

el CORREO de la UNESCO



ENTREVISTA A
Serguei S. Averintsev

JULIO 1990

MIL MILLONES DE ANALFABETOS

el desafío



M 1205 - 9007 - 15.00 F



15 FRANCO FRANCES
ESPAÑA: 400 PTS. IVA INCL.
MÉXICO: 155 F 33

confluencias

Amigos lectores, para esta sección "Confluencias", envíenos una fotografía o una reproducción de una pintura, una escultura o un conjunto arquitectónico que representen a sus ojos un cruzamiento o mestizaje creador entre varias culturas, o bien dos obras de distinto origen cultural en las que perciban un parecido o una relación sorprendente. Remítannoslas junto con un comentario de dos o tres líneas firmado. Cada mes publicaremos en una página entera una de esas contribuciones enviadas por los lectores.

Las cuerdas del silencio

1984, óleo (60 x 71 cm).
de Simone

"Eslava por su humor ácido, flamenca por su truculencia tranquila, latina por su libertad imaginativa, alemana por su fuerza expresiva, Simone es belga y valona", escribe el crítico de arte Michel Dubocu. "Sus siete pilares del miedo se yerguen sobre los firmes pies de campesinos brabantones. Juego de bolos o de tiro al blanco que da que pensar en un momento en que la caída de los viejos maestros suscita en Europa una inmensa carcajada liberadora."



Amigos lectores,
La aventura ya no tiene un horizonte geográfico.

Ya no hay continentes vírgenes, ni océanos desconocidos, ni islas misteriosas. Y, sin embargo, en muchos sentidos los pueblos son aun extraños los unos a los otros, y las costumbres, las esperanzas secretas y las convicciones íntimas de cada uno de ellos siguen siendo ignoradas en gran medida por los demás...

Ulises ya no tiene pues un espacio físico que recorrer. Pero hay una nueva odisea por iniciar con urgencia: la exploración de los mil y un paisajes culturales, de la infinita variedad de pensamientos y de sabidurías vivientes, en suma el descubrimiento de la multiplicidad del hombre.

Esta es la odisea que les propone *El Correo de la Unesco* al ofrecerles cada mes un tema de interés universal, tratado por autores de nacionalidades, competencias y sensibilidades diferentes. Una travesía de la diversidad cultural del mundo cuya brújula sea la dignidad del Hombre de todas las latitudes.



9

MIL MILLONES DE ANALFABETOS
EL DESAFÍO

1990, Año Internacional de la Alfabetización
MANTENER UNA PROMESA
por John Ryan 10

EL VERBO Y LA ACCIÓN
por Sylvain Lourié 13

VISIÓN DE CONJUNTO
América Latina: analfabetismo, democracia y desarrollo por Juan Carlos Tedesco 14
Africa: tendencias inquietantes por Baba Haidara 15
Asia y Pacífico: la magnitud del desafío por Shozo Jizawa 15
¿Y los países industrializados? por Leslie Limage 16

UNA PEDAGOGÍA DEL RESPETO
por Raja Roy-Singh 21

LAS MUJERES PRIMERO
por Agneta Lind 24

LENGUAS NACIONALES,
LENGUAS MATERNAS
por Adama Ouane 27

UNA VOZ DE ALARMA
por Jean-Pierre Vélis 30

EL ABCEDARIO ELECTRÓNICO
por Kenneth Levine 33

LEER ES UN JUEGO DE NIÑOS
por Ralph Staiger 37

4

Entrevista a
SERGUEI S. AVERINTSEV



41

NOTICIAS BREVES 41

DOCUMENTO
Los nuevos analfabetos
por Pedro Salinas 42

LA CIENCIA Y
EL HOMBRE
Tormenta en un tubo de ensayo: la fusión en frío
por Dan Clery 46

FORO
Entre el mundo de la ciencia
y el de los negocios
*La Federación Internacional
de Institutos para
Estudios Avanzados* 48

LOS LECTORES
NOS ESCRIBEN 49

La Unesco y el Año
Internacional de
la Alfabetización 50

Nuestra portada:
el cartel del Año Internacional
de la Alfabetización, obra de
una estudiante canadiense,
Zabelle Côté.

Portada posterior:
aprendiendo a leer en Patna,
Bihar (India).

Liberada de las ideologías, ¿la cultura caerá acaso en el vulgar hedonismo de una sociedad técnica? El destacado especialista soviético en civilización antigua y medieval formula aquí un alegato en favor de esa otra entidad amenazada, la condición humana.

Serguei S. Averintsev

Por una cultura del pudor

A usted se le considera a la vez como un científico y como un hombre particularmente interesado por la cultura. ¿Cómo definiría el estado actual de la cultura en el mundo? ¿Cuáles son, a su parecer, las tendencias alentadoras y cuáles las que, por el contrario, le inspiran inquietud?

— Si hay un elemento alentador, éste es sin duda alguna el derrumbe total del delirio ideológico. Puede todavía resurgir —¡Dios no lo permita!—, pero tan sólo como una mistificación, una siniestra mistificación. Jamás volverá a tentar al espíritu humano. Nunca más. La sangre de las víctimas inocentes ha lavado los altares de esos cultos inhumanos. Junto con las ideologías totalitarias también han sido destronados extravíos más antiguos, procedentes, en el siglo pasado y a principios de éste, de pensadores muy destacados. Hay que buscar las raíces del mal mucho más lejos en la historia de los estilos de pensamiento.

Pero la inquietud subsiste. Tomemos como puntos de referencia —como carteles que indican “callejón sin salida”— dos antiutopías contemporáneas: *1984* de Orwell y *Un mundo feliz* de Huxley.¹ Aparentemente quedaremos a salvo de las atrocidades que Orwell describe, pero nos estamos acercando peligrosamente, en cambio, a las profecías de Huxley, lo que dista mucho de ser alentador. La experiencia cotidiana nos sensibiliza a los signos precursores de un “mundo feliz”: un hedonismo impregnado de una gran vulgaridad, actitud que en mi país sólo puede adoptarse a medias por falta de artículos de consumo, pero que precisamente por esa razón se vive con más intensidad, como un deseo insatisfecho; la total desaparición de la cultura del pudor; y por último, una forma absurda de sincretismo entre

los valores capitalistas y los marxistas, que nada tiene que ver con la tolerancia y menos aun con un deseo de síntesis y que hace de los nombres de “Ford”, “Freud” y “Marx”, por igual, fórmulas de encantamiento para una humanidad sin Dios.

La vida está invadida por la “libido”. Pero no es una libido carnal, orgánica; se diría más bien que se trata de máquinas devoradas por la concupiscencia o, por el contrario, que el carácter mecánico de éstas se ha apoderado del cuerpo del hombre.

Resulta muy difícil en nuestros días hablar de una cultura del pudor, sobre todo en mi país donde la gente está harta de las normas de buena conducta que un gobierno paternalista impone por la fuerza a sus conciudadanos, esos eternos menores de edad. Es verdad que esas normas no son más que la caricatura de una auténtica cultura del pudor. La buena conducta nunca podría reemplazar a la nobleza de alma... el camino que lleva de la primera a la segunda es arduo, en cambio el que conduce a una falta tan grave como la hipocresía no podría, por desgracia, ser más fácil. ¿Cómo no deplorar que los grupos de música rock, en el mejor de los casos, y los sex-shops, en el peor, se hayan convertido en el cortejo inevitable, e incluso de alguna manera en el símbolo, de la democracia liberal?

No olvidemos que la tradición de civismo en Europa —que no por imperfecta es menos real— fue instaurada por puritanos. Parece que la leyenda —que se remonta a los orígenes mismos del ideal occidental de libertad—, según la cual los romanos se sublevaron para defender el honor ultrajado de una mujer virtuosa, derrocando así al poder real, sólo causa hilaridad; es muy triste no solamente para la virtud, sino sobre todo para la libertad.

La permisividad desenfadada difiere tanto del pecado de antaño cometido bajo el influjo de la pasión como el cáncer de un tumor benigno. Los defensores de la naturaleza que, gracias a Dios, se muestran hoy tan activos no deberían olvidar que la naturaleza humana se halla también amenazada y que una destrucción tan sistemática del pudor no se limita al ámbito exclusivo de la “moral sexual”, sino que puede tener consecuencias imprevisibles.

1. *1984*, novela del escritor británico Georges Orwell publicada en 1949 que describe un mundo totalitario amenazado por la deshumanización; el precio de su prosperidad es una guerra perpetua controlada por el Ministerio de la Paz, en tanto que el Ministerio del Amor hace reinar la ley y el orden bajo la mirada del Big Brother, el amo supremo, y de su policía del Pensamiento. En *Un mundo feliz* (1932), su compatriota Aldous Huxley sitúa en una nueva era, la era Ford, el advenimiento de una civilización técnica basada en los progresos de la biología. En ella los hombres se fabrican en bocalas y se los condiciona en clases según las necesidades planificadas de una sociedad dirigida por algunos individuos superiores. Cada cual está perfectamente satisfecho con la clase a la que pertenece y puede procurarse todos los disfrutes que su condicionamiento le permite. (N.D.L.R.)



de los sex-shops representa una ofensa mortal. Hablo del Islam porque hoy día nadie piensa en el cristianismo. Aunque por cierto cuando, pese a las protestas, un sex-shop abre sus puertas junto a la catedral medieval de York en el Reino Unido, una de las ciudades más antiguas de la cristiandad, resulta imposible no ver en ello un atentado contra los derechos de los creyentes.

No me es fácil hablar del tema, pues en mi país los derechos de los creyentes han sido escarnecidos de manera aun más grosera —y lo son todavía, como me lo prueba a diario mi experiencia de diputado del pueblo. Pero tome esos dos ejemplos; uno de ellos orweliano, el otro digno de Huxley: el primero es una iglesia de la que sólo quedan las ruinas; el segundo una iglesia junto a un sex-shop. No podría decir cuál es peor.

El desarrollo de la humanidad es comparable al del individuo. Su trayectoria está jalonada de adquisiciones culturales extraordinarias, pero aparentemente las pérdidas son

Abajo, celebración del Día de Reyes en la catedral de la Natividad (siglo XIII), en el recinto del kremlin de Suzdal (Rusia central).



La cultura del pudor pertenece a la historia; sus manifestaciones concretas forman parte de la relatividad de la historia, de modo tal que, por ejemplo, el pudor de los paganos de la Antigüedad es impúdico desde un punto de vista cristiano o musulmán, pero jamás, en ningún momento, la humanidad ha vivido sin el principio mismo del pudor. Aquellos a quienes preocupa el problema de la comprensión mutua entre las culturas deben tener en cuenta que para el Islam, por ejemplo, —y no me refiero a los “integristas” sino simplemente a los musulmanes— la subcultura universal

también inevitables. ¿Entre estas últimas cuáles son a su modo de ver las más deplorables y cuáles las normales y justificadas?

— Siempre es triste perder algo. No puedo “justificar” ninguna pérdida. La humanidad puede sobrevivir sin un “código de honor” en particular, pero ello no vale la pena si no conserva siquiera la noción de honor. Me entristece sobremanera ver que las lenguas clásicas, el latín y el griego, desaparecen de la vida de los pueblos europeos. Pero, admítámoslo, habrá cada vez menos personas capaces de leer a Aristóteles en el texto original. Sin embargo, lo que está en juego es algo infinitamente más importante: saber si la disciplina de pensamiento del Estagirita continuará viviendo en alguien.

Hay una influencia recíproca entre las culturas, pero ¿existe una frontera entre la fecundación de una cultura por otra y su aplastamiento? ¿Toda acción de una cultura sobre otra no es acaso una forma de agresión? Por otro lado, ¿puede hablarse realmente de culturas “puras”?

— La acción de una cultura sobre otra no constituye, en sí, para nada una agresión; una cultura “pura” sería tan absurda como una sucesión de matrimonios incestuosos en una misma familia, que desembocarían inevitablemente en una degeneración. La originalidad de una cultura se mide, entre otras cosas, por su capacidad de asimilar de manera creadora lo que procede del exterior. Casi todos los versos de la Eneida son un eco de versos griegos; ello no impide que Virgilio exprese la esencia misma de Roma.

Las más de las veces, los que ejercen una acción destructiva sobre otras tradiciones son elementos que no pertenecen realmente a la cultura: un consumo desenfrenado, la influencia excesiva de metrópolis imperiales o coloniales. Como cuando Antíoco IV Epifanes ordenó a un pequeño pueblo que olvidara que era el pueblo de la Biblia.

La libertad de la humanidad es la libertad de la cultura. ¿Qué puede aportar a la cultura mundial el impulso actual del mundo hacia la democracia, el pluralismo y las relaciones internacionales libres de toda ideología?

— Nada menos que su única posibilidad de existir. La democracia puede, Dios lo sabe, ser sinónimo de barbarie, pero también puede ser sinónimo de cultura; es ella la que debe elegir. Pero el totalitarismo no puede en ningún caso ser sinónimo de cultura, cualquiera que sea el poder de las fuerzas culturales que procura asociar a él. La lógica del totalitarismo prohíbe a la cultura ser cultura; tener en cuenta esta lógica es infinitamente más útil que las bromas fáciles sobre los orígenes plebeyos del seminarista Dzugasvili (Stalin) o del caporal Schickelgruber (Hitler). La expresión “libertad de pensamiento” encierra un odioso pleonismo; el pensamiento sólo existe en la medida en que es libre.

Es muy posible que el pensamiento se desarrolle sobre los fundamentos que le procura la fe; pero no tiene cabida



Ilustración: Jean Alessandrini

Ilustración: Michel Simeon

en la ideología. Entre la fe y el pensamiento, las tareas pueden repartirse honestamente: el segundo no podría reemplazar a la primera, puesto que la fe, por definición, se ocupa de lo que va más allá del pensamiento. Mientras que la ideología, también por definición, se ocupa de lo que corresponde legítimamente al pensamiento, justamente porque, a diferencia de la fe, la ideología no tiene un objeto específico y que le pertenezca exclusivamente, y es en definitiva parásita. Para la fe, querer substituir al pensamiento es un error que no es digno de ella. Pero la ideología no puede hacer otra cosa: no tiene otra opción.

¿Cómo ve usted el porvenir de las religiones? ¿Su lugar en el mundo de hoy y de mañana? ¿Cómo se articulan los conceptos de religión y de libertad?

— Mi convicción absoluta es que las tradiciones religiosas son más sólidas que todo; su capacidad de supervivencia en circunstancias extremas es extraordinaria. Todo lo nuevo se torna rápidamente obsoleto, pero ellas resisten. Después de las pruebas más graves surge una regeneración. Nuestra época es uno de esos momentos, como ha habido varios en la historia.

El principal peligro que amenaza a las religiones no es la “muerte” que se les promete, sino la degeneración. El *Homo Technicus Neobarbarus*, que es actualmente la raza humana dominante, una raza más interesada por la técnica que por la cultura, pronto transformó la religión en “parapsicología”, o más bien en parapolítica. Una especie de ideología, en resumen.

He escuchado con mis propios oídos a un sacerdote italiano citar con toda ingenuidad al padre Teilhard de Chardin, a quien estimo mucho, con la misma entonación, demasiado familiar para mis oídos rusos, con la que durante decenas de años se han citado “los clásicos del marxismo”. Una ideología religiosa es para mí algo tan inconcebible como una ideología científica, y por la misma razón; porque la necesidad de lucidez espiritual y de percepción atenta de los datos objetivos, indispensable para el impulso religioso como para el análisis científico, es negada en su existencia misma por el espíritu de intolerancia de la ideología.



A orillas del Jordán, óleo sobre tela del pintor, dibujante y grabador francés Georges Rouault (1871-1958).

Hubo una época en que las religiones inspiraban grandes creaciones artísticas. ¿Son aun capaces de hacerlo hoy en día?

— ¿Qué decir? Nuestro siglo ha producido grandes “obras” de inspiración puramente cristiana, como la pintura de Georges Rouault, los iconos del padre Grégoire Kroug, un ermitaño ruso-estonio que trabaja en Francia, la música de Olivier Messiaen, como la poesía de Péguy, de Claudel, las últimas obras de Vjaceslav Ivanov, las novelas de Bernanos.

No es poca cosa. Sin el substrato religioso, obras como las de Heinrich Böll y de Graham Greene, de Ajmatova, de Pasternak, de Solschenitsin, del mejor de nuestros compositores actuales Alfred Schnittke, serían inconcebibles. A fin de que no se me acuse de un prejuicio en favor de los cristianos, citaré nombres judíos, aunque más no sea Bialik, Nelli Sachs, Samuel Agnon. Y sólo por ignorancia me abstendré de enumerar nombres musulmanes.

Por otra parte, no estoy muy convencido de que pronto vuelvan los tiempos en que pueblos enteros, movidos por un impulso colectivo y anónimo, edificaban catedrales. No espero una “nueva Edad Media”. Nada se repetirá. Dios no repite nada. “Siempre crea algo nuevo.” ■





NUESTRO mundo está más densamente poblado y es más complejo pero también más solidario que hace treinta años, cuando la Unesco definió al analfabeto como aquella persona incapaz de leer, escribir y comprender un texto sencillo y breve sobre hechos relacionados con su vida cotidiana.

Más densamente poblado, pues la población mundial ha pasado de 3.000 millones de habitantes en 1960 a 5.300 millones en la actualidad. Los colosales esfuerzos realizados para combatir el analfabetismo no han logrado seguir el ritmo vertiginoso del crecimiento demográfico. Todavía hay en el mundo aproximadamente mil millones de adultos que no saben leer y escribir.

Más complejo: la revolución tecnológica en el ámbito de las telecomunicaciones y de la informática obliga a definir nuevamente el concepto de analfabetismo. En los países industrializados ese problema, que se consideraba resuelto gracias a la enseñanza gratuita y obligatoria, se resiste a desaparecer. En los países menos favorecidos, la crisis económica ha frenado los progresos logrados en la generalización de la enseñanza primaria durante el decenio de 1970.

Sin embargo, en muchos aspectos la situación no se ha modificado: el analfabetismo sigue estando vinculado al hambre, la pobreza y la exclusión, y aunque no es incompatible con ciertas formas de conocimiento y sabiduría, impide el acceso a los conocimientos modernos y la participación activa, hoy día, en la vida de la comunidad.

Frente a esta situación, está surgiendo un sentimiento de solidaridad a escala planetaria. Si bien cada país debe combatir el analfabetismo dentro de sus propias fronteras, el problema del analfabetismo mundial les afecta a todos y todos empiezan a comprender que sus esfuerzos serán ineficaces si no se mejoran también las condiciones de salud, de vivienda y de empleo.

Con este propósito se proclamó 1990 Año Internacional de la Alfabetización y también con este propósito el presente número de *El Correo de la Unesco* se esfuerza por mostrar a sus lectores lo que se ha hecho hasta ahora y la urgente tarea que queda todavía por realizar.

Página de la izquierda, figurillas de arcilla (1990), obra de la artista francesa Isabelle Simon. Arriba, el emblema del Año Internacional de la Alfabetización, dibujado por el artista japonés Kohichi Imakita.

Mantener una promesa

Por John Ryan

¿QUÉ puede lograrse gracias a un año internacional? ¿Da acaso un impulso a la acción o proporciona una excusa para la inacción al tranquilizar nuestra conciencia frente a problemas mundiales que nos desconciertan o nos abruman? La respuesta tal vez dependa no tanto del tema del Año de que se trate como de lo que estemos dispuestos a hacer en relación con él. Por ejemplo, el Año Internacional de los Impedidos, que correspondió a 1981, fue decisivo para modificar ciertas actitudes e impulsar una nueva concepción de los servicios ofrecidos a los afectados. Así, en ciertos lugares se bajó el nivel de las aceras al de la calzada, facilitando el acceso de las sillas de ruedas, y las señales del tránsito, además de cambiar de color, en algunos casos se tornaron sonoras. Asimismo, se instaló un número cada vez mayor de rampas y ascensores para que los impedidos pudieran entrar fácilmente en los sitios



públicos. Es muy posible que dichos cambios hubiesen terminado por producirse de todos modos, pero el Año dio mayor impulso a los esfuerzos realizados por y en favor de los minusválidos, y proporcionó a los que deseaban actuar tanto la justificación necesaria como la oportunidad de hacerlo.

El Año motivó también a los impedidos para crear grupos eficaces de interés, dándoles una clara conciencia de su número y de sus necesidades. Sería exagerado afirmar que la historia se modificó o que el futuro adquirió una nueva dimensión gracias al Año, pero es evidente que para los minusválidos la situación evolucionó favorablemente a partir de ese momento. El Año tuvo éxito

—por lo menos en muchos lugares— porque era esperado y constituía una necesidad. Los impedidos y quienes luchaban por ellos tenían listas las proposiciones prácticas necesarias para transformar la conciencia y el apoyo del público en resultados tangibles. Por desgracia, no todos los años internacionales tienen resultados igualmente satisfactorios. Algunos constituyen hechos casi clandestinos, que empiezan y concluyen sin grandes perturbaciones ni progresos visibles. Sólo unos pocos iniciados parecen estar al corriente de ellos; otras personas pueden tener una vaga idea de su existencia; y la mayoría, si se les interroga al respecto, no tendrán la menor información sobre la materia y podrán dar cualquier respuesta peregrina.

¿Cómo se recordará al Año Internacional de la Alfabetización (AIA)? ¿Como un acontecimiento que contribuyó a que la visión de la educación para todos pasara de la teoría a la realidad, ya que 365 días han significado un cambio o por lo menos un comienzo, o como un hecho intrascendente que ni siquiera vale la pena mencionar? Sin duda, emitir un juicio sería demasiado prematuro. En todo caso, es cierto que millones de hombres y mujeres en el mundo están empeñados en actividades relacionadas con el AIA, enseñando y aprendiendo en escuelas y en grupos de alfabetización, en bibliotecas y centros de aprendizaje, y trabajando para fomentar la enseñanza y la alfabetización a través de las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, los medios de información, y utilizando las más diversas formas y mecanismos para lograr sus fines. Existen comités u organismos nacionales para el AIA en 109 estados miembros de la Unesco; centenares de organizaciones no gubernamentales han creado comités especiales o programas para el Año; las organizaciones de las Naciones Unidas participan de diversas formas en sus actividades y se ha incrementado el interés y la divulgación de los medios de comunicación —tanto impresos como electrónicos— en lo tocante a alfabetización en 1990. Por consiguiente, es mucho lo que se está haciendo. Pero cuánto y con qué consecuencias sólo se sabrá en el momento de la evaluación en 1991.

No cabe duda de que el momento actual es favorable para el Año. Nadie había previsto ni imaginado el apaciguamiento de las tensiones Este-Oeste ni la posibilidad del término de la



Arriba, un curso de alfabetización de adultos en Bangladesh.

A la izquierda, dedos que leen. Un ochenta por ciento de los 50 millones de ciegos que hay en el mundo viven en los países en desarrollo donde la falta de recursos les impide tener acceso a la alfabetización.

JOHN RYAN, estadounidense, es coordinador de la Secretaría de la Unesco para el Año Internacional de la Alfabetización. Autor de numerosos estudios y artículos sobre alfabetización, fue durante varios años director del Instituto Internacional para el Estudio de los Métodos de Alfabetización de Adultos, en Teherán (Irán).



“guerra fría” cuando en el otoño de 1985 la Conferencia General de la Unesco formuló un llamamiento a la Asamblea General de las Naciones Unidas para que proclamara un Año Internacional de la Alfabetización, ni tampoco en diciembre de 1987 cuando la Asamblea, atendiendo esa petición, proclamó a tal efecto el año 1990. Esa profunda transformación del clima en que se desarrollan las relaciones internacionales da un significado y una importancia muy especiales al AIA, pues ahora es posible esperar que se modifiquen las prioridades y que una parte de los recursos destinados a la preparación de la guerra se consagren a fines pacíficos: atender las necesidades primordiales y urgentes de la humanidad.

La educación, víctima de la crisis económica

Pero el AIA llega no sólo en un momento oportuno sino también en un momento crucial. La situación en el plano de la educación es difícil, incluso dramática, en numerosos países en desarrollo, en particular en los más pobres. El último decenio ha sido un periodo de crisis económica y tensiones sociales. En efecto, contrariando la lógica y lo que era de esperar, en los últimos años del decenio se ha producido un flujo neto de capital de los países pobres a los países ricos, de los desfavorecidos a los más opulentos del mundo.



La educación se ha visto especialmente afectada por esta situación. En muchos países la meta de la generalización de la enseñanza primaria, un requisito previo a la creación de una sociedad alfabeta, todavía no ha podido lograrse.

En este Año Internacional de la Alfabetización se calcula que hay 963 millones de adultos (quince años y más) analfabetos y 125 millones de niños de seis a once años de edad que no están matriculados en la escuela y que, por consiguiente, corren el riesgo de convertirse en los analfabetos adultos del siglo XXI. La situación en lo que se refiere a las mujeres es particularmente grave: una mujer de cada tres es analfabeta, frente a un hombre de cada cinco. Es urgente adoptar medidas para frenar e invertir esta tendencia negativa al estancamiento y la baja de calidad en el plano

Arriba, tapiz mural de batik elaborado en Togo como parte de un proyecto de alfabetización de mujeres patrocinado por la Unesco y financiado por Noruega. El texto conmemora el Día Internacional de la Alfabetización, que se celebra todos los años el 8 de septiembre. A la izquierda, Cartel de la Campaña Nacional de Alfabetización de Nicaragua (1984).

de la educación. Incluso en los países industrializados la situación es inquietante. En muchas de esas sociedades una quinta parte o más de la población adulta no está en condiciones de hacer frente a las exigencias de alfabetización del entorno cada vez más complejo en que vive y trabaja. Se ha calculado que el costo de esta situación, en términos económicos, es enorme. Y el sufrimiento humano que acarrea es incalculable. La conciencia y el sentido común exigen que se actúe vigorosamente para hacer frente a este problema mundial, que supone un desperdicio de recursos humanos tan injusto como innecesario.

Para una participación efectiva en la sociedad

El mensaje del AIA es, simplemente, que la educación es importante; que es una fuerza vital que está presente en todos los aspectos de la vida. La educación nos forma como individuos y como sociedades. Determina en gran medida lo que somos y lo que aspiramos a ser. Pero el analfabetismo no excluye ni el conocimiento ni la sabiduría. Hay elementos geniales en las tradiciones orales de todas las naciones y pueblos. Sin embargo, en el mundo moderno la educación es la condición primordial y el agente más poderoso del progreso. Y la alfabetización es el vehículo de la educación —el medio gracias al cual las ideas, la información, el conocimiento y la sabiduría se expresan y se intercambian. Por lo tanto, en un sentido amplio el AIA no sólo tiene que ver con la educación sino también con el progreso, el desarrollo, la justicia y la igualdad de oportunidades. El derecho a la educación es decisivo para el disfrute y el ejercicio responsable de otros derechos. Es esencial para lograr una participación efectiva en la sociedad moderna. Y la educa-



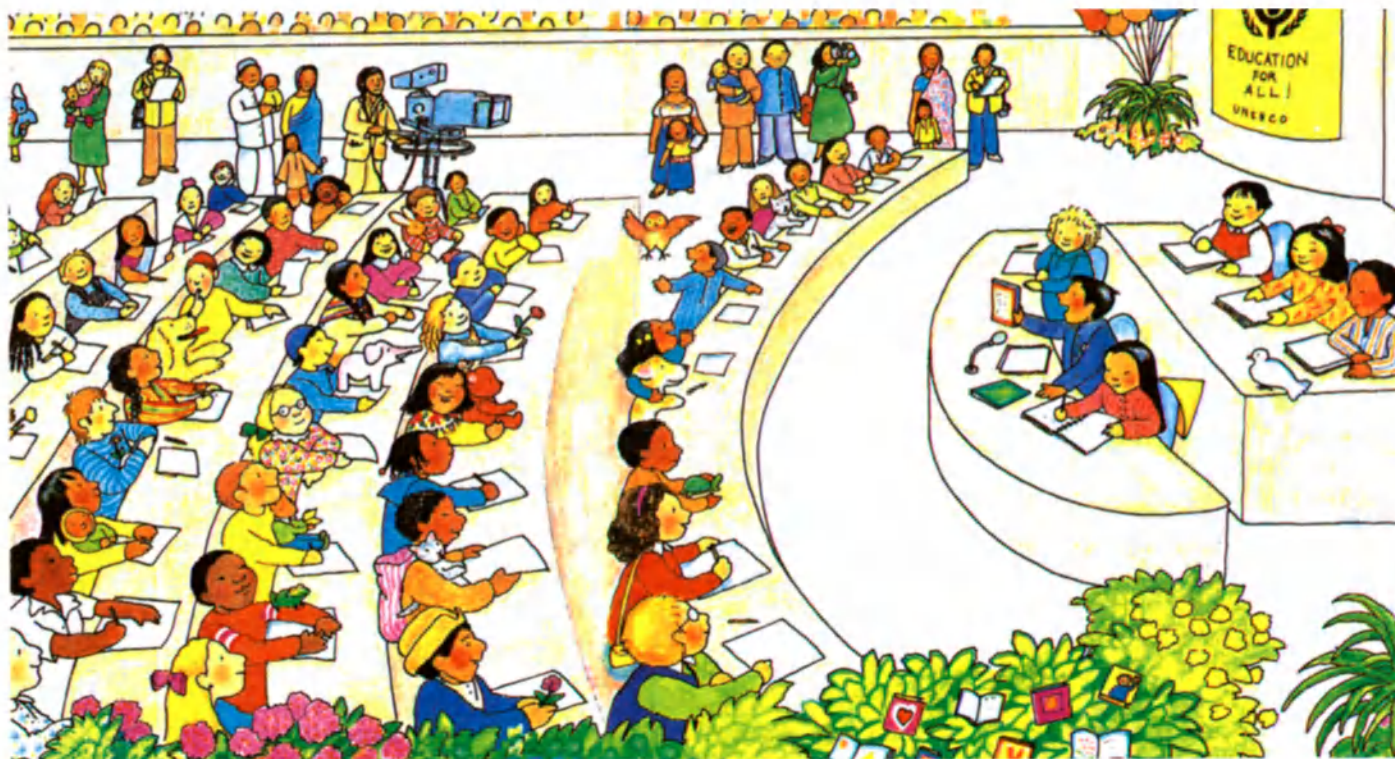
Portada de un libro de lectura realizado por el Movimiento Jamaicano para la Promoción de la Alfabetización (JAMAL). En 1989 se otorgó al JAMAL el Premio Nadezhda K. Krupskaya, concedido anualmente por la Unesco como un reconocimiento por contribuciones notables a la lucha contra el analfabetismo.

Las Naciones Unidas de los niños, por Aliko Brandenburg, una ilustración de un libro para niños publicado por el Centro Cultural de Asia para la Unesco (Tokio) con motivo del Año Internacional de la Alfabetización.

ción es, por antonomasia, la medida, el medio y la finalidad del desarrollo.

El papel de dirigir la organización del AIA, que la Asamblea General de las Naciones Unidas encomendó a la Unesco, consiste paradójicamente en actuar como un humilde y modesto sostén y animador. Si se desea que el Año tenga un sentido, lo importante no es lo que haga la Unesco sino lo que ocurra en el mundo. De ahí que las actividades de la Unesco se hayan seleccionado como un medio para impulsar la acción de los estados miembros, de las organizaciones del sistema de las Naciones Unidas, de las organizaciones no gubernamentales y de los medios de información. En definitiva, el éxito del AIA quedará demostrado en la medida en que facilite la enseñanza y el aprendizaje de los niños en las escuelas y de los adultos en los grupos de alfabetización, en las aldeas y en las ciudades, en el "Norte" y sobre todo en el "Sur" donde la necesidad es mayor.

Para los que estamos dedicados a las actividades del AIA en todos los planos —local, nacional o internacional— las páginas del calendario pasan con extraordinaria rapidez. Ha transcurrido ya más de la mitad del año. Y nos damos cuenta de que lo importante no es lo que ocurra en 1990 sino lo que pasará en los años venideros como consecuencia del AIA. Queremos que el AIA signifique un impulso para la acción. No se alfabetizará al mundo en 365 días, pero un año es un lapso suficiente como etapa inicial y para contraer un compromiso. Esa es nuestra meta. Esperamos que se recuerde al AIA como un año en que, tal vez de manera torpe y laboriosa, la situación mejoró. Un año que demuestre que vencer el analfabetismo es una ardua tarea, pero que ya no constituye un sueño irrealizable. Un año que, una vez transcurrido, se considere como un periodo lleno de promesas y de compromisos renovados. ■





El verbo y la acción

Por Sylvain Lourié

EN la actualidad hay en el mundo no menos de 960 millones de analfabetos “absolutos”. Según la definición de la Unesco, son analfabetos absolutos aquellas personas incapaces de leer y escribir un texto sencillo y breve sobre hechos relacionados con su vida cotidiana. Hay también numerosos analfabetos llamados “funcionales” que no tienen el hábito de leer y escribir en la vida diaria aunque han sido capaces de hacerlo en un determinado momento, por lo general al abandonar la escuela. Si el número de analfabetos funcionales se sumara al del primer grupo, una cantidad considerable de analfabetos de los países industrializados —del 10 al 20% de la población según algunas estimaciones— vendría a engrosar las filas del analfabetismo mundial que superaría así los mil millones de personas (principalmente mujeres).

La mayor concentración de analfabetos absolutos se encuentra en las regiones densamente pobladas del planeta, en particular en Asia, donde su número se acerca a los 700 millones (490 millones en China y la India solamente), y en Africa, donde en 1985 el porcentaje de analfabetos era del 54% (del cual 65% eran mujeres). En lo que se refiere al analfabetismo funcional, un reciente estudio (1986) señalaba que en los Estados Unidos

Es imposible luchar contra el analfabetismo sin combatir también la pobreza, la exclusión y la injusticia.

un adulto de cada ocho no era capaz de leer y que en el Reino Unido el 13% de una muestra de jóvenes de 23 años de edad tenían dificultades para leer, escribir y calcular. En Francia, Canadá y otros países industrializados se han obtenido cifras similares.

Tales cifras nos ofrecen una imagen instantánea, una suerte de plano fijo de un “filme” cuyo desarrollo permite medir los esfuerzos que los distintos gobiernos han consagrado a la lucha contra el analfabetismo. Al finalizar la Segunda Guerra Mundial, había en Albania un 75,4% de analfabetos; diez años después el porcentaje era inferior al 30%. En 1962, el 90% de la población de la República Unida de Tanzania era analfabeta; la proporción había disminuido en 1978 al 53,7%. En 1970 Etiopía contaba con una cifra superior a diez millones de analfabetos de 10 años y más; en 1983 la cifra se había reducido a la mitad. En América Latina, México presentaba en 1900 una tasa de analfabetismo del 77,7%; en 1985 ésta era del 9,7%. En Cuba, el porcentaje pasó en pocos meses de 23,6% a 3,9%. En 1984 Nicaragua también en pocos meses logró reducir la tasa de analfabetismo del 50% al 13% aproximadamente.

Lamentablemente, algunos países están lejos

de haber alcanzado resultados tan satisfactorios. Basta señalar unos pocos ejemplos: en África, Burkina Faso y Malí presentan todavía tasas de analfabetismo superiores al 90%. En Afganistán, Benin, Guinea-Bissau, Liberia y Togo, éstas superan el 80%. En la India el porcentaje de analfabetos era en 1981 del 67,3%, lo que representa más de 200 millones de personas, de las cuales 120 millones eran mujeres. En 1982 había en China 230 millones de analfabetos (es decir el 34,5% de la población adulta), de los cuales 160 millones eran mujeres.

Analfabetismo y pobreza

Si nos detenemos a considerar otras cifras además de las del analfabetismo, comprobamos que mil millones de seres humanos viven por debajo del umbral de extrema pobreza, que mil millones y medio de personas carecen de servicios médicos y que hay también mil millones que habitan en viviendas insalubres.

El paralelismo entre esas cifras y los mil millones de analfabetos absolutos y funcionales salta a la vista: resulta inevitable concluir que el mapa del analfabetismo mundial y el de la pobreza coinciden. Si esta chocante verdad afecta en primer lugar a los países en desarrollo, no es erróneo suponer que los analfabetos funcionales de los países desarrollados son casi siempre los desocupados y los excluidos de las grandes corrientes de la economía y la tecnología modernas.

De ello se desprende que cualquier debate en torno al analfabetismo es meramente teórico si no se sitúa en un contexto más amplio que el de la simple pedagogía y el aprendizaje de la lectura y el cálculo. Es necesario insistir en que el analfabetismo es sólo una de las dimensiones de la exclusión. Por un lado están aquellos que poseen los medios de mejorar su condición material y social, y por otro, los que no logran siquiera satisfacer las necesidades mínimas: es sobre todo entre estos últimos donde se encuentran los analfabetos, que no pueden tener acceso a las fuentes del conocimiento y son incapaces de producir nuevos conocimientos.

SIGUE EN LA PÁG. 18



Visión de conjunto



AMÉRICA LATINA

Analfabetismo, democracia y desarrollo

AMÉRICA Latina ingresa en la última década del siglo XX con un cuadro sociopolítico y económico complejo y cargado de incertidumbres.

La educación no está al margen de este contexto. El rápido ritmo de expansión educativa se interrumpió entre 1980 y 1990 y amenaza con estancarse en los próximos años.

Dos datos ilustran esta situación: el analfabetismo absoluto y el fracaso escolar. Con respecto al primero, la crisis está asociada al ritmo excesivamente lento de eliminación del analfabetismo absoluto. Si bien América Latina ha logrado reducir no sólo el porcentaje, sino el número de personas analfabetas, lo cierto es que si los actuales ritmos de disminución no se modifican, en el año 2000 todavía existirán alrededor de 38 millones

De izquierda a derecha, aprender a pesar de todo... Una escuela en Guatemala. Una niña de Burkina Faso. Frente a una oficina de correos de Karachi (Pakistán) los analfabetos recurren a los servicios indispensables de un escribiente.



de analfabetos. Obviamente, la condición de analfabeto está estrechamente asociada a la condición de pobre, de desempleado o subempleado, de habitante de zonas rurales y perteneciente a alguna etnia indígena. La experiencia demuestra que las acciones de alfabetización no darán resultado si se presentan aisladas de los programas de salud, vivienda y empleo. El analfabetismo absoluto, sin embargo, es sólo la expresión extrema de la discriminación educativa. Para un alto porcentaje de niños de América Latina la experiencia más importante que realizan en la escuela es la experiencia del fracaso escolar. Estudios recientes

A la izquierda, "Las columnas de la Libertad" (1989), escultura realizada por setecientos alumnos de diecisiete nacionalidades diferentes del Colegio Pablo Neruda de Grigny, Francia.

indican que la repetición escolar afecta a un porcentaje de alumnos que va del 25 al 30%. Este fenómeno también está concentrado en las familias de menores recursos y en la población escolar más alejada del patrón cultural dominante en la escuela: niños rurales, indígenas y marginales urbanos.

Una de las características más importantes de los sistemas educativos latinoamericanos consiste en el importante grado de polarización de la matrícula escolar, donde coexisten grandes masas de excluidos con masas relativamente extensas de personas que llegan a la enseñanza superior. Es evidente que si la polarización subsiste será imposible estabilizar procesos de integración nacional, consolidar la democracia e impulsar el crecimiento económico sostenido.

América Latina afronta, por ello, la necesidad de actuar simultáneamente en la base del sistema para eliminar la exclusión educativa y en la cúpula del sistema para producir los conocimientos científico-técnicos y la creatividad endógena que permitan crecer y superar el actual estancamiento económico. **JUAN CARLOS TEDESCO ■**

AFRICA

Tendencias inquietantes

A comienzos de los años ochenta, la situación de la educación en Africa (al sur del Sahara), comparada con la de otras regiones, se caracterizaba por una tasa muy elevada de analfabetismo



y una baja tasa de escolaridad. Sin embargo, durante varios decenios, los gobiernos africanos habían realizado grandes esfuerzos para eliminar el analfabetismo entre los jóvenes y los adultos, y se había reducido notablemente la tasa de analfabetismo en la población de 15 años o más, haciéndola descender de un 75% en 1970 a un 64% en 1980 y a un 57% en 1985.

Por desgracia, esta reducción iba pareja con un aumento del número de analfabetos absolutos, poniendo así al descubierto los efectos del fuerte crecimiento demográfico y la inoperancia de los sistemas de educación, cuya financiación absorbía entonces buena parte del PNB de la región. Algunas de las tendencias negativas reveladas

entonces se han agravado. Así, el número de países africanos en los que los gastos de educación aumentaban más rápido que el PNB pasó de 20 en el periodo de 1975-1980 a sólo 12 después de 1980.

En lo tocante a los analfabetos de 15 años o más, según la Unesco en 1990 habría en Africa unos 168 millones, de los cuales 105 millones serían mujeres. Si bien puede estimarse que estas cifras están por debajo de las reales, debido a la poca fiabilidad de las estadísticas oficiales que les sirven de base, no es menos cierto que para algunos países tales cifras no incluyen a las personas alfabetizadas en lenguas que no sean las oficiales.

Es verdad que a largo plazo será la escolarización universal la que permitirá eliminar el analfabetismo en su propia fuente. Sin embargo, en las condiciones de subdesarrollo de los países africanos, agravadas por los efectos de la crisis económica actual, no es posible recurrir solamente a la solución escolar para combatir el analfabetismo, y menos aun en países en los que la mitad (y a menudo más) de los niños en edad escolar no logran ingresar en la escuela y donde masas enteras, debido a los sistemas de educación mal adaptados, continúan engrosando las filas de analfabetos jóvenes y adultos. A estos aspectos se añaden otros factores de orden social, político y económico.

La condición primordial para vencer el analfabetismo es la toma de conciencia del carácter global del fenómeno y la aplicación de políticas consecuentes destinadas a mejorar el *capital humano* de las poblaciones africanas. A este respecto, quienes adoptan las decisiones deben tener en cuenta que los gastos de educación y de salud pública son inversiones con un gran potencial económico. **BABA HAIDARA ■**

JUAN CARLOS TEDESCO, sociólogo argentino, es director de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de la Unesco, en Santiago de Chile.

BABA HAIDARA, maliense, es director de la Oficina Regional de Educación para Africa de la Unesco, en Dakar.

SHOZO JIZAWA, japonés, es especialista en ciencias humanas en la Universidad de Tokio.

LESLIE LIMAGE, estadounidense, es miembro de la Secretaría de la Unesco para el Año Internacional de la Alfabetización.

ASIA Y PACÍFICO

La magnitud del desafío

Las campañas masivas de alfabetización, la educación primaria universal y las tareas de postalfabetización siguen representando un enorme desafío para los países de la región de Asia y el Pacífico. El índice de alfabetismo de esa zona pasó de 39,6% en 1960 a 60,4% en 1980. En el mismo periodo, el número de adultos alfabetizados en la región aumentó de 393 millones a 953 millones. La cifra prevista para 1990 es de 1.377 millones y se llegará a 1.888 millones en el año 2000.

Ahora bien, esas cifras ocultan el lado negativo de la situación, ya que el número total de analfabetos pasó de 600 millones en 1960 a 628 millones en 1980. Si las tendencias no se modifican esa cifra se mantendrá a comienzos de esta década y sólo disminuirá ligeramente a 562 millones en el año 2000.

Sin embargo, el índice de alfabetismo de la mayor parte de los países de la región superará el 70% en 1990 —hecho fundamental pues la experiencia muestra que, por encima de ese nivel, el proceso de alfabetización se mantiene y puede llegar a la erradicación casi total del analfabetismo. Fidji, Malasia, Viet Nam y Filipinas se cuentan entre las naciones cuyo índice de alfabetismo llegará al 80% en 1990, en tanto que Maldivas, Mongolia, Sri Lanka y Tailandia superarán el 90%. En 1990 cuatro quintos de la población de Indonesia y tres cuartos de la china y de la turca habrán sido alfabetizados.

Seguirá habiendo, sin embargo, 200 millones de analfabetos en China, 23 millones en Indonesia y 8,7 millones en Turquía. El problema más agudo de analfabetismo se sitúa en la región central y meridional de Asia: en 1990 el índice de alfabetismo superará probablemente el 50% en la India y en Papua Nueva Guinea, y el 60% en Irán, pero en Bangladesh y Pakistán sólo alcanzará el 40%, y en Bhután, Nepal y Afganistán, el 30% o tal vez menos.

Una de las características más importantes del problema del analfabetismo en la región es la desigualdad de situaciones entre las poblaciones masculina y femenina. Según las estadísticas, entre 1970 y 1985 el número de varones analfabetos disminuyó de 247 millones a 233 millones, mientras que el número de mujeres analfabetas aumentó, pasando de 390 millones a 418 millones.

Para alcanzar un nivel de alfabetización universal de aquí al año 2000, los países de la región tendrían que impartir enseñanza anualmente a 62 millones de adultos de 15 años y más. Para hacer frente a esta inmensa labor, los países de la región lanzaron en 1987, en el marco de la Unesco, el Programa de Educación Para Todos de Asia-Pacífico (APPEAL), que presta particular atención a la introducción de nuevos métodos de enseñanza orientados especialmente a satisfacer las necesidades básicas de las poblaciones rurales y de los habitantes de tugurios, así como de las mujeres, las minorías y otros grupos socialmente desfavorecidos.

SHOZO JIZAWA ■

¿Y los países industrializados?

Por Leslie Limage

1. ¿Qué se entiende por “alfabetización”?

La búsqueda de una definición precisa de la palabra “alfabetización” resulta trabajosa para quienes tratan de encontrar una solución rápida al problema del analfabetismo en los países industrializados. Por desgracia, no existe una definición sencilla. El significado de la alfabetización sólo puede definirse en un contexto específico y evolucionará conforme cambien las necesidades de la sociedad y de los individuos. Las estadísticas de la Unesco sobre alfabetización se basan en los datos que facilitan los distintos gobiernos, los cuales aplican diferentes definiciones. Así pues, se las debe emplear con cautela. Sirven para indicar tendencias generales, pero son muy inseguras si se quiere efectuar comparaciones precisas.

También la expresión “analfabetismo” es relativa. Antaño, todo lo que se exigía de un adulto para considerarlo alfabetizado era que fuese capaz de firmar y leer mensajes sencillos. Hoy en día, “analfabetismo” es un término que se aplica a distintas situaciones: desde la incapacidad total de utilizar la escritura hasta el dominio insuficiente de un conjunto de aptitudes complejas. Hay incluso quien se refiere, en los países industrializados, a “analfabeto en informática” o “analfabeto cultural”. En resumen, los conocimientos que en un determinado contexto constituyen una alfabetización satisfactoria pueden resultar notablemente insuficientes en otros.

2. ¿Qué sabemos de las proporciones del analfabetismo?

Como las definiciones de la alfabetización en los países industrializados son muy variadas, no es de extrañar que las hipótesis sobre la extensión del analfabetismo también varíen y sean a menudo contradictorias. Así, por ejemplo, las cifras propuestas para los Estados Unidos van del 5% al 25% de la población. Según un estudio canadiense reciente, cerca del 25% de la población tiene graves carencias en este terreno y los cálculos relativos a Francia varían de 2 a 8 millones de analfabetos.

3. ¿Analfabetos? ¿Al cabo de cien años de enseñanza primaria generalizada?

Las escuelas emplean habitualmente los idiomas dominantes de la sociedad, pero muchos alumnos hablan idiomas minoritarios o proceden de tradiciones culturales distintas, con lo cual la igualdad de trato dará lugar a resultados muy desiguales. Un niño puede tener facilidad para dominar

determinada tarea de aprendizaje, en tanto que otro puede necesitar seguir cursos de recuperación. Pues bien, en algunos países la única solución prevista es hacer repetir el curso, esto es, la dosis de lo que fracasó la primera vez.

En los últimos años, la disminución de los gastos de índole social en muchos países industrializados ha afectado considerablemente a los presupuestos de educación. Los primeros recortes se efectuaron en las actividades escolares consideradas marginales: programas complementarios y cursillos de recuperación. Ello ha provocado además un aumento del número de alumnos por clase, una disminución de materiales y el desaliento de los profesores. Los niños cuyas familias no puedan compensar las carencias de la escuela quedarán inevitablemente retrasados. Estos jóvenes no “recaen” en el analfabetismo, pues nunca han llegado a poseer conocimientos que se sustenten solos.

4. ¿Cómo han redescubierto el analfabetismo los países industrializados?

Cabe atribuir en buena medida a la crisis económica, que se inició a comienzos del decenio de 1970, el “redescubrimiento” del analfabetismo en los países industrializados. Conforme disminuían los puestos de trabajo tradicionales que requerían escasa especialización, fue haciéndose necesario reconvertir a numerosos jóvenes para que trabajasen en las industrias nacientes. Se instituyeron para ello programas de formación profesional, pero en breve se descubrió que la carencia de conocimientos elementales y la incapacidad de leer, escribir y calcular complicaban considerablemente esa formación. Los analfabetos que antes ocupaban con toda normalidad un puesto de trabajo quedaron repentinamente al descubierto, convertidos en problema por la dislocación de la economía.

5. ¿Qué se hace y qué no se hace para impedir los resultados insuficientes y el fracaso escolar?

En muchos países, las medidas esenciales para impedir los resultados insuficientes y el fracaso escolar han sido objeto de ataques. Muchos países, obligados a hacer fuertes cortes presupuestarios, recurren a los sectores privado y de voluntarios en busca de ayuda. Proyectos en pequeña escala que son objeto de gran publicidad a menudo ocupan el lugar que debería corresponder a un esfuerzo público a largo plazo. La alfabetización atañe a todos, pero los esfuerzos privados sólo





pueden complementar la acción del sector público, y nunca sustituirla.

6. ¿Qué se hace para alfabetizar a los adultos que sólo poseen algunos conocimientos elementales?
La instrucción elemental de los adultos se lleva a cabo en una amplia variedad de contextos. En determinados países, son por lo general los institutos de enseñanza secundaria y de educación de adultos los que imparten ese tipo de enseñanza. Un porcentaje mucho menor, pero cada vez más importante, corresponde a órganos voluntarios y filantrópicos en un número creciente de estados. Se va imponiendo, aunque con lentitud, la práctica de cursos de alfabetización en el lugar de trabajo, en particular en firmas comerciales e industriales. Los grupos comunitarios empiezan a definir sus propias necesidades y a organizar la enseñanza adecuada. Pese a esta multiplicidad de formas de enseñanza, menos del 10% de los adultos que necesitarían ser alfabetizados reciben alguna forma de enseñanza.

7. ¿De quién es la responsabilidad?

Todos somos responsables de la plena alfabetización de nuestra sociedad. Son importantes los esfuerzos desplegados por la comunidad para que los niños en edad preescolar disfruten leyendo. Las escuelas deben contar con los suficientes recursos de origen público para que todos los niños lleguen a tener un nivel mínimo de lectura y escritura. Las actividades a tal efecto de las escuelas deben ser lo bastante flexibles y variadas para que todos los niños, sean cuales fueren las condiciones en sus hogares, disfruten aprendiendo. Una vez garantizado un firme empeño del sector público, se deben fomentar las actividades conjuntas con las empresas comerciales, el sector voluntario, los grupos comunitarios, las bibliotecas y los medios de comunicación social. Los países industrializados tienen medios para que todos sus ciudadanos estén alfabetizados y, a decir verdad, no pueden permitirse lo contrario.

8. ¿Cómo puede usted ayudar?

Todos podemos contribuir a la alfabetización de la sociedad. Las personas mayores deben ayudar a las más jóvenes, en particular a aquellas cuyos padres son personas socialmente desfavorecidas o demasiado ocupadas por la subsistencia cotidiana. También son importantes las actividades de alfabetización intergeneracional, en las que se enseña a madres e hijos conjuntamente. ■

Es así como a menudo aquellos cuyo nivel de vida es netamente insuficiente son los mismos que no pueden comunicarse con sus vecinos a unas pocas decenas de kilómetros por el simple hecho de hablar lenguas o dialectos diferentes y de carecer de un sistema de escritura común que les permita intercambiar informaciones.

A la pobreza y el aislamiento cultural se suma el aislamiento cívico. Si bien la posibilidad de comunicación es la expresión de una cultura, es también una exigencia de la organización social al favorecer la asociación de voluntades y la formación de la colectividad, elementos complementarios y necesarios para crear y fortalecer la estructura social moderna.

La escuela y el analfabetismo

Pero, ¿quiénes son los analfabetos? ¿Y por qué continúan siéndolo? Son evidentemente adultos que no han tenido acceso a la enseñanza, o adultos jóvenes que no han podido terminar su escolaridad o su formación y viven en un sistema que ignora la escritura, de modo tal que en pocos años entran en la categoría de analfabetos.

¿Significa esto que un país en el que el analfabetismo es importante pero en el que la escolarización progresa rápidamente tiene probabilidades de ver desaparecer este flagelo a medida que nuevas generaciones de niños escolarizados llegan a la edad adulta? Las tasas de escolaridad reflejan el ingreso en el sistema de enseñanza, pero en cambio nada dicen sobre la rapidez con la que los niños lo abandonan. El número de niños matriculados no coincide con el de aquellos cuya escolaridad se prolonga el tiempo necesario (cuatro años como mínimo) para que alcancen un nivel relativamente irreversible de alfabetización.

Por otra parte, la tasa de escolaridad tiende aparentemente a disminuir desde hace algunos años en numerosos países. En efecto, son muchas las familias que han dejado de ver en la escuela una vía idónea para obtener empleo y lograr mejores condiciones de vida. La crisis económica y, en particular, el peso de la deuda externa se traducen desde hace unos diez años en una reducción de los gastos públicos, sobre todo en los sectores sociales y en la educación, ocasionando así prácticamente en todas partes la congelación de las remuneraciones del personal docente. Los resultados son claros: al estar obligados a acumular varios empleos, la presencia de los maestros en las aulas disminuye necesariamente. Por otra parte, como los gastos ordinarios son absorbidos por los sueldos, las sumas que deberían dedicarse a la compra de material didáctico imprescindible —manuales, cuadernos, lápices— o al mantenimiento de los edificios escolares quedan reducidas a su mínima expresión. Los “contactos” entre maestros y alumnos se tornan menos regulares y estimulantes: en lugar de despertar las capacidades creadoras del niño, la enseñanza se limita a la repetición rutinaria de palabras y cifras. El acto de enseñar pierde todo su significado.

Así pues, si las tendencias actuales se confirman es de temer que el sistema escolar lejos de reducir el número de analfabetos contribuya por el contrario a aumentarlo.

La alfabetización es un acto político

En esas condiciones, no es posible pensar que las actividades de alfabetización puedan sustraerse al contexto social y político que ha segregado la ignorancia. Por alfabetización entiendo no sólo el aprendizaje de la lectura, sino una formación básica que permita, de acuerdo con la declaración formulada en 1987 por el Consejo Internacional de Educación de Adultos en Toronto (Canadá), “adquirir el conjunto de conocimientos necesarios” para el mejoramiento de las condiciones de vida y de trabajo de los adultos. Una campaña de alfabetización debe ir acompañada de cambios en otros sectores de la vida social. Ello fue claramente enunciado durante un coloquio organizado por la Unesco en 1975 en Persépolis (Irán): “La alfabetización, al igual que la educación en general, es un acto político. No es neutro (...) Revelar la realidad social para transformarla, o disimularla para conservarla, son actos políticos.”

Un estudio realizado en el marco del Año Internacional de la Alfabetización (1990) saca las siguientes conclusiones de la experiencia adquirida: “El compromiso nacional y la asignación de prioridad política a la alfabetización han demostrado ser factores esenciales de éxito. En definitiva y ante todo, los programas de alfabetización que

En 1987 un grupo de quince niños europeos y cinco profesores de una escuela de Evry, Francia, colaboraron en la reconstrucción de la escuela Issa Arame Seck de Bargny, Senegal.

SYLVAIN LOURIÉ, economista francés, es actualmente Director General adjunto para la Planificación, el Presupuesto y la Evaluación de la Unesco. Se incorporó a la Organización en 1965, donde ha ocupado cargos de responsabilidad en el ámbito de la educación, entre ellos el de director del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (1982-1988). Autor de numerosos artículos sobre economía de la educación y políticas educativas, ha publicado también *Educación y desarrollo: estrategias y decisiones en América Central* (1985).





han dado resultado formaban parte de un proceso más vasto de movilización de la población. El éxito obtenido no depende en primer lugar del número de manuales impresos, de las bibliotecas rurales o de los vehículos disponibles. Aunque todos esos elementos sean esenciales, por sí solos no pueden suplir la movilización de las personas, ni provocar esa movilización, ni siquiera determinar los contenidos del programa o el método de aplicación de este último.”*

Transformar las palabras en actos y suscitar en los beneficiarios de las campañas de alfabetización un paso efectivo a lo escrito sólo es posible si el entorno social, cultural y político evoluciona en el mismo sentido.

Numerosos son los gobiernos que asignan prioritariamente los recursos de que disponen a la defensa nacional, a la creación de infraestructuras, a la adquisición de productos manufacturados o al reembolso de la deuda —lo que torna ampliamente inoperante su voluntad de reducir el analfabetismo.

Otros fracasan en sus esfuerzos de alfabetización por no haber podido adoptar una decisión acerca de la lengua de alfabetización, o porque las medidas necesarias para el éxito de una campaña tropiezan con una tenaz resistencia de ciertos sectores de la población, incluso de la propia administración pública.

Por el contrario, en cuanto la información circula libremente en una sociedad y los miembros de la colectividad se comunican y tienen la posibilidad de intervenir y de actuar en interés de todos, la alfabetización se convierte en un verdadero instrumento de apoyo a una política general de desarrollo. En efecto, ella no es más que el “soporte” de un cambio de hábitos y de estructuras que supera ampliamente la alfabetización de los jóvenes y de los adultos. ¿Para qué serviría enseñar a leer y escribir si no hubiera medidas de seguimiento, ni postalfabetización, ni un cambio social que permitiera al individuo que ha hecho este aprendizaje obtener un préstamo, por ejemplo, o incorporarse a una cooperativa o incluso proseguir estudios en el marco de un programa de educación permanente?

La doble estrategia de la Unesco

Si la alfabetización se concibe como uno de los numerosos instrumentos necesarios para la emancipación, la movilización, la productividad y la satisfacción de las necesidades individuales, puede por fin ponerse en movimiento todo el arsenal de técnicas y de métodos conocidos, confirmados y debidamente comprobados. Es así como gradualmente, gracias a la doble estrategia que propone la Unesco desde hace muchos años, y que algunos gobiernos han aplicado en los dos frentes que son

* *Cooperación internacional en materia de alfabetización: dos buenos ejemplos* por Agneta Lind, de la Administración Sueca para el Desarrollo Nacional (SIDA), y Mark Foss, de la Organización Canadiense para la Educación al Servicio del Desarrollo (OCED).

Adultos analfabetos (15 años y más) y tasas de analfabetismo

	Adultos analfabetos (en millones)			Tasas de analfabetismo (%)			Disminución 1985-2000
	1985	1990	2000	1985	1990	2000	%
Países en desarrollo, entre otros							
Africa Subsahariana	133.6	138.8	146.8	59.1	52.7	40.3	-18.8
Países Arabes	58.6	61.1	65.8	54.5	48.7	38.1	-16.4
América Latina y el Caribe	44.2	43.5	40.9	17.6	15.2	11.3	-6.3
Asia Oriental	297.3	281.0	233.7	28.7	24.0	17.0	-11.7
Asia Meridional	374.1	397.3	437.0	57.7	53.8	45.9	-11.8
Países en desarrollo (total)	908.1	920.6	918.5	39.4	35.1	28.1	-11.3
Países desarrollados	57.0	42.0	23.5	6.2	4.4	2.3	-3.9
Total mundial	965.1	962.6	942.0	29.9	26.9	22.0	-7.9

la escolarización de los niños y la alfabetización de los adultos, pueden obtenerse resultados notables.

En lo que se refiere a los adultos, no hay un solo campesino analfabeto que no sepa dividir su tierra y repartirla entre sus hijos evaluando con una precisión y una minucia casi científicas el número de árboles, la riqueza del terreno, su declive, su riego y su superficie. Ni un solo analfabeto que no sepa comunicar verbalmente sus pensamientos más profundos. Y ni un solo analfabeto que no haya recibido las lecciones de sus antepasados y no las haya transmitido a sus descendientes, los cuales, letrados o no, conservan este acervo como su herencia más valiosa. Toda estrategia y toda técnica de alfabetización deben tomar como punto de partida lo que ya sabe aquel a quien se quiere ofrecer un nuevo código de



comunicación. Sólo comprendiendo cómo se comunica el analfabeto, cómo calcula, será posible darle a conocer una codificación nueva que le permitirá ampliar considerablemente su campo de conciencia y de acción.

Asimismo, los sistemas escolares deberían entender cabalmente que la transmisión de conocimientos es mucho menos importante que la producción de saber y que ésta, a su vez, presupone evoluciones sumamente variadas que dependen de cada individuo, de su edad y de su condición social y cultural. Sólo entonces la escuela no será una estación de selección, que oriente hacia vías secundarias o callejones sin salida a todos los que no siguen el mismo recorrido, basado en la memoria, la deducción y la teoría. Sólo entonces la educación empezará a favorecer el empirismo, las cualidades artísticas y gestuales, el desfase de las aptitudes en el tiempo y los enfoques individuales que corresponden a los talentos de cada cual, a sus gustos y a sus aspiraciones. Podrá entonces hablarse de un verdadero mejoramiento de la

Grupo de niñas en el Cuzco, Perú, pidiendo la reapertura de su escuela. Foto superior, para los inmigrantes el analfabetismo puede constituir una causa adicional de exclusión.

calidad de la enseñanza —dando en definitiva más importancia a la manera en que cada individuo recibe una información y produce su saber que a la naturaleza de la información recibida.

Para que la alfabetización se enraíce en la experiencia de cada individuo y que la enseñanza sea el reflejo de las cualidades de cada cual, otros actores que no sean el personal docente —cuyo papel será siempre primordial pero no exclusivo— deben entrar en escena. Las colectividades y las propias familias se convertirán en estos nuevos “asociados” de un proceso cuya finalidad no debe ser el acceso al sistema escolar sino el éxito del aprendizaje.

Ya se dispone, a escala planetaria, de una rica experiencia y de un número considerable de especialistas capaces de formar al personal docente, de ayudar a preparar el material pedagógico y de evaluar las motivaciones y el saber de los que van a aprender. La Unesco, por su parte, gracias a sus redes y a la experiencia adquirida en los últimos cuarenta años, está en condiciones de facilitar los intercambios y de contribuir al progreso general. Los gobiernos pueden dar prioridad a las estrategias fundadas en campañas de alfabetización escalonadas en varios años o propiciar el mejoramiento gradual de la calidad de la enseñanza básica para los niños y los jóvenes, pero pueden también, por el contrario, optar por la aplicación de programas intensivos que requieran una movilización nacional de los recursos y los medios de información o que utilicen, por ejemplo, a los estudiantes de nivel secundario como animadores de las campañas de alfabetización. Pero tales acciones sólo tendrán éxito si van acompañadas de un conjunto de medidas relacionadas en particular con la salud y la vivienda.

Si se realizan aisladamente, una campaña de alfabetización o una reforma de los sistemas de enseñanza no tendrán ningún efecto. Sólo integrándolas en un movimiento general de cambio se concretarán las esperanzas expresadas por las Naciones Unidas en la resolución que convierte al año 1990 en el trampolín de la alfabetización en el mundo. ■



Una pedagogía del respeto

Por Raja Roy-Singh

DURANTE mucho tiempo se ha considerado a los adultos analfabetos como personas aquejadas de una especie de enfermedad de la que podían sanar aprendiendo a leer y escribir. Se estimaba que carecían de las capacidades cognitivas superiores, es decir, de la capacidad de abstracción, razonamiento y simbolización, y que, subordinados a su experiencia inmediata, no podían comprender el pasado ni el futuro. Mentalmente eran una *tabula rasa* y no estaban exentos de cierto grado de infantilismo. La alfabetización era un salto que les permitía cruzar la rígida frontera entre la “mentalidad analfabeta” y la “mentalidad alfabetada”.

Estos mitos han sido sumamente fuertes y han contribuido a crear un clima psicológico en el que la sociedad se divide en una clase dominante y una masa sometida. Han influido de manera decisiva en los métodos de alfabetización de adultos. Estos son considerados como sujetos pasivos recuperables gracias al proceso de alfabetización, en el que no tienen por qué intervenir hasta que no hayan dominado debidamente y en el momento oportuno las competencias redentoras. Esta práctica “redentora” se basa de modo casi exclusivo en los mecanismos técnicos de la lectura y la escritura y recurre frecuentemente a los mismos

Considerada antaño como un aprendizaje puramente mecánico, la alfabetización de los adultos se ha convertido ahora en un diálogo entre el educador y su alumno.

Foto superior, narrador tibetano, en Bodh-Gaya. Muchos adultos analfabetos poseen un patrimonio cultural oral extraordinariamente importante que configura su manera de percibir el mundo.

métodos y textos que se emplean con los niños en las primeras fases de la escolarización.

No suele tenerse en cuenta que muchos adultos analfabetos poseen un patrimonio cultural oral que es extraordinariamente importante para ellos, y que las distintas maneras de salvaguardar, renovar y transmitir sus tradiciones orales han configurado sus percepciones y el idioma en el que piensan. Además, el alfabetismo no es ninguna novedad en la mayoría de las sociedades a las que pertenecen, y en algunas de ellas ha formado parte durante siglos de la creatividad y de la religión.

Esos adultos han adquirido una serie de experiencias educativas, competencias y valores en su propia familia, en la comunidad, en sus puestos de trabajo, en sus esparcimientos y ceremonias de culto. Han tenido que aprender numerosos aspectos relacionados con la vida de la sociedad y comprender las reglas y los valores propios de las tareas que cumplen, experiencias todas ellas que dan sentido a su existencia y entrañan un aprendizaje constante de la lengua. Una empresa de alfabetización que no reconozca estas realidades y pretenda enseñar a leer y escribir a los adultos desvalorizándolos ante sí mismos es una actividad estéril que margina a la población y no la deja expresarse.

La alfabetización sólo es auténtica cuando confiere un mayor sentido a la vida de las personas, ayudándolas a comprender los problemas de la vida real. Si no hay un nexo entre la alfabetización y la situación de aquéllos a quienes está destinada, no provocará más que indiferencia, resistencia y rechazo.

La alfabetización como proceso dinámico

En estos últimos decenios han surgido concepciones y perspectivas totalmente nuevas de la alfabetización. El alfabetismo no se considera ya como un simple concepto, relacionado con la codificación e interpretación de signos, cuyos principales problemas son de orden técnico. La alfabetización ha dejado de entenderse como un proceso de capacitación centrado exclusivamente en "implantar" determinadas habilidades mecánicas; en la actualidad se reconoce que es un proceso educativo, un desarrollo de las potencialidades humanas.

No todos los partidarios de estos nuevos enfoques emplean la misma terminología ni destacan los mismos aspectos de la alfabetización, pero coinciden en algunos puntos. Reconocen, en primer lugar, que los adultos que se están alfabetizando cumplen una función clave en ese proceso y deben intervenir para definir sus necesidades de aprendizaje y precisar sus objetivos. En segundo lugar, consideran el aprendizaje como un proceso continuo, total y progresivo de conciencia crítica de sí mismo y del mundo exterior. En tercer lugar, sostienen que la diversidad, y no la uniformidad ni la homogeneidad, es el rasgo distintivo por excelencia de la alfabetización. Por último, este "proceso dinámico" cobra su auténtica dimensión al comprometerse y participar en un verdadero cambio social. Como decía el sociólogo y educador brasileño Paulo Freire, la alfabetización debe establecer un vínculo entre "decir la palabra" y "transformar la realidad", concediendo al hombre toda la importancia que merece en esa transformación.

El consabido programa que divide la alfabetización en etapas (prealfabetización, aprendizaje de la lectura y la escritura, postalfabetización) impide la comprensión del proceso.

Abajo, miembros de la Unidad de Bibliotecas Rurales de Cajamarca, Perú. Con el apoyo de la asociación "Tradiciones para el Mañana", estos bibliotecarios peruanos están elaborando la *Enciclopedia campesina de Cajamarca*, de la que ya han aparecido seis volúmenes, sobre temas elegidos por las propias comunidades y a partir de informaciones facilitadas por los campesinos. "Tradiciones para el Mañana" es una organización no gubernamental que apoya los esfuerzos de las comunidades indígenas del Tercer Mundo deseadas de salvaguardar y de consolidar su identidad cultural.



RAJA ROY-SINGH, indio, fue asesor del Ministerio Federal de Educación de la India. Se incorporó a la Unesco en 1964 y desempeñó sus funciones en Bangkok, donde hasta su jubilación impulsó activamente la cooperación internacional en favor de la educación en Asia y el Pacífico. Este artículo ha sido tomado de un folleto que forma parte de *Lecciones de alfabetización*, una colección publicada en inglés y francés por la Oficina Internacional de Educación con motivo del Año Internacional de la Alfabetización.



La alfabetización tiene su punto de partida en el analfabeto, y el estímulo necesario procede de fuentes muy diversas en las que influyen profundamente las circunstancias propias de cada cual. En última instancia, la "necesidad de alfabetismo" surge en el individuo, o en el grupo social, al captar, aunque sea de manera confusa, cierta falta de armonía o de plenitud en su "universo" social concreto de relaciones, significados e interpretaciones. A medida que el individuo o el grupo van percibiendo con mayor claridad esa falta de armonía o lo restringido que es su propio "universo", la alfabetización se inicia como una vía de acceso a nuevos significados e interpretaciones, transformándolos en "alumnos".

El papel del diálogo

Aprender a leer y escribir no es un acto aislado ni su objetivo consiste únicamente en adquirir determinadas capacidades de codificación e interpretación. En realidad, "autoalfabetizarse" es una tarea relativamente fácil para un adulto si éste se da cuenta de que merece la pena, pues forma parte de un proceso humano de mayor amplitud en el que se entremezclan la percepción, el conocimiento, la reflexión y la acción. No hay que olvidar tampoco que se trata de un acto que transforma al que lo realiza en el proceso mismo por el que cobra conciencia de la necesidad y de las posibilidades de cambio. En el camino que va de la primera percepción de una falta de armonía hasta la autoevaluación, el sujeto llega por sí mismo a la "necesidad" de aprender a leer y escribir y de tener acceso a una mayor participación.

El método más idóneo de la alfabetización dinámica es el diálogo que, tanto si se emplea para determinar cuáles son los temas productivos o aclarar las ideas como para preparar textos y métodos de enseñanza, define la relación entre alumnos y maestros así como entre unos y otros y los conocimientos que se van a impartir y entre los medios de comunicación orales y escritos. Uno de los aspectos creativos de máxima importancia que esta concepción dinámica de la alfabetización ha aportado al proceso general de la educación ha sido devolver al diálogo un cometido fundamental en la enseñanza. La mediación del diálogo en la búsqueda y determinación de los temas de la clase establece una relación de igualdad entre educadores y educandos, facilitando a éstos que planteen preguntas y revelen problemas relacionados con aspectos importantes de su vida.

La alfabetización parte de una profundización de la conciencia humana, se construye sobre ella y en ella alcanza su cumplimiento (este tipo de conciencia es lo que Freire denomina "concientización"). Su expresión más cabal es un sentimiento concomitante de autonomía y libertad crecientes.

Esta alfabetización que tiene su punto de partida en el propio analfabeto sólo es imaginable con una estructura descentralizada que pueda responder a la diversidad de las necesidades locales y, sobre todo, que pueda instaurar los mecanismos locales gracias a los cuales el proceso de alfabetización se mantenga. ■

La mayor parte de los analfabetos son mujeres y, en ese ámbito, la brecha entre los sexos aumenta cada día. ¿Cómo superar los obstáculos a la alfabetización de las mujeres, sobre todo en los países más pobres?

Las mujeres primero

Por Agneta Lind

HACE algún tiempo, un grupo de mujeres recién alfabetizadas de la costa meridional de Kenya explicaba las ventajas de haber aprendido a leer, escribir y calcular. Ahora podían firmar, controlar mejor sus transacciones financieras y leer las recetas e instrucciones de los médicos. "Nuestros ojos se han abierto", decía una de ellas, resumiendo así el sentimiento de orgullo y autonomía que todas experimentaban.

Los resultados preliminares de un cuestionario enviado en septiembre de 1988 por la YWCA (Asociación Cristiana Femenina Mundial) a las asociaciones que la integran confirman los efectos liberadores de la alfabetización. Las respuestas indican que las mujeres alfabetizadas

- son más respetadas en la comunidad y en el hogar;
- están en mejores condiciones para buscar trabajo

y, por lo tanto, obtienen remuneraciones más elevadas;

- se dan cuenta de que pueden efectuar algunas tareas tradicionalmente reservadas a los hombres;
- son más capaces de dirigir pequeños negocios y de llevar personalmente la contabilidad que exigen;
- son capaces de dirigir asociaciones femeninas;
- participan más en la vida política y tienen mayor capacidad de organización;
- comprenden mejor sus derechos;
- ayudan mejor a sus hijos en las tareas escolares.

Numerosas son las razones humanas, sociales y económicas por las cuales la alfabetización de las mujeres y las jóvenes debe ser un objetivo prioritario. No sólo el nivel de educación de las madres tiene un efecto positivo sobre la salud de los niños, sino que para muchas mujeres, la alfabetización puede ser la primera fase de un proceso que les permita dirigir sus vidas, participar en la sociedad en condiciones más igualitarias y tal vez liberarse de la explotación económica y de la opresión patriarcal.

La "brecha entre los sexos"

Si las tendencias actuales no se modifican, la diferencia entre los índices de alfabetización de los hombres y las mujeres aumentará aun más a medida que las dificultades económicas vayan suscitando una creciente demanda de trabajo femenino no cualificado y hagan descender la alfabetización en la escala de prioridades nacionales.

El analfabetismo de hombres y mujeres en los países del Tercer Mundo está vinculado a la pobreza, las desigualdades y la opresión. En ocasiones, el sistema educativo instaurado por las potencias coloniales acentuó las distintas formas de discriminación. Las desigualdades en cuanto al acceso a la escuela son en gran medida responsables del analfabetismo que afecta a los adultos. La tradicional división entre los sexos de las funciones familiares y sociales ha impedido también a la mayor parte de las niñas terminar su escolarización. Incluso cuando estaban matriculadas las



A la izquierda, abrumadas por las tareas domésticas, son pocas las mujeres que logran salir de la condición de analfabetas.



prácticas educativas reforzaban su subordinación. La abierta discriminación de la época colonial es menos común en nuestros días, pero todavía persisten las tradiciones patriarcales y los sistemas sociales que desfavorecen a las mujeres.

Sin embargo, en muchos países del Tercer Mundo son cada vez más numerosas las mujeres que asisten a los cursos de alfabetización, especialmente en las zonas rurales, entre otras razones porque suelen considerar que la alfabetización les ayuda a asumir las responsabilidades que los hombres del lugar monopolizaban antes de emigrar a las ciudades en busca de trabajo. Además, si están alfabetizadas pueden leer las cartas de sus maridos y responderles sin la ayuda de un tercero.

Obstáculos al aprendizaje

Aunque las mujeres tienen muchos motivos para participar en los cursos de alfabetización, sus ocupaciones tradicionales y sus nuevas obligaciones no les dejan mucho tiempo disponible para asistir a las clases con regularidad y aprender eficazmente. Por lo general, están abrumadas por tareas

domésticas como cocinar y limpiar, transportar agua y leña, realizar faenas agrícolas y otras actividades. Los frecuentes embarazos les dejan poco tiempo y energía para aprender a leer y escribir. Las madres que van a la escuela suelen llevar a sus hijos más pequeños, lo que les impide concentrar toda su atención en las lecciones.

No es frecuente que se tomen las medidas necesarias para el cuidado de los niños durante las horas de clase, aunque en algunos países se han ofrecido cursos de alfabetización en internados, lejos de las exigencias y obligaciones domésticas. Sin embargo, se han presentado otros problemas: preparación deficiente de los instructores, escasez de alimentos, condiciones de vida incómodas, tiempo insuficiente para los programas.

Además, las actitudes de los hombres, incluido a menudo el maestro, desalientan a las mujeres. Llegan incluso a prohibirles concurrir a las clases por temor de que si aprenden más que ellos su propia ignorancia quede de manifiesto y, sobre todo, su autoridad sobre la familia se vea amenazada.

En los casos en que, pese a todo, las mujeres y las niñas adquieren una alfabetización elemental, a menudo les resulta más difícil que a los

Una mujer togolesa fabricando jabón durante un curso de alfabetización.

hombres conservarla. Los materiales de lectura de que disponen suelen ser inadecuados para sus intereses y necesidades, y en cualquier caso tienen menos acceso a ellos y menos tiempo para leer. Una vez concluida la alfabetización tiende a disminuir el entusiasmo y la movilización que les permitieron lograr un resultado positivo.

Una de las soluciones a estas dificultades consiste en integrar los cursos de alfabetización para mujeres en programas relacionados con la salud, la planificación familiar, la nutrición y la generación de ingresos. Sin embargo, en la práctica, este



método conduce frecuentemente a descuidar la alfabetización propiamente dicha, pues las mujeres deben participar al mismo tiempo en muchas otras actividades.

Las mujeres y las campañas de alfabetización

La experiencia general de los programas de alfabetización de adultos, tanto los organizados en gran escala por el Estado como en pequeña escala por organizaciones no gubernamentales, demuestra que si no se motiva suficientemente a los participantes los resultados son deficientes.

Sólo las campañas nacionales de alfabetización masiva han logrado movilizar a cientos de miles de hombres y mujeres analfabetos, sobre todo cuando dichas campañas formaban parte de una política nacional destinada a eliminar la pobreza y la injusticia, y cuando tanto el Estado como la población interesada consideraban que la alfabetización era una de las muchas maneras de mejorar la situación social, política y económica y de contribuir a desarrollar los recursos materiales y humanos.

Grupo de mujeres peruanas aprendiendo las primeras letras.

AGNETA LIND, sueca, es miembro de la división de educación de la Autoridad Sueca para el Desarrollo Internacional, Estocolmo, y especialista en educación en los países del Tercer Mundo. Este artículo ha sido tomado de un folleto que forma parte de *Lecciones de alfabetización*, una colección publicada en inglés y francés por la Oficina Internacional de Educación con motivo del Año Internacional de la Alfabetización.

En la mayor parte de estas campañas se aplicaron métodos pedagógicos tradicionales, pero los contenidos se centran en problemas de interés nacional y hacían hincapié en la igualdad de derechos y en la necesidad de la emancipación femenina y de la participación igualitaria de las mujeres en todos los ámbitos de la sociedad.

En las campañas nacionales de alfabetización masiva, así como en otras más limitadas, el grado de participación de las mujeres depende de la actitud de la comunidad. Una actitud condescendiente y paternalista por parte de los organizadores de la alfabetización y de los instructores debilita el interés, en tanto que una actitud democrática, abierta y comprometida crea un clima de confianza e influye positivamente en la asistencia y los resultados. Esa es sin duda la razón por la que las alfabetizadoras locales suelen obtener mejores niveles de participación y aprendizaje.

La participación activa de los dirigentes locales en favor de las actividades de alfabetización es sin duda un factor decisivo. Por ejemplo, en 1971, cuando la primera ola de la campaña de alfabetización de Tanzania llegó a la isla de Mafia, los dirigentes locales insistieron en la participación de hombres y mujeres. Hubo visitas movilizadoras de dirigentes nacionales y más tarde se designó un supervisor regional que era, además, un educador de adultos.

Una mujer a quien se preguntó cuál había sido la actitud de su marido frente a los cursos de alfabetización para mujeres, respondió: "Sí, protestó un poco, como hacen los hombres. Algunos estaban muy inquietos y no permitieron que sus mujeres asistieran a las clases. Pero me parece que ya es demasiado tarde. Cuando el supervisor regional organizó una reunión aquí, se pidió que vinieran las mujeres y los hombres. Al principio no nos atrevíamos, pero el jefe de célula llevó a su mujer, y ella vino a buscarnos. El supervisor se había quejado de que hubiera tan pocas mujeres presentes y había dicho que no empezaría la reunión mientras todas no estuvieran allí. Las clases fueron muy importantes para todas nosotras."

Generalmente, las mujeres analfabetas aspiran a la alfabetización, pero son relativamente pocas las que logran satisfacer este deseo. Las dificultades (pesadas obligaciones domésticas, programas de alfabetización deficientes, resistencia por parte de los hombres) son enormes. Es indispensable no recargar los programas de enseñanza ni inducir a las mujeres a participar al mismo tiempo en demasiadas actividades. Las campañas de alfabetización masiva, la auténtica prioridad política y el apoyo de la comunidad a la alfabetización han sido los factores más eficaces para obtener una participación duradera de las mujeres en los cursos. En estas campañas se ha incitado a los hombres a aceptar que las mujeres tomen parte tanto en las actividades de alfabetización como en otras de índole social, económica y política. Gracias a los programas de alfabetización destinados a las mujeres, éstas cobran conciencia de sus derechos, lo que, de hecho, es una de las condiciones del éxito de tales programas.

Lenguas nacionales, lenguas maternas

Por Adama Ouane



Las dificultades de la alfabetización en las sociedades multilingües

EN todos los proyectos de alfabetización la elección de la lengua es algo primordial. Un conjunto de factores culturales y humanos sumamente complejos intervienen en este aprendizaje, ya se trate del niño, cuyo desarrollo psicomotor, afectivo y cognitivo hay que garantizar, o del adulto, a quien la alfabetización sólo puede motivar en la medida en que acreciente su participación en la vida política, económica y social de la comunidad a la que pertenece.

Alfabetizar en el idioma materno equivale a partir de una experiencia ya adquirida; alfabetizar en un idioma extranjero complica sobremedida el aprendizaje de los mecanismos de lectura y escritura al introducir dificultades inherentes a la adquisición de un vocabulario y de modos de pensar nuevos.

¿Qué es la lengua materna? Definida no ya en términos “genéticos” o “biológicos” sino en relación con una comunidad lingüística, la lengua materna es el primer medio de expresión de un grupo étnico y el vector de la socialización del individuo dentro de la unidad social básica, generalmente la familia.

Según su importancia o su función, las lenguas maternas llegan a ser idiomas comunitarios o vehiculares cuando se emplean también en la comunicación entre etnias o comunidades diferentes. Se las llama también lenguas nacionales

cuando constituyen el idioma de toda la nación o de sus principales componentes étnicos. Desde este punto de vista, la situación lingüística del planeta es sumamente compleja ya que, incluidos los dialectos, habría entre 3.500 y 9.000 lenguas, repartidas entre unos 200 estados soberanos.

La diversidad lingüística y cultural de la mayor parte de las naciones es tal que prácticamente ningún país es estrictamente monolingüe. En cuanto a los países multilingües, su situación varía en función de la historia, el contexto socio-económico, el sistema de valores y la composición étnica de la población. Las relaciones que existen entre las lenguas locales, las funciones que éstas ejercen, la importancia que se les atribuye y el proyecto educativo de la sociedad son factores que influyen en la definición y la elaboración de las políticas lingüísticas.

Lengua materna y unión nacional

No cabe duda de que la instauración de una lengua común puede favorecer la unidad nacional. Por otra parte, muchos de los que adoptan las decisiones están persuadidos de que la promoción de varias lenguas es contraria a tal unidad. El temor de aumentar las divisiones entre comunidades o de quedar al margen de las grandes

Foto superior,
una clase al aire libre en
la India. En ese país, que
cuenta aproximadamente
800 millones de habitantes,
se hablan cerca de
1.600 lenguas.



corrientes de circulación de los conocimientos y la información se invoca a menudo para justificar la elección como idioma oficial de una o de un número restringido de lenguas nacionales o incluso de un idioma extranjero.

Así, pues, se sigue considerando al monolingüismo como uno de los pilares de la nación. Ahora bien, lo que exacerba las oposiciones es menos la pluralidad lingüística que los conflictos de intereses que se manifiestan a través de ella. En el plurilingüismo hay que ver una riqueza, pues es el reflejo de una pluralidad de culturas.

Instaurar relaciones de interdependencia en lugar de vínculos de dominación favorece notablemente la integración nacional. La coexistencia de varias lenguas maternas no sólo garantiza el desarrollo de idiomas de amplia difusión sino que contribuye a mejorar la comprensión entre culturas diferentes.

Por razones de orden sociológico, y a veces incluso psicológico, vinculadas a la historia y en particular al pasado colonial de ciertos países, algunos idiomas quedan relegados al olvido al ser juzgados poco aptos para expresar la complejidad del mundo moderno. En efecto, para aquellas lenguas que vacilan todavía entre lo oral y lo escrito no es fácil abarcar el vasto y cambiante campo de la ciencia contemporánea.

La coexistencia de varios idiomas plantea inevitablemente el problema de su "paridad", de su "igualdad". En teoría, todos los idiomas son equivalentes e intrínsecamente capaces de expresar las mismas realidades y de desarrollarse: se forjan y se perfeccionan con el uso. Pero en la práctica, su posición real depende de la importancia que se les atribuye, así como de sus funciones y ámbitos de utilización. Una igualdad perfecta es en este sentido imposible. Y cabría preguntarse incluso si es necesaria, ya que en un contexto plurilingüe conviene favorecer la complementariedad de las funciones.

Una solución onerosa

Por último, los detractores del empleo de las lenguas maternas para la alfabetización invocan razones de orden económico y técnico, alegando que en sociedades carentes de infraestructuras básicas resulta difícil solventar las actividades necesarias para integrar esas lenguas en el sistema educativo.

En efecto, la publicación de manuales y silabarios en idiomas todavía en formación plantea ciertos problemas materiales y técnicos. La estructura fonética y gramatical de las lenguas de escritura reciente requiere el empleo de signos gráficos y de caracteres de imprenta que exigen una capacidad técnica a menudo inexistente en los países en cuestión. Es posible, empero, reducir esas dificultades recurriendo a métodos pedagógicos informales y a técnicas de impresión más simples.

Entre ambos extremos —empleo de todas las lenguas de un país, empresa irrealizable financiera y prácticamente, o de una sola lengua (a menudo extranjera), lo que es cultural y políticamente inaceptable— existe una tercera posibilidad: la de un multilingüismo graduado, en el que se conceda mayor atención a ciertas lenguas sin desatender por ello el desarrollo de las demás.

Es posible distinguir al menos dos niveles lingüísticos en una nación, el de la lengua materna del individuo y el de la lengua principal, oficial, del Estado: a veces hay tres, cuatro e incluso cinco niveles que corresponden a otros tantos idiomas cuyo conocimiento resulta deseable. Sin embargo, el dominio de la primera lengua, es decir de la lengua materna, o de la variante que hace las veces de ella, sigue siendo la etapa decisiva del desarrollo lingüístico del individuo.

La enseñanza de la lengua materna plantea un dilema: por un lado, atribuir una importancia excesiva a las lenguas locales puede tener efectos negativos a nivel económico y científico; por



otro, si no se favorece su desarrollo se las condena a la regresión. Está claro que ese dilema se resuelve por sí mismo si a la adquisición de una lengua social y funcionalmente dominante se antepone el desarrollo emotivo del que aprende a leer, así como su identidad y el devenir de su comunidad.

Casos especiales

La lengua materna puede ser el instrumento de enseñanza en todos los niveles del sistema educativo y tener dentro de él la exclusividad. Pero hay también ejemplos de enseñanza impartida en dos lenguas. En ciertos casos, una se emplea sólo hasta cierto nivel de enseñanza, a partir del cual otra la reemplaza. Hay también casos en que la lengua materna se emplea sólo en la enseñanza de ciertas materias.

A veces la lengua materna se convierte en tema de enseñanza sin ser su instrumento. En la alfabetización de adultos a menudo el objetivo es una enseñanza parcial en esa lengua.

Ciertas lenguas nacionales no disponen de los instrumentos para cumplir plenamente todas las funciones pedagógicas requeridas. El enriquecimiento de dichas lenguas es tarea de la alfabetización y en particular de la postalfabetización.

En la mayor parte de los países multilingües de África y Asia donde a menudo la lengua del medio familiar no es la que se emplea en la administración y en la escuela, la alfabetización se lleva a cabo en los idiomas locales. Cuando se trata de lenguas de escritura reciente, la alfabetización supone el paso de lo oral a lo escrito, con el conjunto de referencias y de modos particulares de pensar y percibir que ello entraña.

Se comprende entonces que esos países se consagren a crear y mantener una atmósfera económica, social y cultural propicia a la escritura, ofreciendo el mayor número posible de estímulos y sollicitaciones a la expresión escrita.

Una de las tareas primordiales de un proyecto de alfabetización es producir, adquirir y administrar material de aprendizaje en los idiomas nacionales y maternos. Se trata de material en parte impreso y en parte producido para los medios de comunicación modernos (radio, televisión, audiovisual) o tradicionales (teatro, folklore, diversas actividades lúdicas). Se establecen además diferentes tipos de estructuras (bibliotecas, ferias o exposiciones) a fin de que los usuarios pueden tener acceso a ese material y de que el mayor número posible de personas —grupos de oyentes, círculos de estudio o de acción— puedan sacar provecho de su contenido.

El alfabetizado reciente debe estar inmerso en un medio que lo enfrente de manera permanente al desafío de lo escrito. El material impreso no basta. Es necesario, por lo tanto, que el alfabetizado participe en actividades cuya complejidad exceda sus capacidades de retentiva, incitándolo a recurrir a la comunicación escrita. Así, la mayor parte de los países francófonos de África procuran familiarizar a los altos funcionarios de la administración y a los agentes de desarrollo con la escritura de los idiomas de alfabetización. También propician su empleo en documentos técnicos y administrativos, carteles de señalización, letreros de publicidad y etiquetas comerciales así como la difusión de libros, folletos y periódicos redactados en esas lenguas.

El propósito de tales medidas es vencer la reticencia e incluso el menosprecio de funcionarios que, formados en un sistema educativo diferente, emplean como medio de comunicación un idioma (europeo, en este caso el francés) distinto del utilizado en la alfabetización. Dichas medidas contribuyen también a sacar al recién alfabetizado de la situación de marginado rodeándolo de un ambiente que le infunda más seguridad.

“Incluidos los dialectos, habría entre 3.500 y 9.000 lenguas en el mundo. Prácticamente ningún país es estrictamente monolingüe...” De izquierda a derecha, una farmacia en Jaipur, India; una calle de Honk Kong; el zoco de Abu Dhabi.

ADAMA OUANE, maliense, trabaja como investigador en el Instituto de Educación de la Unesco, en Hamburgo (República Federal de Alemania). Anteriormente fue subdirector general de la Dirección Nacional de Alfabetización Funcional y Lingüística, de Bamako, Malí. Ha publicado numerosos trabajos sobre el empleo de las lenguas nacionales en las campañas de alfabetización.

Los países industrializados descubren hoy la importancia de un mal ignorado durante mucho tiempo.

Una voz de alarma

Por Jean-Pierre Vélis

CUANDO usted lee la primera línea de este artículo no le cuesta ningún trabajo identificar los signos gráficos que la componen, captar la disposición de los términos y comprender su sentido. Sin siquiera pensarlo, sus ojos han recorrido el texto y su cerebro ha empleado simultáneamente todo tipo de mecanismos fisiológicos e intelectuales, igualmente complejos que inconscientes. Leer es para usted como una segunda naturaleza, tan evidente que ha olvidado tal vez los esfuerzos que le costó adquirirla y no concibe que la situación pueda ser distinta en la actualidad.

En este fin del siglo XX, en los llamados países industrializados, leer, escribir y contar —los tres elementos universales de la alfabetización— constituyen competencias normales que todo el mundo debe necesariamente dominar. Tanto más cuanto que la escolaridad, en el conjunto de esos países, es generalmente obligatoria y gratuita, a veces desde hace más de cien años, y que es la escuela, precisamente, la encargada de inculcar ese saber. La idea de que alguien que ha asistido a la escuela durante años pueda, al llegar a la edad adulta, ser incapaz de leer —en sociedades en que lo escrito es prácticamente indispensable para la supervivencia cotidiana— parece inverosímil, a tal punto que hasta ahora sigue suscitando estupor e incredulidad.

Una revelación reciente

Ser analfabeto, en un país en que se ha combatido el analfabetismo desde hace varios decenios, supone que se es víctima de otras limitaciones mucho más graves que en una población donde el analfabetismo es todavía ampliamente mayoritario. Sometidos a una forma insólita de exclusión, los analfabetos de las sociedades industriales a menudo se han avergonzado de serlo. Y como se ocultaban, se ha tardado en verlos. ¿Ceguera o desinterés deliberado?

Fue a comienzos de los años setenta cuando el fenómeno del analfabetismo reapareció de repente a la luz pública en los países industrializados. No sin estupefacción, los británicos se enteraron en 1972 —por iniciativa de una organización sin fines de lucro, la British Association of Settlements— que entre un 7% y un 10% de los adolescentes de 16 años y más salían de la escuela sabiendo apenas leer torpemente un texto y que había unos dos millones de analfabetos en el Reino Unido, sin contar los inmigrantes.

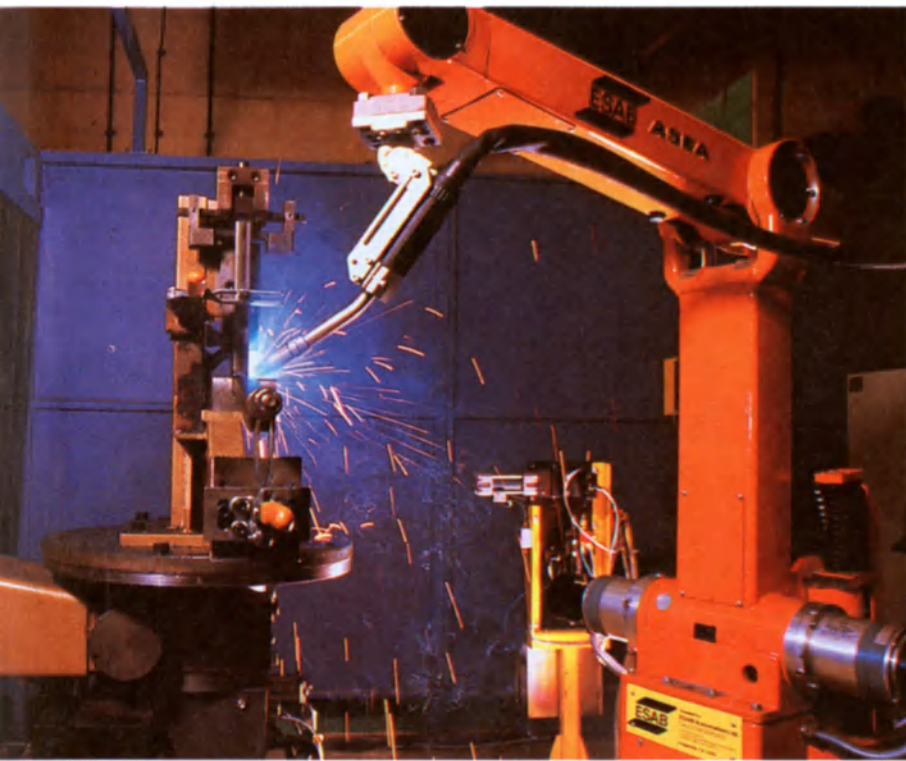
Esta primera revelación hecha al público fue

importante en diversos sentidos: para empezar, era la primera vez que se medía la dimensión de un fenómeno que distaba mucho de ser marginal. (En los quince años siguientes numerosos países industrializados entregaron estimaciones gradualmente, oficiales o aproximadas, de una magnitud comparable).¹ A continuación, la campaña de sensibilización de la opinión lanzada por el programa *On the Move* de la BBC, así como las medidas derivadas de éste (entre otras, la creación de un organismo de alfabetización para adultos) constituyeron un ejemplo. Por último, esta revelación hacía reflexionar sobre el concepto mismo de analfabetismo y su persistencia en

La automatización de la industria tiende a reducir los empleos no calificados y pone de manifiesto la existencia de un analfabetismo llamado "funcional".

Abajo, Jane Fonda en *Stanley & Iris* (1990), una película del realizador norteamericano Martin Ritt sobre el analfabetismo en los Estados Unidos.





sociedades ricas, orgullosas de su cultura y de su alto nivel de escolarización.

Un analfabetismo diferente

Más que de un descubrimiento, vale la pena hablar de una toma de conciencia, pues en esos países siempre ha habido analfabetos. Pero su número ha ido declinando hasta convertirse en algo estadísticamente insignificante. Como consecuencia tanto de la extensión de la escolaridad como de la democratización de la enseñanza, su número no ha cesado de disminuir en los últimos decenios, a la vez que aumentaba el nivel general de formación. Entonces, ¿mucho ruido por nada?

¿Quiénes son estos analfabetos? Son adultos escolarizados que, de un modo u otro, han estado en contacto con lo escrito. Es posible que conozcan el abecedario, que sepan descifrar algunas palabras, aunque sea con dificultad, que escriban un poco pero mal, que conozcan los números y logren realizar algunas operaciones, pero los rudimentos que poseen en esos aspectos son insuficientes para permitirles actuar con soltura en la vida de todos los días. No son analfabetos en términos absolutos pero sí en función de lo que exige la sociedad en que viven. Por ello, suele hablarse para referirse a su caso de “analfabetismo funcional”, noción relativa cuyo significado puede variar considerablemente de un país a otro, incluso de una región a otra.

Esos analfabetos funcionales no han aparecido de repente. Existe un analfabetismo característico de las sociedades occidentales contemporáneas, en las que la modificación de las estructuras del empleo ha traído consigo mayores exigencias en cuanto al nivel de formación y de calificación.

En las sociedades rurales, a cuyos integrantes se recurría en gran medida para cubrir los empleos manuales o no calificados, los analfabetos lograban integrarse social y profesionalmente. Ya no ocurre lo mismo en las sociedades industriales cuya economía, en el umbral del año 2000, descansa cada vez más en los sectores terciario y cuaternario. La desaparición de los empleos no calificados, unida al constante aumento de las exigencias en materia de formación, deja al margen del trabajo a los analfabetos funcionales. Si en una empresa se produce una disminución de personal, si cierra sus puertas o si introduce nuevas tecnologías, trabajadores que ayer eran competentes y eficaces se encontrarán en una situación de inferioridad y privados de toda posibilidad de reconversión por ser incapaces de leer, escribir y contar adecuadamente. Su nueva etiqueta de analfabetos funcionales los condena a sumarse a las colas que se forman en las agencias de empleos o a recurrir a algún tipo de asistencia social.

No es casual que el analfabetismo funcional se haya descubierto a comienzos de los años setenta, época del primer “shock” petrolero, del comienzo de la crisis económica mundial y del aumento espectacular del desempleo, especialmente entre los jóvenes.





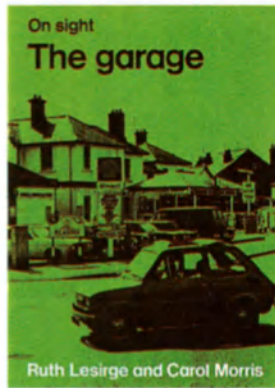
Causa humanitaria...

Pronto quedó de manifiesto que existía una estrecha correlación entre pobreza y analfabetismo, sin que se llegara sin embargo a separar con certeza la causa del efecto. La lucha contra el analfabetismo pasó entonces, desde el comienzo, a formar parte de la acción social y humanitaria.

En numerosos países se ha solicitado la colaboración de alfabetizadores voluntarios —madres de familia que disponen de tiempo libre o jubilados— partiendo del principio de que una persona que sabe leer, escribir y contar debe poder enseñar a hacerlo a quienes no lo saben, dedicando a esa tarea algunas horas por semana. Por desgracia, fueron numerosas las frustraciones y las contrariedades: la falta de métodos y de material pedagógico adaptados a adultos que no fuesen inmigrantes y la carencia de formación de los alfabetizadores voluntarios terminaron por desanimar a los más entusiastas. A ello hay que añadir, incluso en la actualidad, la escasez de medios financieros y el apoyo vacilante de los poderes públicos. La iniciativa de prestar ayuda a los analfabetos casi siempre partió de grupos y asociaciones, con el apoyo de asistentes sociales. Unos veinte años más tarde, con algunas excepciones que es necesario destacar (los Países Bajos y Portugal en particular), la situación sigue siendo en buena medida la misma.

¿... o desafío económico?

Considerado en un comienzo como un problema educativo estrechamente ligado a los mecanismos de discriminación social, el analfabetismo funcional desde fines de los años ochenta es el tema central de un análisis alarmista. En Norteamérica ha dado lugar a diversos informes y estudios que han encontrado eco en algunos responsables políticos y dirigentes de empresas. Estos han acogido ciertos argumentos simples: el analfabetismo cuesta caro a las empresas como a la nación en su conjunto. En Canadá “el costo estimativo directo del analfabetismo para el mundo de los negocios es del orden de cuatro mil millones de



Estos dos folletos (“El garaje” y “La lavandería automática”), en los que se emplea el vocabulario de la vida cotidiana, forman parte de una colección didáctica destinada a la alfabetización de adultos y publicada en Londres en 1987.

Arriba a la izquierda, a menudo personas voluntarias, como este jubilado de Troyes (Francia), dedican parte de su tiempo a la alfabetización de adultos.

JEAN-PIERRE VÉLIS es un periodista francés especialista en temas de educación. Ha publicado recientemente un ensayo sobre el analfabetismo en los países desarrollados, *Lettre d'illettré - Nouvelles d'une contrée récemment redécouverte dans les pays industrialisés* (París, 1990). Fue redactor adjunto de la revista francesa *L'Education*.

dólares. Incluso podría ser más elevado, ya que la pérdida para la sociedad canadiense en su conjunto se estima como mínimo en diez mil millones de dólares por año”.² Cuesta caro hoy en día, pero será aun más caro mañana pues, a la larga, debilita la competitividad de un país en el mercado económico mundial: “Los miembros del Congreso, declaró el parlamentario norteamericano William Goodling, comienzan a entender que en realidad el analfabetismo va a ser un elemento determinante de nuestra capacidad de ser o no competitivos en los años venideros.”

Por consiguiente, las medidas necesarias para eliminarlo no pueden depender de los voluntarios solamente sino que exigen una participación decisiva de los poderes públicos: “La época en que el gobierno podía cruzarse de brazos y dejar que el sector de los voluntarios se ocupara del analfabetismo pertenece al pasado”, afirmaba el Primer Ministro canadiense en 1987 al anunciar que su gobierno invertiría 110 millones de dólares canadienses para hacer frente al problema. En el mismo sentido, el Secretario de Estado francés encargado de la formación profesional sostenía en 1989: “La magnitud de la tarea requiere una verdadera cruzada nacional (...) Mi propósito es que las actividades de formación contra el analfabetismo pierdan el carácter confidencial que se les ha dado con demasiada frecuencia, y se conviertan en preocupaciones esenciales de los equipos creados para ayudar a aquellos que por la debilidad de sus conocimientos están hoy excluidos del mercado del trabajo (...) Es tanto más imperioso librar este combate cuanto que la exclusión amenaza el progreso y arruina a la larga todo desarrollo. Luchar contra ella es una necesidad económica y no hacerlo sería una injusticia social.”

Los años noventa, iniciados bajo el signo emblemático del Año Internacional de la Alfabetización, se abren con estas perspectivas. Más que de un desafío educativo, social o económico, se trata de un desafío humano: saber si esos países industrializados iniciarán el siglo XXI habiendo logrado reabsorber el desarrollo —por desgracia, bastante avanzado— de una sociedad dual, a dos niveles, en la que una amplia mayoría tiene acceso a las ventajas del progreso mientras que una minoría importante sigue condenada a la exclusión y a la asistencia porque no sabe en absoluto, o de manera insuficiente, leer, escribir y contar.

1. Si se tienen en cuenta todas las categorías (analfabetos, personas que han hecho estudios y personas que no han concluido los dos primeros ciclos de la enseñanza básica general), la proporción de analfabetos funcionales de más de diez años es de 36,4% en España, 23% en Italia, 23,2% en Grecia; comprende un adulto de cada cinco en Francia, 24% de los adultos de más de 18 años residentes en Canadá y 13 % de las personas de más de 17 años en Estados Unidos. Hay entre 300.000 y 500.000 analfabetos funcionales en Valonia y en Bruselas (Bélgica). Según un estudio realizado en Hungría con una muestra de adultos, 30% no han empleado la escritura nunca en su vida y 16% jamás han tenido en sus manos una hoja impresa.

2. *Le coût de l'analphabétisme au Canada*, Canadian Business Task Force on Literacy, Toronto 1988.

¿La computadora va a destronar al libro? Parece poco probable, y la microcomputadora se ha convertido en un valioso instrumento para la alfabetización.



El abecedario electrónico

EN un siglo de innovaciones tecnológicas prácticamente ininterrumpidas que han afectado a todos los principales medios de comunicación, el último decenio en particular se ha caracterizado por una aparición continua e impresionante de novedades en el ámbito de las telecomunicaciones y de la informática. Hasta hace muy poco, el aprendizaje de la lectura y la escritura era el objetivo primordial e indiscutido de casi todos los programas de enseñanza básica en el mundo entero, pero la aparición de nuevas y formidables técnicas obliga lógicamente a plantearse algunas preguntas sobre la importancia que tendrá en el futuro la alfabetización tanto para los individuos como para las sociedades.

De todas esas preguntas, conviene ocuparse en primer lugar de tres. ¿El alfabetismo "tradicional" y la letra impresa conservarán la importancia que tienen actualmente ante la competencia de las nuevas modalidades de transmisión de la

Por
Kenneth Levine

información y, en caso afirmativo, en qué medida se verán modificados? ¿Hasta qué punto cabe esperar que cambien el nivel y la difusión de las capacidades que constituyen el alfabetismo? ¿Estos nuevos medios serán fuerzas positivas y potencialmente democratizadoras o bien pasarán a engrosar el arsenal del que ya disponen algunas poderosas minorías y burocracias?

Para simplificar tomemos como ejemplo el efecto que ejerce en la alfabetización la computadora personal o microcomputadora, no sin antes exponer dos consideraciones preliminares de carácter general. La primera se refiere a la necesidad de eliminar un obstáculo que impide razonar correctamente. Buen número de las previsiones e hipótesis actuales dan por sentado que las nuevas tecnologías tienen en todas partes las mismas consecuencias sociales y económicas, supuesto que se conoce generalmente con el nombre de "determinismo tecnológico".

Foto superior, fibras ópticas empleadas para la transmisión de información.

Muchas de las hipótesis, ya sean de tintes optimistas o pesimistas, consisten en una generalización de tendencias a partir de un determinado acontecimiento. Al predecir lo que sucederá cuando esa tecnología aparezca en otras sociedades o sea llevada a ellas, se deja poco o ningún margen a la intervención de los procesos económicos, políticos y sociales locales.

La segunda consideración está relacionada con el alfabetismo en sí, que no es una habilidad única sino una pluralidad de capacidades distintas. Un



pedante insistiría en que debe hablarse de “alfabetismos” ya que personas “alfabetas” según todos los criterios convencionales pueden no saber leer o escribir en lenguas “extranjerías” o utilizar las aplicaciones especializadas de la escritura y la imprenta existentes en su propia lengua (notaciones musicales o de compuestos químicos, alfabetos fonéticos, signos tipográficos, mapas, horarios, planos de ingeniería o metalenguajes utilizados en lógica, matemática o cálculo).

Uno de los efectos indirectos de las nuevas tecnologías es que modifican las definiciones sociales vigentes de las capacidades que constituyen el alfabetismo. Es importante, pues, distinguir entre el hecho de que los índices de alfabetismo aumenten o disminuyan y las alteraciones que pueden producirse en la manera de definirlo.

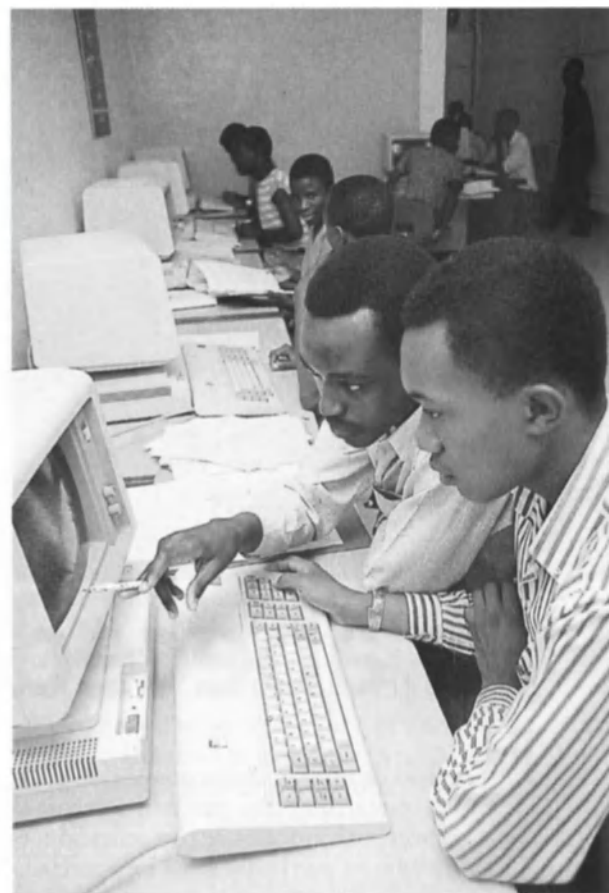
Volvamos ahora al tema del alfabetismo tradicional. Una indicación fiable de su importancia es el nivel de consumo de papel impreso, que en el último decenio no ha cesado de aumentar tanto en los países desarrollados como en desarrollo. Debido en parte a la estrecha relación que guarda con las técnicas de organización burocrática y gestión de proyectos, la incorporación de la lectura y la escritura a todas las esferas de la vida y a una gran variedad de transacciones funciona a escala mundial. La situación es prácticamente la misma por lo que se refiere al mundo editorial. Pese a las machaconas previsiones de los últimos cincuenta años sobre el ocaso inminente de las “culturas del libro”, las estadísticas indican que el mercado editorial tradicional se ha mantenido frente a la expansión de otros medios a todas luces

“rivales”, como la música grabada, la televisión y el vídeo.

Son varias las razones que permiten considerar las microcomputadoras como un importante refuerzo de la combinación alfabetismo/letra impresa. Hace ya años que se ha reconocido el valor potencial de este tipo de equipo como auxiliar de la alfabetización, sobre todo en un contexto de escolaridad convencional. Por desgracia, los primeros programas informáticos al servicio de la alfabetización eran en general bastante rudimentarios y se limitaban a trasladar a la pantalla los ejercicios escritos tradicionales. La contribución más destacada en este campo han sido, hasta la fecha, los programas de tratamiento de texto, que han eliminado buena parte de la tediosa labor que antes suponía la redacción y han permitido tanto al escritor novel como al autor avezado centrarse en el proceso creativo y experimentar con toda libertad.

Los programas de corrección de la ortografía,

Utilización de computadoras en la India y en el Zaire.



que suelen estar incorporados en los programas de tratamiento de texto, representan una ayuda muy valiosa para los estudiantes, ya que permiten suprimir errores y erratas que restarían atractivo y autoridad al texto final. En el futuro, esa ayuda será aun más considerable gracias a los programas de corrección gramatical y sintáctica, todavía imperfectos y poco fiables en general. A medida que haya computadoras y programas de más capacidad, la calidad de estos instrumentos auxiliares mejorará en consonancia. Son muchas también las posibilidades creativas que brinda la informática: una computadora puede reunir textos, gráficos y sonido y dialogar con el usuario.



Nuevas formas de aprender

Las microcomputadoras conectadas a las redes de telecomunicaciones son otro sector con un enorme potencial, sobre todo para el estudio de las lenguas extranjeras. Los alumnos pueden enviarse mensajes de un continente a otro en un tiempo muy breve y a un costo relativamente módico, con lo que el estudio cobra mayores alicientes y permite muchas veces establecer relaciones que pueden desembocar en proyectos en colaboración e intercambio de personal. Este tipo de “correo electrónico”, que combina las características propias de la interacción frente a frente con las de la conversación telefónica y la correspondencia epistolar, constituye un medio de comunicación diferente sumamente directo y espontáneo pese a la distancia.

Uno de los rasgos esenciales de estos inventos más recientes es que favorecen una forma participativa de aprendizaje, ya que permiten (y muchas veces exigen) que el estudiante adopte un papel activo en las decisiones acerca del modo de abordar el proyecto pedagógico y parten por lo general del principio de liberar el proceso de aprendizaje de los límites físicos de la escuela.

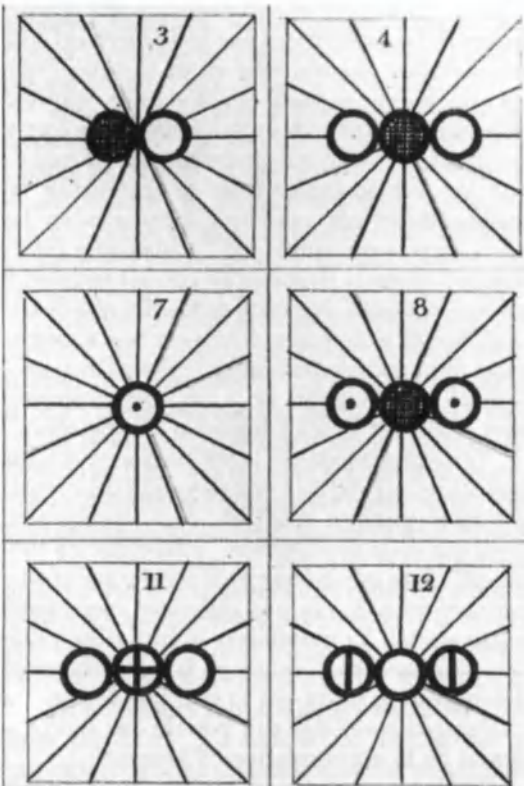
En lo que se refiere a las posibles modifica-

ciones de las capacidades que constituyen el alfabetismo, hay que observar en primer lugar que los cambios que se producen en el medio impreso influyen directamente en la capacidad de leer y escribir, si bien sólo marginalmente. Así, a medida que las microcomputadoras se conviertan en medios didácticos auxiliares habituales en las aulas, ciertos elementos del “alfabetismo informático” como la familiaridad con los teclados y un conocimiento elemental de los sistemas de tratamiento de texto pasarán cada vez más a formar parte de lo que la gente entiende por alfabetismo, al igual que el empleo de la calculadora electrónica se asimila ya a las nociones de aritmética.

En segundo lugar, es probable que en muchas sociedades se produzca una elevación del umbral del nivel mínimo aceptable de alfabetización, nivel que suele denominarse “alfabetización funcional”. Esta inflación se produce porque el alfabetismo no es nunca una capacidad meramente instrumental. Su posesión o su falta tienen universales consecuencias en la categoría social del individuo, razón por la cual éste se esfuerza en llegar al nivel más alto posible con independencia de la dificultad que ello entrañe.

El alfabetismo es también el medio de obtener

KENNETH LEVINE, británico, es profesor de sociología en la Universidad de Nottingham. Ha publicado un estudio sobre el contexto social de la alfabetización, *The social context of literacy* (Londres, 1986).



Notaciones musicales del siglo XVI. A la izquierda, dibujos y diagramas de átomos elásticos. Plancha grabada tomada del *Nuevo sistema de filosofía química* (1808-1810) de John Dalton.

unas calificaciones que garanticen el acceso a distintos empleos prestigiosos y bien remunerados. La competencia por esos puestos obligará a algunos candidatos a tratar de alcanzar los máximos niveles de alfabetismo para adquirir las calificaciones superiores que les permitan aventajar a sus rivales. Con el tiempo, otros seguirán su ejemplo, hasta que cada cual termine por encontrarse en la situación relativa en la que estaba al principio. Hoy en día, para poder adelantar a los demás, el individuo tiene que invertir más en alfabetismo y calificaciones, alimentando así una espiral inflacionaria, cuya consecuencia general es que será preciso reforzar los objetivos de muchos programas de enseñanza básica, así como prestar más atención y dedicar más tiempo al aprendizaje de idiomas.

Por último, ¿son las nuevas tecnologías fundamentalmente democráticas e igualitarias o suponen una amenaza para las libertades civiles y personales? Hay quienes sostienen, por ejemplo, que algunos mecanismos, como la edición en microcomputadora, que puede facilitar extraordinariamente la producción de documentación barata (boletines y material didáctico, entre otras), darán mayor poder a muchos grupos minoritarios marginales y dispersos que podrán así por vez primera tener una voz y una identidad colectivas. También se ha dicho que la capacidad de los gobiernos nacionales de adquirir los medios más potentes que existen de almacenamiento y tratamiento de la información entraña riesgos aun mayores de control centralizado y uniformidad cultural.

Como ya se ha dicho, las generalizaciones abstractas pueden carecer de toda validez. Al igual que sucede con la tecnología en general, estos nuevos instrumentos de alfabetización son positivos en sí, siempre y cuando estén en buenas manos. Los objetivos a cuyo servicio se pongan constituyen un problema político y cultural que cada sociedad debe resolver. Con todo, cabe hacer una consideración general importante: el costo de los nuevos sistemas de información, aunque está bajando rápidamente en términos reales, representa otra fuente potencial de desigualdad entre los países desarrollados y en desarrollo.

Las nuevas tecnologías de la información no pueden considerarse como una solución radical y definitiva del problema del analfabetismo. Hay que partir de la base, desde luego, de que éste no se presta en sí a una erradicación total, habida cuenta de que alfabetismo y analfabetismo son situaciones relativas y no absolutas. El menos alfabetizado se verá siempre en posición muy desventajosa en cualquier sociedad, en tanto que el que domine perfectamente la lectura y la escritura tendrá cada vez más oportunidades de adquirir conocimientos especializados o de aprender otras lenguas. Lo más probable es que las nuevas tecnologías por sí solas no puedan responder a este aumento de las expectativas, pero si se producen y aplican teniendo debidamente en cuenta las necesidades y las circunstancias locales, pueden contribuir considerablemente a satisfacer las aspiraciones de alfabetización del próximo siglo.

Leer es un juego de niños



Por Ralph C. Staiger

TODOS disfrutamos haciendo algo que hacemos bien. Un buen jugador de fútbol se siente satisfecho cuando, eludiendo las maniobras del equipo contrario, avanza con el balón hacia la meta. Una persona que baila bien goza con el movimiento, el ritmo y la música de la danza. Y un buen lector se interesará por un periódico o un libro mucho más que alguien que lea con dificultad y titubee ante cada palabra.

Un niño que sea un lector lento e inseguro evitará hacerlo incluso cuando se trate de un libro de cuentos con las más bellas ilustraciones. Es posible que procure captar lo esencial del relato a través de las imágenes, pero en definitiva será incapaz de disfrutarlo plenamente.

Muchas personas creen que los primeros pasos hacia la lectura se dan en la escuela y que el maestro es el principal encargado de guiarlos.

La lectura es un placer para toda la vida en el que se puede iniciar al niño desde la cuna.

Sin embargo, la situación no es exactamente así. Los textos que se leen en la escuela proporcionan una cierta experiencia en la materia, pero no puede esperarse que de ellos nazca un verdadero gusto por la lectura para toda la vida. La responsabilidad de que alguien adquiera una afición perdurable por la lectura es muy amplia y la comparten la familia, la escuela, las bibliotecas, las librerías y los medios de información.

Aun antes de iniciar su educación escolar, el niño, en su medio familiar, recibe numerosos estímulos que pueden conducir a la lectura. El comportamiento en ese plano de la madre, el padre, los hermanos y hermanas, los tíos y tías, los abuelos y los amigos supone para el niño un cúmulo de experiencias iniciales decisivas que son la base de los conceptos y actitudes que forjan un lector satisfactorio. La disposición de la familia

hacia las ideas, los libros y la lectura da origen a valores importantes que pueden influir incluso en los niños muy pequeños.

Nunca es demasiado pronto para empezar. La criatura que se encuentra en el regazo de su madre, y a quien ésta lee un cuento que no es capaz de comprender, aprende sin embargo que la lectura es una actividad agradable y que algo bueno hay en las palabras y en las imágenes. Más tarde, cuando puede disfrutar realmente de las narraciones, esa actitud perdurará. A muchos niños les gusta que su madre les repita hasta la saciedad los mismos cuentos. A veces, concluyen alegremente las frases de una historia conocida. Ello no significa que haya que dejar de leerles la historia en cuestión. El niño sólo está expresando su agrado y demostrando que ha aprendido algo del relato.

Jugando con las palabras

Acostumbrar a la criatura al lenguaje —simplemente hablándole— es algo muy importante. Cuando el niño crece, suele disfrutar con los juegos en que se emplean palabras, pues éstos le permiten mostrar a los demás que sabe utilizarlas. Toda la familia puede reunirse en el grato pasatiempo de los juegos con palabras. También es responsabilidad de los padres la enseñanza activa de las actitudes y conceptos básicos. Aprender a reconocer, designar y distinguir los colores parece algo elemental, pero es un aspecto importante, al igual que muchas otras nociones y experiencias que contribuyen en definitiva al aprendizaje de la lectura.

Una madre o un padre que lee un cuento a un niño puede incitarlo a disfrutar con relatos más difíciles. Al oír a sus padres leer en voz alta libros demasiado complejos para ellos, los menores se

dan cuenta de cómo se presentan las narraciones más complicadas y de qué manera se utilizan las palabras. La lectura en voz alta para los niños debe proseguirse incluso mucho tiempo después de que éstos hayan aprendido a leer.

Está demostrado que, aun en las situaciones económicas más desfavorables, el hecho de que un niño sea o no capaz de leer depende del modelo que encuentra en la familia y que le sirve de ejemplo. Es probable que los padres que leen tengan hijos que también lo hagan. Los que hablan de lo que han leído con sus hijos y permiten que éstos participen en la conversación están influyendo en su desarrollo como lectores. El hecho de que la persona que sirve de modelo lea con agrado contribuye a crear un futuro lector.

Todo esto toma tiempo. Pero la inversión vale la pena. El momento diario de lectura en familia puede adoptar diversas formas. En vez de que sólo lean el padre o la madre, varios niños pueden leer sus libros y charlar acerca de ellos. Un niño de más años o uno de los padres puede empezar una frase o un párrafo y hacer que uno de menos edad los termine adecuadamente. La conversación (o la discusión) que se produzca después es una forma útil de desarrollar el vocabulario y la capacidad de convivencia de los niños y de que mejoren su conocimiento de la estructura del lenguaje.

Después de preparar el terreno para la lectura y otras actividades intelectuales, quizá la contribución más importante que pueda hacer un padre a los lectores de la familia sea asegurarse de que disponen de libros y otros materiales. Ello no significa necesariamente comprar libros y publicaciones periódicas, sino que supone ir a las bibliotecas, pedir prestados libros a los amigos u obtenerlos de otras fuentes.

RALPH C. STAIGER, estadounidense, es presidente del Comité Internacional del Libro, un comité asesor de las organizaciones no gubernamentales que mantienen relaciones consultivas con la Unesco. Fue director ejecutivo de la Asociación Internacional de Lectura durante veintidós años hasta su jubilación en 1984 y ha publicado más de 50 trabajos relacionados con la lectura. Este artículo ha sido tomado de un folleto que forma parte de *Lecciones de alfabetización*, una colección publicada en inglés y francés por la Oficina Internacional de Educación con motivo del Año Internacional de la Alfabetización.





Los medios de comunicación modernos desempeñan también un papel trascendental pues las películas, la radio y la televisión constituyen un estímulo para la lectura. En efecto, la televisión y la radio suelen ser útiles al permitir analizar los relatos y el lenguaje empleado y hacer una evaluación colectiva de un programa en particular. Pueden incitar a los niños a profundizar sus lecturas sobre un tema determinado. Si éstos dedican demasiado tiempo a la televisión de manera desordenada, es a veces necesario limitarlo y ayu-

darlos a elegir los programas. La televisión es una fuente de aprendizaje en múltiples aspectos y ha de utilizarse como un elemento que contribuya a obtener los mejores resultados.

Las escuelas son responsables del desarrollo de las aptitudes para la lectura de los jóvenes, pero no puede perderse que motiven a los alumnos para que practiquen la lectura durante toda su vida. No obstante, los profesores están en condiciones de crear una atmósfera en la que el aprendizaje no se convierta en una experiencia penosa.

El rincón de los niños en una librería.

Si un maestro sarcástico ridiculiza a un niño que lee mal, los demás alumnos lo imitarán. Esta actitud es imperdonable y puede inducir a la víctima a abandonar la lectura para siempre.

Al igual que los padres, un profesor que lee en clase en voz alta un libro con el que ha disfrutado —aunque esté por encima del nivel de comprensión de los alumnos— está sembrando una semilla para que los niños lean cuando sean adultos. No sólo se trata del ejemplo, sino que el entusiasmo del maestro puede ser contagioso y estimular la curiosidad de los jóvenes. La poesía resulta particularmente adecuada para la lectura en voz alta.

Estimular la creatividad en los niños

Así como hay diversos materiales de lectura, existen también diversas formas de leer. Leer una receta de cocina no es lo mismo que leer una noticia en un periódico. Para la mayoría de los niños, los cuentos son el tipo de lectura más corriente y más agradable. Pero incluso en este caso existen actitudes diferentes. Algunos niños recorrerán rápidamente el relato para conocer el desenlace. Otros lo utilizarán como un punto de partida para dar rienda suelta a su imaginación y a su capacidad de acción.

Deben estimularse las aptitudes de los niños para la creación. Hay que alentar sus primeros intentos de escribir, pues es muy probable que un escritor se convierta en un lector. Los adultos no deben olvidar que la ortografía correcta es algo que se adquiere. Los jóvenes más apegados al sentido literal emplean la lectura principalmente para obtener información, aunque es posible que también aprecien un relato en que predomine la imaginación. Ayudarlos a aumentar su vocabulario

“La responsabilidad de que alguien adquiera una afición perdurable por la lectura es muy amplia...”

y enseñarles cómo encontrar y utilizar la información puede ser la forma más provechosa de estimular a esos niños. Los bibliotecarios, que se ocupan de este aspecto, por lo general saben orientar a los jóvenes hacia las fuentes que corresponden a sus necesidades.

Los intereses de los niños y su capacidad de atención son variables; algunos pueden concentrarse en lo que se les lee aun cuando se trate de una obra para adultos cuya lectura sea un placer para uno de sus padres y que éste desee compartir. Cuando es evidente que el niño ya no está prestando atención, hay que cambiar de texto y leer algo que esté más a su alcance. Sin embargo, el interés y el disfrute del padre o la madre son decisivos, trátase de una obra fácil o difícil.

Dedicar cierto tiempo a la lectura en familia —una hora durante la cual padres e hijos leen algo interesante para ellos— es especialmente provechoso en las familias que tienen la costumbre de analizar lo que se ha leído. Si la lectura es mirada como una forma de castigo, resulta, en todo caso, contraproducente.

Los padres deben evitar cerrar las puertas a los libros y a las ideas incurriendo en actitudes que, de manera expresa o tácita, ridiculicen la lectura. Frases como “¡De nuevo de cabeza en un libro!” deben evitarse cuidadosamente, pues, aunque se digan en broma, es posible que provoquen rápidamente una pérdida de interés de parte del niño. Tampoco hay que convertir el análisis de libros e ideas en una situación en que a éste se le someta a prueba, con sanciones en caso de que dé respuestas que no coincidan con las opiniones de sus padres sobre el tema. Y nunca hay que obligar a un niño a leer un libro del que no se haya hablado con anterioridad. Cuando la lectura se practica voluntariamente es mucho más fácil disfrutarla y proseguirla durante toda la vida. ■



● ● ●
Aparición en EE.UU. de una revista soviético-norteamericana

Gracias a los esfuerzos conjuntos de tres asociaciones estadounidenses de profesores y de la Academia de Ciencias de la URSS se ha iniciado la publicación de una revista trimestral científica en inglés destinada a los jóvenes. La revista, que aparece en Washington, D.C., se titula *Quantum* y se basa en *Kvant*, una conocida publicación soviética para alumnos de la enseñanza secundaria. Además de artículos y problemas de geometría, álgebra, física y ajedrez, la revista presenta biografías de famosos científicos soviéticos y norteamericanos.

● ● ●
El tráfico aéreo se duplicará en el año 2000

Las previsiones a largo plazo de la Organización de Aviación Civil Internacional (OACI) relativas al tráfico regular de pasajeros y mercancías indican que dicho tráfico se duplicará de aquí al año 2000 y que las líneas aéreas de Asia y el Pacífico aventajarán en este aspecto a las de Europa y Norteamérica. Según la OACI, se prevé que el tráfico internacional se va a desarrollar con más rapidez que el de los vuelos nacionales y que el número de pasajeros pasará de mil millones en 1988 a casi dos mil millones en el año 2000.

● ● ●
Energía nuclear

El Organismo Internacional de Energía Atómica informa que en 1989 diez nuevas centrales de energía nuclear han entrado en funcionamiento en ocho países: República Federal de Alemania, Bulgaria, República de Corea, Estados Unidos, India, Japón, México y Reino Unido. El número total de centrales nucleares en el mundo es ahora de 435, las que suministran aproximadamente el 17% de la producción eléctrica mundial.

● ● ●
Los secretos de la esfinge

La Unesco ha encomendado a un grupo de expertos franceses en restauración la tarea de estudiar la estructura de la Gran Esfinge de Giza, en Egipto, de 4.500 años de antigüedad. Esta colosal estatua que representa al faraón Chefren fue analizada por medio de un equipo ultrasónico que determinó el estado de la piedra. Además, un grupo de expertos norteamericanos ha colocado detrás de la cabeza de la esfinge un dispositivo conectado a una computadora que proporciona de manera permanente datos sobre los niveles de humedad, contaminación atmosférica, temperatura y dirección de los vientos.

● ● ●
La ayuda de la Unesco al Instituto Politécnico de Bangladesh para Mujeres

Las primeras graduadas del Instituto Politécnico Mohila de Dacca, Bangladesh, donde estudian exclusivamente mujeres, recibirán este año sus diplomas en arquitectura y electrónica. Creado por el gobierno de Bangladesh con la ayuda de la Unesco y del Reino de Arabia Saudita a fin de promover una mayor igualdad de oportunidades para las mujeres, el Instituto cuenta normalmente con unas doscientas estudiantes matriculadas en sus cursos de tres años de duración; pero hay una demanda cada vez mayor por parte de las jóvenes, ya que el año pasado hubo mil candidaturas para 80 plazas vacantes.

● ● ●
Trabajadores "de hierro" y seguridad

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) informa que es muy probable que en el año 2000 existan en el mundo 10 millones de robots. En el Japón se utilizan ya unas 141.000 máquinas de este tipo, cifra superior a la de cualquier otro país del mundo. Pero a medida que aumenta el número de robots ocurre otro tanto con el de accidentes relacionados con ellos. Para

hacer frente a dicha situación, la OIT ha elaborado un estudio que fija los principios y las prácticas fundamentales de seguridad en el trabajo con estas máquinas.

● ● ●
Termina la primera fase de la restauración de la Capilla Sixtina

Después de ocho años de trabajo, se ha concluido la primera fase de la restauración de los frescos bíblicos de Miguel Angel que decoran la Capilla Sixtina en el Vaticano. Gracias a un procedimiento especial con la ayuda de computadoras, fue posible reconstituir la imagen de los frescos antes y después de la restauración. Con una precisión milimétrica, el procedimiento permitió seguir día a día la labor de Miguel Angel cuando pintó los frescos de la bóveda de la Capilla entre 1508 y 1512. Los encargados de la restauración trabajan actualmente en *El Juicio Final* situado en el muro del altar. Se espera que la obra esté terminada en 1994.

● ● ●
Música para Molière

La versión original de la última obra de Molière, *Le malade imaginaire*, ha podido reconstituirse gracias al descubrimiento de un musicólogo norteamericano, John Powell. En los archivos de la Comédie Française, en París, Powell encontró casi toda la partitura de la música compuesta por Charpentier para acompañar la pieza, descrita inicialmente como una "comedia combinada con música y danza."

● ● ●
Información desde el espacio

El primer periodista en el espacio podría ser Ryoko Kikuchi, una camarógrafa japonesa, o su colega Toyohiro Akiyama. Ambos son los semifinalistas seleccionados para el entrenamiento correspondiente entre los 163 empleados de una cadena privada japonesa de radio y televisión. El ganador partirá en la nave espacial soviética Soyuz, cuyo lanzamiento está previsto para el 2 de

diciembre de 1990, y emitirá transmisiones en directo en japonés, para la radio y la televisión, durante los ocho días que durará su misión.

● ● ●
La OMM cumple cuarenta años

La Organización Meteorológica Mundial (OMM), un organismo especializado de las Naciones Unidas, cumple cuarenta años en 1990. En 1950 la OMM sucedió a la Organización Meteorológica Internacional, una organización no gubernamental fundada en 1873. La Convención Meteorológica Mundial de 1947 preveía la creación de una nueva organización que impulsara un sistema mundial de información meteorológica, la normalización y el intercambio internacional de observaciones y el establecimiento de servicios meteorológicos nacionales en los países en desarrollo.

● ● ●
Conferencia internacional sobre la arquitectura de tierra

La sexta conferencia internacional sobre Conservación de la Arquitectura de Tierra se celebrará en octubre en Las Cruces, Nuevo México (Estados Unidos). La organizan el Getty Conservation Institute, el Museo de los Monumentos del Estado de Nuevo México y el ICCROM (Centro Internacional de Estudios de Conservación y Restauración de los Bienes Culturales), bajo la égida del ICOMOS (Consejo Internacional de Monumentos y Sitios) de Estados Unidos. Entre los temas que se abordarán cabe mencionar la historia de la arquitectura de tierra, los problemas relacionados con la humedad, la restauración y la conservación, las propiedades químicas de la arcilla y la disminución de los riesgos sísmicos. Se estima que entre un 30 % y un 40 % de la población mundial mora actualmente en viviendas en que la tierra se utiliza como material de construcción.



¿Qué pasa después de que se ha aprendido a leer? Los numerosos interrogantes planteados por el gran poeta español hace casi medio siglo siguen estando de actualidad.

Los nuevos analfabetos

Por Pedro Salinas

EN el principio fue el analfabetismo. Poco a poco, siglos arriba, se hizo la luz que hoy, gracias a Dios, nos ilumina: la enseñanza primaria obligatoria. En el consenso de la mayoría de las gentes, y hasta de muchos pedagogos, el alfabetismo, o sea aquel estado en que un ser humano sabe leer, se tiene por una línea fronteriza tan clara y tajante, que divide a la humanidad en dos partes implacablemente distintas.

Aquende esta línea, el montón anónimo de los cuitados que no

logran penetrar en los misterios de la letra impresa y se quedan en sus bordes, como en los de un mar que los llevaría a maravillosos países, si tuvieran nave en que surcarlo. Allende esa raya, las legiones de favorecidos por la suerte que alcanzaron ese estado venturoso, en que se sabe, sin vacilar, que c-o, es co; que c-a, es ca, y que gracias a esa sapiencia descifran sin pena los carteles que por doquier nos cantan las palabras mágicas: "Coca Cola".

Yo vengo aquí a confesar a ustedes que abrigo ciertas y graves dudas sobre la estricta realidad de esa división de los humanos en alfabetos y analfabetos, y, muy particularmente, sobre las consecuencias que de ella suelen derivarse para la valoración del hombre.

El no saber leer ni escribir es una cualidad natural, todos nacemos con ella. O poniéndolo en refrán castellano: nadie nace enseñado. Quiere esto decir que el hombre natural es un analfabeto actual, al nacer; pero en cuanto susceptible de aprender a leer es asimismo un alfabeto potencial. Analfabeto *in actu*, pero alfabeto *in potentia*.

Ahora bien, la sociedad, movida por diversos estímulos, que no es del caso reseñar ahora, se propone convertir la potencia en acto; lo potencial, es decir la infusa capacidad del hombre para entender de letra o de leyenda, en actual, es decir en su posesión del arte de leer. Se logra esto mediante un variado proceso que empieza en la cartilla y acaba Dios sabe dónde. Al cabo de esos trabajos, llamados educación primaria, se proclama orgullosamente al que ha sido objeto de ellos, alfabeto. Y desde este momento queda investido de una superior distinción. No hay duda que la posee.

Todo hasta aquí parece claro, como el agua. Pero el saber leer es a su vez una potencialidad. Del mismo modo que todo analfabeto actual es un alfabeto potencial, a su vez todo alfabeto actual es un lector potencial. Sabe leer ya, pero puede leer o puede no leer. Si el alfabeto recién dotado

de la capacidad de lectura no la aprovecha, esto es, si no lee, la finalidad misma del alfabetismo se frustra.

Llegamos, pues, a otro grado en este examen del valor real del alfabetismo. Demos por sentado que el lector potencial que es el alfabeto, asciende al grado superior, lee, y se convierte en lector actual. ¿Es que con esto podemos dar por felizmente concluida la trayectoria del alfabetismo? De ninguna manera. Porque arribados al grado de lector actual, todavía se abre una nueva altura. El analfabeto se volvió alfabeto, el alfabeto se volvió lector, el que sabe leer, lee. Pero ¿qué lee? ¿Cómo lee?

De nuevo se replantea la cuestión: todo simple lector actual es un buen lector potencial. ¿Llegará o no llegará a serlo? En el caso afirmativo, es cuando se cumple cabalmente esa finalidad del alfabetismo: leer bien,

de tal manera que lo alfabético se trasmute en espiritual. Que la letra no sea letra muerta, sino viva.

Ahora bien, a nadie se le oculta lo raramente que se perfecciona ese estado del pleno alfabetismo. Y de ahí la necesidad de reconocer y acusar la existencia, como especie, de un tipo que yo denomino el neoanalfabeto, que libertado del tártaro del no saber leer no ha ascendido a las claras esferas del leer y se columpia como el alma de Garibay por los limbos intermedios.

No voy a referirme ahora a los imposibilitados de leer por falta de libros, de bibliotecas, etc. Esta dificultad es de orden material y relativamente fácil de obviar. (...) Yo estoy pensando en aquellos alfabetos que no leen, por motivos más hondos y difíciles, que el de no tener un libro a mano.

Propongo modestamente, en este ensayo, que se reconozca existencia a dos tipos de analfabetos.

El uno es el analfabeto puro, el clásico, el analfabeto de *natura*, que, sea por la causa que sea, no sabe leer. Este analfabeto puede ser persona trágica; y es su tragedia que poseyendo, acaso, su alma virtudes innatas bastantes para designarlo como ser de excepción, si el laboreo de las ideas hiciese germinar aquellas virtudes, se queda baldío por carencia de letras y cultivo. Siento por esta clase de analfabetos respeto, simpatía y admiración, en sus casos. Basta andar un poco por las parameras castellanas o los olivares de Andalucía, si de mi tierra se trata, para dar con analfabetos que resultan ser, en cuanto se les conoce, personas tan cabales en su humanidad, tan dignas en su conducta y tan atinadas en su juicio



"...convendría seguir los pasos a esos niños, tiernos rescatados de la espelunca de lo analfabético, salvados del dragón de la primera ignorancia."

A la derecha, silabario inglés (fines del s. XIX).

como muchos hombres rebosados de instrucción.

El otro es el analfabeto que vendría titular impuro, contrahecho, artificial, criatura de la educación moderna que se alza, sin darse él cuenta, frente a ella, como el máximo acusador de sus faltas. Dado que sabe leer, y que sin embargo sigue siendo humanamente analfabeto, le denomino el neoanalfabeto.

El neoanalfabeto se encuentra en dos grandes clases la de los analfabetos totales y los parciales.

El primero es el que después de haber aprendido a leer, porque así se lo enseñaron en la escuela, renuncia al uso de su capacidad lectora, salvo en lo estrictamente indispensable: el correo diario, los programas de cine o espectáculos y la guía de teléfonos. Algunos de ellos se extralimitan y se aventuran diez o quince minutos por las reseñas de deportes, género periodístico benemérito entre todos, porque ha venido a ser el último lazo que une a muchos hombres con el ejercicio de la lectura. (...)

Abunda esta variante entre los hombres llamados de acción, prácticos, o aun más bellamente y a la moderna, con vocablo que reúne las lumbres del griego y de la técnica mecánica, el hombre dinámico. (...)

Pues bien, así como la abeja revolotea en torno a la pomposa flor, así hay una especie de neoanalfabeto

parcial que ronda alrededor de los puestos de prensa y extrae de ellos todos los ingredientes requeridos para labrar la miel de su vida intelectual.

Es el hombre que no lee libros: el fascinado por la variedad de títulos de las revistas, y, dentro de sus sumarios, por la variedad de temas de sus artículos. Neoanalfabeto es éste, digno de simpatía y merecedor de rescate; no ahorra esfuerzo a la lectura, antes lo despilfarrar. Lee mucho. El pobre vuelve a su casa con un rollo de revistas bajo el brazo, y gasta horas y horas de la noche en su lectura, sin sacar mucho más de lo que saca el niño que a su lado pugna por juntar piezas del rompecabezas, sin llegar nunca al dibujo total, al cuadro entero donde cada cosa está en su sitio. (...)

La tarea de este lector mueve a compasión. Porque cuanto más lea, más y más se pierde en ese mar sin límites que cada semana crece unos metros en altura y que no tiene litorales discernibles. El lector de un libro sabe dónde empieza y acaba su faena, puede descansar, tomarse vacaciones. El lector de revistas, y más si es suscriptor, se siente perseguido como por nuevas Euménides, por estas terribles criaturas de las semanas, las quincenas y los meses. En cuanto afloje un poco en su ración de lectura se queda atrasado, se le vienen encima los números de la

semana próxima, se le acumulan con los de la anterior; y para mantenerse al ritmo de producción de las redacciones y de las imprentas tiene que llegar a sacrificios titánicos. Cien autores escribiendo para veinte revistas le azuzan, le acosan como jauría infatigable tras la liebre, a la que no dan punto de reposo. (...)

Salgamos de esta incompletísima galería de figuras neoanalfabéticas, camino de algunas conclusiones permisibles. La primera es la necesidad de un alerta constante frente al equívoco que late en la palabra leer, y por ende en expresiones como *aprende a leer, sabe leer*. Palabras de muchos fondos, y difícil de sondeo, nada sería más peligroso que darse

estadísticas y para la convención social, una ficción: y es que estas gentes deben ser contadas como alfabetos, que son del grupo de favorecidos que saben leer. En esto, como en muchas otras cosas, el mundo acepta sin escrúpulos una media verdad, y la saluda con el júbilo debido a la verdad entera, aunque oscuramente siente que todos son actores, y víctimas, de una vasta empresa de embaucamiento.

Poco a poco se va aumentando esa nueva clase, a la que creo que es ya hora de poner nombre y conceder estado: los neoanalfabetos, mucho más amenazadora y peligrosa que la de los analfabetos puros. Ni están con el diablo en su tenebrosa ignorancia,



por contento con verla por su haz, en su concepto más superficial, o sea simplemente como la capacidad de entender el significado más aparente de la letra escrita. Ciertamente que la posesión de ese sencillo arte mecánico saca al hombre de su analfabetismo natural, y le habilita para extender su potencialidad humana hasta límites fabulosos. Pero si no se emplea esa aptitud para ensanchar las potencias del alma, para impulsar al individuo hacia la plenitud de su ser espiritual, el que la posea se hallará en una situación, paradójica al parecer, por las palabras, pero profundamente cierta: la de ser un analfabeto que sabe leer. Se le ha extraído de su analfabetismo puro, pero por desuso o abandono de la facultad de la lectura y lo que ella acarrea, empieza a funcionar en su naturaleza una fuerza de regresión que le devolverá antes o después al punto de partida: a su analfabetismo espiritual.

(...) Pero si esa es la verdad rigurosa, se mantiene para efectos de las

ni aspiran a Dios, a la claridad de su sapiencia. Todo lo pudieron y a nada se atrevieron. (...)

Y otra consecuencia; lo urgente que es acabar con nuestra actitud, idolátrica e hipnótica, frente al titulado "problema del analfabetismo". Hay en la política educativa moderna un fetiche, deidad sangrienta a la que todo se sacrifica sin que ella asegure nada a sus creyentes más fervorosos: la lucha contra el analfabetismo. Esa frase, cuando bota y rebota en los artículos periodísticos, o refulege en las crestas de los discursos políticos, impone sagrado pasmo a todos. (...)

Acaso ya empiece a alzarse en el ánimo de algunos de mis lectores la oleada de indignación ante el hereje que se permite hacer distinciones con respecto a eso de luchar contra el analfabetismo. Y, sin embargo, si se acepta la veracidad o por lo menos la verosimilitud de mi punto de vista en este ensayo, es decir, que enseñar a leer, sin más, no logra en la mayoría de los casos elevar de su situación básica de pobreza espiritual a los hombres que recibieron ese beneficio —o, como dice T. S. Eliot, que "sólo en un sentido muy restringido se puede decir que la educación produce cultura"— quizá se vea que

Páginas de silabarios: a la izquierda, silabario franco-flamenco (s. XIX); arriba, silabario francés (1940-1950); pág. derecha, silabario ruso (s. XIX). Página de la derecha, un quiosco de periódicos en Tailandia.



lo que yo propongo es dar a esa frase, a esa lema, a esa faena, "lucha contra el analfabetismo", una nueva tensión.

No quito importancia a esa tragedia, el analfabetismo; antes se la doy mayor, porque denuncio que hay dos poderes enemigos en frente nuestro: el conocido de siempre, el que da la cara, y al que apuntan todas nuestras baterías pedagógicas, sí; pero a su lado otro, pura máscara, fingido personaje, que se contonea por la sociedad con su antifaz de alfabetismo, engañándonos, haciéndonos creer que él ya no es problema, que él está a nuestro lado, que es uno de los obreros de la ciudad del espíritu, cuando en verdad es la quinta columna del analfabetismo total, el enemigo jurado, por inerte oposición, a la letra vuelta espíritu. (...)

Hay que celebrar, sin duda, la noticia de que hogaño se han arrancado al monstruo del analfabetismo tanto miles de criaturas merced a las hazañas de la enseñanza primaria. Pero convendría seguir los pasos a esos niños, tERNOS rescatados de la espelunca de lo analfabético, salvados del dragón de la primera ignorancia. Porque una terrible sorpresa nos convencería de la candidez en que estamos viviendo. Esos infantes, a quienes se dio suelta por el mundo, armados de las primeras letras, con-

fiadamente, porque ya se había debelado al gran enemigo —la ignorancia primaria—, se encontraban, a pocas vueltas del camino, muchos mayor enemiga, acechándolos.

Una hechicera que, como la arquetípica Circe, los atrae, los trueca en seres de baja naturaleza, los neo-analfabetos, y los pone a vivir tan contentos, en los cómodos corrales de la inconsciencia con todos los adelantados materiales modernos, condenados a perpetuidad a la segunda y definitiva ignorancia, y atiborrándolos, no como en Homero de bellotas de la noble encina, sino de cebo sintético, última maravilla del progreso.

PEDRO SALINAS
(1891-1951)

es uno de los más destacados representantes del grupo de poetas españoles de la "Generación del 27". Además de la poesía cultivó otros géneros literarios: la narración, el teatro y el ensayo. Durante la guerra civil, emigró a los Estados Unidos, donde fue profesor en el Wellesley College (Mass.) y en la Universidad Johns Hopkins de Baltimore. El texto que presentamos ha sido tomado de su ensayo "Los nuevos analfabetos", publicado por primera vez en la *Revista de América* (Bogotá, n.º 4, 1945) y recogido junto con otros artículos en un volumen titulado *La responsabilidad del escritor* (Barcelona, Seix Barral, 1961).



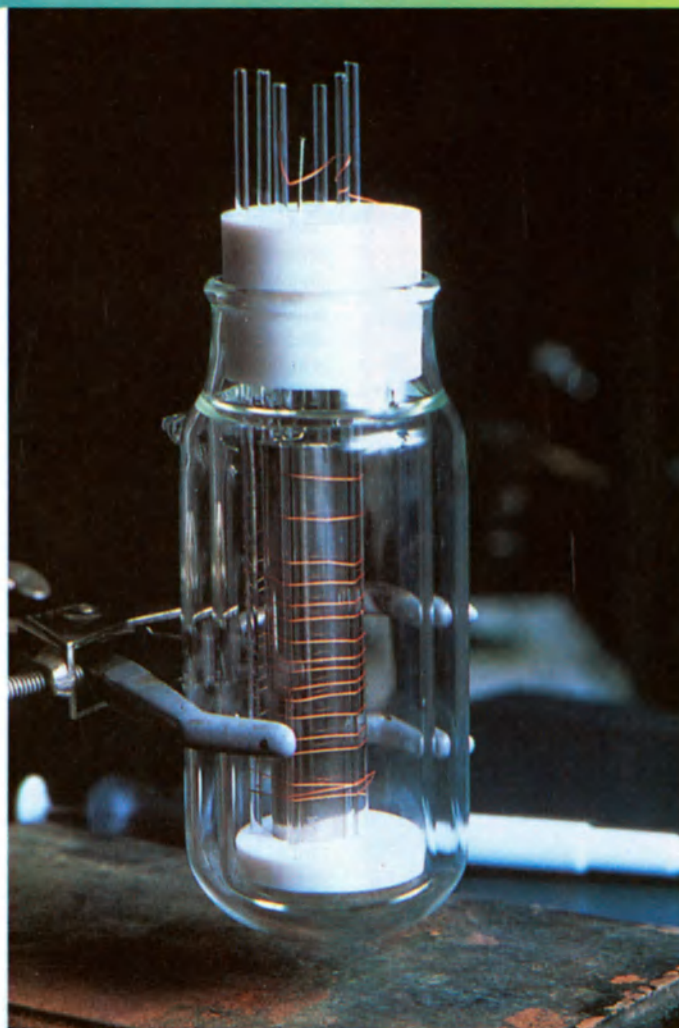
D O C U M E N T O

PARECÍA que un sueño se había hecho realidad. Dos químicos norteamericanos habían dado con una fuente de energía barata, sencilla, limpia y prácticamente inagotable. De haber sido verdad, y si se hubiera podido ponerla a trabajar, habría resuelto para siempre el problema energético de la humanidad.

Sin embargo, la ciencia no suele encontrar soluciones tan fáciles, y este caso no fue una excepción. No cabe duda de que el fenómeno llamado "fusión en frío" no fue el hecho extraordinario que se pensó en un comienzo. Nadie sabe con certeza en qué consistía dicho fenómeno y ni siquiera si en realidad existió, pero los acontecimientos que le acompañaron desde marzo de 1989 brindaron valiosas lecciones a quienes se dedican a la ciencia.

Martin Fleischmann, de la Universidad de Southampton, y Stanley Pons, de la Universidad de Utah, dos respetados especialistas en electroquímica, anunciaron el 28 de marzo de 1989 que habían logrado producir la fusión nuclear en una celda electro-lítica. Este recipiente, una especie de cubeta de vidrio, contenía una solución de agua pesada, en la cual las moléculas de hidrógeno están constituidas por una sustancia rara conocida con el nombre de deuterio. En esta solución sumergieron dos electrodos, uno de platino y otro de un metal llamado paladio, los conectaron a una batería e hicieron circular entre ellos una corriente eléctrica. Momentos más tarde comprobaron que en la celda se estaba generando una alta temperatura, mucho más elevada que la producida por la batería.

Según ellos, debido a la acción de la corriente eléctrica, el deuterio se desprendía de las moléculas de agua pesada y era absorbido por el



electrodo de paladio. Una vez dentro de este electrodo, sostuvieron los investigadores, los átomos de deuterio se fusionaban entre sí formando grandes átomos de helio y desprendiendo energía en el proceso. Esta reacción nuclear es similar al proceso que alimenta la actividad del sol y otras estrellas, y que proporciona a la bomba de hidrógeno su energía destructiva.

En los años veinte y treinta, cuando los científicos intentaban determinar la estructura del átomo, descubrieron que las reacciones entre núcleos podían liberar grandes cantidades de energía. La fisión nuclear es una reacción en la cual el núcleo pesado se divide en dos o más fragmentos. En 1942 se efectuó la primera demostración del funcionamiento de un reactor de fisión, y en 1945 el mundo descubrió su poder de destrucción en Hiroshima y Nagasaki.

Energía y fusión nuclear

La fusión nuclear consiste en el enlace de pequeños núcleos ligeros y constituye la base de las devastadoras bombas de hidrógeno inventadas en los años cincuenta. En los últimos treinta años, los científicos han tratado de explotar la fusión nuclear con el fin de obtener una fuente pacífica de energía, pero es probable que transcurran decenios antes de que los métodos que han utilizado tengan éxito. Como fuente de energía, la fusión tiene varias ventajas respecto de la fisión. Produce pocos desechos radiactivos y su combustible es el deuterio y otra forma pesada de hidrógeno llamada tritio, que se pueden extraer en abundancia del agua de mar.

Para obtener la reacción es necesario aproximar suficientemente los núcleos para que se fusionen entre

Tormenta en un tubo de ensayo: la fusión en frío

Por Dan Clery

sí. Los núcleos están compuestos de protones, partículas subatómicas con carga eléctrica positiva, y neutrones, eléctricamente neutros. Por lo tanto, la carga neta de los núcleos es positiva y, como los polos de un imán, dos núcleos positivos se repelen uno al otro. Esta fuerza de repulsión, llamada la barrera de Coulomb, es muy potente, y los científicos han intentado vencerla mediante enormes reactores de fisión del tamaño de un edificio.

Hay algunos reactores de este tipo en los Estados Unidos, la Unión Soviética, Europa y Japón que se utilizan para calentar plasma (un gas con carga eléctrica) de deuterio y tritio a altísimas presiones y temperaturas, semejantes a las que existen en el interior del sol, y para aislar el plasma mediante campos magnéticos muy intensos. En estas condiciones, los núcleos entran en colisión con tal fuerza que se produce la reacción de fusión; empero, en las máquinas existentes la cantidad de energía empleada para originar la reacción es superior a la que ésta genera, de modo que no constituyen una fuente viable de energía. Existen otros métodos tales como el bombardeo de pequeñas cantidades de material de fusión con un potente láser o con rayos de partículas, lo que da lugar a breves destellos de energía.

Los primeros informes de la fusión en frío

Habida cuenta del tiempo, el esfuerzo y el dinero consumidos en las investigaciones tradicionales sobre la fusión "caliente", no es de extrañar que se haya producido cierto escepticismo cuando Fleischmann y Pons anunciaron su pasmoso descubrimiento de la fusión en frío en un dispositivo semejante a un tubo de ensayo. El escepticismo se debía en buena medida al método elegido por los investigadores para dar a conocer su trabajo. Generalmente, los progresos científicos se anuncian mediante un artículo presentado en una revista especializada o en una conferencia. Antes de que la comunicación se haga pública, un grupo de expertos evalúa el trabajo y es frecuente que sus comentarios den lugar a modificaciones del mismo. Los primeros

Arriba a la izquierda, el "tubo de ensayo" de Martin Fleischmann, donde se produce la reacción de fusión en frío.

informes sobre la fusión en frío aparecieron en el *Financial Times*, de Londres, y en el *Wall Street Journal*, de Nueva York. El mismo día, Fleischmann y Pons ofrecieron una conferencia de prensa en la Universidad de Utah y por la noche la fusión nuclear aparecía en los boletines informativos de la televisión nacional.

Los químicos de Utah no eran los únicos que realizaban experiencias sobre la fusión en frío. A 75 kilómetros de la Universidad de Utah, en la Universidad Brigham Young, un físico llamado Steven Jones trabajaba desde hacía varios años sobre métodos poco comunes para obtener la fusión nuclear, y había detectado signos de esta reacción en celdas electrolíticas similares a las de Fleischmann y Pons. Cada equipo de investigadores conocía el trabajo del otro y habían convenido en presentar simultáneamente sus respectivos resultados el 24 de marzo en la revista británica *Nature*. El 23 de marzo, al enterarse de la conferencia de prensa celebrada en la Universidad de Utah, Jones decidió adelantarse y envió sus resultados a *Nature*, describiendo que el 11 de ese mes Fleischmann y Pons ya habían entregado una comunicación a otra revista, el *Journal of Electroanalytical Chemistry*. Los dos químicos presentaron finalmente su artículo a *Nature*, pero cuando se les pidió que le hicieran algunas modificaciones, lo retiraron explicando que estaban muy ocupados en un nuevo trabajo.

Cuando se hace público un gran descubrimiento científico, ocurre con frecuencia que otros investigadores de la misma especialidad reproducen el experimento para confirmarlo o refutarlo. En todo el mundo, docenas de equipos de investigación intentaron repetir la experiencia de la fusión en frío de Fleischmann y Pons, basándose en las noticias publicadas en la prensa.

¿Hubo fusión o no?

La manera más evidente de saber que la fusión tiene lugar es detectar el calor que produce, pero no es fácil hacerlo en una celda electrolítica, donde muchos otros factores afectan al contenido calórico del recipiente. La fusión nuclear puede generar otros subproductos tales como neutrones, rayos gamma y tritio. La presencia de uno o más de estos elementos sería una prueba convincente de la existencia de la reacción. Fleischmann y Pons

sostuvieron que en su experimento original habían detectado temperaturas excesivamente elevadas, así como rayos gamma y neutrones; empero, en las rocas se suelen producir naturalmente rayos gamma, y algunos detectores de neutrones son muy imprecisos. En las semanas siguientes al anuncio, algunos equipos de investigación de diversos lugares del mundo declararon que habían hallado calor, o uno de los subproductos, o una combinación de varios, pero en muchos casos no habían encontrado nada.

Entretanto, el 26 de abril, Fleischmann y Pons expusieron su trabajo ante el Comité de la Ciencia, el Espacio y la Tecnología de la Cámara de Representantes de los Estados Unidos, y solicitaron una subvención de 25 a 40 millones de dólares a fin de establecer un instituto para la fusión en frío en la Universidad de Utah. La solicitud fue rechazada, pero en agosto del mismo año se creó el instituto gracias a fondos del estado de Utah. El Gobierno de los Estados Unidos manifestó tal interés que el Ministerio de la Energía designó un grupo de expertos para estudiar el asunto.

El debate entre los científicos continuó exacerbándose. En una reunión de la Asociación Norteamericana de Electroquímica, realizada en Texas a comienzos de abril, Fleischmann y Pons fueron aclamados como héroes. No obstante, cuando la Asociación Norteamericana de Física celebró su reunión a principios de mayo, ya se registraba un número cada vez mayor de resultados experimentales negativos. Las conclusiones de una reunión especialmente convocada en Santa Fe a fines de mayo fueron ambiguas, pues había prácticamente la misma cantidad de resultados a favor y en contra.

Durante el año 1989 los resultados experimentales negativos siguieron en aumento. El 12 de noviembre, el grupo de expertos del Ministerio de la Energía publicó su informe y sus conclusiones fueron inequívocas: "Los resultados experimentales conocidos hasta la fecha no constituyen una prueba concluyente de que los fenómenos atribuidos a la fusión en frío puedan dar lugar a fuentes de energía aprovechables... No se justifica la creación de programas especiales para establecer centros de investigación sobre la fusión en frío..."

Un año después de la primera conferencia de prensa en la Univer-

sidad de Utah, la fusión en frío se negaba aun a darse por vencida y morir. El nuevo Centro Nacional para la Fusión en Frío de Utah celebró su primera conferencia anual en la que se presentaron docenas de trabajos que apoyaban la existencia de este fenómeno. Numerosos grupos prestigiosos de investigación en todo el mundo seguían sosteniendo que habían detectado una o más de las manifestaciones clave de la fusión en frío. Pero apenas una semana antes de la conferencia, la revista *Nature* publicó un estudio de un grupo de científicos de la Universidad de Utah que habían controlado durante cinco semanas las propias celdas electrolíticas de Fleischmann y Pons sin encontrar huellas de ninguna radiación nuclear inusual.

Este informe negativo de *Nature* polarizó en cierto sentido el debate. Algunos estiman que da el golpe de gracia a la fusión en frío, en tanto que para otros constituye una prueba irrefutable de que una forma de fusión extraña y desconocida tiene lugar dado que no puede negarse que hay una producción de calor en las celdas. Parece posible que estemos en presencia de un fenómeno interesante, aun cuando no permita resolver todos los problemas energéticos de la humanidad. Podría decirse, vistos los acontecimientos que se produjeron en torno a la fusión en frío, que el mundo científico procuró desacreditar el descubrimiento sólo por su carácter revolucionario. Sin embargo, el éxito de los superconductores a alta temperatura, recientemente descubiertos, demuestra que las revoluciones científicas pueden obtener el debido reconocimiento. También se ha dicho que la historia de la fusión en frío permitió conocer universalmente la manera en que trabaja el mundo de la ciencia. En realidad, dio una imagen muy distorsionada de esta última: una actividad realizada en condiciones de extrema tensión que intenta abordar un fenómeno nuevo e inexplicable. El mundo presenció el ejemplo de una ciencia que no tenía nada de una cura milagrosa, ni constituía una grave amenaza para la humanidad. Sencillamente, estaba equivocada, y ello la hacía más humana. ■

DAN CLERY
es un periodista británico
especializado en la
vulgarización de
temas científicos.

PESE a los miles de millones de dólares que se dedican a la ciencia, muchos de los aspectos más importantes de la información y el conocimiento científicos no llegan a las personas que desempeñan un papel primordial en la adopción de decisiones en los gobiernos y en el sector privado.

Ello obedece en gran medida a que los responsables de los gobiernos, los científicos y los hombres de negocios viven en mundos separados que tienen su propio lenguaje, sus propias normas y sus propias motivaciones. Su organización es diferente y a menudo son incapaces de saber cuándo es indispensable que cooperen entre sí. E incluso si se dan cuenta de esa necesidad, frecuentemente no saben cómo comunicarse.

Además, si bien es relativamente escasa la información científica que llega a conocimiento de los responsables gubernamentales y los hombres de negocios, aquella que reciben no es necesariamente la mejor. La que cruza las barreras del mundo de los negocios y de los gobiernos suele lograrlo porque es espectacular o alarmante y los medios de comunicación le dan especial resonancia.

La Federación Internacional de Institutos para Estudios Avanzados (IFIAS), una asociación internacional que agrupa a destacadas instituciones independientes de investigación, tiene por objeto proporcionar la información científica más adecuada a los encargados de las decisiones en los gobiernos y el sector privado, en el plano nacional pero muy en especial a nivel internacional. Para hacerlo con eficacia, se concentra en un número limitado de problemas específicos de carácter mundial y desarrolla en torno a ellos programas internacionales de investigación científica. La divulgación se lleva a cabo a través de coloquios, seminarios y talleres a los que asisten investigadores especializados, responsables gubernamentales y hombres de negocios y también por medio de las publicaciones de la Federación.

Creada inicialmente en 1972 en Estocolmo (Suecia), donde todavía dispone de un local, la IFIAS tiene ahora su sede y su secretaría en Toronto, Canadá, y una oficina de elaboración de proyectos en Maastricht, Países Bajos. Los programas de investigación de la IFIAS se preparan y llevan a cabo gracias a una red de 43 institutos de investigación de 27 países, que constituye la base de la Federación. Su participación en las actividades de la IFIAS moviliza a personas dedicadas a una vasta gama de



Simulación mediante computadora de la evolución de un árbol frutal a lo largo de las cuatro estaciones. Este procedimiento permite comprender mejor el desarrollo de las plantas.

Entre el mundo de la ciencia y el de los negocios

LA FEDERACIÓN INTERNACIONAL DE INSTITUTOS PARA ESTUDIOS AVANZADOS

disciplinas y procedentes de diversos países en un esfuerzo de investigación interdisciplinaria que no es ni burocrático ni tiene carácter político.

Además de la capacidad científica de los institutos que la integran en todo el mundo, la IFIAS cuenta con el apoyo de otros afiliados del sector privado que contribuyen a la elaboración y ejecución de sus programas de investigación y ayudan a dar a conocer los resultados de

dichos programas a los hombres de negocios.

El sello distintivo de los programas de la IFIAS es su carácter multidisciplinario y su alcance mundial, así como su adecuación a las políticas nacionales. Los esfuerzos se concentran en aspectos que aun deben ser abordados de manera global por otras organizaciones.

Las actividades de la IFIAS se centran actualmente en tres progra-

mas: dimensiones humanas del cambio mundial, gestión de los recursos costeros y difusión internacional de las biotecnologías. El Programa sobre las Dimensiones Humanas del Cambio Mundial (HDGCP) fue lanzado en 1987 como una iniciativa conjunta de la IFIAS, el Consejo Internacional de Ciencias Sociales (CICS), la Universidad de las Naciones Unidas (UNU) y la Unesco. Su finalidad es crear una red de investigación que logre que los recursos de las ciencias sociales y la experiencia obtenida de la gestión de las actividades humanas se empleen para analizar y entender el cambio del entorno mundial.

En las regiones costeras se concentra la mayor parte de la población del planeta y una vasta proporción de las actividades económicas mundiales. Las presiones resultantes del crecimiento constante de la población y de una intensificación de las actividades económicas han acentuado los conflictos entre los usuarios y los daños causados al entorno en muchas de las costas del mundo. A menudo, la gestión de las zonas costeras suelen realizarla de manera poco sistemática organismos diferentes que actúan separadamente en diversos sectores, lo que les impide tener una visión global de los recursos locales. El Programa de Gestión de los Recursos Costeros de la IFIAS tiene por objeto lograr un enfoque más integral.

Los nuevos problemas ecológicos han dado lugar a una reconsideración del papel que desempeña el hombre en la transformación del entorno y a pensar en la necesidad de estrategias alternativas de desarrollo. Gracias a las biotecnologías es posible transformar los sistemas económicos y obtener diversos beneficios, pero éstas pueden acarrear problemas sociales, económicos y ambientales. La finalidad del Programa de Difusión Internacional de las Biotecnologías de la IFIAS es fomentar un conocimiento más a fondo de las biotecnologías a fin de que los países en desarrollo puedan formular políticas que impulsen el desarrollo duradero y logren que la "revolución biotecnológica", que parece inminente, resulte lo más beneficiosa posible. Se ha creado al efecto una red de equipos de investigación que comprende investigadores tanto de los países desarrollados como en desarrollo. ■

La cooperación internacional supone la existencia de una red de contactos, de intercambios y de iniciativas que, día tras día, tejen lazos de solidaridad concreta entre las mujeres y los hombres del mundo entero. Esta red desborda ampliamente el sistema intergubernamental de las Naciones Unidas. Está integrada por centenares de organizaciones no gubernamentales —las famosas ONG— que nacen y se desarrollan gracias a la voluntad de ciudadanos que, por afinidad profesional o por compartir los mismos objetivos, desean intercambiar sus experiencias y unir sus esfuerzos. Esta nueva sección, "Foro", les da la palabra.

IFIAS, HDGC-secretariat
Royal Society of Canada
P.O. Box 9734
Ottawa, Ontario
K1G 5J4 Canada



Los lectores nos escriben

El sello que quema

Como coleccionista apasionado me resulta placentera la reproducción de sellos de correo en esta página de su revista, pero en mi calidad de portavoz de la organización antitabaco danesa "Landsforeningen RøgfriT MILJø", lamento que hayan incluido un sello que representa a una actriz danesa de los años treinta, por lo demás completamente olvidada hoy día, fumando un cigarrillo. Recientemente nos hemos dirigido al Ministro danés de Comunicaciones y al Director General de Correos y Telecomunicaciones para protestar contra el empleo de imágenes relacionadas con el tabaco y deplorar que hasta ahora no se haya puesto en circulación en Dinamarca ningún sello antitabaco. Tenemos la intención de presentar, por intermedio de la Unión Europea de No Fumadores, una moción en la próxima Conferencia Europea de Administraciones de Correos y Telecomunicaciones para pedir que se emitan regularmente sellos antitabaco.

Le ruego tomar nota de que mi nombre se escribe "Røjfri" y no "Røgfri", como el nombre de la organización a la que pertenezco, aunque también significa no fumador en danés.

**Røjfri Andersen
Aalborg (Dinamarca)**

Tomamos nota de su observación. Reemplazaremos el sello objetado en el próximo número. Enviémos un sello antitabaco y con el mayor agrado lo reproduciremos en esta misma página.

Valores y civilizaciones

El artículo de Robert Bonnaud, "La historia como totalidad. Un mismo árbol" (abril de 1990) me inspira algunas reflexiones. Sí, existe una historia universal. Sí, existen invariantes comunes a las diferentes historias de los pueblos. No hay que buscarlas en los sincronismos, puesto que no todos los pueblos avanzan al mismo paso, ni se las encontrará tampoco en ritmos precisos, pues a veces la historia avanza con gran rapidez, para detenerse luego y a veces retroceder. Estas invariantes universales se deben buscar en el motor de los pueblos: los valores de las civilizaciones (...)

El valor de civilización más antiguo procede del grupo familiar: es el valor genético que reúne a la tribu en torno al gran antepasado mítico. Se le debe el culto de los antepasados, pero también los cultos de la fertilidad que de él derivan: las diosas-madres, el toro, la serpiente.

Después de la tribu, extensión cultural de la familia, nace la ciudad-Estado agrupada en torno a su templo. El gran antepasado ha cedido su lugar al dios de la fertilidad, cuyos representantes en la tierra son el rey sacerdote y la elite sacerdotal. Los hebreos sacrifican toros a Yahvé y por medio de la circuncisión le ofrecen ritualmente el sexo de sus varones recién nacidos. El rey debe tener origen divino.

El guerrero sucede al sacerdote. Los dioses también se tornan guerreros. El águila reemplaza a la serpiente; se trata del mito del combate contra el dragón. Así como la Biblia ha transformado al toro en "becerro de oro", los guerreros hacen de la serpiente que nace de la tierra, de las fuerzas de la naturaleza, un monstruo odioso y temible que será aplastado por el héroe. El minotauro también es vencido por un valiente. Es el tiempo de los grandes imperios antiguos, que se prolonga incluso hasta las recientes veleidades guerreras.

Actualmente, las guerras importantes son guerras económicas. El valor trabajo-dinero predomina en las sociedades occidentales. En el Medioevo, el banquero, aunque ya muy poderoso, dependía del guerrero. Hoy, sucede lo contrario (...)

Los Estados que actualmente basan su cohesión en valores religiosos recurren a sus valores tradicionales para renovarse. Cabe temer que esta actitud de repliegue que los aísla de la evolución mundial se traduzca en un recrudescimiento de las motivaciones guerreras (...)

A medida que evolucionan los valores de civilización, las estructuras sociales que los cultivan se tornan más complejas: de la familia a la tribu, de la tribu a la ciudad-Estado, luego al Estado. El futuro valor de civilización debería ser capaz de superar la estructura del Estado y de unir a los Estados entre sí. ¿Adivinen cuál podría ser?

El Correo de la Unesco está en óptimas condiciones de saberlo pues es su portavoz.

**Jean-Marie Lang
Metz (Francia)**

¿Un Kuriero de l'Unesco?

En un mundo en que se eliminan las distancias el esperanto aparece como una lengua indispensable para la comunicación internacional. Como otros esperantistas, yo tomaría una segunda suscripción a *El Correo* si apareciera una edición en esa lengua.

**E. M. Wardle
Seaford (Reino Unido)**

Muchas personas quisieran leer vuestra revista en esperanto. Hay numerosos esperantófonos en un centenar de países. Esperamos que en los años venideros esa lengua tenga un lugar en *El Correo*.

**Madame Henri Normand
Tourène (Francia)**

Sin duda ustedes perderían algunos suscriptores en las lenguas nacionales, pero ciertamente ganarían un número mucho mayor. Los esperantistas son más receptivos que otras personas a la apertura hacia el mundo de la revista y están acostumbrados al diálogo.

**A. Legros
Bondy (Francia)**

El retorno de los extraterrestres

En el número de octubre de 1989, *Imágenes del otro en el cine*, me ha parecido particularmente interesante el artículo de Claude Aziza, "El extraterrestre, reflejo de nuestras obsesiones". Pero en ciertos aspectos no estoy de acuerdo con su análisis. *La guerra de las galaxias* —había que subrayarlo— marca un vuelco decisivo en la historia del cine de ciencia-ficción: con esta obra deja de ser inferior a la literatura de ciencia-ficción, inferioridad que duraba desde hacía muchos años. Aziza tiene razón: esta serie de películas "aviva los sueños infantiles y reactualiza las viejas leyendas medievales" (es la búsqueda de la princesa). Pero su tema fundamental es la eterna lucha entre el bien y el mal (en este caso, entre el Imperio y los rebeldes).

No sé si hay que ver en *E.T.* una versión del Nuevo Testamento según Spielberg... Comprendo que se pueda hacer una aproximación entre Jesucristo y *E.T.*, criatura dotada de inmortalidad. Pero me parece que esa película procura a su vez avivar los sueños infantiles.

En cuanto a los mundos visitados por Flash Gordon y Buck Rogers, es cierto que en las antiguas series en blanco y negro "se parecen aun mucho a los del hombre". Pero en la película de Flash Gordon estrenada en 1980 (que no se menciona en el artículo) los mundos que visitan no tienen casi nada en común con el nuestro.

El artículo no menciona tampoco una película importante del final de los años ochenta, *Alien Nation*. De ella se ha tomado un serial de televisión que actualmente se da en Estados Unidos. Aborda los problemas de integración y de racismo que plantea la llegada de extraterrestres a nuestro planeta —tema de actualidad en este mundo de intolerancia.

Por último, puede tal vez establecerse un vínculo entre el auge de los filmes sobre los extraterrestres y la conquista del espacio. En el momento en que se inicia la carrera para enviar una misión habitada a Marte, quizás se obtendrán de esas películas ideas y perspectivas nuevas.

**Jonathan Fenton-Fisher
Londres (Reino Unido)**

LECCIONES DE ALFABETIZACIÓN

Con motivo del Año Internacional de la Alfabetización, la Oficina Internacional de Educación (OIE) ha preparado una colección de cuarenta folletos, titulada *Lecciones de alfabetización*. Escritos por especialistas del mundo entero, estos folletos exponen el estado actual de los conocimientos y experiencias en el ámbito de las actividades de alfabetización y de postalfabetización.

Los folletos están disponibles en inglés y francés, y se está preparando una traducción al español.

Para obtener un juego de folletos sírvase enviar un cheque o un giro postal por el equivalente de 10 dólares a la orden de la Cuenta Especial de la Unesco para la Alfabetización Mundial ya sea a:

Secretaría del Año Internacional de la Alfabetización, ED/PBL, Unesco, 7 Place de Fontenoy, 75700 París, Francia;

o a:
Oficina Internacional de Educación, P.O. Box 199, 1211 Ginebra 20, Suiza.

Se ruega indicar el idioma en el que se desea recibir los folletos.

ES EL MOMENTO DE APRENDER

Arriba, dos fotografías de una exposición itinerante de la Unesco titulada *1990, Año Internacional de la Alfabetización*.

La exposición consiste en un conjunto de 17 fotografías en blanco y negro de 30 x 40 cm que ilustran situaciones relacionadas con la lectura, la escritura y el aprendizaje en numerosos países. Conjuntamente con las fotografías se facilita un texto de introducción y leyendas en inglés, francés o español apropiadas para su presentación.

RESPONDIENDO AL DESAFÍO

La Secretaría de la Unesco para el Año Internacional de la Alfabetización acaba de publicar (en español, inglés, francés y árabe) el último número (Nº 1, 1990) de *El desafío: Noticias del Año Internacional de la Alfabetización*, una revista ilustrada de 16 páginas que contiene noticias y reseñas relacionadas con la alfabetización. En este número aparecen artículos acerca de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, marzo de 1990), Kottayam, la primera ciudad de la India liberada del analfabetismo; alfabetización y supervivencia; las mujeres y la alfabetización; e informaciones actualizadas sobre las actividades del AIA a través del mundo.

*La exposición itinerante así como ejemplares de la revista pueden obtenerse gratuitamente en la Secretaría del Año Internacional de la Alfabetización, Unesco, 7 Place de Fontenoy, París. Se ruega indicar el idioma en el que se desea recibir este material.

LA UNESCO Y EL AIA

AÑO INTERNACIONAL DE LA ALFABETIZACIÓN

CÓMO PUEDE USTED AYUDAR

Si usted desea colaborar con las actividades de alfabetización en los países en desarrollo, la Unesco cuenta con dos mecanismos: su Cuenta Especial para la Alfabetización Mundial y su Programa de Ayuda Mutua.

La Cuenta Especial contribuye a la realización de una amplia gama de actividades relacionadas con la alfabetización en el mundo entero. Con las contribuciones voluntarias se financian operaciones tales como la adquisición de papel y de material impreso, libros de lectura, libros de texto, lápices, pizarras y otros útiles escolares. También permiten financiar actividades de investigación, programas relacionados con los medios de comunicación, formación de especialistas, así como la organización de seminarios y cursillos de estudio. Las donaciones destinadas a la "Cuenta Especial para la Alfabetización Mundial" pueden dirigirse al sector de Educación, Unesco, 7 Place de Fontenoy, 75700 París.



Si usted desea contribuir al Programa de Ayuda Mutua de la Unesco que permite que las donaciones se destinen a proyectos específicos en unos veinte países, puede obtener un catálogo de proyectos de alfabetización y postalfabetización que cuentan con la ayuda del Programa dirigiéndose a: Programa de Ayuda Mutua, BAO/CSF, Unesco, 7 Place de Fontenoy, 75700 París.

LAS MUJERES CAMPESINAS FRENTE AL ANALFABETISMO

Para aproximadamente 500 millones de mujeres que viven en las zonas rurales del Tercer Mundo, la vida es una lucha sin tregua por la supervivencia. De la mañana a la noche trabajan en el campo, transportan agua y leña, preparan la comida y se ocupan de sus familias. La vida de esas mujeres y sus esfuerzos por alfabetizarse y salir de la pobreza, la exclusión y el silencio se describen en un libro titulado "El otro Tercer Mundo: las mujeres campesinas frente al analfabetismo". La autora, Krystyna Chlebowska, es una especialista de la Unesco en programas de educación básica de mujeres y niñas. Las versiones inglesa y francesa de esta obra, que pueden solicitarse a la División de Ventas de la Editorial de la Unesco, 7 Place de Fontenoy, 75700 París, aparecerán en septiembre de este año y más adelante se publicará la correspondiente traducción al español.

HISTORIA Y EVOLUCIÓN DE LA ESCRITURA

Con motivo del Año Internacional de la Alfabetización el Centro Europeo de Alianzas Educativas organiza una exposición cronológica sobre la historia de la escritura —de los criptogramas a la escritura informatizada. La exposición se presentará del 3 al 9 de septiembre en la Oficina Internacional de Educación en Ginebra y del 24 de septiembre al 5 de octubre en la sede de la Unesco en París.

La exposición consiste en una gran diversidad de originales y de copias de bajorrelieves antiguos, pergaminos, libros, esculturas, fotografías, litografías y pinturas sobre el tema. También se presentarán marionetas de todos los países que simbolizan las letras del alfabeto para ilustrar el significado particular que cada una de las culturas representadas atribuye a la escritura —"libertad" para algunas, "luz" o "comunicación" para otras.

Los pintores, escultores, escritores y músicos que deseen contribuir con una obra sobre el tema "¿Qué es la escritura hoy en día para un artista?" pueden dirigirse al Centro Europeo de Alianzas Educativas, 34 rue Marius Aufan, 92300 Levallois-Perret, Tel (1) 47 58 07 45.

Créditos fotográficos

Portada, página 3 (izquierda): © Zabelle Côté, Montreal. Portada posterior, página 14 (derecha): © Christophe Kuhn, París. Página 2: © Simone, Bélgica. Página 3 (derecha), 5 (izquierda): A. Kourbatov © APN, Moscú. Página 5 (derecha): © A. Goryainov, Moscú. Página 6 (izquierda): ilustración de Jean Alessandrini © Gallimard, París; (derecha): ilustración de Michel Simeon, © Livre de Poche, París. Página 7: Réunion des Musées Nationaux, Paris. Musée des Beaux-Arts, Dijon/ADAGP, 1990, París. Página 8: © Isabelle Simon, París. Página 10: Chrismar © Fotogram-Stone International, París. Página 11 (arriba): © Jorgen Schytte, Copenhagen; (abajo izquierda): © Edimedia, París; (abajo derecha): Michel Claude/Unesco. Página 12 (arriba): © Literacy section, Social Welfare Commission, Jamaica; (abajo): © Asian Cultural Centre for Unesco (ACCU), Tokio. Página 13: © Charles Carrié, París. Páginas 14 (izquierda), 18, 19: Derechos reservados. Página 15 (izquierda): G. Boutin © Explorer, París. Páginas 15 (derecha), 28-29 (centro), 34, 45 (abajo): © Ron Giling, Arnhem, Países Bajos. Páginas 16-17: © Roger Carressa (AFIAP), Tolón, Francia. Página 20 (arriba): Giry © Réa, París; (abajo): © Anne Périé, La Garenne, Colombes, Francia. Página 21: © Carlos Freire, París. Página 22 (abajo, izquierda): © Tradiciones para el Mañana. Página 24: ilustración de Mikki Rain/UNFPA, Nueva York. Páginas 25, 38: © Krystyna Chlebowska, París. Página 26: Herzog/Unesco. Página 27: Henri Cartier-Bresson, © Magnum, París. Página 28 (izquierda): © Monique Pietri, París. Página 29 (derecha): Patrick Broquet © Explorer, París. Página 30: © Lumière, París. Página 31: Michael Barnett/Science Photo Library © Cosmos, París. Página 32 (izquierda): F. Jalain © Explorer, París; (arriba y abajo derecha): © 1977 Carol Morris & Ruth Lesirge, Macmillan Education Ltd., Londres y Basingstoke. Página 33: Lawrence Manning © Cosmos, París. Página 35: Gaillard © Jerrican, París. Página 36 (arriba): © Explorer Archives/Newberry Library, Chicago; (centro y abajo): © Explorer Archives. Página 37: E. David Robinson/Unesco. Página 39: J.P. Daudier © Jerrican, París. Página 40: V. Clement © Jerrican, París. Página 42, 44, 45 (arriba): © J.L. Charmet, París, Colección privada. Página 43: © J.L. Charmet, París, Bibliothèque des Arts Décoratifs, París. Página 46: University of Utah, Salt Lake City, © Picture-Group Réa, París. Página 48: C. Weiss © Réa, París, CIRAD/CNUSC. Página 50 (arriba): Dominique Roger/Unesco; (abajo): Eric Schwab/Unesco.

AÑO XLIII

Revista mensual publicada en 34 idiomas
y en braille
por la Organización de las Naciones Unidas para
la Educación, la Ciencia y la Cultura.

31, rue François Bonvin, 75015 París, Francia.

Teléfono:
PARA COMUNICARSE DIRECTAMENTE CON LAS PERSONAS QUE
FIGURAN A CONTINUACIÓN MARQUE EL 45 68 SEGUIDO DE LAS
CIFRAS QUE APARECEN ENTRE PARENTÉSIS JUNTO A SU NOMBRE.

Director: Bahgat Elnadi
Jefe de redacción: Adel Rifaat

REDACCIÓN EN LA SEDE (PARÍS)

Secretaría de redacción: Gillian Whitcomb
Español: Miguel Labarca, Araceli Ortiz de Urbina
Francés: Alain Lévêque, Neda El Khazen
Inglés: Roy Malkin, Caroline Lawrence
Arabe: Abdelrashid Elsadek Mahmoudi
Ruso: Georgi Zelenin
Estudios e investigaciones: Fernando Ainsa
Unidad artística, fabricación: Georges Servat
Ilustración: Ariane Bailey (46.90)
Documentación: Violette Ringelstein (46.85)
Relaciones con las ediciones fuera de la Sede:
Solange Belin
Secretaría de dirección: Annie Brachet (47.15),
Mouna Chatta
**Ediciones en braille en español, francés, inglés y
coreano:** Marie-Dominique Bourgeois

EDICIONES FUERA DE LA SEDE

Ruso: Alexandre Melnikov (Moscú)
Alemán: Werner Merkli (Berna)
Italiano: Mario Guidotti (Roma)
Hindi: Ganga Prasad Vimal (Delhi)
Tamul: M. Mohammed Mustafa (Madrás)
Persa: H. Sadough Vanini (Teherán)
Portugués: Benedicto Silva (Rio de Janeiro)
Neerlandés: Paul Morren (Amberes)
Turco: Mefra Ilgazer (Estambul)
Urdu: Hakim Mohammed Said (Karachi)
Catalán: Joan Carreras i Martí (Barcelona)
Malayo: Azizah Hamzah (Kuala Lumpur)
Coreano: Paik Syeung Gil (Seúl)
Swahili: Domino Rutayebesibwa (Dar-es-Salaam)
**Croato-serbio, esloveno, macedonio y serbio-
croata:** Bozidar Perković (Belgrado)
Chino: Shen Guofen (Beijing)
Búlgaro: Goran Gotev (Sofía)
Griego: Nicolas Papageorgiou (Atenas)
Cingalés: S.J. Sumanasekera Banda (Colombo)
Finés: Marjatta Oksanen (Helsinki)
Sueco: Manni Kössler (Estocolmo)
Vascuence: Gurutz Larrañaga (San Sebastián)
Tai: Savitri Suwansathit (Bangkok)
Vietnamita: Dao Tung (Hanoi)
Pashtu: Zmarai Mohaqiq (Kabul)
Hausa: Habib Alhassan (Sokoto)
Bangla: Abdullah A. M. Sharafuddin (Dacca)

PROMOCIÓN Y VENTAS

Responsable: Henry Knobll (45.88), **Asistente:** Marie-
Noëlle Branet (45.89), **Suscripciones:** Marie-Thérèse
Hardy (45.65), Jocelyne Despouy, Alpha Diakité, Jacqueline
Louise-Julie, Manichan Ngonekeo, Michel Ravassard,
Michelle Robillard, Mohamed Salah El Din,
Sylvie Van Rijsewijk, Ricardo Zamora-Pérez
Relaciones con los agentes y los suscriptores: Ginette
Motreff (45.64), **Contabilidad:** (45.66),
Correo: Martial Armegee (45.70)
Depósito: Héctor García Sandoval (47.50)

TARIFAS DE SUSCRIPCIÓN

Tel: 45.68.45.65

1 año: 126 francos franceses. 2 años: 234 francos.
Tapas para 12 números: 68 francos

Para los países en desarrollo:

1 año: 99 francos franceses. 2 años: 180 francos.
Reproducción en microfilm (1 año): 85 francos.
Pago por cheque, CCP o giro a la orden de la Unesco.

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 ésta. 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.

IMPRIMÉ EN FRANCE (Printed in France)

DEPOT LEGAL: C1-JUILLET 1990

COMMISSION PARITAIRE N° 71843 — DIFFUSE PAR LES NMPP.
Fotocomposición: El Correo de la Unesco, Fotograbado-impresión:
Maury-Imprimeur S.A., Z.I. route d'Étampes, 45330 Malesherbes.

ISSN 0304-310X

N° 7 - 1990 - OPI - 90 - 3 - 482 S

Este número contiene además de 52 páginas de textos,
un encarte de 4 páginas situado entre las p. 10-11 y 42-43.



Una colección excepcional
para la juventud

El patrimonio mundial

Una colección excepcional para la
juventud que da a conocer a través
de textos breves, instructivos y
apasionantes, aspectos
insospechados del patrimonio
cultural y natural de la humanidad.
Cada volumen consta de 32 páginas
ilustradas con fotografías y dibujos a
todo color.

La colección completa constará de
treinta y seis volúmenes. Ya han
aparecido los doce primeros títulos:

1. La huella árabe en España
2. El imperio de los faraones
3. Los grandes refugios de la fauna
4. El pueblo maya
5. Los techos del mundo

6. Apoteosis del gótico europeo
7. Arquitectura colonial española
8. Las migraciones de las aves
9. El imperio chino
10. El gran comercio en
Europa medieval
11. La antigua Grecia
12. Colosos de la naturaleza

Precio de seis volúmenes: 288 francos franceses

Sírvase dirigir sus pedidos a:
Editorial de la Unesco, Servicios Comerciales, 7 Place de Fontenoy, 75700 París, Francia.

Sólo pueden ser aceptados los pedidos acompañados del pago correspondiente en francos franceses,
sin gastos bancarios para la Unesco.

