

FEBRERO 1984 - 6 francos franceses (España: 150 pesetas)

El Correo de la unesco



**La alfabetización
palanca del desarrollo**



AMIGOS EN EL MUNDO ENTERO

*Llamamiento
del Director General
de la Unesco*

ESTAMOS viviendo en una época preñada de graves incertidumbres pero también de vastas esperanzas, una época en que, por primera vez en la historia, una misma red de relaciones recíprocas envuelve a todas las naciones del mundo. Los destinos de los hombres son hoy interdependientes y los medios científicos y técnicos de que disponen podrían permitirles resolver la mayor parte de sus más urgentes problemas.

Ahora bien, para ello sería menester que aunaran sus voluntades y combinaran sus esfuerzos con vistas a un común futuro. Dicho de otro modo, la humanidad tendría que pasar de la interdependencia a la solidaridad.

Si queremos ser fieles a esa Solidaridad hemos de estar permanentemente abiertos al Otro, a ese ser que, por lejos que viva de nosotros, es y debe ser siempre nuestro prójimo.

Pero la Solidaridad no se decreta: se vive.

UNA de las tareas capitales de la Unesco consiste en hacer presente y eficaz esa Solidaridad, pues sólo ella puede tejer una red de amistades capaz de unir entre sí, a través de las ciudades, los países y los continentes, a los pueblos y a los individuos.

Con la mira puesta en esa tarea, os pido hoy a cada uno de vosotros que participéis en una campaña de solidaridad aprovechando el marco que ofrece *El Correo de la Unesco*.

Vosotros, los que sois lectores de *El Correo de la Unesco*, pensad en ese desconocido que es vuestro semejante pero que, por sus condiciones de existencia, se siente a menudo completamente ajeno a vosotros y que gracias a *El Correo de la Unesco* puede descubrir lo que le acerca y le une a vosotros.

Ofrecedle una suscripción y contribuid así al esfuerzo que la Unesco realiza en favor de la paz y de la amistad entre los hombres.

De este modo, y gracias a vosotros, podremos hacer de *El Correo de la Unesco* el Correo de la Solidaridad.

Amadou-Mahtar M'Bow

Véase el encarte adjunto

Publicado en 27 idiomas

Español	Tamul	Coreano
Inglés	Hebreo	Swahili
Francés	Persa	Croata-servio
Ruso	Portugués	Esloveno
Alemán	Neerlandés	Macedonio
Arabe	Turco	Servio-croata
Japonés	Urdu	Chino
Italiano	Catalán	Búlgaro
Hindi	Malayo	Griego

Se publica también trimestralmente en braille, en español, inglés, francés y coreano.

Publicación mensual de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura)

Tarifas de suscripción:

un año : 58 francos (España : 1.450 pesetas)
dos años (únicamente en Francia): 100 francos
Tapas para 12 números (un año) : 46 francos.

Jefe de redacción :
Edouard Glissant

ISSN 0304 - 3118
N° 2 - 1984 - OPI - 84-3 - 407 S

páginas

4	UN IMPERATIVO MORAL <i>por Amadou-Mahtar M'Bow</i>
6	LA CULTURA DEL ANALFABETO <i>por Marcos Guerra</i>
9	ALFABETIZACION Y DESARROLLO: UN UNICO PROCESO <i>por Marcel De Clerck</i>
12	DE LA CARTILLA A LA TELEVISION <i>por Adama Ouane</i>
15	ECONOMIA POLITICA DE LA ALFABETIZACION <i>por Herbert Gintis</i>
17	LA SITUACION EN EL MUNDO
22	EL "CUARTO MUNDO" DE LOS ANALFABETOS <i>por Ali Hamadache</i>
26	EL DOBLE DESARRAIGO DE LOS INMIGRADOS <i>por Sonia Abadir Ramzi</i>
29	EL MUNDO Y LA LETRA Una lectura crítica del entorno <i>por Paulo Freire</i>
33	LA UNESCO Y LA LUCHA CONTRA EL ANALFABETISMO
34	PREMIOS DE ALFABETIZACIÓN 1983
I-IV	Encarte "Amigos en el mundo entero" entre las págs. 2-3 y 34-35

Este número

QUE quede bien claro: la lucha contra el analfabetismo no podrá cesar nunca mientras en nuestro planeta exista una sola mujer o un solo hombre a quien se mantenga al margen de los conocimientos y que, por consiguiente, sea incapaz de decidir por sí mismo.

Rémora para el individuo, el analfabetismo es también un freno, quizá el principal, para la emancipación social y tecnológica de los pueblos en desarrollo, contribuyendo así a ensanchar el foso que separa a los países industrializados de los menos avanzados.

Es, por último, un obstáculo para la interpenetración de las culturas, para su mutuo enriquecimiento. Porque aprender a leer y a escribir es

aprender las culturas de los demás, como es enraizarse en la propia.

Desde este punto de vista, el analfabetismo afecta igualmente a los países ricos, donde la complejidad de la organización aumenta de día en día y multiplica las dificultades con que topan los analfabetos.

Desde su creación, la Unesco se ha esforzado en dirigir e impulsar la lucha contra el frente del analfabetismo en todo el mundo. Y, si ese frente ha retrocedido en ciertos puntos y en alguna medida, el hecho es que, sobre todo a causa de la explosión demográfica, la cifra absoluta de iletrados continúa, por desgracia, aumentando.

De ahí la urgencia cada vez mayor de las campañas de alfabetización. En

este número hemos pretendido, por un lado, ofrecer un panorama de la situación actual de esas campañas, con sus lagunas, y, por otro, bosquejar las condiciones para incrementar su eficacia.

Entre esas condiciones, la primera y más importante, aunque no siempre haya parecido así, es simplemente tener en cuenta cada contexto, cada entorno cultural, con sus tradiciones y sus centros de interés propios. Como escribe elocuentemente uno de nuestros autores: "No se alfabetiza a los hombres, sino que son los hombres los que se alfabetizan a sí mismos".

Nuestra portada: Pintura mural en el barrio Tepito de la ciudad de México. Foto © Populart, Oullins, Francia.

UN IMPERATIVO MORAL

por Amadou-Mahtar M'Bow

La eliminación del analfabetismo es un imperativo moral para la comunidad internacional. Las razones de ello son evidentes. Basta con que pensemos en el número de analfabetos, que en 1980 se calculaba en 824 millones y que hoy sigue aumentando, aunque el índice de analfabetismo disminuya lentamente.

Si persiste la tendencia actual, a fines de siglo habrá 900 millones de iletrados. Señalemos que, en general, el analfabetismo va ligado a la pobreza. Así, domina sobre todo en las regiones más pobres de los países que disponen de menos recursos y en los sectores más desfavorecidos de la población, aquellos que más sufren de penurias e insuficiencias en materia de alimentación, de higiene y de vivienda y que tienen un mayor porcentaje de desocupados.

La persistencia del analfabetismo en gran escala es un obstáculo capital para el desarrollo e impide a millones de hombres y mujeres tomar en sus manos su propio destino, condenando al fracaso la lucha contra la pobreza, la eliminación de las desigualdades y los intentos de establecer relaciones justas y equitativas entre los individuos y entre las naciones.

La labor que la Unesco desarrolla desde su creación en favor de la alfabetización ha evolucionado constantemente a fin de tener en cuenta la experiencia adquirida en esta esfera tanto por la Organización como por sus Estados Miembros. Así, el programa recientemente aprobado por la 22a. reunión de la Conferencia General para el bienio 1984-1985 contiene algunas innovaciones que conviene subrayar.



La más importante es la adopción de una estrategia general que combinará la generalización y la renovación de la enseñanza primaria —único medio de atacar el analfabetismo en sus raíces— con la alfabetización de los jóvenes y de los adultos. Es patente que el analfabetismo se nutre de las insuficiencias de la enseñanza primaria. Si no se toman las medidas pertinentes, los 120 millones de niños en edad escolar que hoy no pueden asistir a la escuela elemental irán a engrosar las filas de los analfabetos adultos. El sesenta por ciento de esos niños excluidos de la escuela son niñas: son, pues, las mujeres y las madres de mañana cuyo papel y cuya influencia en todas las esferas de la vida resultan decisivos.

Pero, incluso entre los niños que tienen la suerte de poder asistir a la escuela, son muchos los que no continuarán sus estudios hasta poder recibir una instrucción cuya calidad y cuya adecuación a su modo de vida sean tales que les permitan alcanzar un nivel de alfabetización duradera. Por ello, el desarrollo y la reforma de la enseñanza primaria constituyen un elemento esencial de toda estrategia realista que pretenda acabar con el analfabetismo.

Por otra parte, el programa de la Unesco se ocupa directamente del fenómeno llamado "analfabetismo regresivo" que se observa en numerosos jóvenes y adultos. Deben emprenderse estudios para analizar de la manera más sistemática este problema y sus complejas ramificaciones.

Otro aspecto del analfabetismo despierta desde hace poco el interés de los investigadores: se trata de la noción de "analfabetismo funcional". Con la rápida expansión de la ciencia y de la tec-

nología aumenta el nivel de alfabetización necesario para la vida social y económica. Los criterios de la "alfabetización funcional", lejos de quedar fijados una vez para siempre, evolucionan constantemente. Por ejemplo, el nivel que ayer bastaba para desempeñar un empleo puede resultar mañana insuficiente.

Sólo aprendiendo a leer y a escribir comienza un ser humano a ser un miembro plenamente activo de su cultura; sólo así puede beneficiarse de la riqueza acumulada de conocimientos teóricos y prácticos y participar en el proceso colectivo de reflexión sobre la evolución de su sociedad, es decir convertirse en un ciudadano de pleno derecho.

Aunque para su eliminación lo esencial sea la realización de un gran esfuerzo nacional, el analfabetismo se ha convertido en un problema de dimensiones propiamente planetarias. Para erradicarlo se necesita también un esfuerzo a escala mundial y, en particular, la intensificación de la cooperación internacional para que se respeten mucho más que hasta ahora las exigencias humanas fundamentales que entraña un auténtico desarrollo.

De ahí que, una vez más, haga un llamamiento a todos los responsables para que incrementen el volumen global de la ayuda dedicada a la alfabetización, con el fin de interrumpir primero e invertir después, antes de que termine nuestro siglo, la tendencia actual al aumento de la cifra absoluta de analfabetos, y de que el próximo milenio se inicie bajo el signo de la libertad, de la creación y del progreso para todos. □

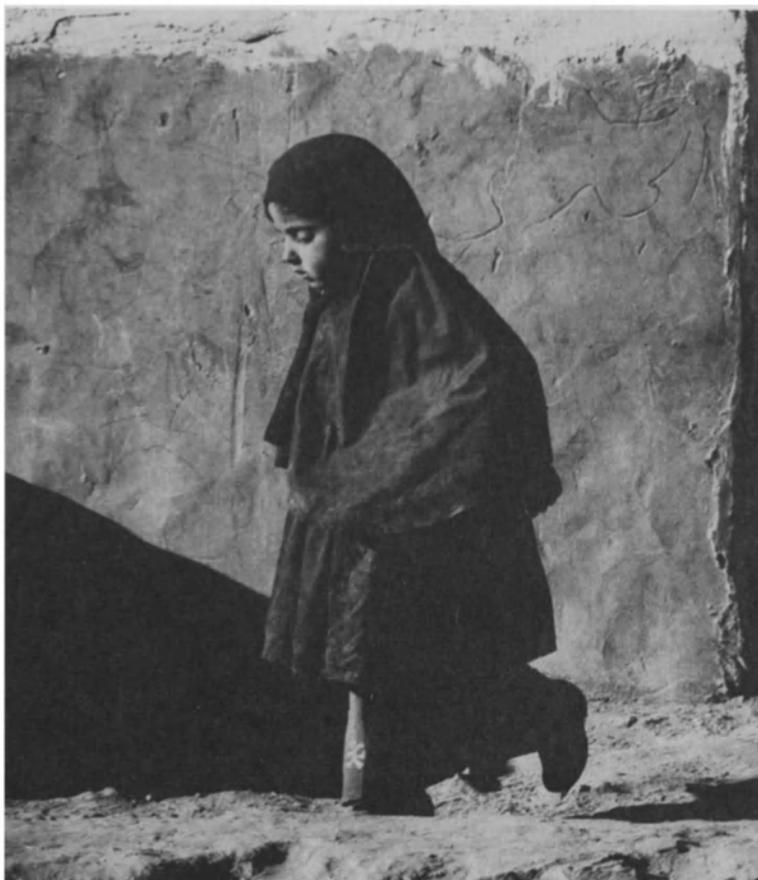


Foto © Hélène Parat, París

La cultura del analfabeto

por Marcos Guerra

EN todo proceso de alfabetización, la integración de los elementos de la identidad cultural es un principio evidente derivado del simple sentido común. ¿Cual es la razón de que no se haya entendido siempre así? ¿Y por qué no respetarlo sistemática y rigurosamente desde ahora?

En la actualidad, la alfabetización y la educación de adultos y de jóvenes preocupa tanto a los países del Tercer Mundo como a los países industrializados. Bastaría profundizar los análisis de un pasado reciente para comprobar el considerable número de acciones educativas cuyo fracaso puede imputarse al desinterés por los valores culturales de las poblaciones interesadas. Más ge-

MARCOS GUERRA, brasileño del noreste, es consultor en materia de educación y desarrollo ante varias organizaciones del sistema de las Naciones Unidas y, en particular, la Unesco, así como ante diversas organizaciones no gubernamentales europeas. Ha participado en campañas de alfabetización en su país y dirigido varios proyectos de desarrollo y de formación de personal ejecutivo superior en Níger y en Costa de Marfil.

neralmente, ¿cuántas acciones políticas, cuántos proyectos de desarrollo no se han visto perjudicados por el desprecio hacia estos valores?

A nuestro juicio, toda acción educativa es por esencia cultural —en el sentido en que la entiende Paulo Freire. No basta con *respetar la identidad cultural*; hay que tratar de *integrar al máximo los valores* de la cultura, de la civilización, de la sociedad donde se vive y se trabaja. Y ello no es por razones pedagógicas, económicas, de tiempo, psicológicas o políticas. Es porque estos valores forman parte integrante de la acción educativa; sin ellos ésta resultaría incompleta y podría producir “antígenos”. Siempre que exista una voluntad política y una programación coherente y realista, cabe esperar razonablemente que algunos países logren eliminar el analfabetismo antes de fines de este siglo, o en todo caso reducirlo a índices insignificantes. Pero desde ya sabemos que, en otros países y para millones de individuos, la imposibilidad de leer y escribir agravará sus dificultades cotidianas haciendo más difícil su integración en la socie-

dad, así como el acceso a los servicios por ella ofrecidos, y con mayor razón la participación en las riquezas, los privilegios y las responsabilidades tradicionalmente reservadas a una elite. En todos los casos, la elección de la política educativa y la integración de los valores culturales en esa política determinará que se facilite la vida del conjunto de los ciudadanos o que se origine su marginalización.

Salvo algunas excepciones, los primeros programas de alfabetización asimilaban abusivamente analfabetismo y ausencia de cultura. De esta asimilación subsisten aún residuos que felizmente encuentran hoy otra forma de resistencia cultural que ya no permite ciertos genocidios, como por ejemplo los perpetrados contra las civilizaciones de América Latina. Las decisiones relativas a la lengua de alfabetización y a la forma de expresar el cálculo escrito en función de los logros culturales, así como la elección de los métodos y contenidos de las acciones culturales, están directamente ligadas a este respeto de las culturas y a la integración de sus valores. La elección de las técnicas y del ▶

Morteros para moler mijo en un mercado que se celebra durante el festival anual de Tuba, Senegal. Aunque en muchos casos sean analfabetos, los comerciantes y compradores de los mercados del Tercer Mundo poseen frecuentemente una extraordinaria capacidad para hacer cuentas y cálculos con suma rapidez.

Foto © Denis Fogelgesang, Metz, Francia



Hay que suscitar en los adultos fuertes incentivos y motivaciones a fin de que emprendan y continúen el esfuerzo considerable que supone aprender a leer y escribir. Esos incentivos pueden ser de diversa índole: cultural, religiosa, económica o política. Abajo, campesinas del norte de Brasil se inscriben en un centro de vacunación. En la otra foto, jóvenes monjes tibetanos aprenden a escribir en el monasterio budista de Mamali, India.



Este "nudo-mensaje", hecho de trozos de caña, cortezas y hierbas, simboliza la conclusión de un tratado de paz entre dos pueblos de Nueva Caledonia. El mensaje que encierra es el siguiente: "He aquí paja y corteza para que reconstruyais vuestras casas, y ya no hay rencor alguno entre nosotros". Tal es uno de tantos ejemplos de cómo las civilizaciones llamadas orales pueden servirse de sistemas de símbolos no escritos para organizar, memorizar y expresar su pensamiento.



Foto René Burri © Magnum, París



Foto © François Dupuy, París

► material, la definición de los programas de sensibilización y de post-alfabetización, son otras tantas ocasiones para integrar o eliminar un conjunto de elementos importantes de las culturas nacionales. Todo ello exige un reparto del poder, una participación democrática de los agentes de la resistencia cultural para que los programas y las políticas no continúen siendo definidos únicamente por los especialistas.

Cosa sorprendente: la alfabetización constituye casi siempre una amplia red que actúa de manera simultánea y continua en una región determinada. Su acción exige una asiduidad y una dedicación a menudo más importantes que las actividades de un partido político. En la mayoría de los casos, jóvenes y adultos llegan para aprender juntos con una disposición más favorable que la que muestran en otros servicios públicos, incluidos los dispensarios. De todos modos, esta red densa y permanente sólo se utiliza en el sentido descendente: el mensaje pasa, el programa es seguido, se aprende a leer y a escribir. Los hombres se transforman, incluido el animador. Pero los canales que transmiten hasta la cúspide la riqueza de esos intercambios, permitiendo la aparición y la afirmación de dichos valores culturales, esos canales del ascenso funcionan a menudo menos bien, cuando no se contentan con recoger simplemente una información cuantitativa. O bien no son de la competencia de la acción de alfabetización, y la compartimentación hace que no siempre influyan en la propia acción educativa.

Otra necesidad imperiosa es la de actualizar las políticas y los programas. En sociedades revolucionarias y en plena transformación, hemos encontrado programas y manuales de alfabetización aplicados por

militantes de vanguardia. Se trata de buenos programas y manuales impresos que no han experimentado la menor modificación desde hace casi diez años.

A menudo se encuentran todavía en África programas de alfabetización que por diferentes razones no han podido integrar estas nociones de identidad cultural. Razones simples, como por ejemplo el hecho de que la comprensión del valor de estos problemas es relativamente reciente, o en todo caso no ha influido suficientemente en los especialistas a la hora de definir la política nacional. O razones más complejas, como las que van ligadas a la enorme dificultad de establecer una política coherente respecto de la elección de la lengua de alfabetización, porque había que utilizar una lengua llamada de unidad nacional (a menudo la del ex colonizador) en perjuicio de una elección que podría acentuar las diferencias internas y afectar la unidad nacional y la soberanía.

La lengua resulta de primera importancia para la alfabetización y la educación de adultos y de jóvenes. No sólo porque es un medio privilegiado de expresión de una cultura y de una civilización, sino porque lo es también de comunicación. La elección de otra lengua, si se justifica, obliga a desarrollar otros medios de expresión cultural que no fortalecerán la alfabetización y sus logros pero que podrán favorecer la identidad cultural. Tal opción obliga también a los analfabetos a una doble tarea: alfabetización y aculturación.

Respecto del cálculo, un observador atento advierte en seguida que un analfabeto incapaz de escribir sus cálculos intermedios o finales no es por ello necesariamente incapaz de realizar operaciones a menudo

muy complejas. Hasta un turista de paso puede observar en la calle a gentes jugando a juegos tradicionales o a las cartas, o tratar en el mercado o en las ciudades con comerciantes dotados de sorprendentes capacidades de cálculo mental, que pueden incluso efectuar complicadas operaciones de cambio partiendo de los baremos oficiales o extraoficiales...

Ello no es una novedad. Hay matemáticos y, actualmente, informáticos que se interesan por juegos populares del Tercer Mundo ampliamente utilizados por analfabetos y que implican cálculos mentales realizados a una velocidad que a menudo desafiaba a la más perfeccionada calculadora.

Tomar en consideración todos estos elementos, y aquellos otros que representan la experiencia y el conocimiento acumulados durante generaciones y transmitidos sólo por tradición oral y con ayuda de ciertos soportes no escritos: he ahí el verdadero problema. Toda política coherente en materia de alfabetización y de educación de jóvenes y adultos está obligada a valorizarlos, a organizarlos y a restituirlos en un trabajo educativo, incluso para permitir una reflexión crítica sobre esos valores y facilitar el diálogo y el enfrentamiento con valores nuevos en nuestro mundo hoy interdependiente.

El hecho de integrar los valores de su identidad cultural no puede sino estimular el trabajo de los alfabetizandos, cuyo coraje, esfuerzo y perseverancia son bien conocidos. Pero es necesario que en las políticas y los programas educativos las necesidades y las aspiraciones de los analfabetos coincidan en un mismo objetivo, en un consenso democrático.

M. Guerra



Foto Paolo Koch © Rapho, Paris

Estos dos kenianos disputan una partida de *wari*. Se trata de un juego en el que se utilizan nueces o semillas secas y un tablero dividido en compartimientos. Con variantes, este tipo de juego se repite en distintas partes del mundo. Conocidos generalmente con el nombre de *mancala*, tales entretenimientos se practicaron durante miles de años en Egipto, se difundieron en ciertas regiones de Asia y de África y fueron llevados a las Antillas por los esclavos africanos.

Alfabetización y desarrollo: un único proceso



Foto © Bernard Guillen — Terres Loiraines, Paris

Un pozo moderno liberaría a estas mujeres de las penalidades que para ellas entraña obtener agua. Pero la clave de tal modernización es el desarrollo y, como una de las condiciones primordiales de éste, la alfabetización tanto de las mujeres como de los hombres.

por Marcel de Clerck

MARCEL DE CLERCK, belga, ha trabajado como educador y como agente de desarrollo rural al servicio de la Unesco. En particular, ha sido consejero regional para la educación de adultos en la Oficina Regional de la Unesco para Asia, en Bangkok, y responsable de la formación de personal de alfabetización en la Sede de la Organización. Ha publicado varias obras sobre problemas de alfabetización.

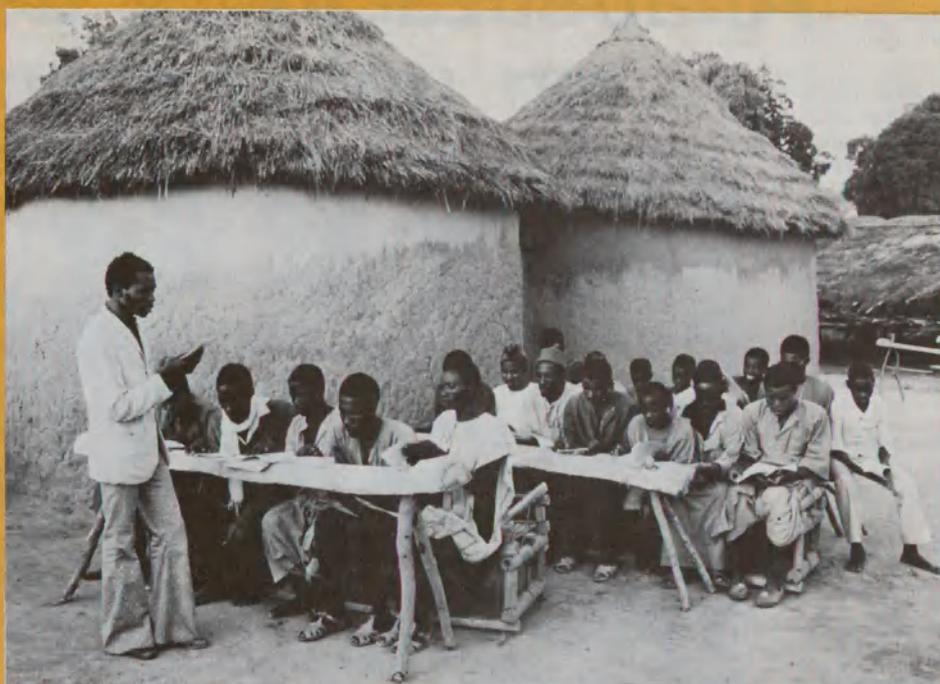
PARA los dirigentes de una campaña contra el analfabetismo el hecho de ser iletrado en este siglo XX es un azote cuya erradicación constituye un acto de justicia social. Pero ¿qué piensan los mismos analfabetos? ¿Les parece aprender a leer y a escribir algo importante, necesario y conveniente? ¿Cómo van a acoger el programa? ¿Van a precipitarse en masa a las aulas que se les destinan o, por lo contrario, mirarán con malos ojos el generoso esfuerzo de los animadores de la campaña? ¿Qué móviles, qué situaciones podrían incitar a

los analfabetos a interesarse por su propia alfabetización?

En toda campaña de alfabetización lo esencial es el entorno. En general, el índice de analfabetismo de una colectividad afecta directamente las actitudes y el comportamiento de sus miembros respecto de la alfabetización. La experiencia muestra que las actitudes para con ésta y, en particular, para con la escritura de los individuos pertenecientes a un medio ambiente donde está aun muy extendido el analfabetismo pueden diferir enormemente de las que se observan en ►

Con ayuda de la AID (Asociación Internacional para el Desarrollo, adscrita al Banco Mundial), el gobierno de Malí realizó de 1973 a 1978 la segunda fase de la "Operación cultivos alimenticios". Esta comprendía el suministro de materiales a los agricultores, un programa de investigaciones agronómicas, el mejoramiento de los servicios médicos y veterinarios y un programa de alfabetización funcional. En la foto, unos campesinos malíes aprenden a leer y escribir en una aldea de la región de Kita.

Foto © Ray Witlin — Banco Mundial/AID



► otro ámbito donde el analfabetismo sólo se mantiene como factor residual. A efectos del análisis, pueden distinguirse desde el punto de vista del analfabetismo cuatro entornos.

Hay en primer lugar un entorno prealfabético que, en lo que atañe a la comunicación, se caracteriza por la oralidad y en el que la comunicación oral es casi exclusiva en las múltiples relaciones de la vida cotidiana. Tal entorno vive como si la escritura y la palabra impresa no existieran. Las escasas personas alfabetizadas que en él existen se comportan como si nunca hubieran aprendido a leer. En tales ámbitos se da un índice de analfabetismo superior al 75%. No existen motivaciones suficientes que puedan despertar un interés permanente por una alfabetización original y rudimentaria considerada como un fin en sí misma.

De todos modos, sería erróneo inferir de ello que un entorno prealfabético es impermeable a toda forma de alfabetización. Entre los saris del Chad se observan tasas de analfabetismo muy altas: el 83% entre los hombres y el 99% entre las mujeres. Y, sin embargo, el programa de enseñanza del cálculo ha obtenido un éxito extraordinario, tanto entre aquéllos como entre éstas. Ciertamente es que tal enseñanza, limitada al estudio de la numeración y de la suma, tenía por objeto conseguir que los campesinos pudieran encargarse de la comercialización del algodón que producían, permitiéndoles controlar el pesaje y el precio de su producción, es decir crear un mercado autogestionado. No se trataba de alfabetización en el sentido tradicional, que no les interesaba, sino de un tipo de formación concreta para una situación problemática que ellos vivían.

En segundo lugar tenemos aquel medio en que predominan los analfabetos pero que comprende ya una minoría de alfabetizados. Estos últimos se comportan como tales, al contrario de lo que ocurre en un medio prealfabético. A ese tipo de entorno corresponde un índice de analfabetismo que se sitúa teóricamente entre el 50 y el 75% de

la población adulta. Aun son muy débiles las motivaciones respecto de la alfabetización, reducida a la enseñanza de la lectura y de la escritura. En tal medio apenas obtiene éxitos duraderos la alfabetización de tipo tradicional; en cambio, una operación de alfabetización concebida como un factor de un plan estructural de cambio socioeconómico tiene serias posibilidades de éxito siempre que se lleve a cabo correctamente. Así lo demuestra la campaña nacional de alfabetización llevada a cabo por la República Unida de Tanzania en el marco de su programa relativo a la *ujamaa*, que ha conseguido reducir el índice de analfabetismo de su población adulta del 67% en 1967 al 39% en 1976 (después ha seguido disminuyendo y al parecer es hoy inferior al 10%).

En tercer lugar tenemos un tipo de entorno en vías de alfabetización. Una mayoría relativa de individuos utiliza la lectura y la escritura para sus propios fines o para los de la comunidad. El índice de analfabetismo se sitúa teóricamente entre el 25 y el 50%; y es entre las mujeres y los viejos donde se encuentra el grueso de los iletrados. Las motivaciones que impulsan a alfabetizarse existen, aunque en grados diversos. En la aldea de Khanh Hau, de la República Socialista de Vietnam, donde en 1958 realizamos un sondeo en relación con la alfabetización cuyo índice alcanzaba ya casi el 70%, los escasos hombres aun iletrados sentían vergüenza de no saber leer ni escribir y no se atrevían a participar en las actividades públicas de su comunidad por miedo a que los demás se burlaran de su ignorancia. En esa aldea vietnamita los analfabetos se conducían como si fueran deficientes intelectuales, excluidos por tanto de la vida social.

Tenemos, por último, un entorno alfabetizado en que el índice de analfabetismo es inferior al 25% y en que saber leer y escribir es una norma reconocida y aceptada por la gran mayoría de los individuos. El analfabetismo queda confinado a pequeños grupos de marginados o a individuos aislados. En tal situación, donde para la mayoría de

las comunicaciones se utiliza la letra impresa o escrita, el analfabetismo tiende a convertirse en un fenómeno anacrónico. El iletrado topa a cada paso con la imperiosa necesidad de dominar la letra escrita. En San Salvador, capital de El Salvador, las clases de alfabetización estaban repletas a rebozar. Los iletrados tenían que inscribirse en listas de espera y algunos tardaban casi un año en conseguir su admisión. Y, sin em-



En 1970 sólo una decena de los Países Menos Avanzados podían exhibir un índice de alfabetización del 20%. En 1980, 19 de esos países habían superado ya tal porcentaje y 10 de ellos —Bangladesh, Botswana, Laos, Lesotho, Maldivas, Ruanda, Samoa, Tanzania, Uganda y R.D.P. del Yemen— pueden hoy enorgullecerse de haber alcanzado un índice de alfabetización de más del 40% de su población adulta. Arriba, una escolar de Bangladesh.



El Instituto Nacional de la Producción de la República Unida de Tanzania, creado en 1965 con ayuda de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), forma al personal ejecutivo y administrativo de las empresas. En la foto: estudio de los métodos de almacenamiento del agave o pita en un depósito de Dar es-Salam.

Foto OIT, Ginebra

bargo, se trataba de un tipo de alfabetización de lo más tradicional.

El índice de analfabetismo de un determinado medio no sólo nos informa sobre la envergadura cuantitativa del problema sino que nos brinda también valiosos datos sobre la estrategia que debe adoptarse para eliminarlo. Es manifiesto que una situación correspondiente a un índice de analfabetismo del 80% requiere una intervención diferente de la que exigiría un índice del 15 o el 20%. Cada operación de alfabetización necesita una política, unos objetivos, un enfoque, una duración y hasta una metodología que respondan a las necesidades particulares de cada situación. Esa manera diversificada de abordar el problema en función del entorno es un requisito imprescindible del éxito.

A decir verdad, el analfabetismo es uno de los aspectos del subdesarrollo; no se le puede pues tratar de manera aislada como si se tratara de un factor independiente de aquel complejo fenómeno. El analfabetismo es sinónimo de ausencia de cambio. Está ligado a la reproducción de los modelos de sociedad que repiten el pasado. La alfabetización es en sí misma un cambio: el tránsito de una cultura oral a otra basada en la escritura. Pero es un cambio que sólo se produce en una sociedad dada como resultado de otros cambios originados por fuerzas internas o externas a ese medio: reconstrucción nacional, edificación de una sociedad nueva, paso de una economía de subsistencia a otra de mercado, acciones de desarrollo que entrañan una dinámica de cambio. Es así como la alfabetización aparece ante los ojos de la población como una actividad significativa y motivadora cuya finalidad esencial es la adaptación a los cambios que afectan a la sociedad.

El éxito de la campaña nacional de alfabetización de la República Unida de Tanzania se explica por el hecho de ser parte de una campaña aun más amplia que pretende transformar profundamente el medio rural, creando las aldeas *ujamaa*, o aldeas de de-

sarrollo, colectividades democráticamente administradas. La alfabetización, clave del progreso, se halla en el centro mismo de la concepción de la *ujamaa*. Cada ciudadano debe saber leer, escribir y contar, aptitudes indispensables para el despertar de la conciencia y de la participación políticas y para el incremento de la productividad. En el proceso de alfabetización el aprendizaje de los mecanismos básicos y la formación cívica y socioeconómica aparecen como actividades integradas. La edificación de una sociedad nueva con los cambios de estructura y los de mentalidad que ello supone es también la base del éxito indiscutible de la campaña nacional de alfabetización en Etiopía. En 1974, antes de la revolución, el 93% de la población era analfabeta. Al final de la tercera fase de la campaña en 1980, el índice de analfabetismo había descendido al 65%, lo que supone una reducción espectacular de 28 puntos.

En otros países, particularmente en África, la acción de alfabetización se concibe y planifica como factor de una empresa de desarrollo. En Malí la alfabetización como motor de adaptación a los cambios es un elemento integrado en las grandes operaciones de desarrollo rural. Por su parte, Alto Volta ha optado por una alfabetización que desde el comienzo se dirige a agrupaciones aldeanas implicadas en proyectos concretos de desarrollo rural, contando con que tales experiencias puedan propagarse después.

Los ejemplos que acabamos de citar confirman, pues, que en una sociedad el cambio es condición previa para el éxito de una campaña o programa de alfabetización, especialmente en aquellos medios que hemos calificado de prealfabéticos o con predominio de los analfabetos. Pero ese cambio —llámesele desarrollo o modernización— no se producirá sino en la medida en que la población participe activamente en él. El individuo o el grupo es a la vez el beneficiario y el objetivo último de toda empresa de desarrollo, pero es también su agente determinante.

De todos modos, son muy pocos los campesinos de África, Asia y América Latina que han realizado estudios primarios completos; la mayoría de los privilegiados que han asistido a la escuela de su aldea sólo han ido a ella tres o cuatro años. La masa de los agricultores del Tercer Mundo es analfabeta o semianalfabeta. Apenas pueden leer y comprender las instrucciones para el empleo de los abonos químicos o los insecticidas. Apenas poseen rudimentos de aritmética como la regla de tres o el cálculo de los porcentajes. En tales condiciones ¿cómo van a poder llevar una contabilidad, calcular el interés que deben pagar por un préstamo del crédito agrícola? Su bajo nivel de instrucción constituye un auténtico factor de "contradesarrollo" que elimina desde el comienzo toda posibilidad efectiva de progreso continuo en el sector agrícola. Cabe decir que existe una incompatibilidad total entre tan insuficiente nivel de instrucción y el desarrollo en el sector rural.

Es en este punto donde interviene la llamada alfabetización funcional, orientada hacia la satisfacción de las necesidades prácticas y hacia la solución de los problemas concretos. Este tipo de alfabetización se propone equipar intelectualmente a los individuos y proporcionarles un nivel de instrucción en que los conocimientos adquiridos resulten utilizables en el plano social y económico. En realidad, su objetivo es conseguir que el hombre se adapte al cambio y que se haga cargo de éste. Parece que estamos en presencia de una forma de causalidad circular: ambos factores —cambio y alfabetización— son interdependientes y se determinan reciprocamente.

En realidad, no se alfabetiza a los hombres, sino que son los hombres los que se alfabetizan a sí mismos. Y es en la medida en que los analfabetos —hombres o mujeres— perciban su ignorancia de la palabra o del número escrito como un obstáculo para obtener mayores progresos, como se convertirán en sujetos de su propia formación.

M. de Clerck

De la cartilla a la televisión

por Adama Ouane

UNA de las funciones básicas de cualquier proceso de alfabetización es producir, adquirir y utilizar el material pedagógico. Este puede ser impreso, basado en los medios modernos de comunicación (radio, televisión, sistemas audiovisuales, etc.) o tradicional (teatro, folklore, actividades lúdicas diversas). Algunos organismos han desarrollado además otros medios ya sea para que los usuarios tengan acceso a diferentes materiales (bibliotecas, ferias y exposiciones), ya para averiguar cómo se puede inducir al mayor número de personas a beneficiarse del contenido de esos materiales (audición de programas en grupo, círculos de estudio y de acción, etc.).

El material impreso puede clasificarse en dos grandes categorías: los textos y otros manuales de lectura y la prensa rural y los periódicos murales. Los primeros concierne en particular a los países en desarrollo. Se trata de prevenir allí el analfabetismo regresivo, de inculcar el hábito de la lectura, de suscitar en los alfabetizados motivaciones para leer y de producir oportunamente y en cantidad suficiente los materiales que convienen a sus necesidades, gustos e intereses.

El contenido de tales materiales varía según los casos. A veces están concebidos de manera graduada y estructurada de acuerdo con los cursos y niveles de la enseñanza oficial. Así sucede en los países cuyos programas tienen una marcada orientación académica y que, en consecuencia, han establecido una suerte de "puentes" entre los programas de alfabetización y de educación no oficial y los del sistema escolar. Tal es, en particular, el caso de Cuba y de Venezuela. Asimismo, la educación complementaria de la República Socialista de Vietnam y la escuela a tiempo parcial de la Re-

ADAMA OUANE, lingüista maliense, trabaja actualmente como investigador del Instituto Unesco para la Educación de Hamburgo, RFA. Anteriormente fue director general adjunto de la Dirección Nacional de Alfabetización Funcional y de Lingüística de Bamako. Ha publicado varios estudios y artículos, en particular sobre la utilización de las lenguas nacionales en la alfabetización.



Si se quiere que los alfabetizados mantengan y desarrollen su capacidad —difícilmente adquirida— para leer y escribir es preciso suministrarles materiales interesantes de lectura. En Costa de Marfil (arriba), la llegada de la biblioteca ambulante o "bibliobús", con sus publicaciones en lenguas vernáculas, constituye un acontecimiento importante en la vida de la comunidad.

pública Popular de China son sistemas paralelos concebidos esencialmente para los campesinos, los obreros y los "cuadros" administrativos de diferentes niveles. Se trata pues de brindar una segunda posibilidad de educación a quienes no han podido aprovechar la primera así como a los jóvenes que han abandonado la escuela oficial.

En esta estrategia el material de lectura complementaria es primordial. China ha editado, solamente en 1980, 4.600 millones de ejemplares de publicaciones diversas que abarcan 21.000 títulos diferentes destinados a los lectores rurales. Y, sin embargo, la proporción entre los materiales de

lectura y el número de alfabetizados sigue siendo insuficiente.

La República Unida de Tanzania ha elaborado una serie de textos graduados en cuatro niveles o planos para los alfabetizados pero el contenido y particularmente el sistema de gradación son diferentes e independientes de los niveles establecidos en el sistema escolar. En realidad se trata de proporcionar manuales de lectura de dificultad creciente a unos cinco millones de personas, un millón de las cuales asisten a los cursos de postalfabetización. Cada uno de esos manuales está acompañado de una guía destinada a los animadores. La litera-

tura oral tradicional de Tanzania, sistemáticamente recogida y transcrita, ocupa un lugar preponderante en estos materiales de lectura.

De conformidad con su concepción de la educación para el desarrollo, Indonesia ha emprendido un vasto programa de estudios orientados hacia el empleo y ha establecido un plan coherente de educación extraescolar a cargo de la Dirección de Educación Comunitaria. En 1977 este organismo inició un nuevo programa pormenorizado y completo de alfabetización. El material de aprendizaje consiste en una colección de 100 títulos orientados hacia el desarrollo nacional y que contienen nociones pedagógicas básicas así como informaciones sobre todos los aspectos de la vida cotidiana, destinados a quienes han abandonado prematuramente la escuela o que jamás tuvieron ocasión de asistir a ella.

En Brasil, los servicios de aprendizaje profesional del MOBREAL (Movimiento Brasileño de Alfabetización) utilizan la "literatura de cordel", así llamada porque los folletos que la integran suelen estar sujetos con cuerdas a las paredes de los locales donde se dispensa la enseñanza. Se trata, por lo general, de textos de divulgación agrícola y sanitaria y manuales de iniciación en las técnicas locales más frecuentemente utilizadas. Estos materiales los conciben habitualmente especialistas en cada materia y los redactan escritores y poetas en un lenguaje y un estilo accesibles para quienes acaban de aprender a leer.

En Malí la producción del material de continuación y consolidación de la alfabetización es sobremanera variado. Para elaborarlo han debido conjugar sus esfuerzos la Dirección Nacional de Alfabetización Funcional y la de Lingüística Aplicada así como otros organismos dedicados al desarrollo y, según la esfera de que se trate, ciertos ser-

vicios técnicos, tales como los que se ocupan de la sanidad, la agricultura, la cooperación, la preservación de los recursos hídricos y forestales, etc. En este repertorio se atribuye particular importancia a la tradición oral y a los cuentos locales.

La producción del material de lectura obedece a diversas concepciones según los países. En un grupo de éstos, particularmente de habla francesa, se produce ese material de manera no oficial, en pequeñas cantidades y sobre temas concretos. Los recién alfabetizados participan en la producción y algunos asumen incluso responsabilidades de orden técnico encargándose de la mimeografía o de la *linografía*. En general, esos manuales no están destinados a un aprendizaje formal, de modo que permiten una gran flexibilidad y cierta independencia de la enseñanza. Por otro lado, existe un grupo de países donde el material de lectura para los alfabetizados forma parte de un programa de postalfabetización minuciosamente elaborado. Aunque el contenido de los textos permite el aprendizaje individual, este tipo de material pedagógico está concebido para la enseñanza, por lo cual va frecuentemente acompañado de una guía destinada a los instructores.

En lo que se refiere a las formas de producción, conviene citar dos debido a la frecuencia con que suelen utilizarse en África y en Asia. Se trata de la recolección de la abundante literatura oral tradicional y de los talleres de escritores que varían según los países y que se ocupan desde buscar personas aptas para la producción de textos hasta formar grupos enteros de redactores durante reuniones más o menos formales. La mayoría de los países de esos dos continentes recurren a diversas técnicas para estimular la creatividad individual o colectiva, siendo la más frecuente la organización de concursos para descubrir y premiar las

aptitudes literarias. Sólo en la India, por ejemplo, se han concedido hasta la fecha más de 800 premios de esa índole.

En casi todos los países africanos y asiáticos plurilingües la lengua que se utiliza en el medio familiar y social no es siempre la de la administración y de la escuela oficial. De ahí que la alfabetización, que generalmente se imparte en las lenguas locales, entrañe no sólo la adquisición de un medio de comunicación sino también la adopción de un nuevo modo de expresión. A veces esas lenguas tienen una tradición escrita sobremanera reciente. La alfabetización supone entonces el paso de la oralidad, con todas sus características propias, a la escritura, con todas sus referencias y sus modos particulares de percepción y de reflexión.

Se comprende pues la constancia con que algunos países se dedican a la creación y el mantenimiento de un medio ambiente económico, social y cultural favorable a la palabra escrita. Se procura así que el alfabetizado se encuentre sumido en un entorno donde debe aceptar constantemente el desafío que le plantea la necesidad de recurrir a la escritura. Tal desafío no puede ser provocado por la sola presencia del material escrito, por agresiva que sea, sino que el alfabetizado debe verse involucrado en actos y acciones cuya complejidad y técnica superen la capacidad mnemotécnica y le inciten a recurrir a la comunicación escrita.

Por lo que hace a la prensa rural, ésta constituye un material de lectura importante a la vez que un modo de comunicación accesible para los alfabetizados. De ahí que se considere el periódico rural como un instrumento privilegiado de ampliación de los conocimientos básicos y un medio propicio para su aplicación a fin de satisfacer la urgente necesidad de un material de lectura simple, apropiado y capaz de reflejar las múltiples facetas de la actualidad extranjera y local.

En algunos países, como Alto Volta, Indonesia, Malí y Senegal, los periódicos se editan solamente a nivel nacional. En cambio, Níger ha desarrollado una verdadera prensa descentralizada gracias a la cual al órgano nacional *Gangaa* y a algunos diarios regionales se suman más de cien periódicos de aldea. Asimismo, en la India, donde existen más de 8.000 diarios, semanarios o publicaciones mensuales que aparecen en las zonas rurales y que están destinados al mundo campesino, se han realizado esfuerzos esporádicos para publicar boletines y periódicos mensuales para los recién alfabetizados y otras personas cuyos conocimientos en materia de lectura son limitados.

El periódico rural desempeña a menudo el papel de órgano de prensa de la comunidad. En ciertas aldeas suelen pintarse de negro algunas paredes a fin de escribir en ellas las noticias que más pueden interesar a la población local. En Mozambique y en Tailandia, el encerado o pizarrón central — así llamado porque se instala en la plaza de la aldea —, las paredes pintadas de negro o el periódico mural constituyen medios para la difusión de los conocimientos y la información sobre los sucesos internacionales, nacionales y locales entre los alfabetizados.

Los métodos de impresión de la prensa rural suelen ser sumamente modestos. Una ▶

Abajo, una instructora sanitaria india utiliza un cartel con textos para explicar a una madre campesina las cualidades nutritivas de hortalizas y frutos. La colaboración entre escritores y especialistas es muy conveniente en esferas como la sanidad, la agricultura y la educación femenina a la hora de preparar materiales educativos para las actividades de alfabetización y postalfabetización.



► de las técnicas que más comienza a difundirse es la *linografía*. Es en Níger donde este medio artesanal de impresión ha obtenido la acogida más favorable y donde su utilización es más frecuente. Los periódicos de las aldeas, que constituyen la base de toda la prensa rural nigerina, son obra de los propios alfabetizados que, secundados por los animadores rurales y por los alfabetizadores locales con quienes forman el comité de redacción, "hacen" su periódico desde la redacción de los artículos hasta la fabricación material.

Las bibliotecas desempeñan también un papel importante en las campañas de alfabetización. La distribución del material de lectura plantea por todas partes problemas casi insolubles. De ahí que la biblioteca rural rica o pobre, fija o ambulante, con o sin local, constituya un elemento precioso para la postalfabetización. Cada uno de los 2.000 distritos de la República Unida de Tanzania cuenta por lo menos con una biblioteca rural. Existen en total 2.781 aunque se prevé la creación de 8.000 para servir a todas las aldeas del país.

En la India la importancia que se atribuye a la biblioteca de aldea como parte de la estrategia de postalfabetización varía según los Estados aunque suscita interés doquiera. Muchas de esas bibliotecas realizan actividades conexas de animación ya que constituyen un lugar propicio hacia el cual convergen las demás estrategias de postalfabetización. A más de recolectar y suministrar material de lectura, acogen a clubes de lectores, a círculos de discusión y grupos de oyentes de programas.

Más aun, las bibliotecas son móviles y pueden transportarse en bicicleta, a caballo, en la mochila de un animador, en un camión o una piragua para hacerla llegar a los lectores, sea en la vida diaria de la aldea, sea con ocasión de la celebración de ferias. Pero el fondo de que disponen esas bibliotecas rara vez excede de 1.000 títulos. A esta carencia cuantitativa se añade la tendencia a ofrecer libros utilitarios destinados exclusivamente a la continuación del aprendizaje de la lectura o a la aplicación de los conocimientos a situaciones inmediatas,

mientras que de ciertas evaluaciones puede deducirse que los "neoelectores" demuestran una marcada preferencia por las epopeyas, los cuentos y otros textos amenos.

No es la biblioteca ni su funcionamiento ni la calidad de su contenido ni de su servicio lo que está en tela de juicio sino la falta de publicaciones en las lenguas en que se imparte la alfabetización. Muchos países han estudiado la utilidad de emplear los medios de comunicación modernos para promover el aprendizaje y consolidar la escritura, pero teniendo siempre en cuenta que tales medios deben complementarse o articularse con esta última.

En Cuba se ha puesto en práctica un vasto programa de continuación, de homologación y de "puentes" gracias al cual los alfabetizados durante la campaña de alfabetización pueden integrarse al sistema educativo del país. A la radio y a la televisión se les ha asignado un papel esencial en la educación permanente de los obreros y de los campesinos. Se emplean también esos medios para elevar el nivel pedagógico y metodológico de millares de instructores no profesionales.

En Venezuela, el programa de televisión educativa más vasto es el que lleva a cabo el instituto radiofónico católico "Fe y Alegría". Hasta ahora sus emisiones llegan a cuatro grandes ciudades del país pero es probable que se extienda rápidamente a las demás. Comprende el programa cuatro cursos o niveles de enseñanza y está destinado a los analfabetos y a quienes no han terminado el ciclo primario. Se ha integrado la radio a ese programa mediante un sistema de teleenseñanza.

En Brasil, el MOBREAL recurre en sus programas de educación permanente a la televisión, la radio, el cine y otras técnicas educativas nuevas como otras tantas estrategias de postalfabetización. Conviene citar al respecto su Programa Comunitario de Educación Sanitaria, difundido por 300 estaciones de radio en 25 Estados y 3 Territorios, así como el Programa de tecnologías apropiadas (o tecnologías de la escasez) que, por medio de la radio, de la televisión y sobre todo de exposiciones diversas, ilustra la

manera de inventar y aplicar diferentes técnicas a fin de aportar soluciones prácticas y accesibles a los problemas cotidianos de las poblaciones desfavorecidas.

Debido a que la recepción de las nuevas técnicas de comunicación no puede limitarse a un individuo ni siquiera a una categoría de ellos, como la de los recién alfabetizados, algunos países se esfuerzan por "racionalizar" la audición de los programas organizando en ciertos lugares del país y en torno a receptores ofrecidos gratuitamente, cedidos simbólicamente o simplemente vendidos, clubes de radio, grupos de audición, etc. Lo que así se persigue es prolongar, canalizar o evaluar la repercusión de las emisiones según la reacción de los grupos directamente concernidos.

En la República Unida de Tanzania se han distribuido gratuitamente 7.000 receptores de radio entre los grupos de audición. En Malí existen 1.440 grupos semejantes que cuentan con sus propios radioreceptores. En Alto Volta se han creado clubes de radio con fines educativos en los centros de alfabetización donde se organiza la audición colectiva.

En América Latina, particularmente en Brasil, Cuba y Venezuela, los cursos por radio constituyen una medida paralela de acceso al sistema oficial de educación gracias a la creación de niveles de equivalencia y a la concesión de certificados o diplomas a los estudiantes asiduos que han pasado con éxito los exámenes.

La eficacia pedagógica de la radio y la televisión habrá de fortalecerse con los progresos recientes de la telemática y de la videografía. Los caminos que se abren ante nosotros ofrecen nuevas perspectivas, aunque de modo desigual. Y debe señalarse aquí que si el objetivo que se persigue es la creación de un entorno que favorezca la acción recíproca entre el aprendizaje y la práctica, jamás será suficiente el empleo de una sola estrategia relativa a los materiales de la alfabetización. Tal objetivo sólo puede alcanzarse mediante una aplicación conjunta e integrada de diversas estrategias.

A. Ouane

Estos niños de una aldea del sur de Marruecos esperan que la clase comience en el cine de una escuela al aire libre. Actualmente muchos países utilizan de manera novedosa e imaginativa el cine, la radio y la televisión para reforzar y complementar los métodos tradicionales de lucha contra el analfabetismo.

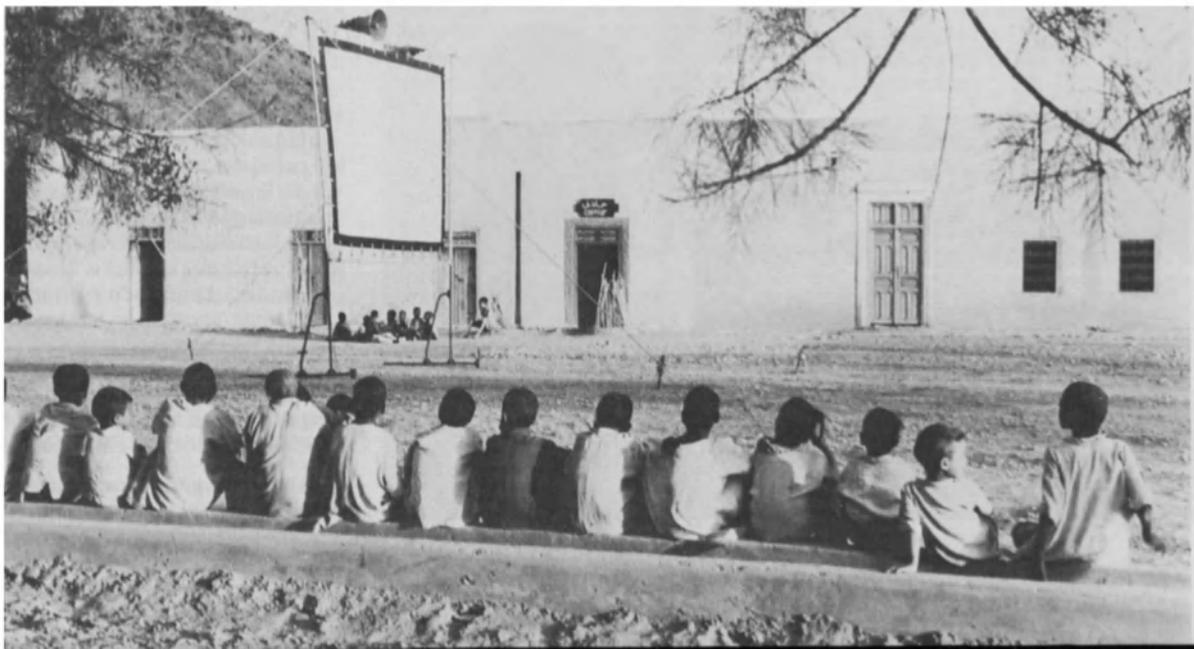
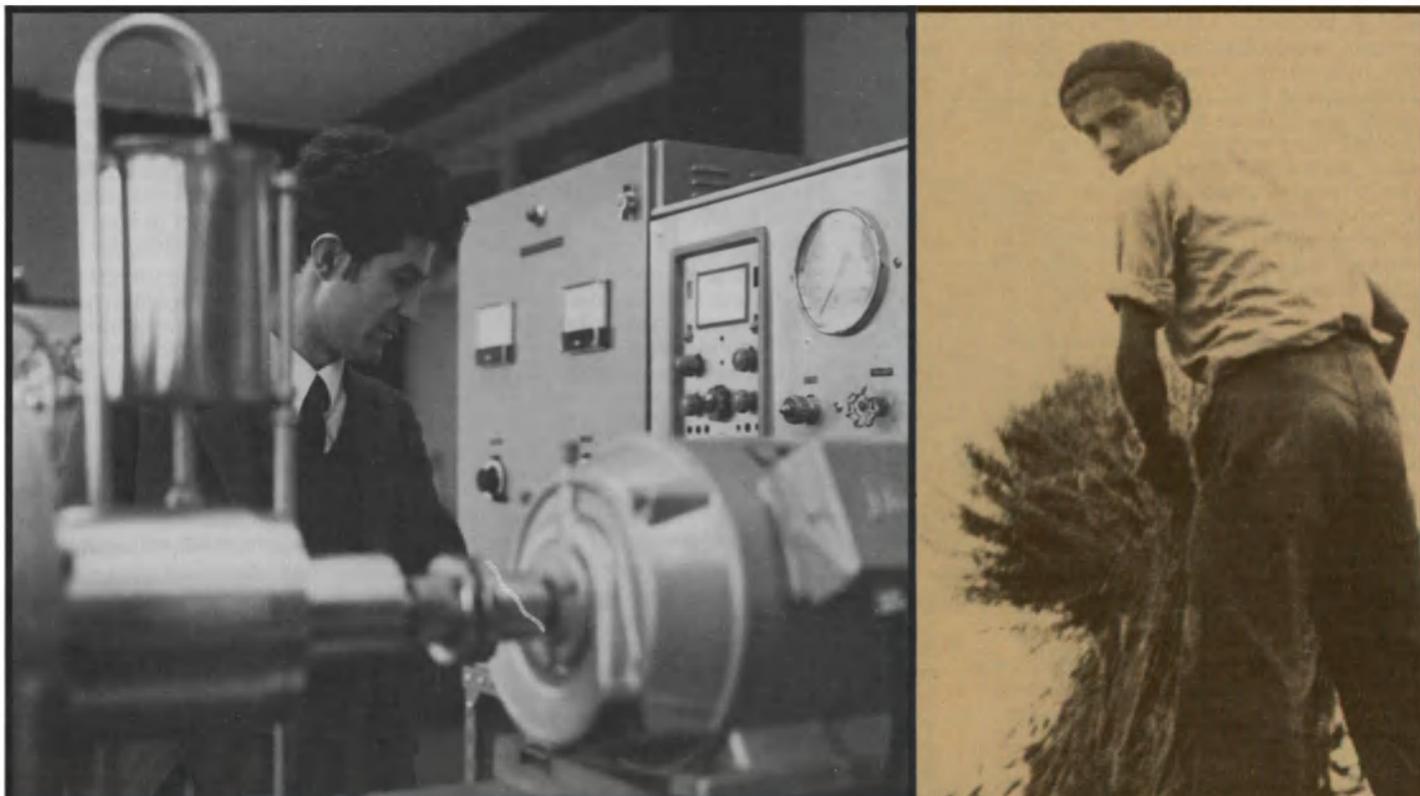


Foto © Charles Henneghien, Marcineille, Bélgica

Economía política de la alfabetización



Fotos © Paul Almasy, París

Este investigador francés en física mecánica, uno de los más brillantes en su especialidad, es un antiguo obrero agrícola. Nacido en una familia numerosa de campesinos pobres, abandonó la escuela al finalizar la enseñanza primaria para trabajar (a la derecha). Nadie supo descubrir sus excepcionales capacidades intelectuales hasta que, a los 20 años, hubo de pasar los tests del servicio militar. Pudo entonces dedicarse al estudio y recuperar el tiempo perdido. Finalmente obtuvo el doctorado en ciencias y llegó a ser profesor del Instituto Nacional de Ciencias Aplicadas de Lyon, Francia.

por **Herbert Gintis**

SABIDO es que la alfabetización constituye un problema *económico*: ella entraña costos específicos por unidad así como beneficios concretos en términos de mayor productividad del trabajo y de incremento del salario. Lo que por lo general aparece menos claro es que los beneficios de la alfabetización son frecuentemente tanto políticos como económicos, y ello desde dos puntos de vista enteramente distintos aunque complementarios.

En primer lugar, la alfabetización debe considerarse como un derecho fundamental precisamente porque constituye un requisito para la participación en la vida social. La población analfabeta de un país suele concentrarse en grupos sociales y en zonas demográficas sistemáticamente privadas de sus posibilidades políticas y de todo acceso al poder social. Históricamente, la alfabetización ha sido la fuerza principal del desarrollo de las formas de conciencia popular, solidaridad social y lucidez política de las que depende el ejercicio efectivo de la acción política. De ahí que los planificadores de la educación comprendan que la hostilidad contra los programas de alfabetización se origina a menudo en los grupos que se oponen ya sea al poder que resulta del éxito

de aquellos ya a los costos mismos de su realización.

En segundo lugar, los beneficios de orden social que inducen a las personas a alfabetizarse y a mantener y mejorar después el nivel de los conocimientos adquiridos son tanto políticos como económicos. Para numerosos grupos e individuos el ejercicio de la lectura y la escritura tiene una importancia mínima debido a sus condiciones de vida y a lo que de ellos exigen sus tareas domésticas y laborales cotidianas. Sin embargo, para esos individuos y grupos la alfabetización sigue siendo un instrumento fundamental de participación en las actividades de la comunidad, en el mundo del trabajo y en la política nacional. De ahí se desprende que en muchos casos la existencia generalizada de las formas populares de representación y participación democráticas, en las cuales el ejercicio de la alfabetización adquirida constituye un acto de importancia y de reconocimiento sociales, se convierte en un requisito indispensable para el éxito de un programa de alfabetización. Alfabetización y democracia popular son, en una medida mayor que la que muchos planificadores tienden a creer, las dos caras de la misma medalla. Cuando se insta constantemente a ▶

HERBERT GINTIS, norteamericano, es profesor de economía de la educación y de economía política de la Universidad de Massachusetts y ha sido consultor del Banco Mundial. Entre sus obras cabe destacar *Schooling in capitalist America (La escolarización en la América capitalista)*, escrita en colaboración con Samuel Bowles y traducida a numerosos idiomas, entre ellos el español.

► los individuos a participar en la adopción de decisiones que afectan a su propia existencia y cuando tales decisiones dependen del conocimiento de las condiciones sociales y de las opiniones de las partes o de los intereses en pugna, el desarrollo y el ejercicio de la alfabetización adquirida cobran una importancia capital.

En resumen, el carácter de la vida política con que se enfrentan los individuos y los grupos llega a constituir un factor determinante de la decisión de emprender un programa de alfabetización o, si éste ha comenzado ya, de su éxito a largo plazo, particularmente cuando la utilización de la alfabetización en el trabajo diario no es de absoluta importancia. Pero ¿qué pasa con la concepción misma de los programas de alfabetización? Nuevamente observamos en este punto que por lo general se consideran los métodos de transmisión de los conocimientos como si fueran simples problemas técnicos de pedagogía, sin comprender que la política y el poder se hallan siempre en el centro mismo de los procesos de aprendizaje.

Es más probable que los aspectos políticos de la alfabetización sean reconocidos en una sociedad progresista y organizada de modo tal que no se sienta amenazada por el desarrollo pleno de las aptitudes de sus ciudadanos para dirigir su destino colectivo y que no tema el poder y los conocimientos de una población alfabetizada. Así, el primer paso en el desarrollo eficaz de los programas de alfabetización consiste, a mi juicio, en debilitar aquellas fuerzas retardatarias y elitistas que se sienten amenazadas por las perspectivas de un poder popular.

En mi opinión, para que la alfabetización sea eficaz es preciso rechazar muchas de las nociones establecidas de la teoría pedagógica que han servido a las elites pero que no se han adaptado a las necesidades de la mayoría. Por ejemplo, suele concebirse la educación de acuerdo con el modelo del *profesor activo* y el *alumno pasivo*, según el cual los conocimientos son transmitidos por un iniciador que *controla* a un receptor que *es controlado*. En consecuencia, las instituciones educativas en general y los programas de alfabetización en particular están sistemáticamente desprovistos de los criterios generales de la participación democrática. El modelo activo/pasivo fracasa frecuentemente al tratarse de la alfabetización por dos razones relacionadas entre sí y que tienen que ver con la naturaleza no democrática del proceso educativo.

La primera razón es que el verdadero aprendizaje tiene lugar precisamente cuando los individuos adquieren una capacidad personal para controlar por sí mismos su medio ambiente. Reducir al alumno, y particularmente al alumno adulto, a la condición de instrumento pasivo del maestro priva a la relación educativa de la base más eficaz para la adquisición de conocimientos. La segunda razón es que la reacción natural del alumno frente a su falta de poder en el ambiente educativo es oponerse a la voluntad del poderoso. Así, *no* aprender llega a constituir un acto positivo de afirmación de sí mismo y de preservación de la dignidad personal. La economía política del aprendizaje se basa, por el contrario, en el principio de que éste es más eficaz y tiene mayor aceptación por parte de los alumnos cuando el entorno educativo les otorga un poder y les induce a ejercerlo activamente tanto en el plano individual como en el colectivo.

Queda, finalmente, el problema de la integración de los programas de alfabetización en la trama de la vida social. Suele con-

siderarse que la educación, y la alfabetización en particular, son una esfera aparte de la vida social y, por ende, deben ser dispensadas en ambientes sociales diferentes del hogar, la comunidad y el trabajo. A mi juicio, la cuestión es otra. La educación es una *práctica*, no limitada a un *lugar*. Tiene como base las aptitudes personales de los individuos y como finalidad el desarrollo pleno de esas capacidades; y, al igual que las demás prácticas sociales, la de la educación se lleva a cabo por doquier.

Sin embargo, la concepción habitual de la educación es enteramente distinta. El punto de vista más difundido es que el aprendizaje se realiza en instituciones especiales que preparan a las personas para que formen parte de otros grupos, o instituciones o actividades sociales, tales como la política y el trabajo. Pero de hecho la educación es una práctica que supone la *producción de personas*.

¿Donde se las “produce”? La respuesta, a mi juicio, es que se producen y, por ende, se educan en cada uno de los medios sociales en que participan, en particular la política y el trabajo. La política no produce solamente dirigentes y decisiones sino también ciudadanos educados. La economía no produce simplemente bienes y servicios sino también gente. En resumen, la educación es una práctica que, consciente o inconscientemente, planeada o no, constituye un aspecto del desarrollo político democrático y del desarrollo económico igualitario.

La ignorancia de este aspecto fundamental de la educación induce a los planificadores de la enseñanza a dos errores. El primero consiste en asociar la educación con los niños puesto que las instituciones educativas especializadas están generalmente relacionadas con los jóvenes. Dado este punto de vista, se olvida que la enseñanza debe dispensarse a lo largo de toda la vida y que los beneficios económicos y políticos de la educación de adultos son tan importantes como los de la educación de la infancia. El segundo error consiste en pensar que la elaboración de programas de educación de adultos tales como los de alfabetización deben concebirse como un acto de cooperación con las instituciones que rigen diaria-

mente la política, las cuestiones públicas y la producción económica, pero esencialmente separado de éstas.

Por mi parte considero que a menudo el medio más eficaz para llevar a cabo la alfabetización y otros tipos de formación cognoscitiva o profesional es integrarlos en el mundo del trabajo y de la comunidad. La alfabetización debe constituir un derecho del trabajador agrícola o industrial, dispensada durante la jornada de trabajo como parte de la retribución del empleo. Habría además que instar a los empleadores a que reorganizaran la división del trabajo a fin de que las capacidades de los trabajadores para la lectura y la escritura se desarrollen por sí mismas, incluso cuando los resultados inmediatos de esa medida en términos de un incremento de la productividad no sea evidente. Pero en cuanto a los beneficios a largo plazo de la sociedad (y a la productividad de la propia industria) la importancia de la alfabetización es considerable.

En efecto, el hecho de admitir que la educación es una práctica integrada en la trama de la vida cotidiana en lugar de considerarla como un servicio especializado que se brinda a algunas personas en determinados momentos de su vida, modifica radicalmente nuestra idea de la relación que existe entre la alfabetización y los problemas de la postalfabetización y de la formación profesional. Uno de los problemas más graves que se plantean a quienes elaboran la política educativa ha sido el del mantenimiento de los conocimientos adquiridos una vez concluida con éxito la campaña alfabetizadora. Ya he señalado que no puede esperarse tal mantenimiento si no existe una mezcla adecuada de incentivos económicos y políticos concretos. Pero quisiera añadir que cuando la alfabetización y la formación profesional se integran en la comunidad y en el trabajo, la importancia de los programas de postalfabetización es prácticamente nula. Esto se debe a que en tal caso el proceso de alfabetización se convierte en una actividad continua en la vida de los individuos y que, además, cobra ímpetu en la medida en que los propios alfabetizados toman la iniciativa respecto del control de su propia educación.

H. Gintis

“La alfabetización debe constituir un derecho del trabajador agrícola o industrial, dispensada durante la jornada de trabajo como parte de la retribución del empleo”. En la foto, plantación de té en Camerún.



La situación en el mundo



¿QUE se hace hoy en el mundo para luchar contra el analfabetismo? A continuación presentamos una serie de ejemplos concretos, ilustrados con estadísticas, respecto de la situación actual y de las perspectivas de las actividades de alfabetización en diferentes regiones geoculturales del mundo. Los datos provienen de las comunicaciones que nos han sido enviadas directamente por los diversos países o de la documentación existente en la Secretaría de la Unesco. Ilustran el texto carteles de campañas de alfabetización de cada región (arriba, uno de Surinam). En los tres recuadros de las págs. 18 y 19 tres mujeres recién alfabetizadas de Canadá, Etiopía y la República Unida de Tanzania explican como ha cambiado su vida tras haber aprendido a leer y a escribir.

Etiopía. El país prosigue vigorosamente su campaña iniciada en 1976. A impulsos del Comité Nacional de Coordinación de la campaña, participan actualmente en ésta todas las organizaciones de masa, las asociaciones campesinas y las de los habitantes de las ciudades (Kebeles), así como 984.700 alfabetizadores (maestros, estudiantes y otros voluntarios). De un total de 22 millones de habitantes de más de 10 años, 14,1 millones han seguido los cursos de alfabetización. Y de los 12,8 millones (90%) que se sometieron al examen final, 8,35 millones (el 59%) consiguieron pasarlo, según estimaciones que permiten calcular que el índice de alfabetización aumentó hasta el 90% entre la población urbana y hasta el 49% entre la rural (mientras que en 1974 sólo el 7% de los etíopes sabían leer y escribir). Debe señalarse asimismo que la campaña se realiza en 15 lenguas principales del país (de las 80 existentes), que son habladas por el 93% de los etíopes.

República Centroafricana. En una escala más limitada, pero en condiciones muy difíciles, el país ha lanzado un programa de alfabetización en favor de la población rural (en particular los 3.650 productores de algodón entre los 15 y 35 años inscritos en 61 centros de alfabetización a cargo de 122 animadores). Un

aspecto interesante de la campaña consiste en que la postal alfabetización se realiza en parte mediante suplementos de los diarios *Linga* y *Nzoni Kode*, especialmente concebidos para las personas recientemente alfabetizadas.

Lesotho. Este empleo de la prensa rural con fines de postal alfabetización se da también en Lesotho gracias al suplemento del diario *Moithuti*. El 55% de la población (1.200.200 habitantes) era analfabeta. Hoy día, después de una campaña de seis años, 6.000 analfabetos y 20.000 semianalfabetos han aprendido a leer y escribir. La campaña ha englobado también a 600 jóvenes guardianas de ganado, a los presos y a los mineros de África del Sur. Asimismo, gracias al Centro para la Enseñanza a Distancia, la campaña aplica un método múltiple que recurre

“Ahora tengo confianza en mí”

NDUGU Rukia Okashi es una campesina de 53 años que vive en Arusha, Tanzania. Cultiva maíz, frijoles y hortalizas. Tiene siete hijos y aprendió a leer y escribir hace unos diez años. He aquí su testimonio:

“Comparada con la de los viejos tiempos mi situación actual es muy diferente. Muchas cosas han cambiado. Ahora que sé leer nadie puede pedirme que firme a ciegas los documentos. Primero pregunto de qué se trata, luego leo yo misma los papeles y sólo cuando estoy satisfecha consiento en firmarlos. Si no estoy de acuerdo con su contenido, me niego sin más a firmar. En cambio, antes jamás podía negarme a firmar: simplemente me pedían que pusiera la huella del pulgar...”

“La alfabetización me ha ayudado en otras muchas formas. Ahora sé, por ejemplo, el valor nutritivo de diversos alimentos—los que sirven para formar el cuerpo, los que nos ayudan a prevenir algunas enfermedades y así por el estilo. También sé en qué consiste un régimen alimenticio equilibrado.”

“Antes, cuando caminaba por las calles no podía leer las señales. A veces cruzaba un lugar donde un letrero indicaba “Peligro” y seguía andando hasta que alguien me gritaba: ¡Cuidado, abuela; deténgase! También cuando viajaba solía pedirle al conductor que me dejara en algún sitio, pero a veces él me llevaba mucho más lejos del lugar donde quería bajar. Si algo semejante ocurre ahora, grito y protesto.”

“De modo que ahora me siento muy bien y tengo confianza en mí misma. He adquirido la capacidad de rechazar algo o de discrepar con otros mientras que antes resultaba víctima fácil de graves injusticias por ser analfabeta.”

(Fuente: *Convergence*, International Council for Adult Education, Toronto, Canadá, vol.X, n° 3, 1977).



Cartel de la República de Cabo Verde

a la radio, a la prensa rural y a la creación de puestos de aprendizaje para instruir a la población rural y a los emigrantes. Además, aprovechando la similitud de las lenguas, la campaña de Lesotho penetra en los Estados de Botswana y de Swazilandia.

Malí. La preocupación por ir más allá del simple aprendizaje de la lectura y la escritura la encontramos asimismo en Malí donde el mensual *Kibaru* (“Las noticias”) tiene una tirada de 20.000 ejemplares.

Tanzania. La encontramos también en Tanzania donde 8 periódicos rurales, cuya tirada total es de 450.000 ejemplares, informan y educan a la población recién alfabetizada; el más conocido de ellos es *Elimu Haina Mwisho* (“La educación no tiene fin”), con una tirada de 100.000 ejemplares. Gracias a la vasta campaña de alfabetización realizada en Tanzania el índice de analfabetismo adulto ha disminuido en los últimos años del 75% al 21%. El país dispone hoy, además de los periódicos, de un conjunto coherente y coordinado de actividades destinadas

“No saber leer es pobreza”

JANICE Taylor, de Pembroke, Canadá, no pudo continuar sus estudios escolares por una serie de problemas. No sabiendo leer ni escribir, vivía apartada de la sociedad hasta que se enteró de que en su barrio existía una sección de la ALSO, organismo canadiense de ayuda a los analfabetos. Janice nos narra su experiencia en los siguientes términos:

“Al comienzo me pareció difícil pero estaba decidida a seguir adelante porque quería ir a la escuela y aprender un oficio. Cuando uno no sabe leer ni escribir no se puede trabajar, se es pobre, no se participa en las actividades de los demás y ni siquiera se comprende lo que dicen. No se sabe nada de lo que pasa en torno a uno.”

Desde mayo pasado tiene un título de la escuela algonquina del Departamento de Comercio y de Tecnología. Janice se ha especializado en la reparación de aparatos pequeños tales como radios, lámparas y máquinas de escribir.

“Cuando comencé mis cursos —dice— sentía vergüenza a causa de mi edad y temía que se rieran de mí. Pero pronto me dí cuenta de que todos sentían lo mismo...”

(Fuente: artículo de France Pilon publicado en *Le Droit*, Ottawa, 9 de septiembre de 1983).

a mantener y profundizar los conocimientos adquiridos por los recién alfabetizados en materia de lectura, escritura y cálculo y a fomentar su aplicación a los problemas de la vida cotidiana, personal y colectiva. Se han creado así 3.200 bibliotecas rurales, cada una de ellas provista de unos 400 libros, y 52 Colegios Populares de Desarrollo, que entre 1976 y 1982 han permitido a 38.000 personas, gracias a un sistema original, seguir cursos sobre problemas del desarrollo.

Por otro lado, gracias a las campañas de la radio educativa, se ha logrado movilizar a millones de oyentes en grupos de escucha estructurados en torno a temas como la salud, la nutrición, etc. Por último, se han organizado cursos por correspondencia destinados sobre todo a los adultos que desean adquirir por etapas el equivalente extraescolar de una enseñanza primaria y secundaria, así como a los maestros sin título.

Angola. El país ha logrado movilizar al conjunto de los ciudadanos gracias a una campaña eficaz de promoción a través de la radio, la televisión y la prensa y utilizando al máximo a profesores voluntarios, en particular jóvenes. Los materiales de enseñanza se escriben en seis lenguas nacionales y en portugués.

Siria. Desde 1958, el país lleva a cabo una campaña particularmente intensa. Se han dado 10.766 cursos en los que se han inscrito 263.318 analfabetos, 130.000 de los cuales han aprendido a leer y a escribir. Debe señalarse particularmente que Siria ha conseguido movilizar como alfabetizadores a un número considerable de ciudadanos instruidos de más de 18 años.

Koweit. Antes de iniciarse en 1981 la campaña, había 32% de analfabetos entre los varones y 52% entre las mujeres. En dos años se ha logrado alfabetizar a 17.076 personas. Debe subrayarse que los cursos de 8 meses, impartidos en 66 centros de alfabetización, son particularmente intensivos: tres horas de clase al día y cinco días por semana. En los cursos se utiliza un material didáctico abundante pero también periódicos rurales, diapositivas y filmes.

República Árabe del Yemen. El índice de analfabetismo alcanzaba en 1975 al 74% de los hombres y al 97% de las mujeres. Recientemente el país ha lanzado una campaña de alfabetización que, de 1982 a 1986, deberá aplicarse a unas 700.000 personas.

Irak. La campaña de alfabetización obligatoria lanzada en 1978 representa un esfuerzo particularmente intenso en la lucha contra el analfabetismo. Se da especial importancia a las posibilidades de educación y de capacitación que deben ofrecerse a las personas alfabetizadas para que puedan participar activamente en el desarrollo nacional.

Brasil. El país lanzó ya en 1967 una vasta campaña de alfabetización. El MOBREAL (Movimiento Brasileño de Alfabetización) mantiene una relación estrecha y eficaz con 1.141 centros de alfabetización. Además, en el marco de su campaña colabora con 1.157 periódicos, 650 programas de radio y 1.414 servicios de altavoces. El MOBREAL realiza sus actividades locales por conducto del PAF (Programa de Alfabetización Funcional). Ambos han lanzado recientemente, al margen de los cursos de alfabetización, una serie de programas de actividades culturales, de formación profesional y de educación comunitaria para la salud. Uno de los programas más interesantes de este nuevo Plan Sectorial es el de la “autodidaxia”: a los alfabetizados se les enseña cómo convertirse en agentes de su propia educación.

Ecuador. Es éste otro de los países latinoamericanos que han obtenido progresos notables en materia de alfabetización. En 1972, Ecuador contaba con 965.000 analfabetos, de los cuales han aprendido a leer y escribir hasta hoy día 536.000. De la envergadura de la campaña puede juzgarse por el número y la diversidad de los lugares donde se han dado los cursos de alfabetización: 7.652 escuelas, pero también locales construidos por los participantes, clubes, numerosas casas comunales y hasta casas privadas.

Surinam. Con el título de “Alfa 84” se llevará a cabo de agosto de 1984 a marzo de 1985 una campaña destinada a reducir a una cifra insignificante el índice de 1978 de 35% de analfabetos entre 15 y 59 años de edad, o sea 60.000 personas de una ▶

“Es como nacer de nuevo”

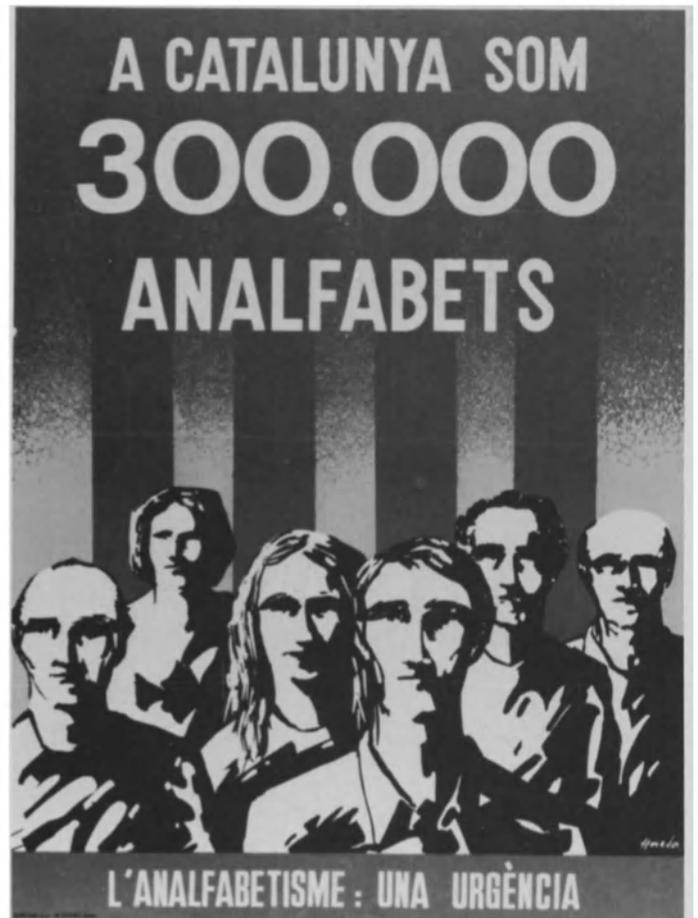
BIRKE es una joven de 27 años que vive en la provincia de Sidamo, Etiopía, y que acaba de terminar un curso de alfabetización de seis meses. Dice al respecto:

“En nuestra sociedad la simple idea de enviar a una niña a la escuela era considerada como inmoral. Cuando se presentaba la más mínima oportunidad de educarse eran siempre los varones quienes se aprovechaban de tal privilegio. Se daba por sentado que una muchacha debía ocuparse de la casa hasta el día en que se casara. Y cuando se casaba —no con el hombre que ella habría elegido sino con el que prometía la mî-nê (dote) más cuantiosa— sus posibilidades de ir a la escuela se desvanecían por completo. En efecto, en esa nueva fase de su vida, la mujer debía hacer frente a otras muchas injusticias y desempeñar trabajos rudos: ir al río por agua, recoger leña, cocinar, ocuparse de la familia y de la cabra. Y así debía pasar el resto de su vida.

“Ahora las cosas han cambiado. En nuestra aldea se creó un centro de alfabetización. Los que ya habían aprendido a leer leían en voz alta los periódicos a los demás. Cuando llegó mi turno de participar en un curso de alfabetización, trabajé duramente y aprendí a leer y escribir en seis meses. Ahora cada vez que recibo periódicos me encanta leerlos. He aprendido muchas cosas. Es como nacer de nuevo o como si un ciego recobrara la vista. Jamás se me había ocurrido que algo semejante pudiera sucederme.”

(Fuente: Communication Media and Education for Development: The Case of Ethiopia por Fikre Mariam Tsehaj).

► población total de 360.000 habitantes. Entre los iletrados figuran un número considerable de personas que asistieron a la escuela primaria pero tuvieron que abandonarla prematuramente. Un problema particular es el que plantea el hecho de que la población hable un total de 20 lenguas maternas. Sólo el 40% de los habitantes, la mayoría de los cuales saben ya leer y escribir, dominan la lengua oficial: el neerlandés de Surinam. Los organizadores de la campaña calculan que habrá que movilizar a unas 22.000 personas como instructores de "Alfa 84", entre ellas a miembros de las asociaciones femeninas, organizaciones juveniles, sindicatos, agrupaciones de campesinos, instituciones eclesiásticas, etc. En cuanto al coste, el gobierno calcula los gastos globales de "Alfa 84" en unos 15.400.000 dólares, de los cuales un poco menos de la mitad deberá conseguirse gracias a la cooperación internacional. El coste por alfabetizado sería pues de unos 233 dólares.



Carteles de Cataluña (arriba), de Bangladesh (a la izquierda) y de los Emiratos Arabes Unidos (abajo).



República Dominicana. Contaba este país con un millón de analfabetos mayores de 15 años. Pero en los últimos tiempos, gracias en parte a la ayuda de la Unesco, de la Organización de Estados Americanos y del Banco Interamericano, se han obtenido resultados importantes. Desde 1982, fecha de la iniciación de la campaña, han sido alfabetizadas 79.833 personas en 12.523 unidades de base gracias a los esfuerzos de 31.331 voluntarios que disponían de 1.777.703 manuales y otros materiales pedagógicos.

Perú. En 1981 existían en Perú 1.700.000 analfabetos, es decir el 17,4% de la población mayor de 15 años. El número de adultos que han sido alfabetizados entre 1981 y 1983, o que aun asisten a cursos de alfabetización, se eleva a 499.000. Se ha desplegado un esfuerzo especial para difundir gratuitamente el material básico necesario: 274.000 ejemplares de un manual de lectura, un número idéntico de manuales de escritura y 200.000 ejemplares de un juego de fichas y de una guía de iniciación en materia de cálculo, sin olvidar 2.000 lámparas de petróleo. Hoy se aplica asimismo una estrategia de postal alfabetización en cola-

boración con las autoridades educativas de otros sectores en el marco de una serie de proyectos culturales, de formación y de educación permanente al nivel del municipio y de la región.

Nicaragua. Gracias a la cruzada nacional de alfabetización, emprendida en 1979, el índice de analfabetismo ha descendido del 50% al 13%. Basándose en los colectivos de educación popular y en las agrupaciones comunitarias de educación, la cruzada ha permitido formar a 120.000 educadores voluntarios que en cinco meses enseñaron a leer y a escribir a más de 400.000 personas. En virtud de la ley del servicio social obligatorio los estudiantes de la enseñanza secundaria deben participar durante seis meses en el programa de educación de adultos.

Canadá. El índice de analfabetismo es alto: 856.060 canadienses (5,5% de la población mayor de 15 años) no han termi-



Cartel de Turquía

nado los estudios primarios y son prácticamente analfabetos. Pero ese porcentaje presenta diferencias considerables según las provincias: 7,5 en Quebec, 11,9 en Terranova, 23,3 en los territorios del Noroeste. En 1979 y 1980 Canadá gastó más de 70 millones de dólares en alfabetización, pero sólo recientemente ha cobrado plena conciencia de la envergadura del problema, como demuestran las diversas manifestaciones celebradas el 8 de septiembre en Ottawa con motivo del Día Internacional de la Alfabetización. Las actividades que en la materia realiza el país presentan la particularidad de que se encargan de ellas la Educación Básica de Adultos, servicio que depende del Ministerio de Educación Nacional, o los Voluntarios de Educación Popular (en Quebec), pero también un centenar de otros organismos de carácter gubernamental o privados.

Polonia. Polonia constituye un caso interesante. Después de la guerra mundial el índice de analfabetismo era muy elevado, pero la campaña de alfabetización y de escolarización emprendida por el gobierno polaco lo redujo considerablemente. En 1981 2,7 millones de polacos mayores de 15 años (es decir

el 10% de este grupo de edad) carecían de una educación básica completa. Pero, dato notable, en el año escolar de 1982-1983 los niños no escolarizados sólo representaban el 0,34% de los niños en edad escolar.

Turquía. Aunque sólo se inició en 1981, la campaña nacional turca de alfabetización ha obtenido ya excelentes resultados: se ha alfabetizado a 3.156.799 personas. Entre ellas figuran un gran número de mujeres, de obreros agrícolas y de aldeanos pobres. Antes de que comenzara la campaña, el 69% de la población mayor de 6 años estaba alfabetizada, cifra que ha ascendido hoy día a 74,8%. El porcentaje relativo a las mujeres ha pasado de 53,8% a 61%. Un número considerable de las personas alfabetizadas han proseguido sus estudios hasta obtener el diploma de fin de estudios primarios para adultos. El país espera acabar con el analfabetismo antes de 1995.

India. Como era de esperar en un país tan extenso, las actividades de alfabetización han tenido desde hace tiempo un carácter fuertemente descentralizado. Así, entre 1961 y 1972, el Gram Shikshan Mohin (Movimiento para el Desarrollo de las Aldeas del Maharashtra) consiguió eliminar completamente el analfabetismo de los adultos (cerca de 10 millones, más de la mitad de ellos mujeres) en 36.693 aldeas. Por su parte, la Federación Nacional de Mujeres Indias ha abierto 1.500 centros de alfabetización en zonas pobres, urbanas y rurales, de nueve Estados. La Liga del Servicio Social de Bengala ha formado 8.780 instructores que entre 1961 y 1974 han alfabetizado a 105.000 personas. En 1975 la Dirección de Educación Informal de Adultos del Ministerio Federal de Educación y Asuntos Sociales lanzó un programa de alfabetización que se aplicó a más de 300.000 analfabetos. Por último, el Gobierno federal emprendió en 1978 un vasto Programa Quinquenal de Educación de Adultos que abarca 22 Estados de la Unión y que pretende alfabetizar a 100 millones de jóvenes y adultos entre 15 y 35 años, especialmente mujeres de las zonas rurales, ciertas castas y tribus y las capas más pobres de los medios urbanos y rurales.

Vietnam. La campaña de alfabetización de la República Socialista de Vietnam, iniciada en 1945 en un país donde el analfabetismo afectaba al 95% de una población de 20 millones de habitantes, ha contado con el entusiasmo de ésta, permitiendo alfabetizar ya el primer año a 2,5 millones de personas. En los nueve años siguientes se alfabetizó a otros 10 millones de habitantes. En 1958 la casi totalidad de la población entre 12 y 50 años estaba alfabetizada. En cuanto a la parte meridional del país, los cuatro millones de analfabetos que aun existían allí fueron alfabetizados entre 1975 y 1977. Actualmente se realizan esfuerzos con vistas a eliminar el analfabetismo entre las minorías étnicas y a desarrollar un amplio sistema de educación complementaria.

China. En los últimos 32 años han aprendido a leer y escribir 128 millones de personas de 12 a 40 años, mientras que en 1949 el 80% de la población era analfabeta. Hoy día el 90% de los obreros y de los mineros poseen el mismo nivel de instrucción que los alumnos que salen de la escuela primaria y sólo queda entre ellos de un 5 a 7% de analfabetos. En las zonas rurales el 70% de los campesinos jóvenes han adquirido los rudimentos de la lectura y la escritura. Para consolidar tal situación, las autoridades se afanan por ofrecer a los obreros y a los campesinos una enseñanza secundaria fuera de su horario laboral.

Tailandia. Los analfabetos representaban en 1981 aproximadamente el 14,5% de la población mayor de 10 años, incluido un alto porcentaje de personas que habían realizado cuatro años de enseñanza primaria pero que habían caído de nuevo en el analfabetismo. En su quinto Plan de Desarrollo Económico y Social, el Gobierno se ha fijado como objetivo reducir al 10% el número de analfabetos en 1986. Para alcanzar tal objetivo, las autoridades se esfuerzan por que la enseñanza primaria sea universal en ese año. Por otro lado, actualmente existen seis programas de alfabetización extraescolar en los que se utiliza a educadores voluntarios, estudiantes de las escuelas normales y monjes budistas. Algunos de esos programas se orientan hacia los grupos minoritarios más importantes del país. □

El "Cuarto Mundo" de los analfabetos

por Ali Hamadache

EL analfabetismo no es desgracia exclusiva del Tercer Mundo y cometeríamos un error ocultándonoslo. Numerosos países en los que la escolarización universal existe desde hace varias generaciones se enfrentan hoy en día con una plaga que daban por erradicada, pero que con asombro ven extenderse de un modo alarmante, y de la que obviamente tampoco pueden precaverse las naciones que disfrutaban desde hace algunos decenios de un alto grado de prosperidad material.

La situación de los analfabetos es especialmente delicada en los países industrializados; un adulto norteamericano o escandinavo que no sabe leer ni escribir correctamente tendrá un sentimiento de exclusión mucho más agudo que el que puede experimentar en un caso similar el oriundo de un país con bajo nivel de alfabetización. En varios países del Tercer Mundo subsisten formas de vida que favorecen la vida comunitaria y una civilización oral que, mediante un peculiar sistema simbólico, fomentan otros medios para ejercitar la memoria y organizar el pensamiento. Hasta cierto punto se puede decir que esas sociedades se hacen cargo de sus analfabetos.

Por el contrario, en una sociedad económica y tecnológicamente adelantada en la que domina la comunicación escrita y, sobre todo, el omnipresente impreso, hay que saber manejar las técnicas instrumentales básicas (leer, escribir, calcular), so pena de sentirse en situación de inferioridad ante cualquier gestión de la vida cotidiana: en las tiendas, en los transportes públicos, en el banco, en la oficina de correos, e incluso al solicitar un empleo. Por miedo a tener que rellenar formularios y por la vergüenza que le causa su incapacidad, el analfabeto sin trabajo preferirá prescindir de la ayuda de la oficina de empleo. Tampoco podrá participar eficazmente en las actividades sindicales el obrero analfabeto.

En suma, la vida cotidiana particularmente compleja a la que han de enfrentarse planteará a cada instante problemas a los analfabetos de los países desarrollados. No pudiendo leer los letreros que indican el nombre de las calles y de las paradas del metro, del autobús o del tranvía, tendrán dificultades para orientarse y para circular en la ciudad —como, por no saber sumar, no podrán valorar lo que compran en la carnicería o en las tiendas de comestibles. Y pobres de ellos si les toca hospitalizar a un hijo, solicitar un subsidio familiar o resolver cualquier complicación administrativa, escolar o judicial: los trámites con los que se ha de cumplir en tales casos se convertirán para ellos en obstáculos invencibles.

Por otra parte, los iletrados no se hacen respetar ni en su ámbito social ni en su misma familia. Los hijos, al ver que su padre no es capaz de ayudarlos en sus ejercicios escolares, terminan menospreciándolo y no dudan en desobedecerle.

A la mayoría de esos hombres les causa tanta vergüenza su analfabetismo que intentan disimularlo a todo el mundo—vergüenza que los paraliza asimismo cuando se les brinda la posibilidad de seguir un curso de alfabetización. No es que nacieran más que otros faltos de facultades intelectuales, pero, debido a la actitud de su entorno, la inteligencia de muchos de ellos parece como entumecida, inexplorada, yerma. Y con el avance cada día más rápido de la tecnología moderna, surge en contra suya una nueva forma de discriminación.

Analfabetismo y pobreza están unidos, siendo uno y otro factor, según el caso, ora causa, ora consecuencia, y de ello dan tantas pruebas los países ricos como los pobres. El analfabetismo se halla estrechamente vinculado con una serie de factores que se influyen mutuamente: escasez o carencia de recursos; escolarización cuanti-

ALI HAMADACHE, especialista en alfabetización, trabaja en la División de Alfabetización, Educación de Adultos y Desarrollo Rural de la Unesco. De 1962 a 1968 ocupó un alto cargo en Argelia y ha sido además experto en alfabetización en lo que actualmente es la República Democrática Popular Lao y asesor del programa de televisión educativa en Costa de Marfil.



Foto © François Koffler, París



Foto OIT, Ginebra



Aunque está más generalizado en el Tercer Mundo, el analfabetismo constituye un problema que inquieta también a algunos de los países más ricos. En estos afecta sobre todo a los sectores menos favorecidos de la sociedad (lo que se ha dado en llamar el "Cuarto Mundo"), entre los cuales se cuentan los habitantes de las zonas marginales de las ciudades, los trabajadores inmigrados y algunas poblaciones rurales con escasos recursos.

tativa o cualitativamente deficiente; miseria cultural del entorno; precario estado de salud; insalubres condiciones de alojamiento, etc. Factores todos ellos que afectan sobre todo al llamado "Cuarto Mundo", el cual, radicado por lo general en los barrios marginales de las ciudades, en las zonas periféricas o decaídas, entre los trabajadores inmigrados o entre ciertas minorías, es mayormente el mundo de los desocupados, de los obreros ocasionales o a quienes siempre se les reservan los trabajos de poca o ninguna cualificación, de las familias que sólo viven de los subsidios de la Asistencia Social, así como de los campesinos procedentes de regiones tradicionalmente pobres y para quienes es a veces mucho más importante la contribución de los hijos a los ingresos de la familia que su asiduidad escolar...; en resumen, las capas de la población que ocupan el puesto más desfavorecido en la jerarquía económica y social.

Y no es de extrañar que sobreabunden los desocupados en ese Cuarto Mundo de los analfabetos, pues, aunque un alto nivel de instrucción no puede garantizar un empleo en la coyuntura actual, sin ello nadie puede tener acceso a una profesión estable y bien remunerada. Como tampoco es de extrañar que no escaseen en él los

presos, pese a la manifiesta necesidad que éstos tienen de saber leer y escribir para poder comunicar con el mundo exterior.

La mayoría de los gobiernos de los países industrializados reconocen de forma más o menos explícita que el problema existe y que afecta a parte de su población adulta. Pero aun admitiendo que el analfabetismo es un problema innegable, poco se ha hecho para evaluar estadísticamente su importancia, y menos para determinar sus causas, pues sólo excepcionalmente se han puesto a disposición de los investigadores los medios apropiados para tal fin.

Bien es verdad que en esos países la cuestión se plantea de una forma tanto más delicada cuanto que al aspecto cuantitativo se une una dimensión cualitativa —nos referimos, en particular, a lo que se suele llamar analfabetismo "recurrente" o "reincidente" y al analfabetismo funcional o práctico, que los censos habituales no permiten evaluar. Pero no es porque falten los datos estadísticos por lo que no se puede eliminar el problema. Ni tampoco basta negarlo para tenerlo resuelto, aunque éste es un error en que incurren numerosos países industrializados que, practicando desde hace mucho la escolarización obligatoria, consideran caducada la cuestión; de ahí que haya desaparecido la correspondiente pregunta en sus formularios de censo.

En realidad, no habría servido para gran cosa conservarla, pues rara vez pueden fiarse los responsables del censo de las contestaciones que dan los analfabetos en ese caso, aunque sólo sea por lo propensos que suelen ser a disimular sus lagunas, bien por obvias razones psicológicas, bien para no comprometer sus posibilidades de encontrar trabajo. "Estar sin trabajo es duro. Pero estar sin trabajo y no saber ni leer ni escribir, eso sí que es intolerable, eso sí que es ▶



Foto H.W. Silvester © Rapho, Paris

Comparar etiquetas y precios en un supermercado es sólo una de las muchas tareas diarias que en las sociedades industrializadas requieren saber leer y escribir.

► una vergüenza”, decía M.H., de Rastadt, en la República Federal de Alemania.

Ya en 1958, al celebrarse su décima reunión, la Conferencia General de la Unesco aprobó una recomendación con vistas a la normalización internacional de las estadísticas educativas en la que al analfabeto se le definía así: “toda persona incapaz de leer y escribir, *comprendiéndolo*, un breve y sencillo relato de hechos relacionados con su vida cotidiana”. Cabe decir que se revisó esta definición en 1978, agregándosele una interesante precisión: “*Funcionalmente analfabeta* es la persona incapaz de ejercer cualquiera de las actividades que requieren la alfabetización, siendo ésta condición imprescindible para que tales actividades contribuyan al buen funcionamiento de su propio grupo o de su propia comunidad, así como para que pueda seguir leyendo, escribiendo o calculando con vistas a su desarrollo personal y del de su comunidad”. No cabe duda, sin embargo, de que los criterios de la funcionalidad varían mucho según los países. Aquí basta con saber leer una advertencia o un cartel para salvarse de esa definición; allá hay que saber rellenar un cuestionario de lo más complejo o comprender instrucciones que suponen no pocos conocimientos técnicos, so pena de pasar por analfabeto. Dado que el analfabetismo tiene acepciones distintas de un país a otro y que las exigencias de cada sociedad al respecto tampoco se sitúan al mismo nivel, las cifras pueden variar considerablemente.

Las evaluaciones realizadas por la Sección de Estadísticas de la Unesco, actualizadas en julio de 1982, para las cuales se utilizaron los censos oficiales más recientes, se basan en las declaraciones de las personas que reconocen ser analfabetas en los países industrializados (Europa —incluyendo la Unión Soviética—, Estados Unidos, Canadá, Japón, África del Sur, Israel, Australia y Nueva Zelanda). El resultado muestra que en 1980 el 2,5% de la población adulta (a partir de 15 años), o sea cerca de 22 millones y medio de personas, podía incluirse en la categoría de los iletrados. Vale precisar que se trataba mayormente de individuos entrados en años, ya que los jóvenes de 15 a 19 años sólo representaban un 3% de esos 22,5 millones y la gente entre 20 y 44 años, el 20%, mientras que la inmensa mayoría, es decir el 77%, tenían más de 45 años. Consta además que esta dimensión cuantitativa del analfabetismo no sólo varía según los países, sino que cambia conforme a una línea de demarcación que aísla, separándolos claramente de la Europa del norte, a los países mediterráneos. En esta Europa del sur el índice de analfabetismo alcanza el 8,1%, fluctuando de un país a otro entre el 4 y el 20%.

Otro dato importante y que concierne a la mayoría de los países que entran en el marco de este estudio: la extensión del analfabetismo femenino cuyo índice llega a ser en ciertos casos dos veces e incluso tres veces mayor que el del masculino.

Tampoco cabe duda de que la situación real es más seria aún de lo que cabe juzgar por tales evaluaciones, ya que en ellas no figuran los *analfabetos reincidentes*, es decir los que no han beneficiado de una escolarización en debida forma o que no han podido ir más allá



En la Unión Soviética la lucha contra el analfabetismo fue una de las tareas prioritarias del nuevo régimen nacido de la Revolución de Octubre. “¡Mujer, aprende a leer y escribir!”, reza el letrero superior de este cartel de 1923. En el letrero inferior puede leerse: “¡Oh, madrecita, si supieras leer podrías ayudarme!”

del mínimo de escolarización legalmente exigido y que, por no tener ocasión de practicar en la vida cotidiana los rudimentos que habían adquirido de niños, desaprenden total o parcialmente a leer y escribir.

El analfabetismo funcional abarca un sinnúmero de situaciones que dependen del contexto económico, tecnológico y cultural de cada sociedad, así como de las exigencias de la misma respecto al nivel cultural básico. En el Reino Unido, por ejemplo, y según la definición aprobada por la British Association of Settlements, este nivel no debe ser inferior al que caracteriza normalmente a un niño de 9 años —norma que, al ser aplicada en el empadronamiento de 1979, reveló que 2 millones de ingleses eran analfabetos. En la parte

angloparlante de Canadá, el analfabetismo es definido por la Canadian Association for Adult Education como "un nivel de instrucción equivalente o inferior a ocho años de escolaridad", mientras que en Quebec la norma básica es la de cinco años de escolaridad. Según los resultados de una investigación publicada en 1983 por la Comisión Nacional Canadiense para la Unesco, 5,5% de la población canadiense, es decir 850.000 personas, no pueden prevalerse ni siquiera de esos cinco años de escolaridad, y un 28%, es decir 4.400.000 personas, aun habiendo ido a la escuela durante más de cinco años (pero menos de nueve), no alcanzan el nivel suficiente para poder adaptarse a las complejas condiciones de una sociedad industrializada.

En Polonia, dado el alarmante índice de analfabetismo, el Gobierno decidió emprender en 1951 una campaña de alfabetización y de escolarización; sin embargo, en 1981 el país contaba todavía con 2,7 millones de individuos de más de 15 años cuyo nivel de instrucción era inferior a la norma básica. En Estados Unidos una investigación de Louis Harris Poll publicada en 1970 y realizada por cuenta del National Reading Center, puso de manifiesto que 18,5



Foto OIT, Ginebra

Entrevistado para una encuesta sobre "Analfabetismo y pobreza en los países industrializados" realizada recientemente, con los auspicios de la Unesco, por el movimiento internacional ATD Cuarto Mundo, un niño declaró: "Lo único que recuerdo de la escuela es que todos se burlaban de mi padre cuando iba a buscarme". Estas palabras expresan el sentimiento generalizado de aislamiento y las tensiones familiares tan frecuentes entre los analfabetos del mundo industrializado.

millones de norteamericanos eran analfabetos funcionales. Se basaba la investigación en los siguientes criterios: podíase definir como tal al individuo adulto que no era capaz de leer un diario y contestar preguntas relacionadas con lo que acababa de leer; que no era capaz tampoco de utilizar una guía telefónica, ni de rellenar cierta clase de formularios (solicitud de empleo, seguridad social, cuenta bancaria, etc.) ni de extender un cheque, etc. La Universidad de Texas hizo poco más o menos lo mismo con la investigación que llevó a cabo entre 1971 y 1976 y cuyos criterios, enfocados en los pormenores de la vida cotidiana, eran muy similares: capacidad para calcular el consumo de gasolina del coche personal, así como para contar el dinero y dar la vuelta sin equivocarse, o para descifrar una hoja de paga sin hacerse un lío con las distintas deducciones, etc. El resultado dio mucho que hablar ya que revelaba una proporción de 15 a 20% de analfabetos funcionales en la población estadounidense, es decir 23 millones de individuos — cifra ante la cual no podían quedarse callados, por supuesto, ni los medios de comuni-

cación ni la opinión pública. Parece ser, por añadidura, que esta cifra va aumentando cada año en 2,3 millones, según informa el servicio de prensa de la Casa Blanca, que calcula en 72 millones los analfabetos funcionales existentes en Estados Unidos en 1983.

En Francia no se han hecho indagaciones de este tipo a escala nacional, pero sí algún que otro sondeo en los medios subproletarios. En el departamento de Essonne, por ejemplo, la Unión Departamental de Asociaciones Familiares organizó en 1976 una encuesta entre las 6.000 familias que de ella dependían. Según ella, el 47 % de los hombres interrogados y el 51 % de las mujeres eran iletrados o sabían apenas leer y escribir. También es significativo el muestreo del Movimiento ATD/Cuarto Mundo, que efectuó la misma clase de investigación entre 78 familias subproletarias de provincias: 27 % de analfabetos entre los hombres, 30 % entre las mujeres.

De acuerdo con otro estudio del ATD/Cuarto Mundo, cuyos resultados publicó la Comisión Europea, tampoco Bélgica y Luxemburgo han conseguido resolver el problema en algunas de sus zonas urbanas: hay 5 % de analfabetos en la ciudad belga de Lieja, también 5 % en la ciudad de Luxemburgo, representando los inmigrantes un 20 % en ambas ciudades. En Bélgica, los únicos datos en los que cabe fiar a escala nacional son los del ejército, por el examen al que son sometidos los reclutas: en 1979, 0,4% de ellos no sabían ni leer ni escribir y 15% se mostraron incapaces de rellenar una solicitud de permiso. Pueden considerarse asimismo como analfabetos unos 0,7 a 0,9% de los reclutas franceses; total o parcialmente analfabetos unos 10 a 20% de los reclutas daneses o suecos.

Pero, naturalmente, estas estadísticas varían en proporción notable dentro de un mismo país, subiendo o bajando el índice según el nivel económico de cada provincia. En Grecia, por ejemplo, la zona de Atenas cuenta con 7,6% de analfabetos, mientras que en la de Tracia el porcentaje es de 27,4. Otro ejemplo, el de España, donde se empadronó en 1975 a 2,5% de adultos iletrados en la provincia de Burgos y a 13,5% en la de Granada. En Estados Unidos, 40% de los adultos definidos como analfabetos funcionales pertenecen a las capas sociales que disponen de ingresos inferiores a 5.000 dólares, mientras que más allá de los 15.000 dólares la proporción disminuye a 8% (investigación de la Universidad de Texas). En Francia, como pusieron de relieve las estadísticas publicadas en 1981, 55% de los hijos de obreros que ingresan en los establecimientos de enseñanza secundaria han tenido que repetir curso por lo menos una vez en sus cinco años de escolaridad anterior, mientras que los hijos de ejecutivos, médicos, etc., que se encuentran en tal caso sólo representan un 15%.

Numerosas son asimismo las causas del analfabetismo reincidente. Lo cierto es que el ambiente en el que vive parte de la población no favorece la comunicación escrita o, al menos, no predispone a dominarla. De ello se suele echar la culpa al sistema de enseñanza que no despierta en los niños la afición a la lectura y, por consiguiente, ni les inculca el hábito de leer ni los adiestra a escribir. Pero quizás no se haya puesto bastante de relieve la parte de responsabilidad de la televisión, aunque sabido es que, a fuertes dosis, el consumo de programas televisivos socava gravemente el hábito de la lectura.

Pocos países industrializados practican una política de alfabetización global, es decir destinada a los autóctonos y/o a los inmigrantes. Tampoco son muchos los que han sabido crear una organización coherente a fin de coordinar con plena eficacia las necesarias acciones y los recursos apropiados. Sin embargo, sólo una voluntad política inquebrantable permitiría resolver el problema, y de ella estamos muy lejos, en verdad, fuera de alguna que otra excepción. No es que el analfabetismo deje de preocupar a los gobiernos. Por el contrario, les preocupa cada día más. Pero si podemos contar hoy con algunos programas más o menos ambiciosos para combatirlos los debemos, en la mayoría de los casos, a organizaciones y asociaciones particulares, cuando no a iniciativas individuales: programas emprendidos a veces a escala nacional, pero más frecuentemente a nivel local, y a los que no siempre otorgan su apoyo los poderes públicos.

Para éstos la lucha contra el analfabetismo no alcanzará a ser una prioridad hasta que no estén plenamente convencidos de su importancia. Ello supondría saber identificar y localizar a los analfabetos mejor de lo que se ha hecho hasta ahora. Supondría asimismo que se dilucidaran mejor las causas de un azote que afecta especialmente a algunas categorías de la población, cualesquiera que sean sus modalidades: analfabetismo total, analfabetismo recurrente, analfabetismo funcional e incluso analfabetismo "tecnológico". Supondría, por último, la adopción de las debidas decisiones políticas y de las medidas legislativas, administrativas y financieras correspondientes o, dicho con otras palabras, la movilización de los imprescindibles recursos materiales y financieros, así como de todos los recursos humanos disponibles.

El doble desarraigo de los inmigrantes

por Sonia Abadir Ramzi



Foto © Populart, Oullins, Francia

Desde hace algunos años ciertos países se esfuerzan por acabar con el desierto cultural en que viven, sobre todo, los inmigrantes de la segunda generación. En la foto: estos infantiles flautistas participan en una creación musical organizada en una escuela de la ciudad de Oullins (Francia) donde el 97% de los alumnos son hijos de inmigrantes.



Foto © Derechos reservados

“Se trata de conseguir que la sociedad considere al niño como una persona y no como el fruto de una política económica. Y, en efecto, es una persona, con sus capacidades y sus riquezas propias, que tiene derecho a la educación y a la formación, como tiene derecho a ser diferente”.



Foto © A. Muñoz de Pablos, París

“Los analfabetos se hallan marginados porque no saben leer pero además no saben leer porque se hallan marginados”, señala un informe oficial francés publicado recientemente con el título de *Los analfabetos en Francia*. En la foto, curso de alfabetización en París.

ALGUNOS países europeos cuentan actualmente con un número muy importante de inmigrantes, originarios de países y culturas diferentes. Por ejemplo, en la República Federal de Alemania constituyen el 7% de la población total y en Francia el 8%. Esto quiere decir que las más diversas culturas están destinadas a coexistir de manera permanente en los países que acogen a esos extranjeros. Pero esa coexistencia necesaria e inevitable suscita conflictos cuando los diferentes grupos continúan ignorándose recíprocamente e incluso oponiéndose entre sí.

Según estadísticas recientes, esa población inmigrante está constituida en un 85% por obreros que soportan las condiciones de trabajo más difíciles. Una gran mayoría de los inmigrantes son analfabetos. A esta desventaja considerable se añade una desestructuración cultural, unas condiciones de alojamiento deficientes (el 75% de las viviendas insalubres de Francia están habita-

das por inmigrantes), una situación económica precaria y una inseguridad jurídica permanente. Los inmigrantes se hallan frente a una civilización industrial que sólo se interesa por ellos en tanto que individuos “productivos”, pero que les niega el derecho a ser diferentes y que ignora sus potencialidades culturales. De ahí que los inmigrantes y sus hijos vivan al margen de la vida social y cívica del país huésped, pese a la paradoja de que los “inmigrantes” de la segunda generación jamás han emigrado de parte alguna.

Hay países que brindan a los inmigrantes la posibilidad de llegar a ser ciudadanos suyos tras residir en ellos cierto tiempo; otros no les ofrecen garantía alguna de residencia a largo plazo y los confinan en una situación jurídica provisional siempre incierta que abarca incluso a la segunda generación. En cinco países europeos (Alemania, Suiza, Francia, Bélgica y Suecia), 3.800.000 jóvenes menores de 25 años no han adquirido oficialmente la ciudadanía del país huésped.

La marginalización y, más aun, el rechazo de los inmigrantes obedecen a prejuicios racistas y xenófobos, frecuentemente transmitidos por los medios de comunicación, que menosprecian la cultura de quie-

nes provienen de países antaño colonizados. De ahí que, debido a que comparten cierta base cultural común con los países que los acogen, ese problema sea relativamente menos grave en el caso de los inmigrantes portugueses, italianos y españoles.

Los inmigrantes, particularmente los de origen islámico, están “separados de sus raíces” sin que por ello hayan logrado adquirir la identidad cultural del país donde residen. Viven prácticamente en un *no man's land* cultural. Mas si los inmigrantes adultos, cuya personalidad está ya formada por un conjunto de valores, reglas morales, costumbres, mitos y símbolos, pueden resistir hasta cierto punto los “peligros” que engendra esta nueva situación, los “inmigrantes de la segunda generación” sufren, sin solución posible, las consecuencias de una doble subcultura. Por otra parte, los inmigrantes constituyen una población inquieta y perturbada. La inseguridad y las desigualdades del comienzo determinan luego el desinterés respecto de la alfabetización. Ello acarrea un analfabetismo estructural y otro recurrente, tanto entre los inmigrantes adultos como entre sus hijos, que los coloca en una situación de inferioridad cuando se trata de obtener un empleo o una promoción profesional.

SONIA ABADIR RAMZI, egipcia, ha sido profesora en la Universidad de Argel. Es autora de un libro titulado *La mujer árabe en el Magreb* y en el *Machrat* (en prensa) y ha colaborado en la obra colectiva *La mujer y la política*, que publicará próximamente la Editorial de la Unesco.

► De cualquier manera, la alfabetización de los trabajadores inmigrados constituye un problema específico. Como la mayoría de ellos y de los miembros de su familia no saben leer ni escribir en su lengua materna, su alfabetización resulta tanto más difícil cuanto que con la lectura y la escritura están obligados a aprender una lengua nueva. No debe pues extrañar que la proporción de fracasos escolares entre los hijos de inmigrados sea inquietante: téngase en cuenta que pertenecen a medios socioeconómicos desfavorecidos, que se mueven en una situación de desestructuración cultural y que frecuentemente no dominan la lengua del

que los profesores titulares se reúnen con los maestros extranjeros y elaboran punto por punto el programa de actividades escolares. Ello ha permitido que en numerosos casos los hijos de inmigrantes alcancen el nivel requerido para su formación normal. Pero esta experiencia sigue siendo de carácter limitado y no se ha generalizado todavía al resto del país donde los alumnos extranjeros constituyen entre el 10 y el 16%, según los niveles de enseñanza.

Desde 1974, en los Países Bajos se dispensa a los alumnos extranjeros cursos especiales de neerlandés así como una enseñanza de la cultura de su país nativo.

tipicaban sólo 33.600 de los 400.790 alumnos extranjeros que entonces asistían a la escuela primaria.

El acuerdo firmado el 1º de diciembre de 1981 entre Francia y Argelia estipula la creación de cursos integrados de lengua y civilización árabes en la enseñanza primaria como parte de los programas oficiales franceses. En el nivel secundario los alumnos argelinos podrán escoger su lengua de origen como primera o segunda lengua extranjera. Por otra parte, se duplicará el número de educadores argelinos que actualmente es de 150.

En la República Federal de Alemania la política educativa respecto de los hijos de inmigrados varía de un Estado a otro. En Renania del Norte, por ejemplo, se les dispensa una enseñanza complementaria en su lengua materna; en otros Estados son acogidos en clases preparatorias de dos, cuatro y hasta seis años.

En Luxemburgo, país bilingüe, hay clases especiales que permiten a los niños extranjeros alcanzar un nivel satisfactorio en francés o en alemán.

Una ley de 1966 autoriza a las comunidades del Reino Unido en las que los inmigrantes constituyen más del 2% de la población local a pedir el reembolso del 75% de los salarios de los educadores y de los asistentes sociales encargados de acoger y de ocuparse de los inmigrados. La Asociación Nacional para la Educación Pluricultural se halla a la cabeza de un movimiento que apunta a adaptar el sistema de educación británico a la mentalidad de los inmigrados.

Quizás sea Suecia el país que ha realizado el esfuerzo más importante en relación con las minorías extranjeras. Una ley de 1976 garantiza a todos los inmigrantes, jóvenes o adultos, una enseñanza bilingüe. El número de educadores que dispensan tal tipo de formación en las 20 lenguas maternas de los niños inmigrados (7% de la población escolar sueca) pasó de 835 en 1974 a 2.000 en 1977.

Pese a estos adelantos, los problemas que plantea la educación de los inmigrados quedarán resueltos globalmente sólo cuando la realidad de la inmigración y de la riqueza que ella aporta sea mejor comprendida por la sociedad que la acoge. Sería conveniente emprender campañas destinadas a hacer que nos reconozcamos como sociedades pluriculturales y pluriétnicas y que asumamos tal fenómeno con todas las consecuencias que de él se desprenden en relación con la escuela, el trabajo, la vida colectiva, el derecho, los medios de comunicación, los esparcimientos, etc. Semejantes campañas deberían hacer hincapié también en el hecho de que, en un plazo de veinte años, el promedio de envejecimiento de la población en la mayor parte de los países receptores se ha reducido gracias a la afluencia de trabajadores extranjeros.

Se trata, en suma, de lograr que la sociedad considere al hijo de inmigrante como una persona humana y no como factor de una política económica. El es, en efecto, una persona con sus aptitudes y su riqueza cultural propias, una persona que tiene derecho a la educación y a la formación profesional y, al mismo tiempo, a ser diferente.

S. Abadir Ramzi

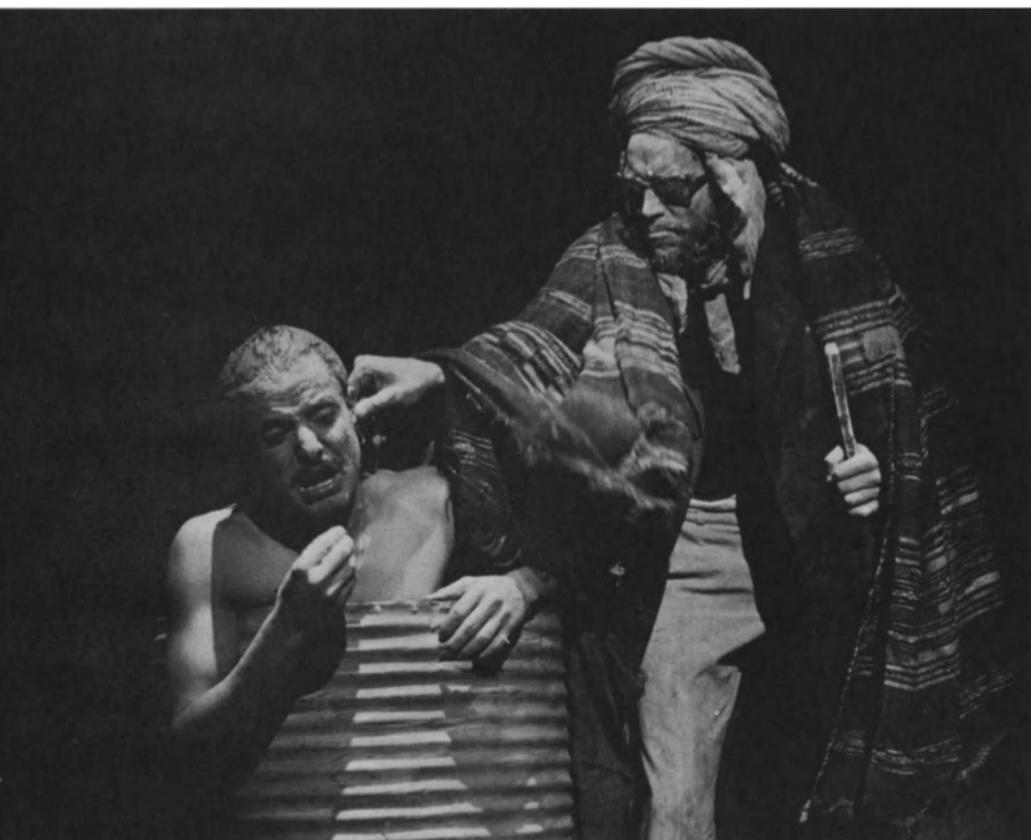


Foto Salgado Jr. © Magnum, París

Escena de una obra dramática presentada en un festival de teatro de los trabajadores inmigrados en París.

país donde habitan. En un seminario sobre los problemas de la inmigración en Luxemburgo (4 y 5 de marzo de 1982), organizado con la cooperación de la Unesco, el representante de la Comunidad Europea señaló: "Sabemos que aun hoy día el 60% de los hijos de los trabajadores inmigrados fracasan en la escuela o sufren un retraso tan grande que no podrá compensarse mediante las estructuras educativas".

Sin embargo, diversos países vienen realizando esfuerzos para remediar semejante estado de cosas. Así, desde hace seis años se ha emprendido en el Limburgo belga una acción patrocinada por la Comunidad Europea cuya finalidad es establecer una colaboración estrecha entre los educadores nacionales y extranjeros. Esta labor no se limita a la enseñanza de la lengua y de la cultura maternas de los alumnos "inmigrados" sino

Cuando el índice de alumnos "inmigrados" lo justifica, se autoriza a las escuelas a emplear un número mayor de enseñantes, 80% de los cuales son contratados entre los propios inmigrantes.

En Francia, el Ministerio de Educación Nacional ha integrado los once Centros de Formación y de Información para la Escolarización de los Hijos de Inmigrantes en las escuelas normales de las principales ciudades del país. Esos centros acogen anualmente a mil educadores en cursillos de formación continua. En las escuelas primarias se han introducido cursos de enseñanza de la lengua materna para los niños inmigrados. Sin embargo, pese a una circular del Ministerio que en 1975 disponía la multiplicación y la ampliación de este sistema, en el año escolar de 1979-1980 sólo se contaba con 2.510 cursos integrados en los que par-

El mundo y la letra

Una lectura crítica del entorno

por Paulo Freire

“La lectura del universo debe preceder a la lectura de la palabra y la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquél.” En la foto, alumnos de primer grado de una escuela cerca de Victoria de Santo Antão, Brasil.



Foto Claude Jacoby © Parimage, Paris

ME parece indispensable, al tratar de hablar de la importancia del acto de leer, decir algo sobre el proceso en que me metí mientras estaba escribiendo este texto, proceso que encerraba una comprensión crítica del acto de leer, que no se agota en la descodificación pura de la palabra escrita o del lenguaje escrito, sino que se anticipa y se alarga en la comprensión del mundo.

La lectura del universo antecede a la lectura de la palabra y, por eso, la lectura de ésta no puede prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad están unidos dinámicamente. La compren-

PAULO FREIRE, famoso pedagogo brasileño, fue profesor de historia y filosofía de la educación en la Universidad de Recife (Brasil), así como profesor visitante en la de Harvard (EUA). Autor de un notorio método de alfabetización conocido como “concientización” o “educación liberadora”, comenzó aplicándolo en su país natal y, posteriormente, en Chile y otros países. Ha colaborado con las Naciones Unidas y con la Unesco. Entre sus obras cabe citar *Educación como práctica de la libertad*, *Pedagogía del oprimido*, *Extensión y comunicación* y *El método de alfabetización de adultos*.

sión del texto que se obtiene por la lectura crítica implica la percepción de las relaciones entre el texto y el contexto. Cuando trato de escribir sobre la importancia del acto de leer, me siento impulsado a “releer” momentos fundamentales de mi práctica, conservados en la memoria, desde las experiencias más lejanas de mi infancia, de mi adolescencia, de mi juventud, en que la comprensión crítica de la importancia del acto de leer se fue formando dentro de mí.

Cuando estaba escribiendo este texto, iba “tomando distancia” de los diversos momentos en que el acto de leer se fue dando en mi experiencia existencial. Primero, la “lectura” del mundo, del pequeño mundo en que me veía; luego, la lectura de la palabra que no siempre, a lo largo de mis años escolares, fue la lectura de la “palabra-mundo”. El recuerdo de la infancia distante, buscando la comprensión de mi acto de leer, el mundo particular en que me veía, es para mí muy significativo. En ese esfuerzo a que me voy entregando, recreo, y re-vivo, en el texto que escribo, la experiencia vivida en el momento en que todavía no leía la palabra.

Me veo así en la casa sencilla en que nací,

en Recife, rodeada de árboles. La vieja casa, sus cuartos, su pasillo, su sótano, su terraza, el patio amplio en que se alzaba, todo eso fue mi primer mundo. En él anduve a gatas, balbuceé, me puse en pie, caminé y hablé. En verdad, todo aquel mundo especial se entregaba a mí como el mundo de mi actividad perceptiva y, por tanto, como el mundo de mis primeras lecturas. Los “textos”, las “palabras”, las “letras” de aquel contexto —en cuya percepción me ejercitaba y, cuanto más lo hacía, más aumentaba la capacidad de percibir— se encarnaban en una serie de cosas, de objetos, de señales, cuya comprensión iba percibiéndose en el trato con ellos y en mis relaciones con mis hermanos mayores y con mis padres.

Los “textos”, las “palabras”, las “letras” de aquel contexto se encarnaban en el canto de los pájaros: el del *sanhaçu*, el del *elha-pro-caminho-quem-vem*, el del *ben-te-ví*, el del ruiseñor; en la danza de las copas de los árboles zarandeados por fuertes vendavales que anunciaban tempestades, truenos, relámpagos; el agua de la lluvia jugando a la geografía: inventando lagos, islas, riachuelos... Los “textos”, las “palabras”, las “letras” de aquel contexto se encarna- ▶

► ban también en el silbido del viento, en las nubes del cielo, en sus colores, en sus movimientos, en el color del follaje, en las formas de las hojas, en el olor de las flores —de las rosas, de los jazmines—, en el cuerpo de los árboles, en la cáscara de los frutos.

De aquel contexto formaban parte igualmente los animales: los gatos de la familia, su manera mañosa de enroscarse en las piernas de la gente, su maullido de súplica o de rabia, Joli el viejo perro negro de mi padre. Formaba parte de él, por otro lado, el mundo del lenguaje de los más viejos, expresando sus creencias, sus gustos, sus celos y sus valores. Todo esto unido a contextos más amplios que el de mi mundo inmediato y cuya existencia ni siquiera podía sospechar.

En el esfuerzo por volver a la infancia distante, a que me refería, buscando la comprensión del acto de leer el mundo particular en que me movía, re-creo, re-vivo, en el texto que escribo, la experiencia vivida en el momento en que todavía no leía la palabra.

Pero, y es importante decirlo, la “lectura” de mi mundo, que siempre fue fundamental para mí, no me transformó anticipadamente en hombre, en un racionalista de pantalón corto. La curiosidad del niño no iba a distorsionarse por el simple hecho de ser ejercida y también en eso recibí la ayuda de mis padres. Con ellos, precisamente, comencé a ser introducido en la lectura de la palabra, en cierto momento de esta rica experiencia de comprensión de mi mundo inmediato, sin que esa comprensión significase antipatía a lo que tenía de encantadoramente misterioso.

El desciframiento de la palabra fluía naturalmente de la “lectura” del mundo particular. No era algo que estuviese superpuesto a él. Fui alfabetizado en el suelo del patio de mi casa, a la sombra de los mangos, con palabras de mi mundo y no del mundo adulto de mis padres. El suelo fue mi pizarra; las ramitas mi tiza.

Por esta razón, al llegar a la escuela particular de Eunice Vasconcelos, ya estaba alfabetizado. Eunice continuó y profundizó el trabajo de mis padres. Con ella, la lectura de la palabra, de la frase, de la oración, nunca significó una ruptura de la “lectura” del mundo. Con ella, la lectura de la palabra fue la lectura de la “palabra-mundo”.

Continuando en ese esfuerzo de “re-lear” momentos fundamentales de experiencias de mi infancia, de mi adolescencia, de mi juventud, en las que la comprensión crítica de la importancia del acto de leer se fue formando en mí a través de su práctica, vuelvo al tiempo en que, como alumno de bachillerato, me ejercité en la percepción crítica de los textos que leía en clase, con la colaboración, hasta hoy recordada, de mi profesor de portugués.

Por eso nuestra insistencia, como profesoras y profesores, en que los estudiantes “lean”, en un semestre, una cantidad de capítulos de libros reside en la comprensión equivocada que a veces tenemos del acto de leer. En mi peregrinar por el mundo no han sido pocas las veces en que jóvenes estudiantes me hablaron de su lucha con enormes bibliografías que tenían que “devorar” más que leer o estudiar. Verdaderas “lecciones de lectura” en el sentido más tradicional de esta expresión, a las que estaban sometidos en nombre de su formación científica y de las que debían dar cuenta por medio del famoso control de lectura. Algunas veces llegué hasta a leer, en listas bibliográficas,

“Fui alfabetizado en el suelo del patio de mi casa, a la sombra de los mangos, con palabras de mi mundo y no del mundo adulto de mis padres. El suelo fue mi pizarra; las ramitas mi tiza.” En la foto, una niña de una aldea india.

Foto Jyoti Bhatt, Baroda, India © ACCU, Tokio



ficas, indicaciones sobre qué páginas de este o de aquel capítulo de tal o cual libro debían ser leídas.

La insistencia en la cantidad de lecturas sin la debida profundización en los textos para que sean comprendidos, y no sólo mecánicamente memorizados, revela una visión mágica de la palabra escrita. Visión que debe ser superada. La misma visión, aunque considerada desde otro ángulo, que se encuentra, por ejemplo, en el escritor que identifica la posible calidad o no de su trabajo con la cantidad de páginas escritas. Sin embargo, uno de los documentos filosóficos más importantes de que disponemos, las Tesis sobre Feuerbach, de Carlos Marx, tiene apenas dos páginas y media...

Con todo, es importante subrayar, para evitar una comprensión errónea de lo que estoy diciendo, que mi crítica al concepto mágico de la palabra no significa, en modo alguno, una posición poco responsable de mi parte en relación con la necesidad que tenemos educadores y educandos de leer, constante y seriamente, los clásicos en todos los campos del saber, de profundizar en sus textos, de crear una disciplina intelectual, sin la cual hacemos inviable nuestra práctica como profesores y alumnos.

Dentro también del momento bastante rico de mi experiencia como profesor de len-

gua portuguesa, me acuerdo tan vivamente como si esa experiencia fuese de hoy y no de un ayer lejano, de las veces en que me detenía en el análisis de textos de Gilberto Freyre, de Lins do Rego, de Graciliano Ramos, de Jorge Amado. Textos que yo llevaba de casa y que iba leyendo con los alumnos, subrayando aspectos de su sintaxis estrechamente unidos al buen gusto de su lenguaje. A aquellos análisis añadía comentarios sobre diferencias obvias entre el portugués de Portugal y el del Brasil.

Estoy intentando dejar claro, en este ... bajo sobre la importancia del acto de leer —y no me cansaré de repetirlo—, que mi esfuerzo fundamental ha sido el de explicitar cómo, en mí, se grabó aquella importancia. Es como si estuviese haciendo la “arqueología” de mi comprensión del complejo acto de leer, a lo largo de mi experiencia existencial. Por eso he hablado de momentos de mi infancia, de mi adolescencia, de los comienzos de mi juventud, y termino ahora volviendo a ver, en trazos generales, algunos de los aspectos centrales de la propuesta que hice hace algunos años en el campo de la alfabetización de adultos.

En principio me parece interesante reafirmar que siempre consideré la alfabetización de adultos como un acto político y un acto de conocimiento y, por lo mismo, como un

acto creador. Para mí sería imposible integrarme en un trabajo de memorización mecánica de los ba-be-bi-bo-bu o de los la-le-li-lo-lu. Por eso tampoco puedo reducir la alfabetización a la enseñanza en cuyo proceso el alfabetizador irá “llenando” con sus palabras las cabezas supuestamente “vacías” de los alfabetizandos. Por el contrario, como acto de conocimiento y acto creador, el proceso de alfabetización tiene, en el alfabetizando, su sujeto.

El hecho de necesitar de la ayuda del educador, como ocurre en cualquier relación pedagógica, no significa que esa ayuda anule su creatividad y su responsabilidad en la construcción de su lenguaje escrito y en la lectura de ese lenguaje. En realidad, tanto el alfabetizador como el alfabetizando, al asir, por ejemplo, un objeto, perciben el objeto sentido y son capaces de expresar verbalmente el objeto sentido y percibido. Como yo, el analfabeto es capaz de sentir la pluma, de percibir la pluma y de decir: pluma. Pero yo soy capaz no solamente de sentir la pluma, de percibir la pluma, de decir pluma, sino también de escribir “pluma” y, por consiguiente, de leer “pluma”. La alfabetización es la creación o el montaje escrito de la expresión oral. Este montaje no lo puede hacer el educador para o sobre el alfabetizando. Ahí tiene él un momento para su trabajo creador.

No me parece necesario alargarme más aquí y ahora sobre lo que ya he desarrollado en otras ocasiones a propósito de la complejidad de este proceso. Pero sí me gustaría

volver sobre un punto al que me he referido varias veces en este texto, por el significado que tiene para la comprensión crítica del acto de leer y, por consiguiente, para la tarea de alfabetización que me he trazado. Me refiero a que la lectura del universo debe preceder siempre a la lectura de la palabra y la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquél. En la tarea a que me referí antes, este movimiento del universo a la palabra y de la palabra al universo está siempre presente. Movimiento en que la palabra pronunciada nace del mismo mundo a través de la lectura que de él hacemos. De alguna manera, empero, podemos ir más lejos y decir que la lectura de la palabra no está solamente precedida por la lectura del universo, sino también por una cierta forma de “escribirlo” o de “re-escribirlo”, esto es, de transformarlo por medio de nuestra práctica consciente.

Este movimiento dinámico es uno de los aspectos centrales, para mí, del proceso de alfabetización. Por eso siempre he insistido en que las palabras con que se organiza el programa de alfabetización deben ser escogidas del vocabulario universal de los grupos populares, expresando su lenguaje real, sus anhelos, sus inquietudes, sus reivindicaciones y sus sueños. Deben estar cargadas del significado de su experiencia existencial y no de la experiencia del educador. La investigación de lo que he llamado universo vocabular nos daba así las palabras del Pueblo, cargadas de mundo. Ellas nos venían a través de la lectura del universo que los gru-

pos populares hacían. Después, volvían a ellos, injertadas en lo que llamaba y llamo descodificaciones, que son representaciones de la realidad.

La palabra “ladrillo”, por ejemplo, quedaría incluida en una representación pictórica: la de un grupo de albañiles construyendo una casa. Pero antes de la devolución, en forma escrita, de la palabra oral de los grupos populares a ellos mismos, para el proceso de su comprensión y no de su memorización mecánica, solíamos desafiar a los alfabetizandos con un conjunto de situaciones codificadas de cuya descodificación o “lectura” resultaba la percepción crítica de lo que es cultura, por la comprensión de la práctica o del trabajo humano, transformador del mundo. En el fondo, ese conjunto de representaciones de situaciones concretas hacía posible a los grupos populares una “lectura” de la “lectura” anterior del mundo, antes de la lectura de la palabra.

Esta “lectura” más crítica de la “lectura” anterior menos crítica del mundo hacía posible a los grupos populares, a veces en posición fatalista ante las injusticias, una comprensión distinta de sus necesidades. En este sentido, la lectura crítica de la realidad, dándose en un proceso de alfabetización o no y asociada sobre todo a ciertas prácticas claramente políticas de movilización y de organización, puede constituirse en un instrumento de lo que Gramsci llamaría “acción contrahegemónica”.

P. Freire

“Los ‘textos’, las ‘palabras’, las ‘letras’ de aquel contexto se encarnaban... en las aguas de la lluvia jugando a la geografía, inventando lagos, islas, riachuelos... en el color del follaje, en las formas de las hojas, en el olor de las flores...” Un niño dedicado a la pesca en medio de los nenúfares gigantes que crecen en algunos ríos del Brasil.

Foto © Bruno Barbey, Magnum, Paris





Foto Leonard Freed
© Magnum, París

Obstáculos y causas

En 1980 había en todo el mundo 824 millones de analfabetos. Entre los factores que hacen que el analfabetismo persista e incluso aumente, cabe destacar cuatro. La disminución del ritmo de la escolarización, unida al incremento de la población (a la derecha), impide asistir a la escuela a un número creciente de niños y jóvenes. Al abandonar prematuramente la escuela (arriba), gran número de los alumnos pierden cuanto han ganado con la escolarización y recaen más o menos en el analfabetismo. Este "analfabetismo regresivo" o "reincidente" afecta también a los países industrializados, en particular a los elementos más desfavorecidos, como los desocupados (arriba a la derecha). Con el incremento del número de refugiados y de inmigrantes (abajo) aumenta aun más el número de iletrados en el mundo.



Foto © José Mayans, París



Foto L. Davico, ACRNU, Gnebra

La Unesco y la lucha contra el analfabetismo

A pesar del inmenso esfuerzo que se ha realizado en aras de la educación, y pese a los progresos alcanzados, el ejercicio universal del derecho a la educación sigue siendo una perspectiva lejana. A este respecto, la prueba más evidente, por la cantidad de seres humanos y de países a que afecta, es el analfabetismo. En 1980, los analfabetos representaban el 60,3% de la población adulta de África, el 37,4% de la de Asia y el 20,2% de la de América Latina. A pesar de una disminución de la tasa de analfabetismo en el mundo —que bajó del 32,9% en 1970 al 28,6% en 1980—, la cantidad absoluta de analfabetos adultos no deja de aumentar debido especialmente al incremento demográfico. Había 760 millones de analfabetos en 1970, 814 millones en 1980, y, si las tendencias actuales se mantienen, habrá 900 millones a fines de este siglo.

En su 21a. reunión, la Conferencia General de la Unesco, celebrada en Belgrado, en septiembre-octubre de 1980, reconoció la prioridad y la urgencia indiscutibles de la eliminación del analfabetismo, insistiendo en la necesidad de llevar conjuntamente a cabo los esfuerzos necesarios para la generalización de la enseñanza primaria y los orientados hacia la educación de adultos y, sobre todo, la alfabetización.

Esta doble estrategia de desarrollar y renovar la enseñanza primaria y de promover la eliminación del analfabetismo constituye uno de los ejes de acción prioritaria de la Unesco para el próximo decenio. El Plan a Plazo Medio de la Organización para el período 1984-1989 contempla un gran programa cuyo objetivo es favorecer la "educación para todos". Se trata de un nuevo enfoque con miras a erradicar el analfabetismo en su origen mismo reduciendo considerablemente el número de niños no escolarizados, sin dejar de incrementar al mismo

tiempo el número de alfabetizados entre los jóvenes y los adultos. Esta estrategia se articula en torno a unos cuantos ejes prioritarios, y las actividades previstas aspiran, especialmente mediante el fortalecimiento de las capacidades nacionales de investigación, planificación y formación y a través de la puesta en marcha de programas cooperativos regionales, a preparar las condiciones para la aplicación de estrategias integradas de escolarización y de alfabetización cuyo objetivo, al término del Plan a Plazo Medio, es lograr estabilizar e incluso invertir la tendencia actual al aumento del analfabetismo en cifras absolutas. Tales actividades pueden resumirse del siguiente modo:

- Mejor conocimiento del problema del analfabetismo con el fin de identificar a los analfabetos (individuos y grupos) y de elucidar, en cada contexto particular, las razones que lo explican y sus consecuencias para la población, así como las medidas que podrían adoptarse para su eliminación.
- Contribución a la elaboración y a la puesta en práctica de estrategias nacionales, regionales e internacionales para la generalización y renovación de la enseñanza primaria y para la eliminación del analfabetismo, concediendo atención especial a las zonas rurales y haciendo hincapié en las acciones relativas a los grupos más desfavorecidos, sobre todo los jóvenes y las mujeres.
- Fortalecimiento de las actividades de formación y de perfeccionamiento del personal de alfabetización para la escolarización de los niños y la alfabetización de los adultos.
- Fomento de la lucha contra la recaída en el analfabetismo y de las actividades educativas destinadas a los jóvenes que hayan abandonado prematuramente la escuela para asegurar la consolidación y el perfeccionamiento de los logros obtenidos durante la escolaridad, o con ocasión de los pro-

gramas de alfabetización, y la adquisición de competencias que permitan su inserción en el circuito de producción, especialmente agrícola y artesanal.

En esta perspectiva, la Organización ha emprendido programas de formación de alfabetizadores y de especialistas nacionales, ha promovido conferencias y planes de coordinación regional en los diferentes continentes, ha organizado reuniones y seminarios, ha aportado consejos técnicos a los Estados Miembros, ha favorecido la difusión y los intercambios de ideas, de informaciones y de experiencias, se ha encargado de la publicación y la difusión de documentos técnicos y promocionales, etc. Su contribución sigue desarrollándose constantemente, tanto en lo relativo al fomento y al apoyo de las estrategias nacionales como respecto de la sensibilización y movilización de la comunidad internacional, sobre todo en favor de los países más pobres. Por otra parte, sin dejar de estimular las políticas y las medidas que permitan a los países en desarrollo una mayor eficacia en sus esfuerzos destinados a eliminar el analfabetismo, la Organización contribuye a consolidar la cooperación directa entre países con problemas e intereses comunes. Esta forma de ayuda mutua pluridimensional en la esfera de la educación comienza a multiplicarse, especialmente en el marco de la cooperación horizontal regional; tal es el caso, por ejemplo, del Proyecto Principal de la Región de América Latina y el Caribe y del Programa Regional de Eliminación del Analfabetismo en África.

Conviene insistir una vez más en que la contribución de la Unesco ha estado y continúa estando animada por la preocupación de estimular y valorizar las iniciativas nacionales y de alentar soluciones basadas en realidades nacionales y derivadas de problemas nacionales concretos. □

Premios de alfabetización 1983

En una ceremonia celebrada en la Sede de la Unesco, en París, el 8 de septiembre pasado, para conmemorar el Día Internacional de la Alfabetización, se hizo pública la concesión de sendos premios o menciones honoríficas a diez instituciones y dos personas por su labor destacada en la lucha contra el analfabetismo. La selección de los laureados estuvo a cargo de un jurado internacional presidido por el Sr. Malcolm S. Adiseshiah, de la India.

■ PREMIO NADEZHDA KRUPSKAYA

Este premio, instituido por la Unión Soviética en 1969, fue atribuido al **Centro de Enseñanza a Distancia de Lesotho**, que utilizando una radio, un periódico destinado a las personas recién alfabetizadas, materiales pedagógicos especiales y 28 "puestos de enseñanza", ha enseñado a leer y escribir anualmente a unas mil personas en los seis años últimos. Los puestos de enseñanza funcionan en las escuelas o simplemente en las cabañas de las aldeas y asisten a ellos 3.000 alumnos en tres de los diez distritos principales del país. El Centro, creado en 1974, desarrolla un plan de acción elaborado a partir de una encuesta según la cual el 55% de la población del país, que cuenta con 1.200.000 habitantes, es analfabeta.

Menciones honoríficas

Recibieron menciones honoríficas: 1) la **Sra. Joyce Robinson**, de Jamaica, quien, tras crear un sistema de bibliotecas nacionales públicas, ocupa un puesto directivo en el JAMAL, el mayor organismo de alfabetización de Jamaica; y 2) el **Sr. Vuong Kiem Toan**, de la República Socialista de Vietnam, de 81 años de edad, que ha dedicado 44 años a promover la alfabetización en su país, utilizando durante la guerra materiales locales para reemplazar el papel, la tinta y la tiza y dirigiendo luego el comité para la eliminación del analfabetismo en Vietnam.

■ PREMIO NOMA

Creada por el Sr. Shoishi Noma, de Japón, esta recompensa se otorgó al **Movimiento de Alfabetización de Birmania** por los esfuerzos que desde 1964 viene desplegando para erradicar el analfabetismo mediante un movimiento de participación activa de las comunidades y utilizando recursos loca-

les y servicios de voluntarios. Su estrategia consiste en lanzar una campaña en una aldea hasta que todos sus habitantes estén alfabetizados, proceso que requiere de uno a tres años. Desde 1964 se han llevado a cabo tales campañas en 231 comunidades que cuentan con más de 1.800.000 personas alfabetizadas.

Menciones honoríficas

Se concedieron menciones honoríficas: 1) al **Organismo de Planificación y Desarrollo de la Lengua y la Literatura Nacionales de Malasia**, que promueve la alfabetización en la lengua nacional y publica textos a precios moderados; y 2) a la **Asociación Latinoamericana de Educación por Radio**, de Quito, Ecuador, que presta asistencia técnica a 41 instituciones que utilizan la radio para promover la alfabetización en 17 países latinoamericanos.

■ PREMIO IRAK DE ALFABETIZACIÓN

Creado por el Gobierno de Irak, este premio fue adjudicado a **Alfalit**, institución peruana constituida esencialmente por voluntarios que trabajan en las zonas de chabolas o "barriadas" y en las regiones rurales más desfavorecidas. Esta institución ha elaborado sus propias técnicas y materiales de enseñanza teniendo en cuenta los diferentes modos de vida de sus alumnos. Alfalit cuenta con diversos centros de alfabetización, cada uno de los cuales funciona con cuatro voluntarios cuya labor respalda la comunidad local. Entre 1979 y 1982, 9.557 personas han aprendido a leer y escribir en 117 cursos de alfabetización.

Menciones honoríficas

Se concedieron menciones honoríficas: 1) al **Centro Rural de Recursos Pedagógicos de Bangladesh**, que fomenta la parti-

ción de la comunidad en los planes de desarrollo rural y ha elaborado un programa innovador que vincula la educación extraescolar con la escolar; y 2) al **Centro Estatal de Kano para la Educación Masiva**, de Nigeria, cuyo programa de alfabetización benefició en 1981 a 100.000 alumnos, lo que constituyó un impulso considerable para la campaña nacional de alfabetización emprendida en 1982.

■ PREMIO DE LA ASOCIACION INTERNACIONAL DE LECTURA

Dotado con 5.000 dólares, este premio fue concedido al **Departamento de Educación de Adultos de Kenia** cuyo programa de alfabetización, emprendido en 1970, ha beneficiado a más de un millón de personas, o sea la quinta parte de la población analfabeta del país. Para ello el departamento ha contratado los servicios de 3.000 educadores a tiempo completo, 5.000 instructores a medio tiempo y 6.000 voluntarios. La experiencia adquirida en más de 13.000 cursos con unos 350.000 alumnos demuestra que un adulto puede aprender a leer y escribir en un periodo de seis a nueve meses.

Menciones honoríficas

Obtuvieron menciones honoríficas: 1) el **Proyecto Barreirinho** del Movimiento Brasileño de Alfabetización (MOBRAL), por haber logrado integrar las actividades de alfabetización y de postalfabetización en la vida cultural de las comunidades interesadas; y 2) la **Federación General de Mujeres de Irak** que se ha fijado como objetivo prioritario la alfabetización y ha contribuido a la planificación y realización de la campaña nacional de alfabetización de ese país.

Redacción y distribución:

Unesco, place de Fontenoy, 75700 París

Los artículos y fotografías que no llevan el signo © (copyright) pueden reproducirse siempre que se haga constar "De EL CORREO DE LA UNESCO", el número del que han sido tomados y el nombre del autor. Deberán enviarse a EL CORREO tres ejemplares de la revista o periódico que los publique. Las fotografías reproducibles serán facilitadas por la Redacción a quien las solicite por escrito. Los artículos firmados no expresan forzosamente la opinión de la Unesco ni de la Redacción de la revista. En cambio, los títulos y los pies de fotos son de la incumbencia exclusiva de esta. Por último, los límites que figuran en los mapas que se publican ocasionalmente no entrañan reconocimiento oficial alguno por parte de las Naciones Unidas ni de la Unesco.

Redacción y distribución:

Unesco, place de Fontenoy, 75700 París

Subjefe de redacción:

Olga Rödel

Secretaria de redacción:

Gillian Whitcomb

Redactores principales:

Español: Francisco Fernández-Santos (París)

Francés: Alain Lévêque (París)
Inglés: Howard Brabyn (París)
Ruso: Nikolai Kuznetsov (París)
Arabe: Sayed Osman (París)
Alemán: Werner Merkl (Berna)
Japonés: Kazuo Akao (Tokio)
Italiano: Mario Guidotti (Roma)
Hindi: Krishna Gopal (Delhi)
Tamil: M. Mohammed Mustafa (Madrás)
Hebreo: Alexander Broido (Tel-Aviv)
Persa: Mohamed Reza Berenji (Teherán)
Portugués: Benedicto Silva (Rio de Janeiro)
Neerlandés: Paul Morren (Amberes)
Turco: Mefra Ilgazer (Estambul)
Urdu: Hakim Mohammed Saïd (Karachi)
Catalán: Joan Carreras i Martí (Barcelona)
Malayo: Azizah Hamzah (Kuala Lumpur)
Coreano: Yi Kae-Seok (Seúl)
Swahili: Domino Rutayebesibwa (Dar es-Salam)

Croata-servio, esloveno, macedonio y servio-croata: Vitomir Sudarski (Belgrado)
Chino: Shen Guofen (Pekín)
Búlgaro: Goran Gotev (Sofía)
Griego: Alkis Anghelou (Atenas)
Braille: Frederick H. Potter (París)

Redactores adjuntos:

Español: Jorge Enrique Adoum
Francés:
Inglés: Roy Malkin

Documentación: Christiane Boucher

Ilustración: Ariane Bailey

Composición gráfica: Robert Jacquemin

Promoción y difusión: Fernando Ainsa

Proyectos especiales: Peggy Julien

La correspondencia debe dirigirse al director de la revista.

study abroad
 études à l'étranger
 estudios en el extranjero

XXIV 1983 84
 1984 85
 1985 86

Unesco

Estudios en el extranjero

■ Un repertorio completo, *preciso y actualizado con más de 200.000 ofertas: becas, puestos de asistente, subsidios de viaje, cursos y seminarios en más de 100 países de todo el mundo, en las universidades, escuelas especializadas y organismos internacionales.*

■ Informaciones indispensables *para los estudiantes respecto de su estancia en el extranjero: condiciones de ingreso, número, importe y duración de las becas, presentación de candidaturas, fechas de inscripción, requisitos lingüísticos, coste de la vida, documentación etc.*

■ En todas las materias: *derecho, ciencias humanas, ciencias sociales, ciencias fundamentales, ciencias aplicadas, bellas artes, periodismo, etc.*

Inglés, francés y español

1.104 páginas

Precio: 55 francos franceses

Para renovar su suscripción y pedir otras publicaciones de la Unesco

Pueden pedirse las publicaciones de la Unesco en las librerías o directamente al agente general de la Organización. Los nombres de los agentes que no figuren en esta lista se comunicarán al que los pida por escrito. Los pagos pueden efectuarse en la moneda de cada país.

ANGOLA. (República Popular de) Casa Progresso/Secção Angola Media, Calçada de Gregório Ferreira 30, c.p. 10510, Luanda BG, Luanda.

ARGENTINA.

Librería El Correo de la Unesco, EDILYR S.R.L., Tucumán 1685 (P.B. "A") 1050 Buenos Aires.

Correo Argentino	CENTRAL (B)	TARIFA REDUCIDA CONCESION No. 274
		FRANQUEO PAGADO CONCESION N° 4074

REP. FED. DE ALEMANIA. Todas las publicaciones con excepción de *El Correo de la Unesco*: Karger Verlag D-8034, Germering / München Postfach 2. Para *El Correo de la Unesco* en español, alemán, inglés y francés: Mr. Herbert Baum, Deutscher Unesco-Kurier Vertrieb, Besaltstrasse 57, 5300 Bonn 3. Mapas científicos solamente: Geo Center, Postfach 800830, 7 Stuttgart 80. — **BOLIVIA.** Los Amigos del Libro, casilla postal 4415, La Paz; Avenida de las Heroínas 3712, casilla postal 450, Cochabamba. — **BRASIL.** Fundação Getúlio Vargas, Editora-Divisão de Vendas, caixa postal 9.052-ZC-02, Praia de Botafogo 188, Rio de Janeiro, R.J. (CEP. 20000). Livros e Revistas Técnicas Ltda., Av. Brigadeiro Faria Lima, 1709 - 6° andar, Sao Paulo, y sucursales: Rio de Janeiro, Porto Alegre, Curitiba,

Belo Horizonte, Recife — **COLOMBIA.** Instituto Colombiano de Cultura, carrera 3ª, n° 18/24, Bogotá. — **COSTA RICA.** Librería Trejos S.A., apartado 1313, San José. — **CUBA.** Ediciones Cubanas, O'Reilly n° 407, La Habana. Para *El Correo de la Unesco* solamente: Empresa COPREFIL, Dragones n° 456, e/Lealtad y Campanario, Habana 2. — **CHILE.** Editorial Universitaria S.A., Departamento de Importaciones, casilla 10220, Santiago. Librería La Biblioteca, Alejandro J. 867, casilla 6602, Santiago 2. — **REPUBLICA DOMINICANA.** Librería Blasco, Avenida Bolívar, no. 402, esq. Hermanos Deligne, Santo Domingo. — **ECUADOR.** Revistas solamente: DINACOUR Cia. Ltda., Santa Prisca N° 296 y Pasaje San Luis, Oficina 101-102, Casilla 112b, Quito; libros solamente: Librería Pomaire, Amazonas 863, Quito; todas las publicaciones: Casa de la Cultura Ecuatoriana, Núcleo del Guayas, Pedro Moncayo y 9 de Octubre, casilla de correos 3542, Guayaquil. — **ESPAÑA.** MUNDI-PRENSA LIBROS S.A., Castelló 37, Madrid 1; Ediciones LIBER, Apartado 17, Magdalena 8, Ondárroa (Vizcaya); DONAIRE, Ronda de Outeiro 20, apartado de correos 341, La Coruña; Librería AL-ANDALUS, Roldana 1 y 3, Sevilla 4; Librería CASTELLS, Ronda Universidad 13, Barcelona 7. — **ESTADOS UNIDOS DE AMERICA.** Unipub, 205, East 42nd Street New York, N. Y. 10017. Para *El Correo de la Unesco*: Santillana Publishing Company Inc., 575 Lexington Avenue, Nueva York, N.Y. 10022. Para libros y periódicos: Box 433, Murray Hill Station New York, N. Y. 10157. — **FILIPINAS.** The Modern Book Co., 926 Rizal Avenue, P.O. Box 632, Manila, D-404. — **FRANCIA.** Librairie de l'Unesco, 7, place de Fontenoy, 75700 Paris (C.C.P. Paris 12.598-48). **GUATEMALA.** Comisión Guatemalteca de

Cooperación con la Unesco, 3ª Avenida 13-30, Zona 1, apartado postal 244, Guatemala. — **HONDURAS.** Librería Navarro, 2ª Avenida n° 201, Comayagüela, Tegucigalpa. — **ITALIA.** Licos (Librería Commissionaria Sansoni S.p.A.) Via Lamarmora 45, Casella Postale 552, 50121 Florencia. — **JAMAICA.** Sangster's Book Stores Ltd., P.O. Box 366, 101 Water Lane, Kingston; University of the West Indies Bookshop Mona, Kingston. — **MARRUECOS.** Librairie "Aux Belles Images", 281, avenue Mohammed V, Rabat; *El Correo de la Unesco* para el personal docente: Comisión Marroquí para la Unesco, 19, rue Oqba, B.P. 420, Rabat (C.C.P. 324-45). — **MEXICO.** Librería El Correo de la Unesco, Actipán 66, Colonia del Valle, México 12, D.F. — **MOZAMBIQUE.** Instituto Nacional do Livro e do Disco (INLD), Avenida 24 de Julho, 1921, r/c e 1° andar, Maputo. — **PANAMA.** Distribuidora Cultura Internacional, apartado 7571, Zona 5, Panamá. — **PARAGUAY.** Agencia de Diarios y Revistas, Sra. Nelly de García Astillero, Pte. Franco 580, Asunción. — **PERU.** Librería Studium, Plaza Francia 1164, apartado 2139, Lima. — **PORTUGAL.** Dias & Andrade Ltda., Livraria Portugal, rua do Carmo 70-74, Lisboa 1117 Codex. — **PUERTO RICO.** Librería Alma Mater, Cabrera 867, Río Piedras, Puerto Rico 00925. — **REINO UNIDO.** H.M. Stationery Office, P.O. Box 569, Londres S.E. 1. Para mapas científicos solamente: McCarta Ltd., 122 Kings Cross Road, Londres WC1X 9 DS. — **URUGUAY.** EDILYR Uruguaya, S.A., Maldonado 1092, Montevideo. — **VENEZUELA.** Librería del Este, Av. Francisco de Miranda 52, Edificio Galipán, apartado 60337, Caracas 1060-A; La Muralla Distribuciones, S.A., 4a. Avenida entre 3a. y 4a. transversal, "Quinta Irenalis" Los Palos Grandes, Caracas 106.



Foto François Roy © Le Droit, Ottawa

Día Internacional de la Alfabetización

Estas pinturas expuestas en un parque de Ottawa, Canadá, el 8 de septiembre pasado con ocasión del 17° Día Internacional de la Alfabetización, expresan los sentimientos y actitudes de un grupo de canadienses ante el problema del analfabetismo. Los autores que participaron en tal exposición asistieron a los cursos de la ALSO, organización de ayuda a los analfabetos canadienses con sede en Ottawa. En 1966 la Conferencia General de la Unesco proclamó el 8 de septiembre Día Internacional de la Alfabetización a fin de despertar el interés de la comunidad internacional por el problema del analfabetismo, sus raíces y sus consecuencias sociales. Esa jornada especial se celebra anualmente en el mundo entero y constituye una ocasión para dar a conocer las medidas que en cada país se han adoptado para alcanzar la alfabetización universal.