspectos esenciales para todo gobierno. Pero la alfabetización por sí sola no resuelve los grandes problemas de la humanidad.

Es crucial señalar que si bien para la mayoría de las personas al hablar de educación es usual evocar niños y jóvenes, tratar el tema de la alfabetización de los adultos y el analfabetismo funcional en el contexto del desarrollo socioeconómico es inevitable, en especial cuando se tiene evidencia de la existencia de los retornos generacionales: los hijos de padres alfabetas tienen más posibilidades de alfabetizarse que los hijos de padres analfabetas.

LISTA DE REFERENCIAS

- Allen, James Smith. 1991. *In the public eye: a history of reading in modern France, 1800-1940*. Princeton: Princeton University Press.
- Altick, Richard. 1957. *The English common reader: a social history of the mass reading public 1800-1900*. Chicago: Chicago University Press.

- Anderson, C. Arnold y Mary Jean Bowman. 1965. *Education and economic development*. Chicago: Aldine.
- Blaug, M. 1966. "Literacy and economic development". *The School Review* 74: 393-418.
- Bloch, Maurice. 1989. "Literacy and enlightenment." En Schousboe, Karen y Mogens Trolle, Larsen eds., 1989, 15-38.
- Bloom, Allan. 1987. *The closing of the American mind: How higher education has failed democracy and impoverished the souls of today's students*. Nueva York: Simon and Schuster.
- Brandt, Deborah. 1999. "Literacy, learning and economic change". *Harvard Educational Review* 69, no. 4: 373-394.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe). 1997. *Anuario estadístico de América Latina y el Caribe 1996*. Chile: CEPAL.
- . 2006. *Anuario estadístico de América Latina y el Caribe 2005*. Chile: CEPAL.
- . 2007. *Anuario estadístico de América Latina y el Caribe 2006*. Chile: CEPAL.
- Cook-Gumperz, Jenny. 1986. "The Social construction of literacy". En Cook-Gumperz, Jenny ed., 1986, 1-5.
- Cook-Gumperz, Jenny, ed. 1986. *The Social construction of literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Castell, Suzanne, Allan Luke y Kieran Egan, eds. 1986. *Literacy, society and schooling: a reader*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Freire, Paulo. 1998. "The Adult literacy process a cultural action for freedom". *Harvard Educational Review* 68, no.4: 480-498.
- Freire, Paulo y Donaldo Macedo. 2005. *Literacy: Reading the word and the world*. Great Britain: Routledge.

- Fuller, Bruce, John H. Edwards y Kathleen Gorman. 1987. "Does rising literary spark economic growth? Commercial expansion in Mexico". En Wagner, Daniel A. (ed.), 1987, 319-340.
- Gaur, Albertine. c1984. *A History of writing*. London: British Library.
- Ginzberg, Eli. 1958. "10,000,000 illiterates". *Americas* 10, no. 11: 6-10.
- Giroux, Henry A. 1992. "Literacy, pedagogy, and the politics of difference". *College literature* 19, no.1: 1-(11).
- Graff, Harvey J. c1995. *The Labyrinths of literacy: Reflections on literary past and present*. Rev. and expanded ed. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Goody, Jack. 1986. *The logic of writing and the organization of society*. Cambridge: Cambridge University.
- Hautecoeur, Jean-Paul. 1996. "Is literacy, 'A good deal'? A critique of literacy debate in Canada". En Hautecoeur, Jean-Paul, ed., 1996, 57-77.
- Hautecoeur, Jean-Paul, ed. 1996. *Alpha 96: Basic education and work*. Toronto: Culture Concepts.
- Heath, Shirley Brice. 1986. "The Functions and Use of Literacy". En De Castell, Suzanne, Allan Luke y Kieran Egan, eds, 1986, 15-26.
- Husén Torsten y T. Neville Postlethwaite, eds. 1985. *The International Encyclopedia of Education research and studies*. Oxford; Nueva York: Pergamon Press.
- Inegi. (2015). *Características educativas de la población*. México: Inegi. <https://www.inegi.org.mx/temas/educacion/>
- Infante R., Isabel. 2000. *Alfabetismo funcional en siete países de América Latina*. Santiago: Unesco.
- King, Linda. 1994. *Roots of identity: Language and literacy in Mexico*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.

- Lankshear, Colin. 1990. "Illiteracy, improper literacy and the development of the underclass". En Lauder, Hugh y Cathy Wylie, eds. 1990, 175-96.
- Lazarus, R. 1985. "Adult literacy: Second stage". En Husén, Torsten y T. Neville Postlethwaite, eds., 1985, 202-205.
- Lauder, Hugh y Cathy Wylie, eds. 1990. *Towards successful schooling*. London; New York: Falmer Press.
- Lipset, Seymour M. 1959. "Some social requisites of democracy: Economic development and political legitimacy". *American Political Science Review* 53: 3-14.
- Lourié, Silvain. 1990. "World Literacy: Where We Stand Today". *The Unesco courier* (July): 13-14 y 18-20.
- Martínez, Rodrigo y Andrés Fernández. 2010. *Impacto social y económico del analfabetismo: modelo de análisis y estudio piloto*. Santiago de Chile: Unesco. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/3747/1/S2009862_es.pdf
- Marinho, M. L. 2007. *El eslabón perdido entre educación y empleo: análisis sobre las percepciones de los jóvenes urbanos de escasos recursos en Chile*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Morsy, Zaghoul, ed. 1994. *The challenge of illiteracy: from reflection to action*. Nueva York: Garland.
- Ramdas, Lalita. 1994. "Women and literacy: a quest for justice". En Morsy, Zaghoul, ed., 1994, 11-22.
- Rassool, Naz. 1999. *Literacy for sustainable development in the age of information*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Rodríguez Gallardo, Adolfo. 2015. *José Vasconcelos: alfabetización, bibliotecas, lectura y edición*. México: UNAM.
- Schofield, Roger S. 1981. "The Dimensions of illiteracy in England, 1750-1850". *Explorations in Economic History* 10: 437-54.

- Schousboe, Karen y Mogens Trolle Larsen, eds. 1989. *Literacy and Society*. Copenhagen: Akademisk Forlag.
- Stercq, Catherine. 1993. *Literacy, socialization and employment*. Bristol, PA: Jessica Kingsley Publishers.
- Temple, Charles. 1997. "Can literacy instruction teach democracy? A report from Slovakia". *Reading Teacher* 50, no. 5 (February): 438- (3 pp.).
- Thomas, Audrey M. 1994. "The social and economic cost of illiteracy". En Morsy, Zaghloul, ed., 1994, 39-49.
- Unesco. 1976. *The Experimental world literacy programme a critical assessment*. París: Unesco.
- Venezky, Richard. 1990. "Definitions of literacy". En Venezky, Richard L., Daniel A. Wagner, Barrie S. Ciliberti eds., 1990, 1-16.
- Venezky, Richard L., Daniel A. Wagner, Barrie S. Ciliberti eds. 1990. *Toward Defining Literacy*. Newark, DE: International Reading Association.
- Vilanova Ribas, Mercedes y Xavier Moreno Juliá. 1992. *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981*. [Madrid]: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría de Estado de Educación, Dirección General de Renovación Pedagógica, Centro de Investigación, Documentación y Evaluación.
- Wagner, Daniel A., ed. 1987. *The Future of Literacy in a Changing World*. Oxford: Pergamon Press.
- Wagner, Daniel A, Richard L. Venezky y Brian V. Street, eds, 1999. *Literacy: an international handbook*. Boulder, Co.: Westview Press.
- Windham, Douglas M. 1999. "Literacy and economic development". En Wagner, Daniel A, Richard L. Venezky y Brian V. Street, eds., 1999, 342-347.

A manera de conclusión

La alfabetización y la lectura ejercen una amplia influencia en las esferas política, económica, social y cultural de la humanidad. Al delinear la evolución histórica de ambos términos, con el objeto de identificar sus prácticas e ideologías, ha quedado de manifiesto que son locuciones complejas en virtud de los múltiples enfoques que existen sobre ellas. Ambos términos han recibido las aportaciones de diversos campos disciplinares, lo que las ha enriquecido y dotado de la complejidad de los términos polisémicos, y ha influido determinantemente en la medición y evaluación de su práctica social.

El analfabetismo despoja a las personas del acceso a la información y cultura escrita; por el contrario, la alfabetización permite elevar el nivel cultural, aminorar la opresión y la exclusión mediante la supresión de la ignorancia, y facilita el desarrollo de sociedades democráticas. Sin embargo, la alfabetización no será eficaz si los grupos, comunidades y sociedades no comprenden para qué sirve y si no proporcionan a los alfabetizados los materiales de lectura necesarios y suficientes para motivar el deseo constante de aprender.

En las sociedades modernas, la alfabetización es un componente esencial de la escolarización, forma parte del proceso educativo; a través de ella se adquieren las habilidades básicas para el aprendizaje y la práctica lectora. A partir de la lectura, se obtiene información, se interpreta dándole un significado personal y

social y se actúa en consecuencia. Es evidente la diferencia entre esta concepción respecto a la idea original que sustentaba que leer consistía en un acto meramente mecánico que permitía descifrar un texto escrito.

A raíz de que se reconoció que la lectura y la escritura tienen la capacidad de cambiar al mundo, se ha pretendido ejercer control sobre ellas, porque si bien pueden mantener el *status quo* también pueden modificar paradigmas sociales, religiosos, económicos y políticos. El control que se ejerció en diferentes momentos históricos por autoridades tanto civiles como religiosas fue causa de que la lectura en particular se viera limitada seriamente y que la alfabetización obedeciera a intereses particulares. La censura aplicada a las ideas escritas adopta dos modalidades: la censura previa a la publicación de un documento y la censura represiva que pretende ejercer el control sobre los documentos publicados; pero el resultado es el mismo toda vez que impide la libre expresión y flujo de las ideas. Antes de nuestra era, por ejemplo, se decretaron leyes que contenían sanciones de diversa naturaleza para quienes poseyeran textos prohibidos, a partir de la proliferación del catolicismo la purga de los textos obedeció a los intereses de la Iglesia. Venturosamente, a pesar de todos los esfuerzos realizados, la censura no ha impedido que las ideas se propaguen y den forma al desarrollo tecnocientífico y a la cultura universal.

Los motivos de la censura se han sucedido predominando los de orden político, religioso y moral. Las religiones más conocidas y con más adeptos fundamentan sus creencias y prácticas en un texto sagrado; paradójicamente, dichos textos no han estado accesibles para toda la población de fieles, y aun así fueron los ministros de esas religiones quienes difundieron, aunque limitadamente, la lectura.

A partir de la Edad Media, existió una relación entre las características de la lectura y las principales religiones que determinó el aumento o reducción del analfabetismo; el control sobre los textos sagrados, aquéllos que podían leerlos y cómo debían interpretarse, es una constante en el cristianismo, judaísmo e islam; no obstante, la lectura ha sido trascendente en la vida espiritual de las

personas, en algunas religiones se ha considerado el medio para acercarse a la divinidad.

Las personas que sabían leer pertenecían a la clase eclesiástica, aunque en algunas órdenes cristianas estaba regulada, para los sacerdotes católicos era un requisito saber leer y escribir. Con el surgimiento del protestantismo, los padres de familia tuvieron la responsabilidad de enseñar a leer a sus hijos, del mismo modo que ocurría en los hogares judíos. La enseñanza de la lectura en el hogar fue posible gracias a la invención de los tipos móviles que redujo el costo de las publicaciones, la traducción de la biblia a lenguas vernáculas y la motivación de ganarse el cielo acercándose al creador por este medio. También fue un hecho la aparición de textos laicos e incluso lúdicos, pero la transmisión de la doctrina religiosa no abandonó la oralidad. La lectura se empleaba para apelar a privilegios tanto mundanos como celestiales, pues en las religiones tener la oportunidad de acceder al texto sagrado podría significar el cielo; sin embargo, una característica común entre el cristianismo, judaísmo e islam ha sido la exclusión de las mujeres como sujeto de alfabetización y de la enseñanza de la lectura.

La alfabetización y la lectura transitaron del latín a las lenguas romances, pasaron por los signos de puntuación, las manifestaciones idiomáticas y las expresiones culturales, entre otras.

Las mujeres se incorporaron lentamente al sistema educativo: consideradas inferiores al hombre tanto física como mentalmente, se hacía poco esfuerzo en educarlas. Inicialmente las escuelas mantuvieron la diferencia entre géneros; las primeras escuelas sólo recibían niños y dentro de este segmento los niños pobres e hijos de campesinos fueron los relegados.

La inferioridad de la mujer, idea derivada de los conceptos religiosos, las tradiciones, los usos y las costumbres, así como los daños morales implícitos en la lectura servían para explicar su exclusión educativa. Las mujeres no se educaban públicamente porque se las protegía del deshonor para que pudieran llegar al matrimonio puras; pero en la vida privada de los sectores sociales más favorecidos se enseñaba a leer y a escribir a las mujeres mediante profesores particulares, padres o hermanos.

El analfabetismo femenino ha limitado el desarrollo económico y social considerablemente debido a que la mujer, a pesar de no habersele reconocido por mucho tiempo, es un agente de mejora en las áreas de la salud e higiene, agricultura, educación, trabajo asalariado y doméstico, ecología, entre otras. El surgimiento de las escuelas no representó inicialmente una diferencia para las mujeres pues su educación se enfocaba en prepararlas para las actividades propias de su sexo: para el matrimonio y la maternidad. Más adelante se les enseñaría a leer, pero no a escribir.

La educación de la mujer está llena de contradicciones, en algunos periodos y comunidades se les enseñaban los rudimentos de la lectura y la escritura, mientras que en otros son las mismas comunidades las que demandan su alfabetización por motivos religiosos o económicos. Respecto de la lectura, existe una clara diferencia entre comunidades urbanas y comunidades rurales, así como entre las grandes religiones monoteístas.

La íntima relación que existe entre sociedad, economía y política es evidente cuando se analiza el desarrollo de una colectividad, su estratificación social, y sus políticas y forma de gobierno. En este texto se ha pretendido documentar cómo la alfabetización y la lectura influyen en estas tres esferas; se ha demostrado que socialmente la alfabetización abre los canales de comunicación y transmisión de conocimientos que hacen posible que una agrupación de personas cumpla con los fines que se proponga mediante una multitud de interacciones. La alfabetización facilita el ejercicio de los derechos y obligaciones, impulsa los hábitos de salud e higiene, la movilidad social, el mejoramiento económico, la participación política, entre otros. Por su parte, el analfabetismo vulnera los derechos en diferentes grados dependiendo de factores como el género, la edad, la etnia, y la localización geográfica.

En conclusión, la alfabetización y la lectura son factores que inhiben o potencian el desarrollo socioeconómico, son también factores de exclusión o inclusión social, y de autoestima y autoconfianza. Sin embargo, por muy importantes que sean, la educación, la lectura y la alfabetización no tienen el poder de resolver los problemas de pobreza, malnutrición o desempleo.

BIBLIOGRAFÍA

- Abrahams, Israel. *Jewish life in the middle ages*. Nueva York: Meridian Books, 1958.
- Algado-Ferrer, María Teresa y Raúl Ruiz-Callado. “El desarrollo humano y los movimientos migratorios en las culturas mediterráneas”, *Papers* 94 (2009): 155-169.
- Allen, James Smith. *In the public eye: a history of reading in modern France, 1800-1940*. Princeton: Princeton University Press, 1991.
- Altick, Richard. *The English common reader: a social history of the mass reading public 1800-1900*. Chicago: Chicago University Press, 1957.
- Anderson, C. Arnold y Mary Jean Bowman. *Education and economic development*. Chicago: Aldine, 1965.
- Antaki, Ikram. *La cultura de los árabes*. México: J. Mortiz, 2000.
- Ariés, Philippe y Georges Duby (eds.). *A History of private life*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press, 1987-1991.
- Asensio, Eugenio. “Censura inquisitorial de libros en los siglos XVI y XVII: fluctuaciones, decadencia”. En *El libro antiguo español: actas del primer coloquio internacional, Madrid, 18 al 20 de diciembre de 1986*, María Luisa López-Vidriero y Pedro M. Cátedra (eds.), (Salamanca: Universidad de Salamanca; Biblioteca Nacional de Madrid; Sociedad Española de Historia del Libro, 1993), 21-36.

- Bailey, Richard W. y Robin Melanie Fosheim. *Literacy for life: the demand for reading and writing*. Nueva York: Modern Language Association of America, 1983.
- Ballara, Marcela. *Women and literacy*. Londres: Zed Books, 1992.
- Barnes, Andrew E, y Peter N. Stearns, eds. *Social history and issues in human consciousness: some interdisciplinary connections*. Nueva York: New York University, 1989.
- Barton, David. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell, 1994.
- Bataille, Leon. "Literacy in the world since 1965 Teheran Conference: shortcomings, achievements, tendencies". En *A Turning point for literacy: the spirit and declaration of Persepolis: proceedings of the International Symposium for Literacy, Persepolis, Iran, 3 to 8 September 1975*, ed. by Leon Bataille (Oxford: Pergamon, 1976), 3-34.
- . (ed.). *A Turning point for literacy: adult education for development: the spirit and declaration of Persepolis: proceedings of the International Symposium for Literacy, Persepolis, Iran, September 3 to 8, 1975*. Nueva York: Pergamon, 1976.
- Benito. *La regla de San Benito*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1979.
- Bennett, Henry Stanley. *English book and readers, 1457-1557*. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.
- Berkey, Jonathan Porter. *The Transmission of knowledge in medieval Cairo: a social history of Islamic education*. Princeton: Princeton University Press, 1992.
- Bermúdez, María Teresa. "Las leyes, los libros de texto y la lectura, 1857-1876." En *Historia de la lectura en México*, 127-152. México: El Colegio de México, 1997.
- Biller, Peter y Anne Hudson, eds. *Heresy and literacy 1000-1530*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

- Blaug, M. "Literacy and economic development", *School Review* 74 (1966): 393-418.
- Bloch, Maurice. "Literacy and enlightenment." En *Literacy and society*. Karen Schousboe y Mogens Trolle (eds.), 15-38. Copenhagen: Akademisk Forlag, 1989.
- Bloom, Allan. *The Closing of the American mind: How higher education has failed democracy and impoverished the souls of today's students*. Nueva York: Simon and Schuster, 1987.
- Bonfil, Robert. *Jewish life in Renaissance Italy*. Anthony Oldcorn (trad.). Berkeley: University of California Press, 1994.
- . "La lectura en las comunidades hebreas de Europa Occidental en la época medieval." En *Historia de la lectura en el mundo occidental*, 261-315. Guglielmo Cavallo y Roger Chartier (eds.). Madrid: Taurus, 2001.
- Bormuth, John. "Reading literacy: its definition and assessment", *Reading research quarterly* 9, núm. 1(1973): 7-66.
- Bottigheimer, Ruth B. "Bible reading: bibles and the Bible for children in Early Modern Germany". *Past and Present* 139 (Mayo 1993): 66-89.
- Boureau, Alain. *Papesse Jeanne*. Paris: Aubier, 1988.
- Boyarín, Jonathan (ed.). *The Ethnography of reading*. Berkeley: University of California Press, 1993.
- . "Placing reading: Ancient Israel and Medieval Europe". En *Ethnography of reading*. Jonathan Boyarín (ed.), 10-37. Berkeley: University of California Press, 1993.
- Brandt, Deborah. "Literacy, learning and economic change", *Harvard Educational Review* 69, núm. 4 (1999): 373-394.
- Brook, Greg, y A. K. Pugh (eds.). *Studies in the history of reading*. [Reading]: Centre for the Teaching of Reading, University of Reading School of Education, with the United Kingdom Reading Association, 1984.

Brooks, Jeffrey. *When Russia learned to read: literacy and popular literature 1861-1917*. Princeton: Princeton University Press, 1985.

Burke, Peter. "The Uses of literacy in the Early Modern Italy". En *The Social history of language*. Peter Burke, Roy Porter (eds.), 21-42. Cambridge; Nueva York: Cambridge University Press, 1987.

Burke, Peter y Roy Porter (eds.). *The Social history of language*. Cambridge; Nueva York: Cambridge University Press, 1987.

Burke, Redmond. "Approaches to studying reading interest of earlier civilization." En *Studies in the history of reading*. Greg Brook y A. K. Pugh (eds.), 15-32. [Reading]: Centre for the Teaching of Reading, University of Reading School of Education, with the United Kingdom Reading Association, 1984.

Cavallo, Guglielmo. "Entre el volumen y el codex: la lectura en el mundo romano". En *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Guglielmo Cavallo y Roger Chartier (eds.), 109-152. Madrid: Taurus, 2001.

Cavallo, Guglielmo y Roger Chartier (eds.). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus, 2001.

———. "Introducción." En *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Guglielmo Cavallo y Roger Chartier (eds.), 15-63. Madrid: Taurus, 2001.

CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe). *Anuario estadístico de América Latina y el Caribe 1996*. Chile: CEPAL, 1997.

———. (Comisión Económica para América Latina y el Caribe). *Anuario estadístico de América Latina y el Caribe 2005*. Chile: CEPAL, 2006.

———. (Comisión Económica para América Latina y el Caribe). *Anuario estadístico de América Latina y el Caribe 2006*. Chile: CEPAL, 2007.

- Cerdá Díaz, Julio. *Libros y lectura en la Lorca del siglo XVII*. Murcia: Caja Murcia, Obra Cultural: Departamento de Historia Moderna y Contemporánea, Universidad de Murcia, 1986.
- Cervantes Saavedra, Miguel. *Entremés: de la elección de los alcaldes de Daganzo*. Alcalá: Universidad de Alcalá, 1997. http://cervantes.uah.es/teatro/Entremes/entre_3.html.
- Chall, Jeanne S. "Policy implications of literacy definitions". En *Toward defining literacy*, Richard L. Venezky, Daniel A. Wagner, Barrie S. Ciliberti (eds.), 54-63. Newark, DE: International Reading Association, 1990.
- Chartier, Roger. *The Order of books: readers, authors, and libraries in Europe between the fourteenth and eighteenth centuries*. Stanford, California: Stanford University Press, 1994.
- . "The Practical impact of reading." En *A History of private life*, Philippe Ariès & Georges Duby, general (eds.), 111-167. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University Press, 1987-1991.
- . "Texts, printing, reading." En *New cultural history: essays*, ed with an introd. by Lynn Hunt. (Berkeley: University of California, 1989), 154-175.
- Cipolla, Carlo M. *Educación y desarrollo en Occidente*. Ángel Abad (trad.). Barcelona: Ariel, 1970.
- Clanchy, Michael. *La cultura escrita, la ley y el poder del Estado*. Valencia: Seminari International d'Estudis sobre Cultura Escrita, Universitat de Valencia, 1999.
- . *From memory to written record, England 1066-1307*. 2nd ed. Cambridge, Mass: Blackwell, 1993.
- . "Literate and illiterate: hearing and seeing, England 1066-1307." En *Literacy and social development in the West: a reader*. Harvey J. Graff (ed.), 14-45. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

- Clanchy, Michael. "Looking back from the invention of printing." En *Literacy in historical perspective*. Daniel P. Resnick (ed.), 7-22. Washington: Library of Congress, 1983.
- Cook-Gumperz, Jenny (ed.). *The Social construction of literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- . "The Social construction of literacy." En *The Social construction of literacy*. Jenny Cook-Gumperz (ed.), 1-5. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- Cornelius, Janet Duitsman. *When I can read my title clear: literacy, slavery and religion in the Antebellum South*. Columbia: University of South Carolina, c1991.
- Cressy, David. "The Environment for literacy: accomplishment and context in Seventeenth Century England and New England". En *Literacy in historical perspective*. Daniel P. Resnick (ed.), 23-42. Washington: Library of Congress, 1983.
- Crofts, Richard A. "Printing, Reform and the Catholic Reformation in Germany (1521-1545)," *Sixteenth Century Journal* 16 (1985):369-381.
- Darnton, Robert. *Poesía y policía: redes de comunicación en el París del siglo XVIII*. Antonio Saborit (trad.). México: Cal y Arena; Nexos Sociedad Ciencia y Literatura, 2011.
- Davidson, Cathy N. (ed.). *Reading in America: literature and social history*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, c1989.
- De Castell, Suzanne, Allan Luke y Kieran Egan (eds.). *Literacy, society and schooling: a reader*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano de 1789*. Disponible en http://www.conseil-constitutionnel.fr/conseil-constitutionnel/root/bank_mm/espagnol/es_ddhc.pdf (Consultado 25 de abril, 2017).

- Disraeli, Isaac. *Curiosities of literature*. París: Baudry's European Library, 1838. <https://ia801406.us.archive.org/15/items/disraelicuriosit01disr/disraelicuriosit01disr.pdf>
- Downing, John A. y Che Kan Leong. *Psychology of reading*. Nueva York: Macmillan; London: Collier Macmillan, c1982.
- Escolano, Agustín (ed.). *Leer y escribir en España*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1992.
- España. *Constitución política de la monarquía española, promulgada en Cádiz a 19 de marzo de 1812*. Madrid: Congreso de Diputados, 1812. http://www.congreso.es/constitucion/ficheros/historicas/cons_1812.pdf (Consultado el 25 de abril, 2017).
- Eurípides. *Las Fenicias*, presentación de Carlos García Gual. Luis Alberto de Cuenca (trad.). Madrid: Gredos, 2010.
- Fajardo, Isabel. "La implicación política de la juventud marroquí: su desafección y apatía y el auge de corrientes islamistas entre ellos", *Área Mediterráneo y Mundo Árabe*, Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos, 87 (2003) <http://biblioteca.ribei.org/375/1/ARI-87-2003-E.pdf>
- Ferreiro, Emilia y Sylvia Schmelkes. "Literacy in Mexico and Central America." En *Literacy: an international handbook*. Daniel A. Wagner, Richard L. Venezky, Brian V. Street (eds.), 444-447. Boulder, Colo.: Westview Press, 1999.
- Finnegan, Ruth. "Literacy versus non-literacy: the great divide." En *Modes of thought; essays on thinking in Western and non-Western societies*, ed. by Robin Horton and Ruth Finnegan, 112-154. London, Faber [1973].
- Fishburn, Matthew. *Burning books*. Basingstoke, Hampshire [England]. Nueva York: Palgrave Macmillan, 2008.

Freire, Paulo. "The Adult literacy process a cultural action for freedom", *Harvard Educational Review* 68, núm. 4 (1998): 480-498.

———. *La educación en la ciudad*. Moacir Gadotti y Carlos Alberto Torres (pról.), Vicente Chel (notas). México: Siglo XXI, 1997.

———. *The Politics of education: culture, power, and liberation*. Henry A. Giroux (introd.), Donaldo Macedo (trad.). South Hadley, Mass.: Bergin & Garvey, 1985.

Freire, Paulo y Donaldo Macedo. *Literacy: reading the word and the world*. Ann E. Berthoff (pról.). Henry A Giroux (introd.). South Hadley: Bergin & Garvey, 1987.

———. *Literacy: reading the word and the world*. Great Britain: Routledge, 2005.

Fuller, Bruce, John H. Edwards y Kathleen Gorman. "Does rising literary spark economic growth? Commercial expansion in Mexico". En *The Future of literacy in a changing world*. Daniel A. Wagner (ed.), 319-340. Oxford: Pergamon Press, 1987.

Furet, Françoise y Jaques Ozouf. *Reading and writing: literacy in France from Calvin to Jules Ferry*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

García Ejarque, Luis. *Historia de la lectura pública en España*. Gijón: Trea, 2000.

Gaur, Albertine. *A History of writing*. Londres: British Library, c1984.

Gawthrop, Richard y Gerald Strauss. "Protestantism and literacy in Early Modern Germany". *Past and Present* 104 (1984): 31-55.

Gibson, Eleanor J. y Harry Levin. *Psychology of reading*. Cambridge, Mass.: MIT, 1975.

- Gil, Luis. *Censura en el mundo antiguo*. Madrid: Revista de Occidente, 1961.
- Gillette, Arthur y John Ryan. "Eleven Issues in literacy for the 1990s," *Assignment Children*, 63/64 (1983): 19-43.
- Gilmont, Jean-Francois. "Reformas protestantes y lectura." En *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Guglielmo Cavallo y Roger Chartier (eds.), [373]-414. Madrid: Taurus, 2001,
- Gimeno Blay, Francisco M. "Aprender a escribir en la Península Ibérica de la Edad Media al Renacimiento." En *Escribir y leer en Occidente*, Armando Petrucci y Francisco M. Gimeno Blay, eds., 125-44. Valencia: Departamento de Historia de la Antigüedad y de la Cultura Escrita, Universitat de Valencia, 1995.
- Ginzberg, Eli. "10,000,000 illiterates", *Americas* 10, núm. 11 (1958): 6-10.
- Giroux, Henry A. "Literacy, pedagogy, and the politics of difference", *College literature* 19, núm. 1 (1992): 1- (11).
- Gonzalbo A., Pilar. "La lectura de evangelización en la Nueva España". En *Historia de la lectura en México*, 9-48. México: El Colegio de México, 1997.
- Goody, Jack. *The Logic of writing and the organization of society*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- Goody, Jack y Ian Watt. "The Consequences of literacy". *Comparative studies in society and history*, 5, núm. 3 (1968): 304-345.
- Graff, Harvey J. *The Labyrinths of literacy: reflections on literary past and present*. Rev. and expanded ed. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, c1995.
- . "The Legacies of literacy." En *Language and literacy in social practice: a reader*. Janet Maybin (ed.). Clevedon, Avon, England; Philadelphia: Multilingual Matters Ltd. in association with the Open University, 1994.

Graff, Harvey J. *The Legacies of literacy: Continuities and contradictions in western culture and society*. Bloomington: Indiana University Press, 1987.

———. (ed.) *Literacy and social development in the West: a reader*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

Greaves, Cecilia. “La Secretaría de Educación Pública y la lectura, 1960-1985.” En *Historia de la lectura en México*, 338-372. México: El Colegio de México, 1997.

Hartman, Tova y Tamar Miller. “Gender and Jewish education: ‘Why doesn’t this feel so good?’”. En *International handbook of Jewish education*. Helena Miller, Lisa D. Grant y Alex Pomson (eds.), 99-116. Dordrecht: Springer, 2011.

Hauptman, Judith. “A New view of women and Torah study in the Talmudic period”. *Jewish Studies, an Internet Journal* 9 (2010): 249-292.

Hautecoeur, Jean-Paul (ed.). *Alpha 92: estrategias de alfabetización*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.

———. (ed.). *Alpha 96: Basic education and work*. Toronto: Culture Concepts, 1996.

———. (ed.). *Alpha 97: Basic education and institutional environments*. Toronto: Culture Concepts, 1997.

———. “Analfabetismo: ¿qué sentido?, ¿qué acciones?, ¿qué resultados?”. En *Alpha 92: estrategias de alfabetización*, ed. Jean-Paul Hautecoeur, 133-154. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.

———. “Is literacy, ‘A Good deal’? A Critique of literacy debate in Canada.” En *Alpha 96: basic education & work*. Jean-Paul Hautecoeur (ed.), 57-77. Toronto, Canada: Culture Concepts, 1996.

———. “A Political review of international literacy meetings in industrialized countries 1981-1994”. En *Alpha 97: basic education and institutional environments*. Jean-Paul Hautecoeur (ed.), 3-33. Toronto: Culture Concepts, 1997.

- Heath, Shirley Brice. "The Functions and Use of Literacy." En *Literacy, society and schooling: a reader*. Suzanne De Castell, Allan Luke y Kieran Egan (eds.), 15-26. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- Hirsch, E. D. *Cultural literacy: what every American needs to know*. Boston: Houghton Mifflin, 1987.
- Historia de la lectura en México*. México: El Colegio de México, 1997.
- Hoodfar, Homa. "Bargaining with fundamentalism: women and the politics of population control in Iran." *Reproductive Health Matters* 4, núm. 8 (1996): 30-40. DOI: 10.1016/S0968-8080(96)902992
- Horton, Robin y Ruth Finnegan (eds.). *Modes of thought; essays on thinking in Western and non-Western societies*. Londres: Faber, 1973.
- Hunt, Lynn (ed.). *New cultural history: essays*. Berkeley: University of California, 1989.
- Husén Torsten y T. Neville Postlethwaite (eds.). *The International encyclopedia of education research and studies*. Oxford; New York: Pergamon Press, 1985.
- Iglesia Católica. *Catecismo de la Iglesia Católica*. Madrid: Asociación de Editores del Catecismo, 1993.
- INEE. *¿Cómo están en lectura nuestros estudiantes de 15 años?* México: INEE, ¿2004?
- INEGI. *Características educativas de la población*. México: INEGI, 2015. <https://www.inegi.org.mx/temas/educacion/>
- Infante R., Isabel. *Alfabetismo funcional en siete países de América Latina*. Santiago: Unesco, 2000.
- Innes, Matthew. "Memory, orality and literacy in an Early Medieval Society", *Past and Present* 158 (February 1998): 3-36.

- Jayne, Susan. "The Effect of the education on health". En *Literacy: an international handbook*. Daniel A Wagner, Richard L. Venezky, Brian V. Street (eds.) 294-299. Boulder, Co.: Westview Press, 1999.
- Jeffries, Charles. *Illiteracy: a world problem*. Londres: Pall Mall Press, 1967.
- Julia, Dominique. "Lecturas y contrarreforma". En *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Guglielmo Cavallo y Roger Chartier (eds.), 425-467. Madrid: Taurus, 2001.
- Kaestle, Carl F. "Policy implications of literacy definitions: a response". En *Toward defining literacy*, Richard L. Venezky, Daniel A. Wagner, Barrie S. Ciliberti (eds.), 63-68. Newark, DE: International Reading Association, 1990.
- Kagan, Richard L. *Students and society in early modern Spain*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1974.
- Kapitzke, Cushla. "Literacy and religion: the word, the Holy Word and the world". En *Literacy: an international handbook*. Daniel A. Wagner, Richard L. Venezky, Brian V. Street (eds.), 113-118. Boulder, Colo.: Westview Press, 1999.
- Keller-Cohen, Deborah. "Literacy". En *Encyclopedia of the North American Colonies*. Jacob Ernest Cooke (ed.), 3-11. Nueva York: Charles Scribner's Sons, 1993.
- King, Linda. *Roots of identity: Language and literacy in Mexico*. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1994.
- Kirsch, Irwin. "Measuring adult literacy". En *Toward defining literacy*, Richard L. Venezky, Daniel A. Wagner, Barrie S. Ciliberti (eds.), 40-47. Newark, DE: International Reading Association, 1990.
- Knuth, Rebecca. *Burning books and leveling libraries: extremist violence and cultural destruction*. Westport, Conn.: Praeger, 2006.
- Kozol, Jonathan. *Illiterate America*. Nueva York: Doubleday, 1985.

- Lambert, Sheila. "State control of the press in theory and practice: the role of the Stationers' Company before 1640". En *Censorship & the control of print: in England and France 1600-1910*. Robin Myers y Michael Harris (ed.), 1-32. Winchester: St Paul's Bibliographies, 1992.
- Landes, Richard. "Literacy and the origins of inquisitorial Christianity: the exegetical battle between hierarchy and community empire (300-500 BC)." En *Social history and issues in human consciousness: some interdisciplinary connections*, ed. by Andrew E. Barnes and Peter N. Stearns, 137-170. New York: New York University, 1989.
- Langer, Judith A. (ed.). *Language, literacy and culture: issues of society and schooling*. Norwood, N. J.: Ablex Pub. Corp, c1987.
- Lankshear, Colin. "Illiteracy, improper literacy and the development of the underclass." En *Towards successful schooling*. Hugh Lauder y Cathy Wylie (eds.), 175-96. Londres; Nueva York: Falmer Press, 1990.
- Lankshear, Colin y Moira Lawler. *Literacy, schooling and revolution*. Nueva York: Falmer Press, 1989.
- Lauder, Hugh y Cathy Wylie (eds.). *Towards successful schooling*. Londres; Nueva York: Falmer Press, 1990.
- Lazarus, R. "Adult literacy: Second stage." En *The International encyclopedia of education: research and studies*. Torsten Husén, T. Neville Postlethwaite (ed.), 202-205. Oxford; New York: Pergamon Press, 1985.
- Lee, Alexander. *The ugly Renaissance: sex, greed, violence and depravity in an age of beauty*. Nueva York: Doubleday, 2013.
- Lee, Doris M. "What is reading," *The Reading teacher* 22, núm. 5 (1969): 403-07.

LeVine, Robert A. "Literacy and population change". En *Literacy: an international handbook*, ed. by Daniel A. Wagner, Richard L. Venezky, Brian V. Street, 300-305. Boulder, Colo.: Westview Press, 1999.

LeVine, Robert. A., Sarah E. LeVine y Beatrice Schnell. "Improve the women: mass schooling, female literacy, and worldwide social change", *Harvard Educational Review* 71, núm. 1 (2001): 1-50.

Lipset, Seymour M. "Some social requisites of democracy: Economic development and political legitimacy", *American Political Science Review* 53 (1959): 3-14.

López-Vidriero, María Luisa y Pedro M. Cátedra (eds.). *El Libro antiguo español: actas del primer coloquio internacional, Madrid, 18 al 20 de diciembre de 1986*. Salamanca: Universidad de Salamanca; Biblioteca Nacional de Madrid; Sociedad Española de Historia del Libro, 1993.

Lourié, Silvain. "World Literacy: Where We Stand Today", *The Unesco courier* 53, 7 (julio 1990): 13-14 y 18-20.

Lundberg, Inguar. "Literacy in Scandinavia". En *Literacy: an international handbook*, Daniel A. Wagner, Richard L. Venezky, Brian V. Street (eds.). 396-399. Boulder, Colo.: Westview Press, 1999.

Lyons, Martyn. "Los nuevos lectores del siglo XX: mujeres, niños obreros". En *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Guglielmo Cavallo y Roger Chartier (eds.). [539]-589. Madrid: Taurus, 2001.

Maamouri, Mohamed. "Literacy in the Arab Region". En *Literacy: an international handbook*. Daniel A. Wagner, Richard L. Venezky, Brian V. Street (eds.), 400-404.. Boulder, Colo.: Westview Press, 1999.

Macedo, Donaldo P. "Literacy for stupidification: the pedagogy of big lies", *Harvard Educational Review* 63, núm. 2 (verano 1993): 183-206.

- Marinho, M. L. *El eslabón perdido entre educación y empleo: análisis sobre las percepciones de los jóvenes urbanos de escasos recursos en Chile*. Santiago de Chile: CEPAL, 2007.
- Martin, Henrie Jean y Bruno Delmas. *The History and power of writing*, tr. by Lydia G. Cochrane. Chicago: University of Chicago Press, 1994.
- Martínez Rus, Ana. *La persecución del libro: hogueras, infiernos y buenas lecturas (1936-1951)*. Somonte-Cenegro, Gijón Asturias: Ediciones Trea, 2014.
- Martínez, Rodrigo y Andrés Fernández. *Impacto social y económico del analfabetismo: modelo de análisis y estudio piloto*. Santiago de Chile: Unesco, 2010. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/3747/1/S2009862_es.pdf
- Maybin, Jenet (ed.). *Language and literacy in social practice: a reader*. Clevedon, Avon, England; Philadelphia: Multilingual Matters Ltd. in association with the Open University, 1994.
- McGrath, Daniel y Rebecca A. Maynard. "Social policy in support of literacy". En *Literacy: an international handbook*. Daniel A. Wagner, Richard L. Venezky, Brian V. Street (eds.), 265-270. Boulder, Colo.: Westview Press, 1999.
- McKitterick, Rosamond (ed.). *The Uses of literacy in early Mediaeval Europe*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- Meschonnic, Henri, Alex Derczansky, Olivier Mongin, Paul Thibaud, y Gabriella Bedetti. "Poetics and politics: A round table," *New Literary History* 19, no. 3 (1988): 453-66. doi:10.2307/469084.
- México. *Constitución de 1824*. México: Cámara de Diputados http://www.diputados.gob.mx/biblioteca/bibdig/const_mex/const_1824.pdf (consultado 25 de abril, 2017).

- México. *Constitución de Apatzingán 1814*. México: Cámara de Diputados. http://www.diputados.gob.mx/biblioteca/bibdig/const_mex/const-apat.pdf (Consultado 25 de abril, 2017).
- México. *Constitución de 1857*. México: Cámara de Diputados. http://www.diputados.gob.mx/biblioteca/bibdig/const_mex/const_1857.pdf (Consultado 25 de abril, 2017).
- México. *Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, texto vigente, última reforma publicada dof, 24-02-2017*. México: Cámara de Diputados, 2017. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_240217.pdf (Consultado 25 de abril, 2017).
- Miller, Helena, Lisa D. Grant, y Alex Pomson (eds.). *International handbook of Jewish education*. Dordrecht: Springer, 2011.
- Mitchell, Sally. *The Fallen angel: chastity, class and women's reading, 1835-1880*. Bowling Green: Bowling Green State University, 1981.
- Morsy, Zaghoul (ed.). *The Challenge of illiteracy: from reflection to action*. Nueva York: Garland, 1994.
- Myers, Robin y Michael Harris. *Censorship & the control of print in England and France 1600-1910*. Winchester: St. Paul's Bibliographies, 1992.
- Nalle, Sara T. "Literacy and culture in early modern Castile", *Past and Present* núm. 125 (1989): 65-96.
- Nickerson, Raymond S. "Adult literacy and technology," *Visible language* 19, no. 3 (1985):311-355.
- Noble, Thomas F. X. "Literacy and the Papal Government in late antiquity and Early Middle Ages," En *The Uses of literacy in early Mediaeval Europe*. Rosamond McKitterick (ed.), 82-108. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

- Novísima recopilación de las leyes de España, dividida en XII libros en que se reforma la recopilación publicada por el señor Don Felipe II en el año de 1567, reimpressa últimamente en el año de 1775: Y se incorporan las pragmáticas, cédulas, decretos, órdenes y resoluciones reales, y otras providencias no recopiladas, y expedidas hasta 1804. Mandadas formar por el señor Don Carlos III, 6 t., t. IV, libro VIII, título XVI, 122-126. En. *Los delincuentes de papel: Inquisición y libros en la Nueva España, 1571-1820*, José Abel Ramos Soriano, 36-37. México, D. F.: Instituto Nacional de Antropología e Historia; Fondo de Cultura Económica, 2011.
- OCDE. *Literacy, economy and society: results of the first international adult literacy survey*. París: OCDE, 1995.
- ONU. Declaración universal de los derechos humanos: adoptada y proclamada por la Asamblea General en su sesión 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948. Nueva York: ONU. http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf (Consultado 25 de abril, 2017).
- Oxenham, John. *Literacy, writing, reading and social organization*. London: Routledge & Kegan Paul, 1980.
- Oxford English Dictionary*. [Sin lugar]: Oxford University Press, 1917. <http://www.oed.com/>
- Pardo Tomás, José. *Ciencia y censura: la Inquisición española y los libros científicos en los siglos XVI y XVII*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1991.
- Parker, Geoffrey. *Imprudent king: a new life of Philip II*. New Haven: Yale University Press, 2014.
- Parkes, Malcolm. "La alta Edad Media." En *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Guglielmo Cavallo y Roger Chartier (eds.), 153-177. Madrid: Taurus, 2001.

- Paul, Robert. *Dictionnaire alphabétique & analogique de la langue française*. París: Société du Nouveau Lettres, 1972.
- Pedersen, Johannes. *The Arabic book*. Geoffrey French (trad.) Robert Hillenbrand (ed.). Princeton: Princeton University Press, 1984.
- Petrucchi, Armando y Francisco M. Gimeno Blay (eds.). *Escribir y leer en Occidente*. Valencia: Departamento de Historia de la Antigüedad y de la Cultura Escrita, Universitat de Valencia, 1995.
- Petrucchi, Armando. "Leer por leer: un porvenir para la lectura". En *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Guglielmo Cavallo y Roger Chartier (eds.), 591-625. Madrid: Taurus, 2001.
- Platón. "Fedro o del amor." En *Diálogos*. Estudio preliminar de Francisco Arroyo. México: Porrúa, 2000.
- Popper, W. *The Censorship of hebrew books*. Nueva York: Ktav Publishing House, 1969.
- Powell, Rebecca. *Literacy as a moral imperative: facing the challenges of a pluralistic society*. Lanhan, MA.: Rowman & Littlefield, c1999.
- Power, Sarah Goddard. "Politics of literacy". En *Literacy for life: the demand for reading and writing*. Richard W. Bailey y Robin Melanie (eds.). Fosheim. Nueva York: Modern Language Association of America, 1983.
- Prendergast, Catherine. "The Economy of literacy: How the Supreme Court Stalled the Civil Rights Movement," *Harvard Educational Review* vol. 72, núm. 2 (Summer 2002): 206-229.
- Ramdas, Lalita. "Women and literacy: a quest for justice". En *The Challenge of illiteracy: from reflection to action*. Zaghoul Morsy (ed.), 11-22. Nueva York: Garland, 1994.

- Ramos Soriano, José Abel. *Los delincuentes de papel: Inquisición y libros en la Nueva España, 1571-1820*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia; Fondo de Cultura Económica, 2011.
- Rassool, Naz. *Literacy for sustainable development in the age of information*. Clevedon: Multilingual Matters, 1999.
- Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española* [Madrid]: Real Academia Española, 2015. <http://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/diccionario-de-la-lengua-espanola>
- Resnick, Daniel P. (ed.). *Literacy in historical perspective*. Washington: Library of Congress, 1983.
- Resnick, Daniel P. y Jay L. Gordon. "Literacy in social history". En *Literacy: an international handbook*. Daniel A. Wagner, Richard L. Venezky, Brian V. Street (ed.), 16-21. Boulder, Colo.: Westview Press, 1999.
- Resnick, Daniel P. y Lauren B. Resnick. "Varieties of literacy." En *Social history and issues in human consciousness: some interdisciplinary connections*. Andrew E. Barnes, y Peter N. Stearns (eds.), 117-196. Nueva York: New York University, 1989.
- Robinson, Jay L. "The users and uses of literacy". En *Literacy for life: the demand for reading and writing*. Richard W. Bailey y Robin Melanie Fosheim (eds.), 3-18. Nueva York: Modern Language Association of America, 1983.
- Rockhill, Kathleen. "Gender, language and the politics of literacy", *British Journal of Sociology of Education* 8, núm. 2 (1987):153-167.
- Rodríguez Gallardo, Adolfo. "Definiendo la lectura, al analfabetismo y otros conceptos relacionados". *Investigación Bibliotecológica* 21, núm. 42 (2007): 143-175.
- . José Vasconcelos: alfabetización, bibliotecas, lectura y edición. México: UNAM, 2015.

- Rogers, Everett M. y William Herzog. "Functional literacy among Colombian peasants," *Economic development and cultural change* 14 (1966): 190-203.
- Rogovsky, B. *El rol de la mujer en el judaísmo desde la época bíblica hasta la actualidad*. Coloquio: Publicación del Congreso Judío Latinoamericano, 2011. https://congresojudio.org/uploads/coloquio/71/coloquio_version_descarga.pdf
- Roth, John K. "Literacy and illiteracy," En *Encyclopedia of social issues*. John K Roth (ed.). Nueva York: Marshall Cavendish, c1997.
- Saenger, Paul. "La lectura en los últimos siglos de la Edad Media". En *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Guglielmo Cavallo y Roger Chartier (eds.), 211-259. Madrid: Taurus, 2001.
- Savater, Fernando. *El valor de educar*. Barcelona: Ariel, 1997. <https://grandeseducadores.files.wordpress.com/2015/04/el-valor-de-educar.pdf>
- Schofield, Roger S. "The Dimensions of illiteracy in England, 1750-1850". *Explorations in Economic History* 10 (1981): 437-54.
- Schousboe, Karen y Mogens Trolle Larsen (eds.). *Literacy and society*. Copenhagen: Akademisk Forlag, 1989.
- Scribner, Sylvia. "Literacy in three metaphors", *American Journal of Education*, 93 (1984): 6-21
- Semali, Ladislaus. "Literacy and basic education". En *Literacy: an international handbook*. Daniel A. Wagner, Richard L. Venezky, Brian V. Street (eds.), 306-310. Boulder, Colo.: Westview Press, 1999.
- Shadrikov, V. y N. Pakhomou. "Literacy in Russia and the former ussr". En *Literacy: an international handbook*. Daniel A. Wagner, Richard L. Venezky, Brian V. Street (ed.), 391-399. Boulder, Colo.: Westview Press, 1999.

- Soltow, Lee y Edward Stevens. *The Rise of literacy and the common school in the United States: a socioeconomic analysis to 1870*. Chicago: University of Chicago Press, 1981.
- Staples, Anne. "La lectura y los lectores en los primeros años de vida independiente". En *Historia de la lectura en México*, 94-126. México: El Colegio de México, 1997.
- Stephens, W. B. *Education, literacy and society, 1830-70: the geography of diversity in provincial England*. Manchester: Manchester University Press, 1987.
- Stercq, Catherine. *Literacy, socialization and employment*. Bristol, PA.: Jessica Kingsley Publishers, 1993.
- Stevenson, Harold W., Shinying Lee y Heidi Schweingruber. 1999. "Home influence on early literacy" En *Literacy: an international handbook*. Daniel A. Wagner, Richard L. Venezky, Brian V. Street (eds.), 251-257. Boulder, Colo.: Westview Press, 1999.
- Stone, Lawrence. "Literacy and Education in England, 1640-1900," *Past and Present* 42 (1969): 69-139.
- Street, Brian V. "Cross-cultural perspectives on literacy". En *Language and literacy in social practice: a reader*. Janet Maybin (ed.), 139-150. Clevedon, Avon, England; Philadelphia: Multilingual Matters Ltd. in association with the Open University, 1994.
- Stromquist, Nelly P. "Gender and literacy development". En *Literacy: an international handbook*. Daniel A. Wagner, Richard L. Venezky, Brian V. Street (eds.), 271-276. Boulder, Colo.: Westview Press, 1999.
- Tanck de Estrada, Dorothy. "La enseñanza de la lectura y de la escritura en la Nueva España, 1700-1821". En *Historia de la lectura en México*, 49-93. México: El Colegio de México, 1997.
- Temple, Charles. "Can literacy instruction teach democracy? A report from Slovakia". *Reading Teacher* 50, núm. 5 (febrero 1997): 438-441.

Terrón-Caro, María Teresa. "La mujer en el islam: análisis desde una perspectiva socioeducativa". *El Futuro del Pasado* 3 (2012): 237-254. <<https://www.elfuturodelpasado.com/ojs/index.php/FdP/article/view/109/103>>.

Fecha de acceso: 05 de junio 2019.

Thomas, Audrey. "The Social and economic cost of illiteracy". En *The Challenge of illiteracy: from reflection to action*. Zaghoul Morsy (ed.), 39-49. Nueva York: Garland, 1994.

Tyner, Kathleen. *Literacy in a digital world: teaching and learning in the age of information*. Mahwah, N. J.: Erlbaum, 1998.

U. S. *Constitution Bill of rights*. Cornell University Law School, Legal information Institute, 1791. <https://www.law.cornell.edu/constitution/billofrights#amendmentiv> (Consultado 25 de abril, 2017).

Unesco. *La educación para todos, 2000-2015 logros y desafíos: informe de seguimiento de la EPT en todo el mundo, resumen*. París: Unesco, 2015. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565s.pdf>

———. *Education for all: literacy for life*. París: Unesco, 2005.

———. *The Experimental world literacy programme a critical assessment*. París: Unesco, 1976.

———. Institute for Statistics. *Dataset Education*. Data extracted on 21 Feb. 2018 17:30 UTC (GMT) from UIS.Stat.

———. "Literacy, gateway to fulfillment". *The Unesco Courier*. Special issue (1980).

———. *Marco de acción de Dakar: educación para todos: cumplir con nuestros compromisos comunes, adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación Dakar (Senegal), 26-28 de abril de 2000*. París: Unesco, 2000.

———. *Programa experimental mundial de alfabetización: evaluación crítica*. París: Unesco, 1977. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001886/188664so.pdf>.

Unesco. "Working Document 1: Literacy in the world since the 1965 Teheran Conference: shortcomings, achievements, tendencies. A turning point for literacy", En *A Turning point for literacy: the spirit and declaration of Persepolis: proceedings of the International Symposium for Literacy, Persepolis, Iran, 3 to 8 September 1975*. Leon Bataille (ed.), 3-34. Oxford: Pergamon, 1976.

———. *World illiteracy at mid-century: a statistical study*. París: Unesco, 1957. <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000029/002930eo.pdf>

Valladares, Secundino. "Los grupos inmigrantes de los Estados Unidos de América etnicidad, clase, identidad", *Estudios del Hombre* 18 (2003): [45]-89. <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/esthom/esthompdf/esthom18/45-89.pdf>

Venezky, Richard. "Definitions of literacy". En *Toward defining literacy*, Richard L. Venezky, Daniel A. Wagner, Barrie S. Ciliberti (eds.), 1-16. Newark, DE: International Reading Association, 1990.

———. "Gathering up, looking ahead". En *Toward defining literacy*, Richard L. Venezky, Daniel A. Wagner, Barrie S. Ciliberti (eds.), 70-74. Newark, DE: International Reading Association, 1990.

Venezky, Richard L., Daniel A. Wagner, Barrie S. Ciliberti (eds.). *Toward defining literacy*. Newark, DE: International Reading Association, 1990.

Vilanova Ribas, Mercedes y Xavier Moreno Juliá. *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría de Estado de Educación, Dirección General de Renovación Pedagógica, Centro de Investigación, Documentación y Evaluación, 1992.

Viñao Frago, Antonio. "Alfabetización, lectura y escritura en el Antiguo Régimen (siglos XVI- XVII)". En *Leer y escribir en España*. Agustín Escolano (ed.), 45-68. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1992.

Vincent, David. *Literacy and popular culture: England 1750-1914*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

Vives, Juan Luis. *Instrucción de la mujer cristiana*. Buenos Aires, México: Espasa-Calpe Argentina, 1940.

Wagner, Daniel A. (ed.). *The Future of Literacy in a Changing World*. Oxford: Pergamon Press, 1987.

———. "Indigenous education and literacy". En *Literacy: an international handbook*. Daniel A. Wagner, Richard L. Venezky, Brian V. Street (eds.), 283-397. Boulder, Colo.: Westview Press, 1999.

———. *Literacy, culture and development: becoming literate in Morocco*. Cambridge; Nueva York: Cambridge University Press, 1993.

———. "Modernizando la tradición: los métodos modernos de enseñanza se abren paso en medio de una tradición milenaria". *CIID informa* 12, núm. 2 (1983): 5-6. <https://idl-bnc-idrc.dspacedirect.org/bitstream/handle/10625/22104/110684.pdf?sequence=1>

———. "Rationales, debates and the new directions: an introduction". En *Literacy: an international handbook*. Daniel A. Wagner, Richard L. Venezky, Brian V. Street (eds.), 1-8. Boulder, Colo.: Westview Press, 1999.

Wagner, Daniel A, Richard L. Venezky y Brian V. Street (eds.). *Literacy: an international handbook*. Boulder, Colo.: Westview Press, 1999.

Wagner, Daniel A. y Christopher Hopey. "Literacy, electronic networking". En *Literacy: an international handbook*. Daniel A. Wagner, Richard L. Venezky, Brian V. Street (eds.), 475-481. Boulder, Colo.: Westview Press, 1999.

Weaver, Charles A. III. "Reading". En *Encyclopedia of human behavior*, vol. 4, 1-11. San Diego: Academic, 1994.

- Weber, Rose-Marie. "Adult education and literacy". En *Literacy: an international handbook*. Daniel A. Wagner, Richard L. Venezky, Brian V. Street (eds.), 147-164. Boulder, Colo.: Westview Press, 1999.
- Webster's dictionary: online dictionary and translations. Mayo 17 de 2017. <http://www.webster-dictionary.org/>
- Wick, Tom. "The pursuit of universal literacy", *Journal of Communication* 30, núm. 1 (1980):107-112.
- Windham, Douglas M. "Literacy and economic development" En *Literacy: an international handbook*. Daniel A. Wagner, Richard L. Venezky, Brian V. Street (eds.), 342-347. Boulder, Colo.: Westview Press, 1999.
- Wittman, Reinhard. "¿Hubo una revolución en la lectura a finales del siglo xviii?". En *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Guglielmo Cavallo y Roger Chartier (eds.), 495-537. Madrid: Taurus, 2001.
- Wormald, Patrick. "The Uses of literacy in Anglo-Saxon England and its Neighbors". *Transactions of the Royal Historical Society* 27 (1977): 95-114.
- Zaborowski, Mark. "The Place of book learning in traditional Jewish culture". *Harvard Educational Review* 19, núm. 2 (1949): 87-109.
- Zaghloul, Morsy (ed.). *The Challenge of illiteracy: from reflection to action*. Nueva York: Garland, 1994.
- Zavala, Iris M. *Lecturas y lectores del discurso narrativo dieciochesco*. Amsterdam: Rodopi, 1987.

Alfabetización, lectura, sociedad. Una mirada desde la historia. Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información/UNAM. La edición consta de 100 ejemplares. Coordinación editorial, Israel Chávez Reséndiz; revisión especializada, Valeria Guzmán González; revisión de pruebas, Carlos Ceballos Sosa; formación editorial, Natalia Gómez Cabral. Fue impreso en papel cultural de 90 gr. en los talleres de Grupo Fogra. Año de Juárez 223. Col. Granjas San Antonio. Alcaldía Iztapalapa. Ciudad de México. Se terminó de imprimir en agosto de 2020.