

JUNIO 1980 - 3,50 francos franceses (España : 75 pesetas)

El Correo de la unesco

ALFABETIZACION

Una enseñanza para
la libertad

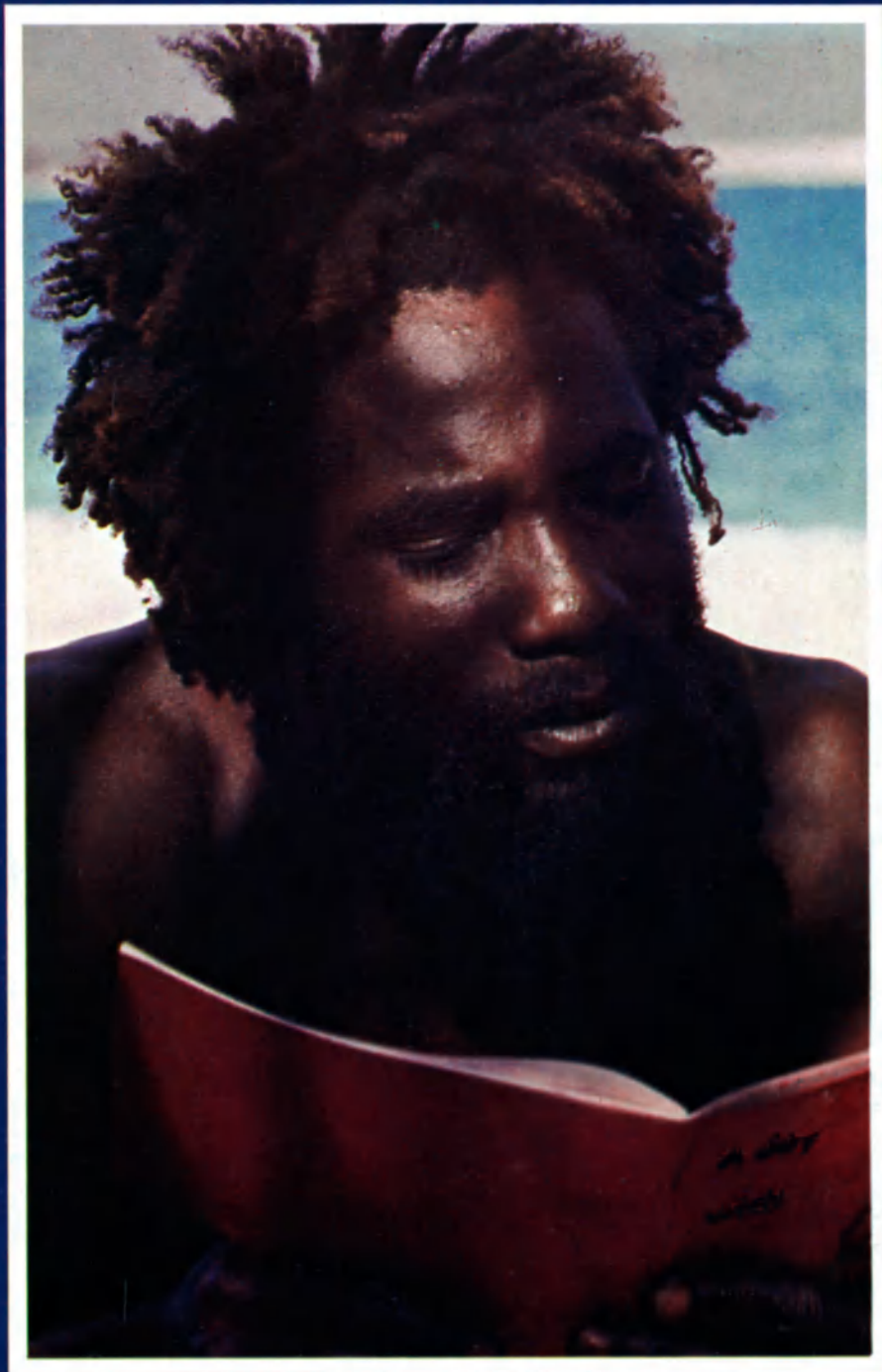




Foto © Bulloz, París

**TESOROS
DEL ARTE
MUNDIAL**

153

Polonia

Nuestra Señora de Kruzlova

Cracovia, entonces capital de Polonia, era en el siglo XV un centro floreciente de la pintura y la escultura góticas. A ella acudían artistas de toda Europa. Realizada hacia 1400, esta escultura de la Virgen y el Niño forma parte de una figura tallada y pintada en madera de lima (de 118 cm de altura) en la que se manifiesta la variedad del estilo gótico típico de Cracovia. La estatua, quizá la obra más importante de la escultura polaca de su época, se hallaba en otro tiempo en la Iglesia parroquial de Kruzlova, en el distrito de Nowy Sacz. Desde 1899 se conserva en el Museo Nacional de Polonia, Cracovia.

PUBLICADO EN 20 IDIOMAS

Español	Italiano	Turco
Inglés	Hindi	Urdu
Francés	Tamul	Catalán
Ruso	Hebreo	Malayo
Alemán	Persa	Coreano
Arabe	Portugués	Swahili
Japonés	Neerlandés	

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

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

Venta y distribución : Unesco, place de Fontenoy, 75700 París

Tarifas de suscripción :
un año : 35 francos (España : 750 pesetas)
dos años : 58 francos.
Tapas para 11 números : 29 francos.

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

Redacción y Administración : Unesco, place de Fontenoy, 75700 París

Jefe de redacción : Jean Gaudin

Subjefe de redacción : Olga Rödel

Secretaría de redacción : Gillian Whitcomb

Redactores principales :
Español : Francisco Fernández-Santos (París)
Francés :
Inglés : Howard Brabyn (París)
Ruso : Víctor Goliachkov (París)
Alemán : Werner Merkli (Berna)
Arabe : Abdel Moneim El Sawi (El Cairo)
Japonés : Kazuo Akao (Tokio)
Italiano : Maria Remiddi (Roma)
Hindi : H.L. Sharma (Delhi)
Tamul : M. Mohammed Mustafa (Madrás)
Hebreo : Alexander Broido (Tel-Aviv)
Persa : Samad Nourinejad (Teherán)
Portugués : Benedicto Silva (Río de Janeiro)
Neerlandés : Paul Morren (Amberes)
Turco : Mefra Ilgazer (Estambul)
Urdu : Hakim Mohammed Said (Karachi)
Catalán : Cristián Rahola (Barcelona)
Malayo : Azizah Hamzah (Kuala Lumpur)
Coreano : Lim Moun-Young (Seul)
Swahili : Domino Rutayebesibwa (Dar es-Salam)

Redactores adjuntos :
Español : Jorge Enrique Adoum
Francés : Djamel Benstaali
Inglés : Roy Malkin

Documentación : Christiane Boucher
Ilustración : Ariane Bailey
Composición gráfica : Philippe Gentil

La correspondencia debe dirigirse al Director de la revista.

páginas

-
- 4 800 MILLONES DE ADULTOS PRIVADOS DE UN DERECHO ELEMENTAL
-
- 10 LA CAMPAÑA NACIONAL DE ALFABETIZACION DE NICARAGUA
Llamamiento del Director General de la Unesco
-
- 12 EL PUEBLO NICARAGÜENSE, MAESTRO DE SI MISMO
por Julio Cortázar
-
- 14 COMO COMBATEN NUEVE PAISES EL ANALFABETISMO
Fotos
-
- 18 UN SABER SIN ESCRITURA
-
- 21 "COMO UN ARADO TIRADO POR UNA VACA"
por Yusufu Selemani
-
- 22 EL DIFICIL PASO DE LA LENGUA HABLADA A LA ESCRITA
por John W. Ryan
-
- 24 HACIA LA PALABRA ESCRITA
-
- 27 CARTAS A UNA JOVEN NACION
"Leer la realidad" para aprender a leer y escribir
por Paulo Freire
-
- 31 TREINTA AÑOS DE COOPERACION EJEMPLAR EN MATERIA DE EDUCACION
La ayuda de la Unesco y del OOPSRP a los refugiados árabes de Palestina
por Hussein Husnu Feridun
-
- 34 EL HABITO DE LEER
-
- 2 TESOROS DEL ARTE MUNDIAL :
POLONIA : Nuestra Señora de Kruzlova
-
- I a XVI EL PAPA JUAN PABLO II EN LA UNESCO
Texto íntegro de su discurso
-

ISSN 0304 - 310 X
N° 6 - 1980 - OPI - 80 - 365 F

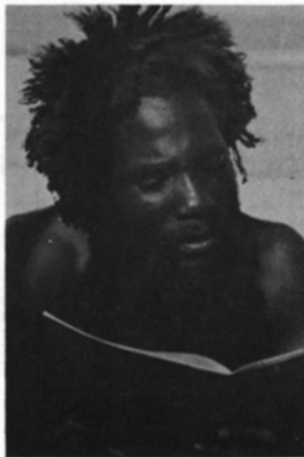


Foto Daniel Martín-Unesco

Nuestra portada

"En las sociedades actuales, sólo los hombres y las mujeres que pueden acceder directamente al saber teórico y práctico moderno adquieren la facultad de dominar plenamente su destino. Vencer el analfabetismo es, pues, no sólo una exigencia fundamental de democracia, porque permite que cada cual pueda ejercer mejor sus derechos y asumir sus responsabilidades, sino también uno de los medios que pueden transformar las condiciones de vida de muchas poblaciones, abriéndoles el camino del progreso en las actividades de la producción y en las demás esferas de la existencia."

Amadou-Mahtar M'Bow, Día Internacional de la Alfabetización, 10 de septiembre de 1979.

800 millones de adultos

			a	a	safaye				ɲ	ɲ	kɛɲɲ
			b	b	labo				o	o	ekoloɲ
			c	c	cakka				ó	ó	ékóri
			d	d	dondɔɲe				p	p	kakoopa
			e	e	kande				r	r	fúniir
			f	f	marafa				s	s	épús
			g	g	tiga				t	t	kataaɲ
			h	h	walaha				u	u	kajunkut
			i	i	yide				ú	ú	búúl
			j	j	jambangine				w	w	ewela
			k	k	korobince				y	y	yoot
			l	l	meselle				mb	mb	épúbén
			m	m	mesellu				nd	nd	kajandu
			n	n	siine				nj	nj	futonj
			ñ	ñ	ñaala				ng	ng	kumangu
			ɲ	ɲ	ɲɛɲeme				mp	mp	fulemp
			o	o	xooda				nt	nt	funt
			p	p	tepu				nc	nc	fincook
			q	q	feqe				nk	nk	ebonk

Gráfico Dirección de Alfabetización, Secretaría de Estado para la Promoción Humana, Dakar

privados de un derecho elemental

EN este último cuarto del siglo XX, el problema del analfabetismo en el mundo puede resumirse en una doble afirmación: los grandes esfuerzos realizados por numerosos países les han permitido reducir sensiblemente el *porcentaje* de analfabetos en relación con su población total, pero la *cifra absoluta* de analfabetos aumenta constantemente como consecuencia del rápido crecimiento demográfico. Si no cambia la tendencia actual, esa cifra pasará de 814 millones en 1980 (es decir tres de cada diez adultos aproximadamente) a 884 millones en 1990. Y la humanidad entrará en el siglo XXI con un mínimo de 954 millones de adultos analfabetos.

La parte que en esas cifras corresponde a las mujeres es cada vez mayor. En 1960 el 58 % de los analfabetos eran mujeres; hoy son más del 60 %, y el analfabetismo femenino es prácticamente total en determinadas comunidades.

Casi las tres cuartas partes de los analfabetos viven en Asia, aproximadamente el 20 % en Africa y el 5 % en América Latina. Diez países suman un total de 425 millones de analfabetos. Y 23 países tienen un índice de analfabetismo superior al 70 %.

La situación es, pues, grave. El analfabetismo, que afecta a cada hombre y a cada mujer como individuo y como miembro de una comunidad, obstaculiza su desarrollo personal y representa una violación de ese derecho fundamental a la educación, hoy ampliamente reconocido, que es la condición de tantos otros. Desde este punto de vista, no cabe duda de que la inversión de la tendencia actual al aumento continuo de la cifra absoluta de analfabetos en el mundo es una de las grandes batallas que hay que ganar en la gran guerra en pro de los derechos humanos.

Pero el problema del analfabetismo excede en muchos aspectos del marco del individuo, e incluso de cada nación independientemente considerada, para presentar las dimensiones de un fenómeno planetario cuyas consecuencias económicas y sociales se dejan sentir profunda y directamente en el desarrollo de regiones enteras del mundo. El mapa del analfabetismo es más o menos el mismo que el de la pobreza; en él se expresa la marginalización de una parte importante de la humanidad, de grupos humanos enteros que son los más menesterosos, los peor alimentados y los que menos cuidados médicos reciben. Privados del derecho a la educación que proclama la Declaración Universal de Derechos Humanos, esos millones de hombres y mujeres se ven en la imposibilidad de participar eficazmente en el progreso de las sociedades a las que pertenecen, es decir en la construcción de su propio desti-

no. En efecto, no hay país que pueda utilizar los logros de la ciencia y de la técnica en escala necesaria para garantizar su desarrollo si en su población existe un porcentaje elevado de analfabetos. Y el sentimiento de la identidad, tan importante en la vida de las naciones, no puede profundizarse ni renovarse sin la escritura.

Luchar contra el analfabetismo es pues, para la Unesco y para sus Estados Miembros, luchar por el respeto de los derechos humanos y, a la vez, obrar en favor del desarrollo en el más amplio sentido del término.

La tarea que espera a la comunidad internacional puede parecer, a la luz de las cifras mencionadas, gigantesca, pero no hay que caer en el desánimo. Por ejemplo, es verdad que de 1950 a 1970 el número de analfabetos aumentó en 83 millones en todo el mundo; pero, al mismo tiempo, el número de alfabetizados aumentaba en 625 millones. Asimismo, los últimos datos disponibles muestran una disminución del índice de analfabetismo entre los individuos de 15 o más años, que pasaría del 28,9 % en 1980 al 25,7 % en 1990.

Si el analfabetismo de la población de 15 o más años es el resultado de una situación que se viene prolongando desde hace varios decenios, el de los jóvenes de 15 a 19 años da una idea más precisa de la evolución reciente y permite evaluar la amplitud del problema con respecto a un grupo que presenta un interés estratégico especial, a saber, el que engrosa las filas de los analfabetos por no haber sido escolarizados o por haber recibido una enseñanza deficiente. Los resultados de la escolarización permiten estabilizar entre 70 y 75 millones la cifra absoluta de analfabetos de 15 a 19 años; en cambio, los alfabetizados de ese mismo grupo de edad aumentarán en más de 60 millones entre 1980 y 1990. De ello se desprende una disminución del índice de analfabetismo en ese grupo, que pasaría de 21,8 % en 1980 a 18,4 % en 1990. El número total de alfabetizados deberá aumentar, en principio, en escala mundial, en 556 millones de aquí a 1990, gracias a la extensión progresiva de la escolarización.

La lucha contra el analfabetismo, considerada como una de las preocupaciones principales de la Unesco, data de la primera Conferencia General de la Organización celebrada en 1946, pero el concepto mismo de alfabetización ha evolucionado considerablemente en los tres decenios últimos.

Las primeras actividades emprendidas para llamar la atención de los gobiernos y de la opinión pública hacia la amplitud y la gravedad del problema culminaron en 1960 con la

El enfoque actual de la alfabetización se esfuerza por introducir la idea de que el aprendizaje de la lectura y la escritura debe vincularse lo más íntimamente posible a las realidades concretas — de orden cotidiano, técnico, económico, político, cultural... — de los alfabetizandos. He aquí un ejemplo gráficamente ingenioso de esta vinculación entre el aprendizaje de las primeras letras y la vida: un cartel para aprender las letras utilizado en el Senegal. Los objetos dibujados a la izquierda han sido hábilmente manipulados para que representen una letra que entra en la composición de su nombre (en lengua mandingue), indicado en la columna de la derecha.

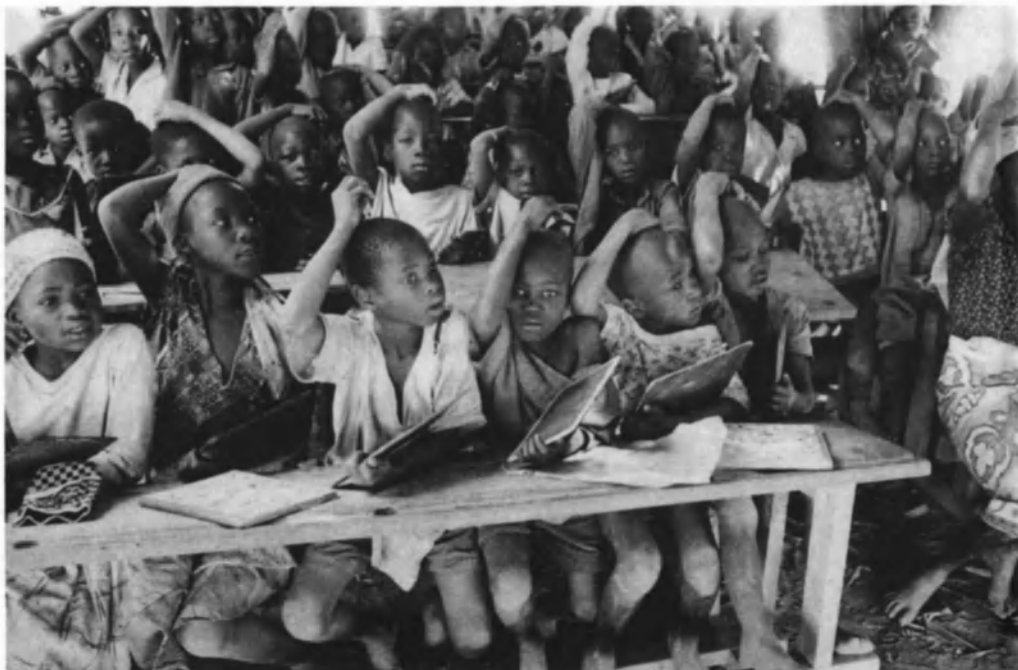
► Conferencia Mundial de Educación de Adultos, celebrada en Montreal, Canadá, en la que se propuso la organización de una vasta campaña que permitiera eliminar el analfabetismo en el plazo de unos pocos años. Se consideraba entonces como analfabeta —según los términos de una *Recomendación sobre la normalización internacional de las estadísticas relativas a la educación, de 1958*— a la persona "que no es capaz de leer ni de escribir, comprendiéndola, una breve y sencilla exposición de hechos relativa a su vida cotidiana".

Pero quedaba aun por descubrir los métodos gracias a los cuales la comunidad internacional iba a llevar a cabo la vasta tarea que se había impuesto. De ahí que la Conferencia General de la Unesco decidiera en 1964 emprender un programa experimental de alfabetización destinado a preparar el posible lanzamiento de una campaña internacional en esta esfera. El programa giraba en torno a la noción, recientemente formulada, de "alfabetización funcional", que había sido definida en el Congreso Mundial de Ministros de Educación para la liquidación del analfabetismo, celebrado en Teherán en septiembre de 1965, en los siguientes términos: "Lejos de constituir un fin en sí, la alfabetización debe ser concebida con miras a preparar al hombre para desempeñar una función social, cívica y económica que rebase ampliamente los límites de una alfabetización rudimentaria reducida a la enseñanza de la lectura y de la escritura".

Inspirándose en ese principio, de 1967 a 1973 se llevó a la práctica el programa Experimental Mundial de Alfabetización (PEMA), con el patrocinio de la Unesco y la cooperación del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y de otros organismos del sistema de las Naciones Unidas. El PEMA no se proponía en modo alguno eliminar, ni siquiera reducir, el analfabetismo en escala mundial sino intentar demostrar las ventajas que ofrece la alfabetización desde el punto de vista económico y social y, de manera más general, estudiar las relaciones y las influencias recíprocas que existen, o que se pueden establecer o fortalecer, entre la alfabetización —particularmente de la población activa— y el desarrollo. Se concedió una importancia muy especial a la realización de proyectos intensivos y selectivos en 11 de los 22 países que intervinieron en el programa (Argelia, Ecuador, Etiopía, Guinea, Irán, Madagascar, Malí, Sudán, Tanzania, Venezuela y Zambia).

La evaluación del programa experimental, publicada como un informe de sus actividades en escala mundial, proporcionó un amplio caudal de datos importantes sobre la organización, la financiación, la metodología y la cooperación internacional en materia de alfabetización. Una de las principales consecuencias positivas fue la ampliación de los programas emprendidos en Argelia, India, Malí y Tanzania.

La noción de la "funcionalidad" de la alfabetización se ha ampliado progresivamente en el curso de este último decenio. Más allá del aprendizaje de la lectura y de la escritura y de la aritmética con fines prácticos inmediatos, la alfabetización es considerada ahora como un momento de un proceso educativo global que responde a los principios de la educación permanente, adquiriendo así una nueva dimensión. En efecto, ella viene a constituir un instrumento de la liberación y del pleno desarrollo del ser humano. ►



Causas sociales del analfabetismo

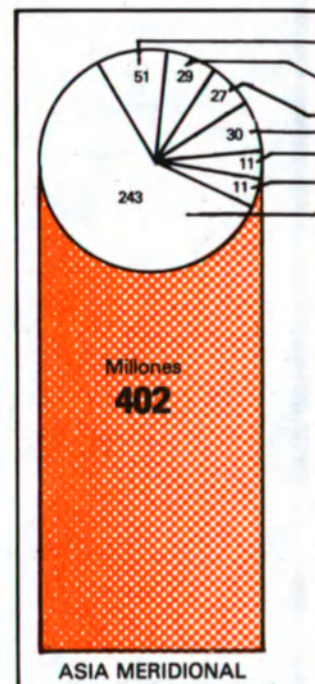
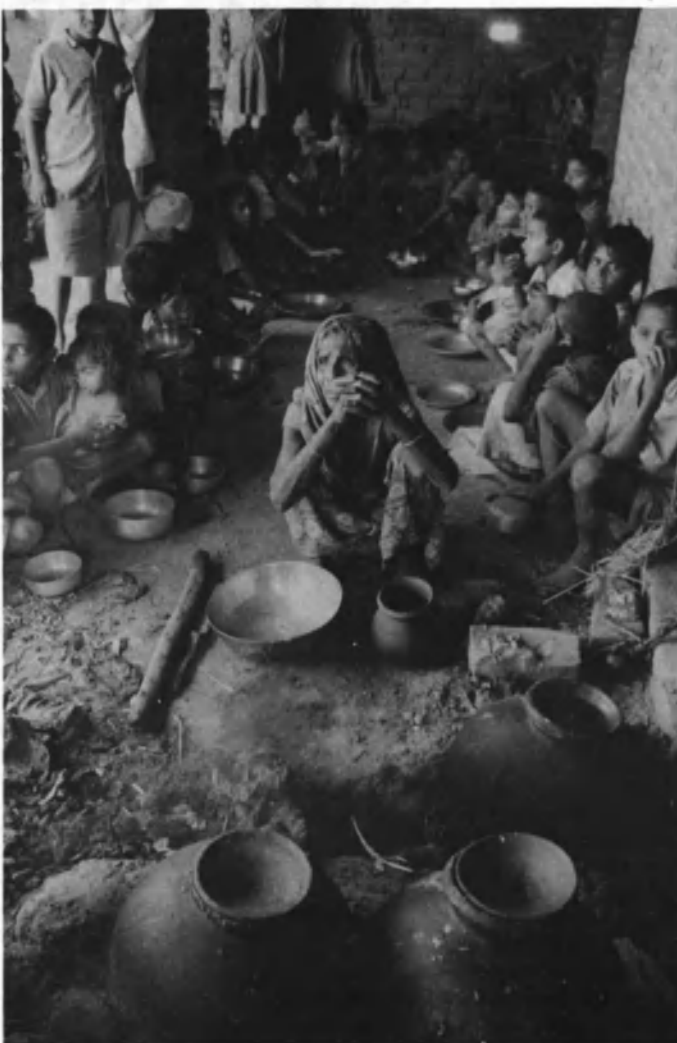


Foto © Gérard Klipin - Cuarta Exposición Mundial de Fotografía, Stern, Rep. Fed. de Alemania



La situación de subdesarrollo, que se traduce en pobreza (a menudo absoluta), y en hambre (con frecuencia mortal o degeneradora), es en última instancia la causa fundamental del analfabetismo. Cuando millones de seres humanos en el mundo —especialmente en el Tercer Mundo— viven en estado de precaria subsistencia, no hay política educativa, por bien concebida que esté, que pueda acabar por sí sola con el analfabetismo.

Foto Ralph Ndao © International Defence and Aid Fund, Londres

Una de las causas primeras del analfabetismo es la mala o escasa escolarización, originada ante todo por la falta de recursos financieros. En los países donde el analfabetismo es endémico esa penuria de fondos, cuyo resultado es la escasez de servicios educativos, la utilización de personal docente que no siempre posee la debida calificación y la mala calidad o falta del material educativo, es un gran obstáculo a la escolarización y, por tanto, contribuye gravemente al analfabetismo.



Foto J.P. Laffont/Sygm-Oficina Internacional del Trabajo

Foto Herschritt © Rapho, París

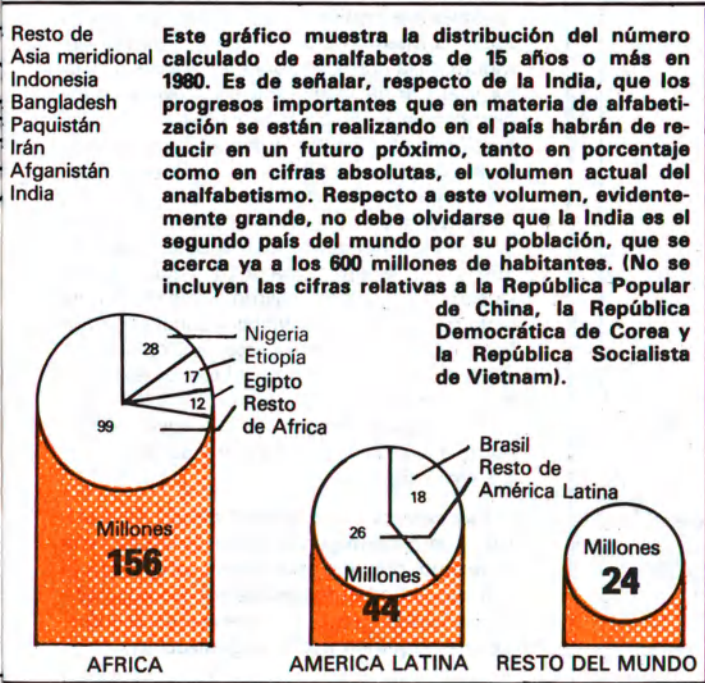


Gráfico tomado de Cibles en matières d'alphabétisation dans une stratégie internationale d'alphabétisation

En el mundo en desarrollo son muchas las familias pobres que, para poder atender a sus necesidades básicas, no pueden prescindir del salario que les proporcionan sus hijos en edad escolar, los que, en lugar de tomar cada mañana el camino de la escuela, han de dirigirse a su lugar de trabajo. El niño así explotado —aunque sea por ineludible necesidad— irá a engrosar mañana el inmenso ejército de los analfabetos.

Otro factor determinante del analfabetismo es el aislamiento y la dispersión de una infinidad de grupos humanos —casi un tercio de la humanidad, el que forman los más pobres, los peor alimentados, los casi marginados del devenir de las sociedades a las que pertenecen.



Una educación calcada a partir de la de otro país, impuesta por una cultura dominante y que, como tal, no toma suficientemente en cuenta las circunstancias y las necesidades nacionales, no puede sino contribuir al incremento del analfabetismo segregado por la situación general de subdesarrollo.

Foto Maximilian Bruggmann, © La Spirale, Lausana, Suiza



La declaración aprobada por el Simposio Internacional para la Alfabetización celebrado en Persépolis, en 1975, lo expresa en los siguientes términos: "La alfabetización crea las condiciones necesarias para una percepción crítica de las contradicciones de la sociedad en la cual vive el hombre y de sus fines; permite también estimular su iniciativa y su participación en la concepción de proyectos que pueden incidir en el mundo, transformarlo y definir las finalidades de un auténtico desarrollo humano... La alfabetización no es un fin en sí misma sino un derecho fundamental de todo ser humano".

Asimismo, la definición de analfabeto se ha vuelto más compleja ya que en la *Recomendación revisada sobre la normalización internacional de las estadísticas relativas a la educación*, adoptada por la Unesco en 1978, se declara que "debe considerarse como funcionalmente analfabeta a la persona que no puede emprender aquellas actividades en las que la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo y su comunidad y que le permitan asimismo seguir va-

liéndose de la lectura, la escritura y la aritmética al servicio de su propio desarrollo y del desarrollo de la comunidad".

Basándose en su ya considerable experiencia en esta materia, la Unesco se ha dedicado en los últimos años a renovar los principios en que se basa su acción.

El analfabetismo de los adultos y el bajo índice de escolarización de los jóvenes son las dos caras de una misma moneda; de ahí que sea indispensable, ante todo, integrar los esfuerzos que se realizan en materia de alfabetización y de enseñanza en una estrategia global de desarrollo de la educación, que vincule la alfabetización propiamente dicha con la generalización y la renovación de la enseñanza primaria.

En efecto, para eliminar el analfabetismo en sus fuentes mismas, es indispensable asegurar por lo menos el acceso a la enseñanza básica de todos los jóvenes en edad escolar. Y aunque en muchos países se han obtenido considerables progresos al respecto, es preciso admitir que la situación en su


conjunto sigue siendo muy inquietante. Los países en desarrollo — en los que actualmente menos de cuatro de cada diez niños terminan la escuela primaria y cerca de uno de cada cuatro jóvenes entra en la vida activa sin haber recibido un mínimo de educación— deberán realizar esfuerzos considerables para alcanzar la universalidad de la enseñanza primaria de aquí al año 2000. Si no cambia la tendencia, en 1985, de los 46 países africanos sólo 18 — que representa apenas el 23 % de la población del continente— tendrán probablemente un índice de escolaridad del 80 % por los menos. En el Asia sudoriental el índice de escolarización en 1985 será verosímilmente sólo del 50 % para las niñas y del 71 % para los varones. Simplemente para alcanzar los índices previstos según el ritmo de la progresión demográfica, de aquí a fines del siglo los sistemas educativos deberían casi triplicarse en África y duplicarse en América Latina y en Asia meridional.

Esta decisión de incorporar la alfabetización a una estrategia global de desarrollo de la educación que abarque la enseñanza escolar y la formación extraescolar se ha visto confirmada en las recientes conferencias regionales de ministros de educación de los Estados Miembros de la Unesco, particularmente en la correspondiente a América Latina y el Caribe, celebrada en México en diciembre de 1979. En la "Declaración de México" por ella aprobada, la Conferencia incita a los Estados Miembros a "ofrecer una educación general mínima de 8 a 10 años y proponerse como meta incorporar al sistema a todos los niños en edad escolar antes de 1999", y a "adoptar una política decidida para eliminar el analfabetismo antes del fin del siglo y ampliar los servicios educativos para los adultos". Por otra parte, la Conferencia expresó el deseo de que la Unesco emprendiera un programa a fin de que toda la población de esa parte del mundo goce del derecho a la educación antes de que termine el presente siglo.

Las campañas de alfabetización de adultos, que constituyen el segundo aspecto de la acción que en esta esfera preconiza la Unesco, pueden inspirarse en un conjunto de principios que se desprenden de la experiencia adquirida por la Organización.

Ante todo se impone una comprobación: los éxitos más rotundos de las campañas de alfabetización se han obtenido a menudo en un contexto de transformación profunda de la sociedad o en una coyuntura de expansión económica y de ampliación del mercado del trabajo. La alfabetización es considerada entonces como un medio que permite a los individuos hacer frente a una situación nueva o ser los agentes de esa transformación voluntaria.

En segundo lugar, resulta ya evidente que un proceso de alfabetización no puede ser eficaz si no se realiza con la participación de los propios interesados, cuando cada persona adulta se convierte en el sujeto de su propia alfabetización y tiene conciencia de la necesidad de ese compromiso personal. Este principio de participación es fundamental, puesto que a partir de ese momento la alfabetización se basa en la adhesión del conjunto de la población cuyo sentimiento de pertenencia cultural se ve así fortalecido. A este respecto, es de importancia capital la elección de la lengua o de las lenguas que habrán de emplearse, lo cual constituye una decisión política que se funda en criterios técnicos y culturales.



A cang nee faafaa.

Mars (Wolof) Maars (Lingua) Mars (Serer) Mars (Mandingue) Marisi (Soninké)

Mars 1977

	Wolof	Serer	Pulaar					Araba	Mandingue	Soninké	
DIMANCHE	Dibéér	Diiboór	Alet		6	13	20	27	Alahada	Alhadó	Alahadi
LUNDI	Altine	Tening	Altine		7	14	21	28	Tenerj	Tenerjo	Tenerje
MARDI	Talaata	Talaata	Talaata	1	8	15	22	29	Talaata	Talaató	Talaata
MERCREDI	Alarba	Ardaba	Alarba	2	9	16	23	30	Araba	Arabó	Araba
JEUDI	Alxemes	Arxemes	Alkamiisa	3	10	17	24	31	Araamisa	Araamisó	Alxamisa
VENDREDI	Ajuma	Jumaling	Aljumaa	4	11	18	25		Arijuma	Arjumoo	Aljuma
SAMEDI	Gaawu	Fugaaw	Aset	5	12	19	26		Sibíté	Sibitó	Sibiti

Dirección de Alfabetización, Secretaría de Estado para la Promoción Humana, Dakar

Una fuente de serias dificultades para el esfuerzo de alfabetización en bastantes países del Tercer Mundo radica en la existencia en su territorio de varias lenguas nacionales. Un caso entre otros es el de Senegal, con seis lenguas vernáculas en que ha de realizarse la alfabetización. He aquí un calendario redactado en esas seis lenguas: uolof, serer, pulaar, yula, mandingue y soninké. La frase de arriba significa, en mandingue, "está muy bien".

El tercer principio básico es el de la integración de los programas de alfabetización: integración en el proceso de educación permanente, pero también en todo un conjunto de reformas económicas y sociales. Uno de los ejemplos más notables es el que ofrece el desarrollo rural condicionado tanto por la crisis alimentaria, las catástrofes naturales, los problemas del desempleo y el subempleo como por la estructura misma de la sociedad. El desarrollo endógeno es inconcebible sin la movilización de las poblaciones rurales. Y en esa movilización la alfabetización puede ser factor y consecuencia a la vez, pero su eficacia depende del alcance de las medidas adoptadas y de las transformaciones introducidas en otras esferas de acción.

La integración de la alfabetización en el proceso de educación permanente supone que se garantice una labor de postalfabetización. De nada sirve aprender a leer, escribir y contar si esos conocimientos básicos no encuentran una aplicación cotidiana y concreta, si el alfabetizado no dispone de un material de lectura apropiado, es decir de textos redactados en su lengua y en función de su nivel de instrucción y de sus intereses.

Por todo ello no cabe concebir un modelo único para los programas de alfabetización sino que, por el contrario, éstos deben adaptarse a las circunstancias, al marco socioeconómico y cultural de los hombres y mujeres que van a ser alfabetizados, así como a sus condiciones de vida. De ahí que la diversificación de los métodos y de los contenidos sea una condición para el éxito de las campañas de alfabetización.

Pero dicho éxito depende, en última instancia, de la voluntad política nacional. Puesto que se trata, ante todo, de establecer objetivos, de elegir estrategias y de movilizar a las fuerzas vivas de una nación y sus recursos materiales, financieros y humanos para hacer de la alfabetización una de las palancas de la necesaria transformación de la sociedad, es esencial el compromiso y la participación de los gobiernos.

El coste de los programas necesarios para tratar de extirpar el analfabetismo y para conseguir la universalidad de la enseñanza primaria, es inmenso. Además de un intenso esfuerzo nacional, tal empresa exige un reforzamiento de la cooperación internacional. Muchos países empeñados en ella conside-

ran que el apoyo actual es insuficiente, difícil de manejar y carente de la flexibilidad necesaria para hacer frente a una gran diversidad de situaciones. Mediante su programa —estudios y recopilación de informaciones, ayuda a los Estados Miembros para la elaboración de las estrategias y planes nacionales, apoyo a las actividades de formación de personal, movilización de la opinión pública— la Unesco desempeña el papel que le corresponde de coordinadora y de catalizadora de la cooperación internacional. Ese papel podría ampliarse considerablemente si se les facilitaran medios suplementarios. De ahí que la Conferencia General de 1978 invitara a los Estados Miembros a contribuir generosamente al Fondo Especial de la Unesco para el fomento de la alfabetización.

En vista de que el problema del analfabetismo en el mundo no puede ser resuelto únicamente mediante criterios educativos, excluyendo otros aspectos del desarrollo —cuyos objetivos deben, por el contrario, inspirar las tareas de escolarización y de alfabetización—, conviene situarlo en el marco más amplio de los esfuerzos desplegados por la comunidad internacional para instaurar un nuevo orden económico y social en escala mundial.

Por tal razón la Unesco ha pedido que el problema de la alfabetización sea considerado como un elemento fundamental del Tercer Decenio de las Naciones Unidas para el Desarrollo, que se inicia en 1981. Los Decenios precedentes han permitido alcanzar algunos progresos considerables. Pero, como se ha señalado al comienzo del presente artículo, un número considerable de niños no escolarizados siguen engrosando cada año la multitud de adultos analfabetos, cuya cifra absoluta no deja de aumentar.

Es, pues, indispensable que, gracias a la solidaridad de la comunidad internacional, consciente de su responsabilidad frente a esos millones de seres humanos, el Tercer Decenio para el Desarrollo sea la década en la que se invierta la progresión dramática del analfabetismo y se le ponga fin. Entonces se abrirá para la humanidad la perspectiva de una victoria completa sobre la ignorancia y sus consecuencias.

Este artículo ha sido redactado en colaboración con el Sector de Educación de la Unesco.

Instruir al hombre para cambiar el mundo

“Quisiera rendir homenaje, señoras y señores, a todos los méritos de vuestra Organización y, al mismo tiempo, al compromiso y a todos los esfuerzos asumidos por los Estados y las Instituciones que representais en el camino de la popularización de la instrucción de todos los grados y niveles, en la senda de la eliminación del analfabetismo, que significa carencia de toda instrucción, incluso la más elemental, carencia dolorosa no sólo desde el punto de vista de la cultura elemental de los individuos y de los medios, sino también desde el punto de vista del progreso económico. En este campo existen inquietantes indicios de atraso, vinculados a una distribución de los bienes que a menudo es radicalmente desigual e injusta; recordemos las situaciones en las que coexisten una ínfima oligarquía plutocrática con multitudes de ciudadanos hambrientos que viven en la miseria. Ese atraso puede eliminarse, no por medio de luchas sangrientas por la conquista del poder, sino, sobre todo, por la vía de la alfabetización sistemática mediante la difusión y la popularización de la instrucción. Es necesario un esfuerzo orientador en esta dirección si lo que seguidamente se desea es realizar los cambios que se imponen en materia socioeconómica. El hombre, que ‘es más’ también gracias a lo que ‘tiene’ y a lo que ‘posee’, debe saber poseer, es decir, disponer y administrar los medios que posee, para su propio bien y para el bien común. A estos efectos, la instrucción es indispensable.”

Fragmento del discurso pronunciado por S.S. el Papa Juan Pablo II en la Casa Central de la Unesco, en París, el 2 de junio de 1980.

Gastos públicos en educación y gastos militares (en porcentajes del PNB y por habitante, en dólares norteamericanos)

		Gastos públicos en educación en % del PNB	Gastos militares en % del PNB	Gastos públicos en educación por habitante en dólares	Gastos militares por habitante en dólares
Total mundial	1965	4,9	6,8	38	54
	1970	5,4	6,6	58	71
	1975	5,8	5,3	111	103
Países desarrollados	1965	5,2	7,5	87	127
	1970	5,6	7,1	139	176
	1975	6,0	5,5	269	246
Países en desarrollo	1965	3,2	2,6	5	5
	1970	4,0	2,9	8	7
	1975	4,4	4,5	20	21

En estas cifras no se incluyen los datos relativos a China, la República Democrática de Kampuchea, la República Popular Democrática de Corea, la República Democrática Popular de Laos, Sudáfrica y la República Socialista de Vietnam.

La campaña nacional de alfabetización de Nicaragua

Llamamiento del Director General de la Unesco

Pocos pueblos, en el transcurso de su historia reciente, habrán sobrellevado tantos padecimientos físicos y morales, y sufrido tantos daños materiales, como el pueblo de Nicaragua. A la gran pobreza de la mayoría de sus habitantes se sumaron los desastres provocados por el terremoto de 1972 y las destrucciones sufridas durante la lucha de liberación. Sus riquezas fueron saqueadas, sus recursos destruidos, sus ciudades y pueblos gravemente dañados; sus infraestructuras desarticuladas. Pero el balance humano es el más grave: 35.000 muertos y 100.000 heridos, en su mayoría adolescentes, y 40.000 huérfanos, en un país de 2.200.000 habitantes.

El Consejo Ejecutivo de la Unesco manifestó, en su 108a. reunión, "su completa solidaridad al pueblo y Gobierno de Nicaragua en su ardua tarea de reconstrucción nacional y su decisión de cooperar en los campos de la competencia de la Unesco en ella". Me pidió además que tomase todas las medidas necesarias con ese fin.

Visité Nicaragua del 16 al 19 de diciembre de 1979 y pude comprobar personalmente la importancia de las tareas que deben emprenderse para su reconstrucción.

Se trata de movilizar la totalidad de los recursos humanos del país, reorganizar y ampliar sus instituciones educacionales, culturales y científicas, reactivar sus medios de producción, conforme a un programa global y coherente. En ello se han empeñado las nuevas autoridades del país, y han trazado a esos efectos un plan de reconstrucción nacional que merece a la vez nuestra simpatía y nuestro apoyo.

En el marco de ese plan, la alfabetización general del país figura como un objetivo central, porque el analfabetismo se interpone como obstáculo fundamental a la participación consciente de todos los ciudadanos en la obra de renacimiento nacional y porque esa participación es el primer requisito que debe cumplirse para que el pueblo de Nicaragua pueda abrir una vía de desarrollo original, respetuosa de su identidad cultural y consecuente con sus propias aspiraciones.

En la actualidad, el índice de los niños que no tienen acceso a la enseñanza primaria asciende al 35,2%; el 50,2% de la población de 10 años de edad o más, es decir alrededor de 850.000 personas, son analfabetos, y ello con particular gravedad en las zonas rurales.

La campaña para eliminar el analfabetismo se concibió desde entonces como la palanca de un movimiento de educación y de promoción social que debía extenderse a todas las categorías de la población. Lejos de limitarse a la nueva generación, la campaña se dirige a la totalidad de los analfabetos, sin restricción ni discriminación.

A partir del 24 marzo de 1980 la campaña pondrá en actividad a 200.000 alfabetizadores consagrados a la enseñanza de 850.000

equipos escolares — papel, lápices, cuadernos, pizarras, instrumentos audiovisuales, aparatos de radio—, así como medios de transporte, equipos para acampar, ropa, mantas, lámparas, productos alimenticios en polvo o en conserva, etc.

Por lo demás, como el analfabetismo puede vencerse sólo a condición de acabar con las causas que lo producen, será preciso crear numerosas escuelas para niños en edad escolar. La solidaridad internacional podrá pues manifestarse también, por un lado, proporcionando a Nicaragua los medios de llevar a cabo la construcción de esas escuelas y, por otro, participando en la formación y el perfeccionamiento de la competencia profesional de quienes habrán de impartir la enseñanza.

En nombre de los grandes sacrificios que hizo Nicaragua para su liberación, que es también un poco la liberación de cada uno de nosotros, así como en nombre de una experiencia tan apasionante desde los puntos de vista ético y pedagógico como la que se inicia, y que tan provechosa puede resultar para otros muchos pueblos, nuestro deber consiste en responder a su expectativa.

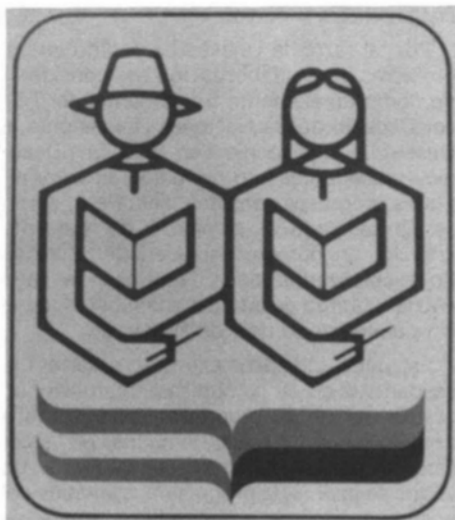
Por consiguiente, en nombre de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, y con el apoyo unánime de su Consejo Ejecutivo, invito a los gobiernos, a las comisiones nacionales para la Unesco, a las instituciones públicas y privadas de todos los Estados Miembros, así como a las fundaciones y las organizaciones internacionales, gubernamentales y no gubernamentales, a mostrar una solidaridad activa con la Nicaragua liberada.

Invito a las Iglesias de las distintas confesiones, a las organizaciones sindicales y profesionales y también a las organizaciones femeninas y de jóvenes a poner a la disposición de las autoridades nicaragüenses los medios financieros y materiales que permitan alcanzar los objetivos perseguidos.

Me dirijo a todos los que asumen responsabilidades en materia de educación: a los servicios públicos y a los programas privados de enseñanza y alfabetización, a las universidades, a las organizaciones de profesionales de la educación, a los centros de investigación, con la esperanza de que ofrezcan al Gobierno de Nicaragua toda la ayuda técnica posible para esta empresa.

Por último, me dirijo a todos los beneficiarios de la educación, a los adultos como a los niños y a los jóvenes que al gozar hoy de algún tipo de enseñanza saben el enriquecimiento personal que ello les aporta. Y tengo el convencimiento de que serán capaces de organizarse, de recaudar recursos, por modestos que sean, y de hacerlos llegar a quienes en Nicaragua se esfuerzan por ser dueños de su futuro.

Amadou-Mahtar M'Bow



analfabetos. Durante seis meses, unos y otros convivirán y compartirán las mismas condiciones de vida. Es una experiencia exaltante cuya finalidad trasciende el propio campo de la educación y apunta a modificar profundamente las relaciones recíprocas entre los distintos sectores sociales del país.

En razón de su amplitud y dado el espíritu que la anima, esta campaña plasma la voluntad de reconciliar a todos los ciudadanos del país, asociándolos a un gran esfuerzo de solidaridad nacional, haciendo posible el pleno desarrollo de cada individuo al contribuir a un mayor bienestar para todos y, en particular, para los adolescentes que se habían visto obligados a abandonar los estudios para participar en la lucha nacional, permitiéndoles reincorporarse rápidamente a la vida activa.

Pero Nicaragua no podrá alcanzar esos objetivos si no recibe, por parte de la comunidad mundial, un respaldo moral y material. Ahora que el país comienza a duras penas a levantarse de sus ruinas, ese apoyo le permitirá estar en mejores condiciones, de modo que después pueda valerse por sus propias fuerzas. El monto de la contribución financiera que hoy espera de la solidaridad internacional asciende a 20 millones de dólares.

Además, las contribuciones pueden hacerse en especie, en particular material y



En la plaza principal de Managua, el pueblo de la capital nicaragüense despidió entusiasmado a los miembros del Ejército Popular de Alfabetización (EPA). Integrado por "escuadrones" de treinta miembros —colegiales, universitarios y maestros de ambos sexos—, el EPA inició en marzo pasado una cruzada popular y multitudinaria con el fin de extirpar totalmente el analfabetismo en todo el país. A la izquierda, el emblema de la Cruzada Nacional de Alfabetización de Nicaragua.

El pueblo nicaragüense, maestro de sí mismo

por
Julio Cortázar

Muy pocos meses después de su liberación, Nicaragua se lanza a una campaña general de alfabetización que durante un plazo todavía imprevisible convertirá la totalidad del país en una gigantesca escuela en la que de alguna manera la mitad de la población enseñará a leer y a escribir a la otra mitad.

Sólo una vez se había asistido en América Latina a una movilización tan dramática y tan emocionante en procura de una auténtica toma de conciencia; así, poco después del triunfo de la revolución en 1959, el pueblo de Cuba había sido a la vez teatro y actor de un titánico esfuerzo destinado a arrancarlo del atraso y de la ignorancia, con resultados que Nicaragua se propone repetir y, si es posible, superar. Dos pequeños países latinoamericanos muestran así un camino que un día deberán seguir muchos otros en un continente en el que el analfabetismo es no solamente una rémora en el progreso y el desarrollo de las naciones, sino un aplastante factor negativo en esa búsqueda de raíces auténticas, de identidad profunda que de diversas y confusas maneras se percibe en el convulso panorama latinoamericano de estas últimas décadas.

Curiosa e irónicamente, los movimientos de independencia de nuestros países nacieron bajo ideales de educación y de cultura popular que sus gestores y héroes habían heredado de la Revolución Francesa y que bajo el sello del romanticismo habrían de manifestarse en proclamas, constituciones y actos de gobierno. Las nociones de "educar al soberano", la conciencia de que sólo un hombre capaz de leer y escribir podía llegar a ser un buen ciudadano, fueron moneda corriente en el siglo XIX. Pero casi de inmediato las guerras civiles, el surgimiento de los caudillismos, y su secuela de dictaduras y tiranías cada vez más preponderantes, disiparon ilusiones y propósitos que sólo muy lentamente y en condiciones más favorables hubieran podido concretarse. La inmensidad geográfica, las diferencias étnicas y las ingerencias extranjeras paralelas o cómplices de regímenes despóticos se sumaron para aislar y alienar a nuestros pueblos y para preferir masas sometidas o ingenuas en vez de ciudadanos capaces de cultura, de reflexión y de crítica. El caso de Nicaragua es un ejemplo extremo de cómo cuarenta años de opresión y explotación se traducen en una tasa de analfabetismo que se ha llegado a calcular en más del cincuenta por ciento.

La victoria del pueblo nicaragüense el 19 de julio de 1979 se manifestó de inmediato por una voluntad de reconstrucción que iba mucho más allá del sentido material de la palabra. Cuando la Junta de Gobierno emplea ese término para autodefinirse, lo hace sabiendo que es plenamente comprendido por quienes sienten en carne propia las enormes desventajas de la ignorancia; no por nada en ese gobierno hay poetas e intelectuales como Ernesto Cardenal, Sergio Ramírez y Tomás

Borge, para quienes reconstruir significa levantar no sólo al país de sus ruinas todavía humeantes sino colocar a niños y adultos en un nivel de plena participación consciente y crítica en esa tarea. Basta hablar con cualquiera de ellos para sentir que su noción de reconstrucción se basa fundamentalmente en un concepto del hombre nicaragüense que lo incluye por un lado como trabajador activo en esa reconstrucción, pero a la vez como alguien dotado de la capacidad de comprender lo que está haciendo, por qué hay que hacerlo y cómo debe hacerlo. A la noción aplastantemente pasiva de pueblo tal como siempre lo entendió y lo quiso el régimen de Somoza, sucede una noción dinámica de participación y de consulta; y esto no es imaginable sin un mínimo de preparación intelectual que rebase los conocimientos atávicos y tradicionales, los utilice cuando los juzgue positivos o los deje definitivamente atrás cuando son un factor de retraso y de estancamiento.

Conocidos estos criterios, puede comprenderse mejor el apasionado interés con que Nicaragua ha preparado y puesto en marcha su campaña de alfabetización. Carente de los medios más elementales de enseñanza, el país entero entendió que la organización de la campaña debía adelantarse a la eventual ayuda solidaria que pudiera llegarle de países amigos, y en ese sentido es justo señalar que el llamamiento formulado por la Unesco responde plena y calurosamente a esa decisión popular frente a la cual no es posible permanecer indiferente o cauteloso. A diferencia de lo ocurrido en Cuba en los años sesenta, cuando la Unesco esperó el desarrollo de la campaña de alfabetización para verificar sus resultados y exponerlos elogiosamente, ahora la vemos adelantarse sin vacilar para pedir una ayuda mundial, demostrando así su plena confianza en que otro pueblo latinoamericano será también capaz de arrancarse por sí mismo a la ignorancia.

Los informes oficiales estiman que el bombardeo criminal de centros urbanos y rurales ha representado para Nicaragua una destrucción de edificios escolares, mobiliarios, equipos y materiales educativos estimada en más de cien millones de córdobas (cerca de diez millones de dólares). Esta destrucción, paralela a la espantosa suma de 35.000 muertos y cerca de 100.000 heridos, permite medir de lleno las dificultades que se enfrentarán en esta nueva batalla, la batalla por la educación popular. Los problemas son múltiples: falta de materiales de trabajo, medios de transporte y créditos, dificultades de comunicación con las zonas del interior, especialmente la costa atlántica, y necesidad de llevar la alfabetización a las regiones donde predominan pobladores indios (mizquitos, sunas, etc.). ¿Cómo se va a hacer frente a todo esto?

La respuesta es muy realista: todo aquel que sepa leer y escribir puede incorporarse a la campaña como alfabetizador. Los niños que estudian en los liceos constituirán el contingente mayor, puesto que todavía no trabajan y pueden dedicarse por entero a esa tarea. Brigadistas cuya edad mínima es de trece años serán destinados a las diversas zonas urbanas y rurales del país, encuadrados por asesores de mayor experiencia y por toda la logística necesaria; vivirán en campos y selvas, en fábricas y aldeas, en sierras y puertos, compartiendo la vida y las ocupaciones de sus alumnos, adultos en su mayor parte. Todo el país será una sola escuela, y los métodos y técnicas se irán determinando en el curso de la tarea. Los pobladores indios deberán ser alfabetizados tanto en su lengua como en español, puesto que constituyen comunidades con culturas propias profundamente arraigadas. En la costa atlántica se habla además el inglés: otro problema a enfrentar.

Si la alfabetización de los adultos es imprescindible, basta visitar las ciudades y el interior del país para darse cuenta de que tanto el gobierno como el pueblo de Nicaragua ponen su máxima atención y preocupación en la infancia. Los niños han entrado en una vida por completo diferente después de la liberación del país, y a ellos les tocará la responsabilidad de llevarlo adelante dentro de muy pocos años. El hecho de que sean ellos quienes constituyen el grueso del ejército de alfabetizadores no hace más que acentuar este doble aspecto que da a la campaña un tono característico e inconfundible. Las familias nicaragüenses no han cesado todavía de maravillarse del cambio de vida que se respira en la calle, en las plazas, en cualquier lugar público. Si para ellas significa la libertad y la seguridad, el símbolo más hermoso y emocionante de esa conquista la dan los niños con su presencia bulliciosa, sus juegos y sus cantos. En mis primeros recorridos por Managua, me asombró que mis acompañantes, jóvenes soldados sandinistas, se entusiasmaran cada vez que velan grupos de niños en las calles. Terminaron por explicarme que bajo la

JULIO CORTAZAR, escritor argentino de renombre internacional, es autor de numerosos libros de cuentos entre los que destacan *Las armas secretas*, *Todos los fuegos del fuego* y *Octaedro* y de las novelas *Los premios*, *Rayuela*, 62: modelo para armar y *Libro de Manuel*. Sus obras han sido traducidas a gran número de lenguas de todo el mundo.



Todos los vehículos oficiales —camiones, camionetas, autobuses— han sido puestos a disposición del Ejército de Alfabetización de Nicaragua, cuyos escuadrones están llegando hasta los rincones más remotos de este pequeño país.

dictadura no se veían niños fuera de sus casas, porque los guardias sospechaban de ellos o simplemente los odiaban por despecho o crueldad. Sabían que muchos niños y adolescentes cumplían misiones de enlace, que incluso los había capaces de participar en acciones militares, y con frecuencia los apresaban o mataban para aterrorizar a la población. "La sola aparición de alguien uniformado hacía huir a los niños como gorriones", me dijo uno de mis acompañantes. "Hasta les habían prohibido jugar al fútbol en los terrenos baldíos, porque sospechaban que era una forma de entrenarse disimuladamente".

Al mismo tiempo, la participación de los niños y adolescentes en la alfabetización plantea problemas de no fácil solución. Para empezar, muchos de ellos pueden correr riesgos en zonas alejadas de los centros urbanos, pues los somocistas refugiados en países vecinos o escondidos en el país no han ocultado sus intenciones de venganza y de revancha. Frente a eso, la Junta ha decidido que sólo los niños debidamente autorizados por sus padres podrán partir a destinos lejanos, que por supuesto es el que la mayoría de ellos prefieren. Pude seguir en Managua las alternativas de esta situación que puede llegar a ser dramática, pues hay padres que se niegan a firmar la autorización, creando entre sus hijos y sus condiscípulos autorizados una situación muchas veces penosa. La reacción frente a esto podría parecer sorpresiva a quien no haya vivido junto al pueblo nicaraguense después de la victoria : los niños que formarán las brigadas alfabetizadoras no solamente se han mostrado solidarios con sus compañeros no autorizados, sino que muchas veces han formado comisiones para visitar a los padres, explicarles su punto de vista y pedirles que reconsideren su actitud y den la autorización que sus hijos desean. Nada parece haber de

compulsivo en esto, y el hecho es que la inmensa mayoría de los alumnos de los liceos partieron en marzo para cumplir, junto a maestros y universitarios, una tarea que los exalta y los enorgullece. Cada uno de ellos llevó consigo una cartilla de alfabetización preparada en Nicaragua e impresa en Costa Rica ; pobre bagaje frente a la inexperiencia, los azares geográficos, los riesgos climáticos, las enfermedades endémicas, las carencias alimenticias y la dureza de la vida en regiones muchas veces inhóspitas.

Pienso que esto puede ayudar a comprender mejor el cálido llamamiento de la Unesco a una solidaridad mundial para la campaña nicaraguense de alfabetización. La Organización cifra esa ayuda en veinte millones de dólares. Frente a tantos presupuestos bélicos y tantos dividendos comerciales, la suma citada resulta modesta ; sin embargo, bastaría para que un pueblo de menos de tres millones de personas saliera definitivamente del atraso en que lo mantuvo la dictadura. □



Como combaten nueve países el analfabetismo

El 10 de septiembre de 1979 se celebró el 14º Día Internacional de la Alfabetización. En tal ocasión el Director General de la Unesco, señor Amadou-Mahtar M'Bow, presentó los dos premios de alfabetización que administra la Unesco : el Premio Nadezhda Krupskaya y el Premio de la Asociación Internacional para la Lectura. El jurado internacional encargado de elegir a los ganadores de entre los veintisiete candidatos presentados concedió el Premio Nadezhda Krupskaya, dotado con 5.000 rublos y creado por el Gobierno de la Unión Soviética en 1969, a dos organizaciones : el Consejo Supremo de la Campaña Nacional de Alfabetización General Obligatoria de Irak, que ha organizado un gran movimiento de masa para eliminar el analfabetismo, y la Unión Popular de Mujeres Peruanas, que ha organizado la participación de las mujeres en actividades de desarrollo a través de los cursos de alfabetización. En cuanto al Premio de la Asociación Internacional para la Lectura, dotado con 5.000 dólares y que se otorgaba por primera vez, fue concedido a la Sección de Papua-Nueva Guinea del Instituto Lingüístico de Verano, que desde hace varios años trabaja en la transcripción de las lenguas vernáculas y en la formación de alfabetizadores locales.



Papua-Nueva Guinea

Sección de Papua-Nueva Guinea del Instituto Lingüístico de Verano - Premio de la Asociación Internacional para la Lectura.

La Sección de Papua-Nueva Guinea del Instituto Lingüístico de Verano comenzó sus labores en 1956, en cooperación con el Departamento de Educación, ocupándose de la alfabetización y la educación de adultos en las zonas rurales. Sus primeros trabajos fueron el análisis del sistema gramatical y fonético de las lenguas locales, el establecimiento de normas para la transcripción de las lenguas locales y vernáculos y la preparación de materiales pedagógicos. Hacia 1978 se habían transcrito ya 126 lenguas y se llevaban a cabo programas de alfabetización en 90 de ellas. Se elaboró una guía preliminar para toda Papua-Nueva Guinea, que comprendía 717 lenguas, muchas de ellas carentes de abecedario. Los alfabetizadores son miembros de la comunidad local y reciben un breve curso de información seguido de un periodo de formación práctica. En los cinco años últimos se ha enseñado a leer en lenguas vernáculos a más de 18.000 personas, se ha formado a 470 instructores, se han creado bibliotecas en 84 aldeas y se ha seleccionado a personas pertenecientes a 17 grupos lingüísticos diferentes para que asistan a cursos sobre desarrollo comunitario en Ukarumpa.

Dibujo © Gudía Muri, Papua-Nueva Guinea



Foto Kay Lawson © Rapho, París

Perú

Unión Popular de Mujeres Peruanas - Premio de Alfabetización Nadezhda Krupskaya 1979

Desde su fundación en 1970, la Unión Popular de Mujeres Peruanas ha prestado atención particular al problema del analfabetismo, cosa comprensible si se piensa que las dos terceras partes de los analfabetos del Perú son mujeres. A partir de 1975, la Unión tomó parte activa en el Programa de Alfabetización Integral del Gobierno peruano. Actualmente prepara una Campaña Nacional de Alfabetización cuyo objetivo es alfabetizar a unos 10.000 analfabetos en todo el país. Para combatir el analfabetismo en lengua quechua, en las provincias de Huancavelica y de Junín se utilizan alfabetizadores que tienen ese idioma como lengua materna. El programa de la Unión ha suscitado otras actividades como la creación de casas-cuna en nueve provincias y la publicación de la revista *Rehilete*.



Foto © Delegación Permanente de Irak en la Unesco

Irak

Consejo Supremo de la Campaña Nacional de Alfabetización Obligatoria - Premio de Alfabetización Nadezhda Krupskaya de 1979

La Campaña Nacional de Alfabetización Obligatoria de Irak, lanzada en diciembre de 1978, se fijó como objetivo la alfabetización de unos dos millones de personas, o sea la sexta parte de la población del país. Los intentos precedentes de erradicación del analfabetismo, aunque tuvieron cierto éxito, tropezaron con la falta de coordinación entre los diversos organismos responsables, con la ausencia de programas de postalfabetización y con un grave problema de abandono de los estudios. Todas estas cuestiones han sido resueltas en la actualidad. Con la enseñanza primaria, actualmente obligatoria, se ha logrado eliminar en la raíz el aumento del analfabetismo. De los analfabetos mayores de 10-12 años, 1.394.000 mujeres y 660.000 varones están inscritos en centros de alfabetización donde siguen cursos de 14 meses. Durante el ciclo básico reciben instrucción en lectura, aritmética elemental y conocimientos generales; en el ciclo complementario se diversifica el material de lectura y contribuyen a la enseñanza de ésta programas especiales de televisión. Las Escuelas Populares, recientemente creadas, continúan la formación de los alfabetizados mediante programas condensados de una duración total de 16 meses.

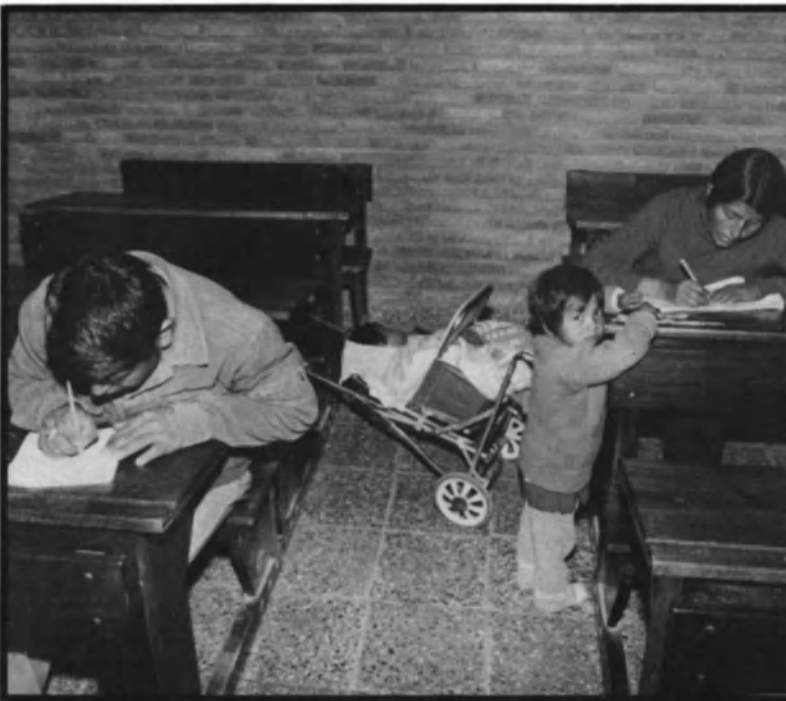


Foto Unicef, Ginebra

Bolivia

Profesor Mario Guzmán Molina - Mención honorífica

El profesor Molina, conocida figura de la educación y actualmente director nacional de los programas de educación de adultos y de educación no formal de Bolivia, inició su larga lucha contra el analfabetismo cuando, al comienzo de su carrera, creó una escuela nocturna para obreros en la que se impartían cursos de alfabetización así como cursos de mecánica y electricidad para hombres y de costura y economía doméstica para mujeres. Consciente del potencial educativo de los medios modernos de comunicación, creó un centro para la formación de adultos por radio (CETCAR) y lanzó la revista *Acción* para recién alfabetizados y una revista especializada en educación, *Educación popular para el desarrollo*. Al mismo tiempo, fundaba y era primer director del Instituto de Investigaciones Culturales para la Educación Popular (INDICEP), donde se formularon las líneas maestras de una pedagogía verdaderamente popular. Tras su contacto con el educador brasileño Paulo Freire, el profesor Molina elaboró un método de educación popular, conocido con el nombre de *dinamización cultural*, que recogía muchas de las ideas de Freire adaptadas a las realidades sociales y culturales de Bolivia.



Derechos reservados

Benin

Dirección de Alfabetización y Prensa Rural - Mención honorífica

Creado en noviembre de 1974, esta Dirección tuvo a su cargo la tarea de promover la cultura popular y la alfabetización como un elemento esencial del desarrollo. Tras una campaña masiva de sensibilización de la opinión pública que duró dos años, se elaboró un método de alfabetización en cuatro etapas, se preparó al personal necesario y se inició la producción de cartillas en las lenguas nacionales. Entre 1974 y 1979 se imprimieron 10.000 cartillas en 18 lenguas. El nuevo método de alfabetización fue sometido a prueba en cursos experimentales gracias a los cuales se alfabetizó a unas 33.000 personas. Se elaboró un programa de postalfabetización que comprendía el fomento de la prensa rural y la publicación de materiales de alfabetización en las lenguas nacionales. La Dirección publica directamente o colabora en la publicación de revistas mensuales en las lenguas bariba, fon, waama y dendi. Además, selecciona y edita en las lenguas nacionales obras de gran valor literario.



Foto Charles Lénars © Atlas-Photo, París

Panamá

Dirección General de Alfabetización y Educación de Adultos - Mención honorífica

La Dirección General lleva a cabo programas de alfabetización de alcance nacional cuyo objetivo es abarcar a toda la población analfabeta en el marco de la educación permanente y del desarrollo social y económico del país. Rompiendo con los modelos educativos tradicionales, la Dirección emplea todos los recursos humanos y materiales disponibles para poner en práctica sus programa: comités rurales y agrarios, cooperativas, sindicatos, comunidades mineras y azucareras y centros de desarrollo educativo. En los programas de alfabetización dirigidos a determinados grupos indígenas se hace hincapié en la preservación de sus valores culturales y costumbres, introduciéndolos al mismo tiempo en la vida nacional. Entre 1970 y 1978, 4.432 centros acogieron a casi 170.000 adultos en cursos de alfabetización, de complemento de la enseñanza primaria, de cultura popular y de cuestiones técnicas y laborales. Durante ese periodo se alfabetizó a un total de 28.806 adultos.



Vietnam

Comuna de Cat Hanh - Mención honorífica

La comuna de Cat Hanh, en la provincia de Nghia Binh, tiene una población de 10.000 habitantes, dedicados esencialmente a las labores agrícolas. A fines de 1974, terminada la guerra, había en la comuna unos 2.000 analfabetos. Como saber leer y escribir era uno de los requisitos exigidos para poder votar en las elecciones de 1976, se organizó una intensa campaña, emprendiéndose el primer programa en la localidad de Khanh Loc, que había sufrido mucho a consecuencia de la guerra. El trabajo en Khanh Loc constituyó un gran éxito y la campaña se extendió rápidamente a otras aldeas. Los mismos habitantes de la comuna construyeron sesenta aulas que utilizaban los niños de día y los adultos de noche. A los pocos meses, en 1975, 1.896 hombres y mujeres de la comuna habían aprendido a leer y escribir. Al generalizarse la alfabetización, se prestó mayor atención a la enseñanza complementaria. Así, se han creado clases de primer ciclo para obreros con el fin de complementar la alfabetización.

Foto Richard Gott © Patrimoine, París



Tailandia

Programa de Alfabetización Funcional de la División de Educación de Adultos del Departamento de Educación No Formal — Mención honorífica.

El Programa de Alfabetización Funcional de Tailandia se ha propuesto enseñar a leer y escribir a aproximadamente el 14 por ciento de la población mayor de diez años de edad considerada como analfabeta. Los objetivos específicos del programa son desarrollar el pensamiento crítico, preparar a los estudiantes a buscar y utilizar los servicios existentes y dispensar conocimientos de lectura, escritura y aritmética, que sirvan de instrumentos para el aprendizaje. El programa de estudios comprende 200 horas de clases divididas en cuatro grupos de temas: ocupaciones, salud, economía y responsabilidad cívica. La mayoría de los profesores son maestros de escuela especialmente contratados para el programa o que se han ofrecido voluntariamente. A fin de tomar en consideración las diferencias regionales, existen seis subprogramas de alfabetización: cursos que se imparten en centros específicos, cursos dispensados por maestros voluntarios itinerantes, cursos dictados por monjes budistas, cursos que se realizan en las escuelas ordinarias, cursos por radio y cursos especiales para los habitantes de las montañas.

Foto © Selmin Basak, Ankara



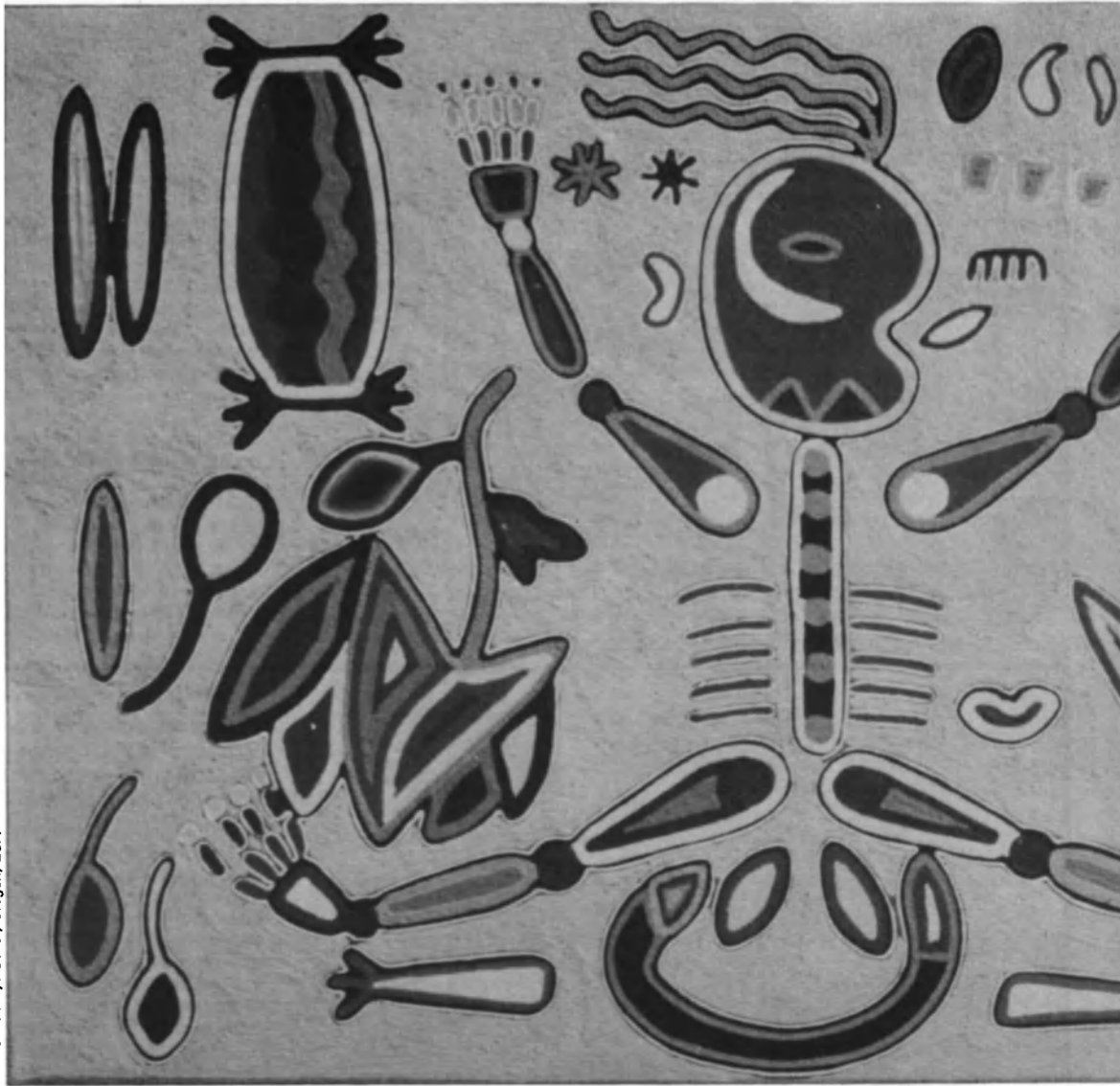
Indonesia

Organismo para el Desarrollo de la Educación en el Distrito de Malang — Mención honorífica.

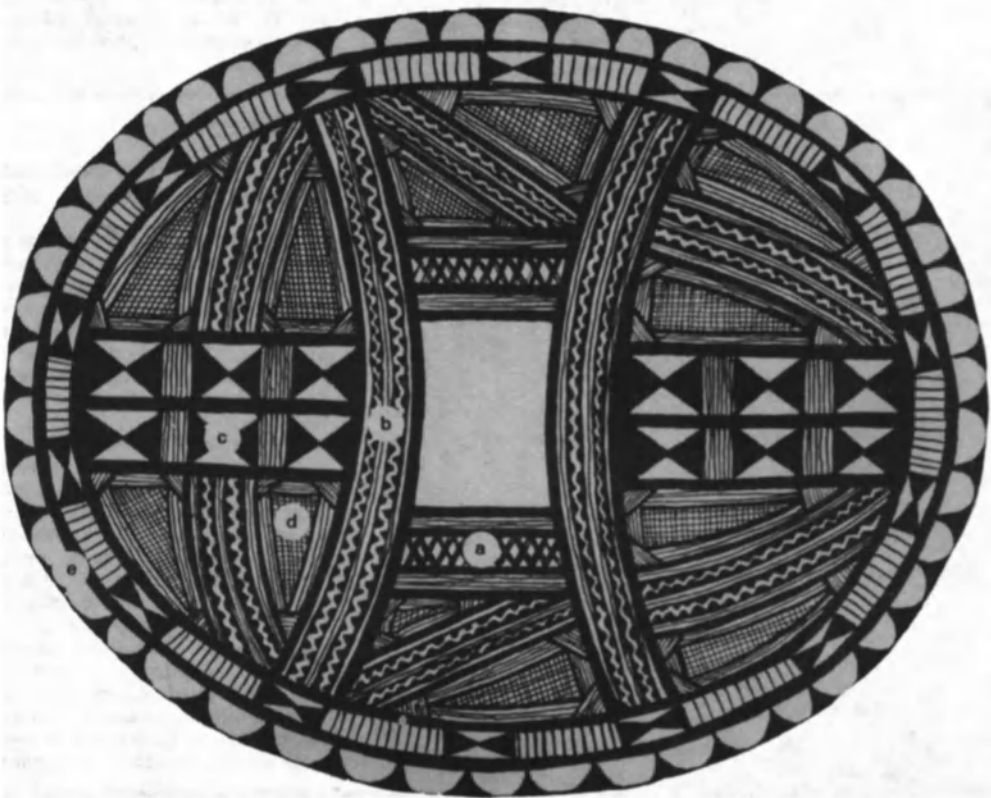
Fundado en 1973 para resolver el problema del analfabetismo, el Organismo está formado por instituciones que se ocupan de la educación, tales como el Instituto de Formación de Maestros y el Movimiento de Niños Exploradores. El Organismo cuenta con cuatro comisiones que se ocupan, respectivamente, del abandono de los estudios, la formación de los jóvenes desempleados, el desarrollo del carácter nacional y la eliminación del analfabetismo. En 1976, el Organismo llevó a cabo un programa de alfabetización en la aldea de Sidodadi, donde 1.430 de sus 3.597 habitantes eran analfabetos. Tras el éxito de la experiencia de Sidodadi (el 92 por ciento de los alumnos aprobaron el examen de alfabetización después de haber seguido un curso de cuatro meses), se amplió el programa a más de 400 aldeas. Se han creado cursos de tres o cuatro meses de duración: en el primero, los alumnos aprenden a leer y escribir y nociones de aritmética; en el segundo, asignaturas relacionadas con el país: geografía, nutrición, educación cívica e higiene; en el tercero adquieren conocimientos relacionados con la agricultura, la ganadería, la reparación de automóviles o de radios, soldadura y carpintería.

Foto David Davies, Unesco

Foto © P. Lloyd Baker, Oregon, EUA



Dibujo © T.J.H. Chappel, Federal Department of Antiquities, Lagos, y Ethnographica Ltd., Londres





Los sistemas de reproducción simbólica de las sociedades rurales tradicionales, aunque poco aptos para la comunicación de informaciones técnicas, son sumamente refinados. A la izquierda: calabaza decorada del distrito de Yola, en Nigeria nororiental. Cada motivo de la decoración es un símbolo gráfico de un elemento de la realidad: *a*, hojas de cierto tipo de árbol; *b*, gusanos de río; *c*, mangos de cuchillos; *d*, espalda de una mosca; *e*, dientes de pez. Arriba, una "tabla de estambre" del artista huichol mexicano José Benítez Sánchez con la representación mitológica del *Desmembramiento de Huatácame*.

Un saber sin escritura

CON demasiada frecuencia se tiende a esquematizar la imagen de las sociedades rurales, donde mayor es el índice de analfabetismo. La ausencia de escritura no impide en ellas ni la complejidad del cálculo mental ni la transmisión de los conocimientos gracias a la tradición oral ni un gran desarrollo de la memoria. Lejos pues de ser "ignorantes", las poblaciones rurales poseen a menudo una experiencia que puede facilitar la adquisición de los nuevos saberes indispensables para el desarrollo, comenzando por la lectura y la escritura.

Al campesino analfabeto se le define generalmente como alguien que no sabe leer ni escribir ni contar. Esto último no es siempre exacto. El campesino llamado analfabeto casi siempre sabe contar y calcular. Sus operaciones no son escritas, pero él realiza un cálculo mental, a menudo muy complicado, cuyo mecanismo conocemos mal. Cabe suponer, pero es sólo una suposición, que esas operaciones no son muy complejas, pero quizá no sean ni más ni menos sencillas que las efectuadas por los alfabetizados cuando éstos, por una u otra razón, carecen del soporte de la escritura. Cuando uno se toma el tiempo de recorrer los mercados rurales o urbanos de los países industrializados, nos damos rápidamente cuenta de lo sumamente complicadas que son las transacciones que en ellos se realizan. Esos tratos, en los que intervienen cantidades elevadas y que, sobre todo, se aplican a productos diversos con valores muy diferentes, se hacen sin un solo documento escrito.

Todo grupo social, por muy analfabeto que sea, utiliza el cálculo. No existe sociedad sin orden numérico, aunque éste no esté basado necesariamente en el sistema decimal; muchas sociedades cuentan sobre la base de 5 o de 20. Algunos grupos sociales utilizan dos bases de cálculo según el tipo de actividad al que aplican los números. Lo que resulta sorprendente es la agilidad para el cálculo mental,

Artículo tomado de Contribución al estudio del medio rural en el marco de las actividades de alfabetización funcional, análisis preparado por el Sector de Educación de la Unesco.

tanto en las actividades prácticas (el comercio por supuesto) como lúdicas, en las que muchos juegos exigen el manejo de una combinatoria muy complicada.

Otro error derivado del etnocentrismo es el de suponer que lo que diferencia al analfabeto del hombre moderno es su falta de rigor, de precisión en la aplicación de las medidas de longitud, de superficie, de peso y, sobre todo, de tiempo. Naturalmente, el campesino ignora el grado centígrado, el milímetro, el segundo; sus unidades de medida son producto de la experiencia y no de carácter objetivo. Por ejemplo, muchas sociedades poseen la noción del ciclo, sobre todo para los fenómenos agrícolas (aunque no sólo para ellos): ciclo de la escasez y de las buenas cosechas, ciclo de las estaciones, de la luna. A menudo existe un sistema coherente de medidas de longitud basadas en el cuerpo humano.

Las unidades de medida empleadas por los campesinos iletrados pueden parecer carentes de precisión, lo que no significa que éstos no tengan una idea clara de tal imprecisión y no la compensen por otros medios. Los países de Occidente conocieron también esta multiplicidad de los sistemas de pesas y medidas mientras los intercambios en los mercados eran de escaso volumen. Los individuos empleados en esas transacciones conocían muy bien los diferentes sistemas y pasaban de uno a otro sin ninguna dificultad. Es verdad que pueden producirse abusos a causa de esos usos diferentes en el transcurso de los intercambios, pero son siempre el resultado de una relación de fuerza. El acreedor en situación de superioridad impone fácilmente sus condiciones a sus deudores; no los engaña, les roba. Estos lo saben perfectamente pero no están en condiciones de rechazar las transacciones desventajosas para ellos. Así, cuando los montañeses de las mesetas vietnamitas sufrían de escasez, recurrían a los traficantes que les adelantaban un barril de *paddy* (arroz con su cáscara) a cambio de dos barriles de arroz limpio, después de la cosecha. Esos montañeses sabían muy bien que les robaban y cuánto les robaban, pero tenían que aceptar la situación porque no disponían de dinero para comprar directamente en el mercado.

Otro factor que debe incluirse en el haber del analfabeto es el desarrollo de la memoria, que en las sociedades industriales se tiende a despreciar y que es una facultad operatoria de primera importancia. Cabe incluso afirmar que los cimientos de las sociedades rurales, que pueden alcanzar proporciones considerables, consisten esencialmente en esta memoria viviente. Gracias a la tradición oral, un valioso legado de conocimientos se ha ido transmitiendo a lo largo de los siglos de generación en generación, sobre todo en el continente africano (véase *El Correo de la Unesco* de agosto-septiembre de 1979, *Africa en su historia*, pág. 17). Pero esa memoria ha sido moldeada no sólo por lo que se ha dicho y se ha oído sino también por los gestos que se han hecho. De ahí que los ritos sean propios del ámbito de la memoria, tanto social como individual.

El análisis detenido de los diversos tipos de memoria nos muestra el gran provecho que de ella puede obtenerse para las actividades de alfabetización. Es cierto que, por ejemplo, pueden hacerse seguramente críticas negativas del aprendizaje del Corán en las escuelas marabúlicas de África, al que se tacha de mecánico. Pero no lo es menos que ese sistema suscita una sorprendente movilización de la memoria, lo que crea un potencial utilizable para nuevos aprendizajes, en particular el de la lectura, la escritura o la aritmética.

Por otro lado, la literatura etnológica demuestra claramente que las sociedades analfabetas no carecen de sistemas de representación simbólica. Pero a menudo se sigue ignorando que lo que interesa realmente a esas sociedades es la abstracción no figurativa y no el realismo figurado. Un turista que se pasea por un mercado de un país no europeo quedará admirado por las telas, por la riqueza de sus dibujos, que juzgará simplemente decorativos; pero, si es capaz de ir más allá de su primera impresión y de buscar el sentido de esos motivos, quedará asombrado de la rica simbología que para los autóctonos entrañan esos temas gráficos transmitidos por la artesanía local. Tales representaciones son, seguramente, inadecuadas para comunicar mensajes técnicos. Pero sería exagerado afirmar que los analfabetos son incapaces de leer (y de dibujar, escribir en cierto modo)

Tejido de la etnia bobo, de la aldea Bondukui, en Alto Volta.

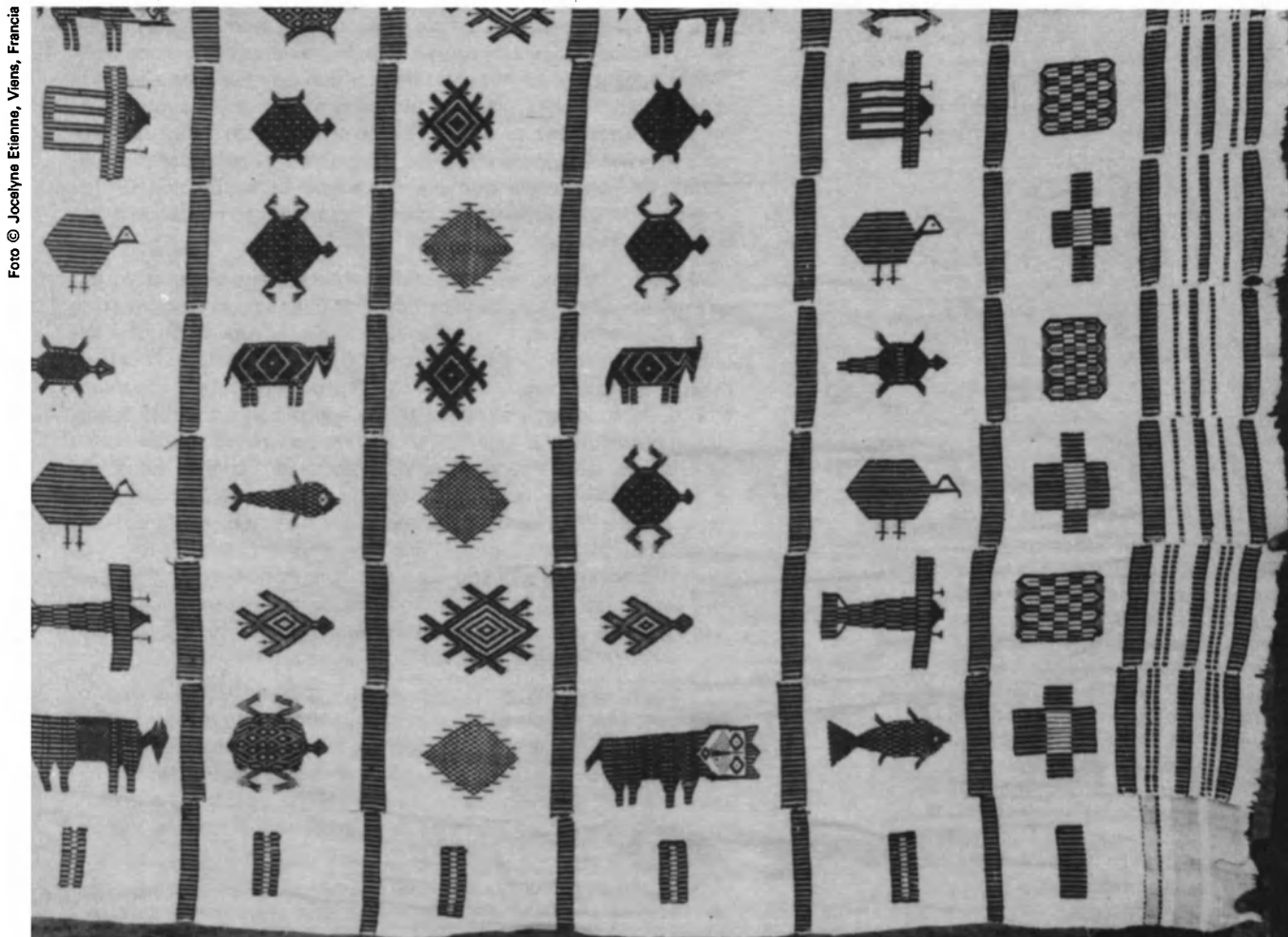


Foto © Jocelyne Etienne, Viena, Francia

imágenes. Como máximo se puede conjeturar que tienen dificultades para comprender las indicaciones gráficas, aun cuando todos los objetos dibujados pertenezcan a su campo visual habitual, bien porque el campesino representa de esa manera los objetos que le rodean, bien porque no entiende la representación de lo real que se le propone.

También habría que acabar con el prejuicio muy extendido de que el analfabeto es un ser "atécnico". Si por técnica se entiende toda operación que permita la transformación de la materia para satisfacer las necesidades reales y simbólicas del hombre, es obvio que sería difícil considerar privados de esa facultad a todos los campesinos del mundo. ¿Qué decir de los carpinteros "analfabetos" que construyen esos maravillosos y enormes techos de las pagodas sin utilizar un solo clavo, nada más que con clavijas (como acostumbraban hacer los carpinteros "analfabetos" de Europa hasta finales del siglo XIX) y que para trabajar la madera emplean solamente un pequeño número de herramientas muy prácticas que no deben nada a la técnica europea?

A menudo, los prejuicios contra las prácticas de cultivo tradicionales son tan desfavorables que se llega a la conclusión de que basta con tener unos pocos rudimentos, puesto que de todos modos esas técnicas están condenadas a desaparecer. Tal actitud nos priva de conocer tesoros de ingeniosidad que las poblaciones agrícolas han ido acumulando desde tiempos remotos para sobrevivir en regiones con condiciones en general muy difíciles.

Bajo la influencia de la economía mundial se han producido modificaciones profundas que han dado lugar especialmente a la explotación excesiva de las tierras y al abandono de las prácticas de conservación de los suelos. Ahora bien, ya no se está tan seguro en nuestros días de que haya que erradicar lo que en los países occidentales se considera como prácticas agrícolas estériles. En la zona mediterránea se empieza incluso a prestar atención a las antiguas técnicas agrícolas que permitían la supervivencia de grupos sociales importantes, al mismo tiempo que limitaban al máximo los efectos de la erosión. Una serie de pequeños trabajos, aparentemente insignificantes pero meticulosos y cuidadosamente vigilados, bastaban para proteger los suelos. Es posible que en tal o cual país (y en todo caso en el Sahel entero) haya que volver a las "tecnologías suaves", como se las llama seguramente con el fin de no reconocer la deuda para con las tecnologías despectivamente calificadas de "tradicionales".

Por último, debemos comprender que si el campesino no se adapta siempre fácilmente a las nuevas técnicas de cultivo no es por una desconfianza profunda de la que con mucha paciencia se le llegaría a librar sino porque sabe muy bien, aunque no lo exprese siempre con claridad, que ello produciría una grave perturbación en su estructura social, en sus puntos de referencia sociales y en todos sus hábitos. Porque, en definitiva, tiene el presentimiento de que una técnica nueva no es sólo una técnica sino la expresión de la sociedad que la produce. ■

"Como un arado tirado por una vaca"

por Yusufu Selemani

DURANTE mi infancia no tuve la oportunidad de recibir la enseñanza primaria debido a que la escuela más cercana se encontraba a unos setenta kilómetros de distancia. Y eso me amargó mucho cuando me hice mayor. Aquellos eran tiempos difíciles. Hoy día, los servicios educativos están más cerca del pueblo, quiero decir de la aldea y del lugar de trabajo. Tuve así la inmensa felicidad de aprovechar la gran oportunidad de aprender aquí mismo, en la fábrica.

Cuando entré a trabajar en esta fábrica solía toparme con problemas desagradables. Como era analfabeto, cada vez que se me pedía que llevara un saco de café, el contraatastrea tenía que acompañarme a fin de asegurarse de que depositaba el café de determinada calidad en el lugar de almacenamiento adecuado. Ahora que he aprendido a leer y escribir puedo hacer ese trabajo sin necesidad de que el contraatastrea me escolte. ¿Cómo puede un adulto y padre de familia ser tratado como un niño — "anda allá, toma esto, trae aquello" —, siempre bajo una estrecha vigilancia física? En cambio, hoy soy incluso capaz de advertir errores en las tareas de almacenamiento y de señalarlos al contraatastrea.

Ahora puedo leer todas las cartas que recibo de mis parientes y amigos y soy capaz de contestarlas. Puedo enviar dinero a casa sin necesitar de la ayuda de nadie. Anteriormente debía pedir y rogar que me ayudaran a escribir a mi mujer y enviarle algún dinero. De esa manera, todos mis secretos quedaban al descubierto. También puede suceder que la persona que escribe en lugar de uno mismo las cartas a su esposa ponga en ellas muchas tonterías sin que uno lo sepa.

La alfabetización nos ha abierto los ojos y nos ha hecho tanto bien que ahora creo que si alguien se niega a ser alfabetizado debería ser despedido de su trabajo. Hoy comprendo que, cuando era analfabeto, estaba hecho para trabajar como un arado tirado por una vaca, y aquello fue una experiencia humillante.

Los beneficios de la alfabetización son innumerables. Ahora que sé leer y escribir me parece que antes llevaba una vela y que ahora me han dado un farol. Hoy puedo ver mucho mejor. Puedo tomar una pluma y firmar con mi nombre en lugar de poner mi huella digital.

Gracias a la alfabetización comprendo ya el por qué de las cosas y porque comprendo puedo mantener mi dignidad. Si veo un letrado que dice "Prohibida la entrada", me detengo y conservo el respeto de mí mismo. Si no obedeciera las instrucciones perdería mi pundonor. La gente se da cuenta de que hasta hace muy poco este hombre solía hacer que le escribieran sus cartas y que ahora las escribe él mismo.

La alfabetización ha ensanchado mis conocimientos. Por ejemplo, gracias a la cartilla de alfabetización he aprendido cuáles son los mejores métodos para cultivar el maíz en mi pequeña parcela de terreno.

Antes, la palabra *educación* solía aterrorizarme. Cuando oía decir de alguien que tenía educación me sentía inclinado a creer que se trataba de algo sumamente difícil e inaccesible. Jamás se me había ocurrido pensar que una persona "instruida" debió comenzar también por hacer garrapatos, o sea por adquirir primero los conocimientos básicos de la alfabetización. Pensaba, en cambio, que esa persona había *nacido* instruida. Era un problema desconcertante. La educación tenía algo de mágico. Ahora sé que cualquiera puede aprender y recibir educación. Hoy comprendo que la educación es algo que se enseña y que nos hace progresar.

Ndugu Yusufu Selemani es un obrero de la Tanganyika Coffee Curing Company Limited, de Moshi, Tanzania. Tiene 38 años y trabaja en esa fábrica desde 1967. Está casado y tiene cinco hijos. Comenzó a aprender a leer y escribir en 1975.

La experiencia de los adultos puede complicar la tarea de la enseñanza. Un instrumento (aquí un cuchillo de caza del África central) es siempre un instrumento, independientemente de la dirección en que esté colocado o en que apunte su mango. En cambio, un carácter de letra puede tener varios valores distintos según la posición en que se coloque. Para los millones de adultos que en el mundo desconocen completamente el lenguaje escrito, la alfabetización significa iniciarse en un nuevo mundo de signos y de símbolos y adquirir facultades de reconocimiento y asociación que pueden diferir grandemente de las que se ejercen en la vida cotidiana.

Foto © Museo del Hombre, París

El difícil paso

de la lengua hablada a la escrita

por John W. Ryan

LOS esfuerzos por alfabetizar a los adultos dependen, en última instancia, de las motivaciones que tiene el alfabetizando para aprender y su disposición de ánimo está fuertemente determinada por sus condiciones y sus aspiraciones sociales, políticas y económicas. No se puede alfabetizar en Asia al campesino sin tierra a menos que se transformen sus condiciones básicas de vida. Lo mismo puede decirse del ama de casa árabe, de los miembros de una tribu africana, de quienes habitan en los barrios de tugurios latinoamericanos o en los guetos de los Estados Unidos. La alfabetización ad-

quiere sentido y es anhelada únicamente cuando conduce a una participación más plena en la cultura y en la sociedad y a una distribución más equitativa de los derechos y privilegios sociales, económicos y políticos. Pero, a más de estos requisitos previos de la alfabetización, existen otros factores importantes, de carácter lingüístico, que pueden determinar el éxito o el fracaso de los programas.

Al enseñar a leer a los niños se presta gran atención a su disposición para aprender. Por lo general se presupone, tácitamente, que, debido a su madurez, los adultos están dis-

puestos a comenzar inmediatamente su aprendizaje de la lectura y la escritura. Pero cabe recordar que el término "analfabetos" no denota una situación precisa sino más bien una condición o estado en el que se encuentran, por una parte, quienes jamás conocieron una lengua escrita y, por otra, los semialfabetizados. Estos últimos, que en la mayoría de los países en desarrollo son quienes han abandonado prematuramente la escuela primaria, pueden estar dispuestos a emprender inmediatamente el aprendizaje. Los meses o años que pasaron en la escuela quizá no hayan hecho de ellos personas alfabetizadas, pero les habrán familiarizado con los "secretos" o claves de la escritura.

El analfabeto "puro", en cambio, tendrá que adquirir ciertas aptitudes especiales de reconocimiento, asociación y discriminación antes de que pueda iniciarse útilmente la alfabetización. Se ha observado, por lo demás, que la experiencia de la vida que tienen los adultos puede complicar, más bien que facilitar, el aprendizaje. Un azadón, por ejemplo, seguirá siendo un azadón cualquiera que sea la dirección en que se orienta la pala o a la que apunte el astil. Una letra,

JOHN W. RYAN, norteamericano, es especialista en alfabetización y miembro de la División de Alfabetización, Educación de Adultos y Desarrollo Rural de la Unesco. Autor de gran número de estudios y artículos sobre temas de su especialidad, de 1971 a 1979 fue Director del Instituto Internacional de Métodos para la Alfabetización de Adultos, de Teherán (Irán).



en cambio, puede tener valores diferentes que dependen enteramente de su posición, como en el caso de la *b* y la *d*, o de la *p* y la *q*. Se trata entonces de un conocimiento convencional que no puede darse por sentado sino que debe enseñarse de manera sistemática y cuidadosa. Cuando los educandos poseen distintos grados de aptitud —que es lo que sucede habitualmente en los cursos de alfabetización de adultos— existe el peligro de que el instructor suponga, dado que algunos de aquéllos han comprendido los principios básicos, que éstos han sido comprendidos por todos. Cuando tal ocurre, los analfabetos que jamás fueron a la escuela se pierden desde el comienzo.

Otro aspecto para el cual es preciso adquirir aptitudes básicas antes de emprender la alfabetización es el de la capacidad para reconocer las palabras. Comenzar en el punto en que se encuentra el que va a aprender constituye uno de los principios de la pedagogía. En una labor de alfabetización, el "punto de entrada" obvio es el lenguaje hablado, en el supuesto de que quien va a aprender lo domina adecuadamente. El éxito de semejante estrategia depende, sin embargo, no sólo de la correspondencia que existe entre el lenguaje escrito y el hablado sino también de la capacidad del alfabetizando para reconocer esa equivalencia.

Un individuo alfabetizado tiene conciencia de que las letras y las palabras constituyen unidades básicas del lenguaje y transmite esa conciencia a quienes le rodean. Mas, pa-

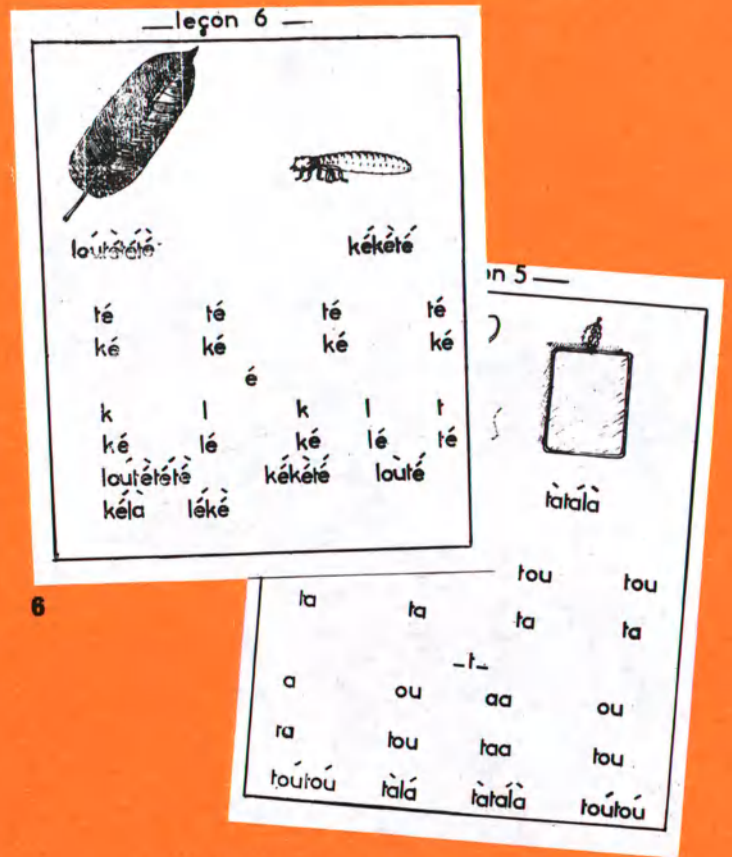
ra quien no está familiarizado con la escritura, las palabras escritas no constituyen una realidad psicológica y no son percibidas como las unidades intuitivas de que está formado el lenguaje. El discurso aparece así como un fluir de significados y no como un delicado mosaico de palabras.

En las sociedades prealfabetizadas o analfabetas puede existir una desarrollada conciencia del lenguaje, aunque no esté forzosamente centrada en aquellos aspectos del lenguaje hablado del cual dependerá el aprendizaje del lenguaje escrito. De ahí que haya que estar atentos a esos factores que, desgraciadamente, suelen descuidarse. Según una observación personal, confirmada por el análisis de las estadísticas, las primeras lecciones de un curso de alfabetización son decisivas. Una vez que se han comprendido las ideas fundamentales del lenguaje escrito y que se han adquirido las aptitudes auditivas y psicomotrices requeridas, la alfabetización puede avanzar con sorprendente rapidez y éxito en un medio propicio.

Basándonos en lo que sabemos del proceso de la lectura —particularmente el hecho de que la lectura fluida parece depender de la habilidad para anticipar el significado de los párrafos— cabría suponer que uno de los factores más importantes para la adquisición de la alfabetización en una lengua es el dominio, por parte del educando, de la forma hablada de ésta. Las pruebas empíricas corroboran esta suposición. De ahí que diversas reuniones internacionales, tras reco-

Una clase de lectura al aire libre en la República Popular del Congo. Por muchas razones convendría enseñar a leer y escribir en la lengua materna de los educandos, pero en algunos países en desarrollo se plantea a menudo el problema de que sus lenguas no siempre son escritas, por lo que habría que realizar prolongados estudios e investigaciones para establecer su alfabeto y determinar sus reglas lingüísticas. De ahí que en el mundo entero muchos adultos traten de ser alfabetizados en una segunda lengua que no siempre dominan.

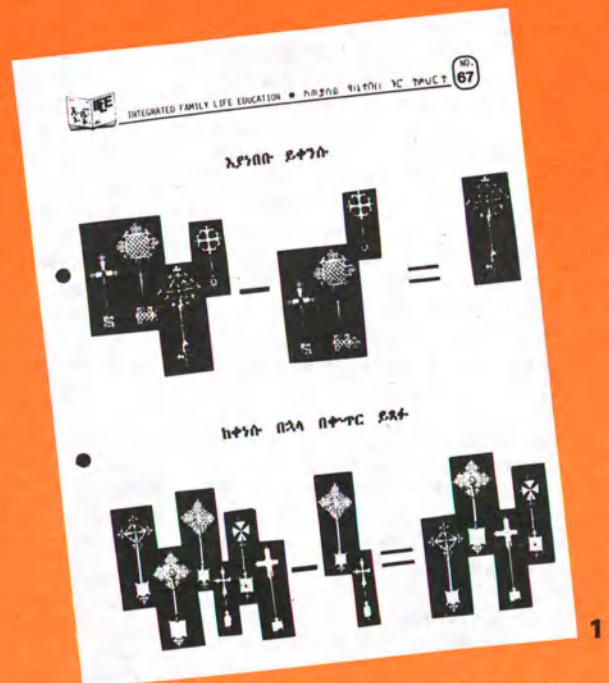
Hacia la palabra escrita



Presentamos en estas dos páginas unos cuantos ejemplos de materiales pedagógicos utilizados en seis países empeñados en la lucha contra el analfabetismo: Bolivia, República Popular del Congo, Costa Rica, Etiopía, México y Níger. Mientras en el pasado era frecuente que se utilizaran manuales importados, en los que los temas, las palabras y las ilustraciones escasa o ninguna relación guardaban con las condiciones locales, ahora son numerosos los países que han elaborado sus propios materiales de enseñanza. Esta nueva generación de cartillas, manuales y textos pedagógicos están concebidos y escritos teniendo en cuenta los intereses específicos de la población local y de conformidad con varios enfoques. Así, en algunos casos la alfabetización se propone solamente enseñar a leer y escribir; pero, dado que el analfabetismo va generalmente unido a la pobreza y a la enfermedad en las aisladas zonas rurales del mundo donde viven la mayoría de los analfabetos, las campañas de enseñanza forman parte a menudo de un esfuerzo conjunto por resolver esos problemas y los materiales de alfabetización contienen informaciones prácticas sobre alimentación, vivienda y otros aspectos de la calidad de la vida.

1) Estas cruces de filigrana se utilizan en un manual etíope para enseñar a restar; tras hacer mentalmente los cálculos, los alumnos deben escribirlos utilizando cifras. 2) Primera lección de una cartilla de alfabetización de Costa Rica donde se indican los movimientos básicos de la mano en que deberán ejercitarse los alumnos para la escritura cursiva o inglesa. 3) Un manual boliviano, destinado a los indios aymaras, con ejercicios basados en las palabras peine, puente, río, tejido y águila, en su propia lengua. 4) Chillidos de animales y exclamaciones de seres humanos se emplean en esta cartilla de una campaña de alfabetización simultánea en maya y en castellano destinada a los indios de la península de Yucatán, México. 5) En Níger, esta cartilla para la enseñanza en hausa, una de las lenguas más importantes del África occidental, combina la alfabetización con consejos sobre la salud: en este caso, la prevención y tratamiento de la malaria. Se enseña aquí a la madre a reconocer los primeros síntomas, a cubrir al niño con una manta y a administrarle los primeros cuidados antes de llevarle al dispensario médico. 6) Transcripción en lengua laadi que se utiliza en la campaña de alfabetización de la República Popular del Congo. Muchos países de África, donde se hablan más lenguas que en ningún otro continente, han emprendido la transcripción de lenguas hasta ahora no escritas. La asistencia que la Unesco presta a esos esfuerzos a largo plazo por hacer de las lenguas africanas un medio de transmisión de la educación permanente va desde la contribución a la formación de especialistas hasta la preparación de cartillas, gramáticas y diccionarios y una gran variedad de materiales de alfabetización.

REPUBLICA POPULAR DEL CONGO



ETIOPIA



bukar naa da masassara
soosay shi naa mokerkatas,
shi naa babbar ajiyar zucciyaa

keo inaa jikkishi naa may
ciwoe; daawushi naa birkiceewaa



shi naa amay.



ya naa suumea-wannan
yaaron naa da zazza'ibi



Zanee.



shi gidan likkifa
da saweri.

5

NIGER



i



o



e



u



a

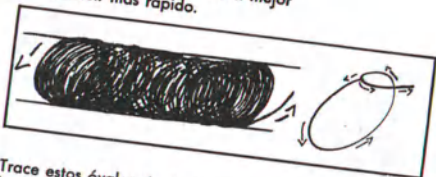
4

MEXICO

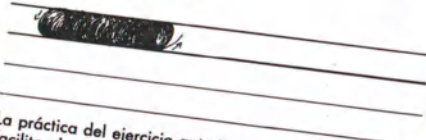
Ejercicios de Movimientos Básicos

Trace estos óvalos siguiendo la dirección de la flecha.

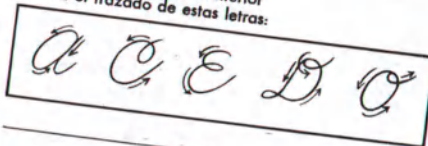
La práctica frecuente de estos ejercicios le ayudará a lograr una letra mejor y a escribir más rápido.



Trace estos óvalos siguiendo la dirección de la flecha.








La práctica del ejercicio anterior facilita el trazado de estas letras:



COSTA RICA

2

	sanu	sa	Sa
	sa	sa	Sa
	chaca	cha	Cha
	cha	cha	Cha
	jawira	ja	Ja
	ja	ja	Ja
	llaja	lla	Lla
	lla	lla	Lla
	paca	pa	Pa
	pa	pa	Pa
pa cha ja lla sa			

3

BOLIVIA

nocer la relación que existe entre la lengua hablada y la escrita, hayan recomendado que la alfabetización inicial se haga, siempre que sea posible, en la lengua materna de quien va a ser alfabetizado.

Sin embargo, basta un análisis sumario de la situación lingüística de los países en desarrollo para advertir las dificultades con que tropieza la aplicación práctica de esa recomendación. En efecto, existen dos obstáculos principales: la gran diversidad de lenguas que se hablan en muchos países en desarrollo y la escasez de los recursos disponibles, tanto financieros como humanos, para hacer que las lenguas habladas se conviertan en medios eficaces de la alfabetización.

Thomas P. Gorman, en su "Alfabetización en la lengua materna: una reevaluación", establece la siguiente comparación entre la situación de la Unión Soviética y Europa y la de África:

"En Tanzania hay más lenguas habladas que en la URSS, y en Camerún más que en la Unión Soviética y Europa oriental y occidental juntas. Sin embargo, el número de lenguas habladas en Nigeria es tres veces mayor que en el Camerún".

Una situación similar se da en muchos países en desarrollo, fuera de África. Por ejemplo, en Indonesia se hablan más de 800 lenguas y en Papua-Nueva Guinea —un país de menos de tres millones de habitantes— más de 600. Por otra parte, la gran mayoría de las lenguas de los países en desarrollo carecen de escritura, no están normalizadas y son habladas por comunidades formadas por unos cuantos centenares o miles de individuos.

Ante semejante realidad, una política racional de alfabetización impone la dolorosa necesidad de escoger en qué lenguas va a

dispensarse y recibirse la alfabetización. Y el resultado es que en muchos países la mayoría de los participantes en los cursos para adultos serán alfabetizados en una lengua que no es su lengua materna.

La otra alternativa es a largo plazo puesto que supone establecer las ortografías y normalizar las lenguas para convertirlas en un medio capaz de transmitir la información y las ideas que una sociedad moderna requiere.

Los planificadores de la alfabetización se encuentran, pues, ante un dilema. Por razones pedagógicas convendría empezar con la lengua materna —o, más exactamente, con una lengua que el educando hable con fluidez, ya se trate de la materna o de otra aprendida posteriormente—, pero esta opción razonable resulta a veces imposible en la práctica o, cuando es factible, puede conducir a un callejón sin salida si no existen oportunidades ni incentivos para leer y escribir regularmente en la lengua materna.

El resultado práctico de esta situación en los cursos de alfabetización de adultos es que muchos tratan de ser alfabetizados en lenguas que no dominan. Por ello, esos cursos deben ser considerados como dos formas distintas de instrucción: aprendizaje de una segunda lengua y alfabetización propiamente dicha. Se ha señalado ya que se trata de dos orientaciones completamente diferentes y que no deben confundirse entre sí, como con demasiada frecuencia sucede. Gorman sugiere hacer mayor uso, en tales situaciones, de materiales pedagógicos "bilingües", es decir, materiales que emplean dos lenguas, una de las cuales, mejor conocida por los participantes, sirve de puente para pasar a aquella en que finalmente serán alfabetizados. Sin embargo, el mismo autor advierte que dichos materiales, aunque se los recomienda insistentemente, rara vez se

emplean debido a las dificultades que presenta su elaboración práctica.

Uno de los aspectos del problema de la lengua elegida es el que se refiere directamente al establecimiento de la ortografía. Dado que en las sociedades plurilingües los participantes frecuentemente aprenderán a leer y escribir en más de una lengua, se ha recomendado que las lenguas relacionadas o "adyacentes" empleen la misma ortografía o una similar, a fin de facilitar el aprendizaje en una segunda lengua. Otra ventaja adicional es que en tal caso pueden emplearse los mismos equipos de composición tipográfica y de impresión para varias lenguas.

A este respecto, el ejemplo más notable es la experiencia de la Unión Soviética que ha logrado combinar una política de preservación y desarrollo de las lenguas nacionales con medidas orientadas a una creciente normalización de sus ortografías basadas en el alfabeto cirílico. Asimismo, en África occidental se ha concertado un acuerdo entre varios países vecinos con el fin de establecer un sistema ortográfico unificado para seis grupos lingüísticos: hausa, kanuri, mande, fulani, songhai-zerma y tamashek. Ese acuerdo supone una concepción diametralmente opuesta a la del periodo colonial, cuando las diferentes autoridades extranjeras elaboraban y ponían en práctica hasta dos o más ortografías distintas para una misma lengua transnacional.

La elaboración de las ortografías debe ser considerada como un aspecto de la política nacional o regional y no como un ejercicio técnico aislado. La alfabetización, en muchos países, tiene que basarse en la formulación de políticas lingüísticas coherentes y en la adopción de criterios educativos que tengan en cuenta la situación del aprendizaje creada por tales políticas.

J. W. Ryan

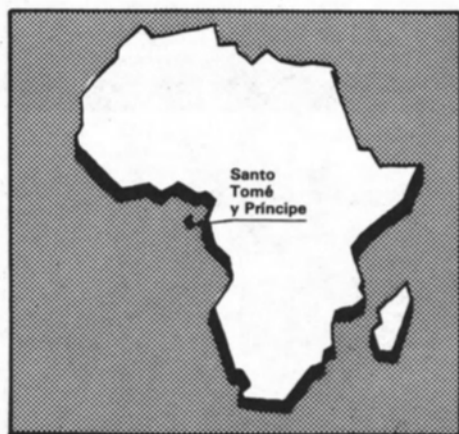


Quienes han adquirido los rudimentos del lenguaje escrito corren el peligro de perderlos si no se les facilita de manera continua un material de lectura interesante. Desde hace muchos años la Unesco presta su asesoramiento y su ayuda a los países en vías de desarrollo para satisfacer esa necesidad mediante la confección de periódicos especialmente redactados para los recién alfabetizados de las zonas rurales. A la izquierda, tres periódicos rurales africanos: *Kisomo* (Educación) escrito en kibuye (Kenia); *Kibaru* (Las noticias) en bambara (Mali); y *Game Su* (Es hora) en ewe (Togo).

Cartas a una joven nación

“Leer la realidad”
para aprender a leer y escribir

por Paulo Freire



Mapa Unesco

La República Democrática de Santo Tomé y Príncipe está formada por dos islas volcánicas situadas en el golfo de Guinea, a unos 300 km de la costa africana. Antigua colonia portuguesa, este pequeño país (964 km², menos de 100.000 habitantes) obtuvo su independencia en 1975 y se convirtió en miembro de la Unesco el 22 de enero de 1980. País esencialmente agrícola y ganadero, sus principales producciones son el cacao, el café, el aceite de palma y la copra. El texto que a continuación publicamos está tomado de un manual de alfabetización titulado “Cartas a los animadores y animadoras culturales” escrito por el pedagogo brasileño Paulo Freire y publicado por la Comisión Coordinadora Nacional de los Círculos de Cultura Popular de la República de Santo Tomé y Príncipe, con vistas a la campaña alfabetizadora que en ella se lleva a cabo. El manual está escrito en forma de cartas dirigidas a los alfabetizadores, aquí llamados “animadores culturales”. Se trata de una aplicación concreta del método de “concientización” desarrollado por Freire.

NUESTRA tarea —hacer que numerosos compañeros, particularmente del campo, pero no solamente ellos, lean y escriban, lo que les estaba prohibido durante el régimen colonial— es una tarea política. La decisión misma de alfabetizar es un acto político. Y es preciso estar atentos frente a las insinuaciones, a veces ingenuas, a veces astutas, que se nos hacen a fin de convencernos de que la alfabetización es una cuestión técnica y pedagógica y de que, por lo mismo, no se la debe “mezclar con la política”. En realidad, no hay educación ni alfabetización de adultos que sea neutral. Toda educación entraña, en sí misma, una intención política.

Por esta razón, en nuestra condición de educadores-educandos del pueblo debemos tener una claridad cada vez mayor acerca de nuestra opción política y estar vigilantes en cuanto a la coherencia entre la opción que proclamamos y la labor que realizamos. Claridad en cuanto al respeto por la finalidad y por los destinatarios de nuestro trabajo educativo. Y esa claridad va en aumento en la medida en que, de modo militante y crítico, nos entregamos a nuestra labor práctica, y de ella aprendemos cada vez más *cómo* actuar. La militancia correcta es la que nos va enseñando también que solamente gracias a la unidad, a la disciplina y al trabajo con el pueblo podemos volvernos educadores consecuentes con la opción revolucionaria que proclamamos.

En Santo Tomé y Príncipe necesitamos, sobre todo, militantes lúcidos que lleguen a ser especialistas gracias a la práctica de su

trabajo con el pueblo, y no “expertos” alejados del pueblo, que no creen en él y que son incapaces de comunicarse con él.

Siendo la alfabetización, como toda educación, un acto político, es también un acto de conocimiento. Esto quiere decir que en las relaciones entre educador y educando siempre está en juego algo que se procura conocer. Y al tratar de este problema no podemos dejar de insistir, una vez más, en la correspondencia indispensable que debe existir entre nuestra opción política y nuestra práctica educativa. Por ejemplo, ¿podemos nosotros, educadores revolucionarios, comportarnos con los educandos de la misma manera como el profesor colonial, consecuente con una ideología colonialista, se comportaba con “sus” alumnos? Ante esta pregunta la cuestión fundamental no consiste simplemente en decirnos que debemos ser diferentes del profesor colonial sino en adoptar una práctica consciente y totalmente opuesta a la suya.

En la educación colonial el educador, por regla general, nos *transmitía* “sus” conocimientos y nuestra tarea era la de “tragarnos” esos conocimientos que, para colmo, falsificaban nuestra realidad en función de los intereses de los colonizadores. El alfabetizador colonial “enseñaba” el b,a = ba, que el alfabetizando debía repetir para memorizarlo.

Nuestra revolución en marcha exige hoy que seamos coherentes con ella en todos los niveles de nuestra acción. Por eso ya no hablamos de “Escuelas Nocturnas” sino de Círculos de Cultura; ya no hablamos

de analfabetos sino de alfabetizandos; ya no hablamos de alfabetizadores sino de Animadores Culturales; ya no hablamos de cursos sino de debates, de la realidad misma del pueblo a la que se refieren las “palabras generadoras” y representada en la “codificación” que se analiza y discute con él.

Por tanto, en una sociedad en la que “el silencio ya no es posible”, la función del animador o animadora cultural en sus relaciones con los alfabetizandos en el Círculo de Cultura no es la de alguien que transmite el conocimiento sino la de quien, a través del diálogo, trata de conocer juntamente con los alfabetizandos.

Según los principios políticos que guían nuestro Movimiento, la alfabetización consiste en el empeño con que los alfabetizandos y los animadores culturales juntos “leen y escriben su propia realidad, pensando críticamente su mundo, insertándose con mayor conciencia cada vez en la realidad en transformación”. De ahí que sea preciso no

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

quedarnos en el simple b,a = ba, sino llegar, poco a poco, con los compañeros alfabetizandos, a la "lectura", que será una "relectura" de nuestra realidad. Y de ahí también que tengamos que relacionar la alfabetización con la producción y con la salud y vincularla, siempre que sea posible, con programas concretos de acción dentro de las comunidades.

Y puesto que entendemos la alfabetización de esta manera, es decir como una acción cultural al servicio de la reconstrucción de nuestro país y no simplemente como la tarea de enseñar a leer y escribir, en ciertas regiones puede darse el caso de que nuestro trabajo con la población deba centrarse inicialmente en la "lectura" y la "escritura" de la realidad y no en el aprendizaje de la lengua.

¿Qué queremos decir con esto? Simplemente, que en determinadas situaciones lo verdaderamente importante es organizar a la población en grupos y, a través de éstos, discutir con ella de su realidad, siempre mediante acciones prácticas; analizar con ella las condiciones locales y encontrar soluciones a algunos de sus problemas en la esfera de la salud, de la producción, etc.; estimularla a organizarse, por ejemplo, en torno a un proyecto de trabajo colectivo, de una granja colectiva. Y será su práctica de "leer", de "releer", de "escribir" su realidad la que podrá inducirle a querer leer y escribir también palabras, aptitud que pasa a tener para la población una significación real.

En otros casos, la acción cultural comienza por la alfabetización misma. Entonces es importante que, a partir de ella, se intente un esfuerzo encaminado a elaborar proyectos en los que la población pueda actuar sobre la realidad local. De esta manera se establece un dinamismo entre el trabajo educativo de los Círculos de Cultura y la práctica transformadora de la realidad, de modo que pasan a activarse y reactivarse recíprocamente.

Aquí cabe hablar de algunos puntos que, una vez esclarecidos, nos ayudan a comprender mejor la labor de los Círculos de Cultura. Esos puntos son: la palabra generadora, la codificación y la descodificación.

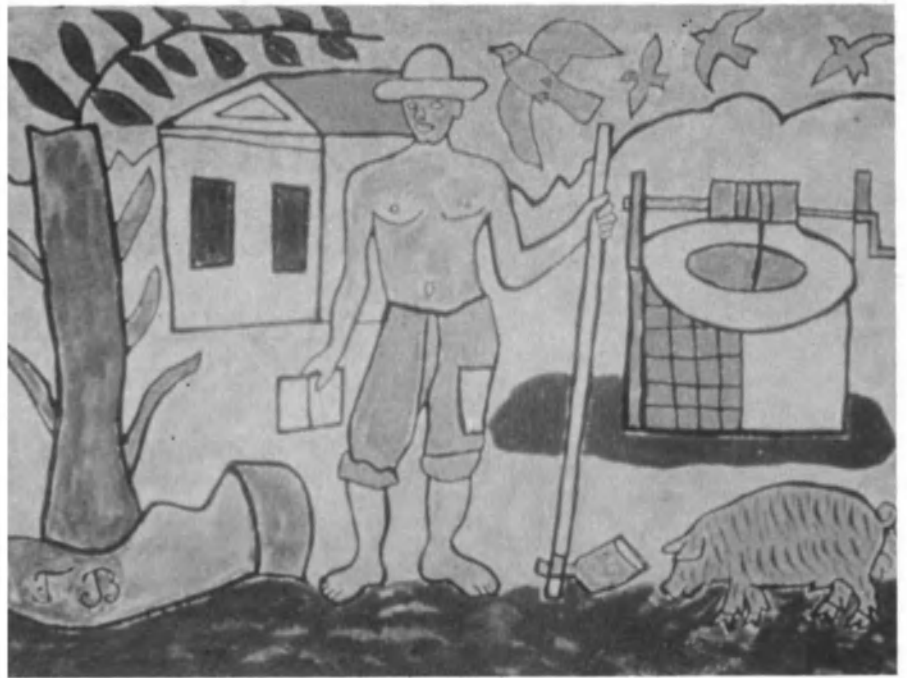
a) Una *palabra generadora* es aquella que, escogida en función de ciertos criterios, al ser descompuesta en sus sílabas permite, por la combinación de éstas, la formación de otras palabras. Si, por ejemplo, tomamos la palabra MATABALA (nombre de un tubérculo alimenticio muy cultivado en Santo Tomé) y la descomponemos en sus sílabas, obtenemos:

ma, me, mi, mo, mu
ta, te, ti, to, tu
ba, be, bi, bo, bu
la, le, li, lo, lu

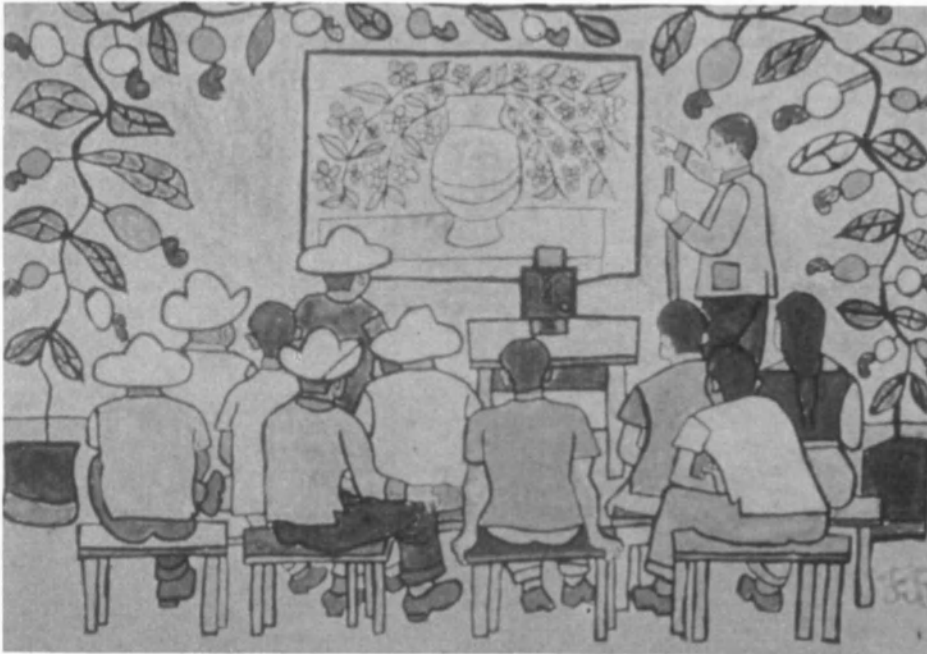
A cada conjunto de sílabas o "bocados" llamamos "familia": así tenemos la "familia" de ma, me, mi, mo, mu; la de ta, te, ti, to, tu; etc.

Ahora bien, a partir de estas cuatro "familias" se pueden crear una serie de palabras como: mata, mate, meta, mimo, lata, tela, tomo, tomate, tema, cola, libelo, batuta, bebo, batata, etc. Pero cabe hacer hincapié en que el papel del animador o animadora, en relación con las "familias" silábicas, no es el de formar las palabras sino el de estimular a los alfabetizandos para que sean ellos mismos quienes las creen.

Sin embargo, cada vez que el animador advierte que los alfabetizandos demuestran



Aprender a leer es un acto político y constituye un paso hacia la participación plena del hombre en la vida de la sociedad. Los hombres, incluso los analfabetos, son creadores de cultura. Las condiciones de vida no dependen de la suerte sino que son obra del hombre y, por lo mismo, pueden cambiar. La diferencia entre la naturaleza y la cultura se basa en la distinción entre el hombre y los demás animales, y en esa distinción desempeña un papel importante el lenguaje hablado y escrito. Tales son algunos de los principios en que se funda la educación de adultos concebida por el célebre pedagogo y sociólogo brasileño Paulo Freire. Tras quince años de experiencia en esta materia, Freire concibió la creación de "centros de cultura" en Recife, en la costa nororiental del Brasil, en los que los campesinos, con la ayuda de una serie de diez cuadros o diapositivas, sin textos ni representaciones escritas, expresaban y analizaban su propia realidad —proceso que Freire denomina "concientización"— y adquirirían conciencia de que podían transformar sus "situaciones existenciales". Reproducimos en estas páginas cuatro de esas representaciones plásticas, obra del artista Francisco Brennand. Página de la izquierda, arriba : distinción entre naturaleza y cultura. El coordinador del centro de cultura hace preguntas tales como ¿Quién construyó el pozo? ¿Para qué lo hizo? ¿Quién hizo la casa, el azadón, el libro? ¿Quién hizo el árbol, el cerdo, los pajaros? ¿En qué se diferencia el árbol del pozo? Los participantes llegaron



fácilmente a la conclusión de que el hombre se sirve de los materiales naturales para cambiar su situación y crear cultura. Gracias a la discusión aprendieron las palabras que les permitieron aclarar sus conceptos. Al centro : relación entre los seres humanos. La gente es creadora de cultura, los animales no. Los seres humanos pueden comunicarse entre sí. El mundo natural es real y puede ser conocido gracias a la investigación y al diálogo. El diálogo sólo es posible entre seres iguales. Abajo : transformación de la naturaleza en cultura : no sólo la arcilla ha sido convertida en un recipiente, sino que también las flores, que en el campo forman parte de la naturaleza, se transforman en un elemento de cultura cuando alguien las arregla en un florero. Además, las flores están representadas en la decoración del propio florero : la naturaleza, transformada en cultura, se transforma a su vez en un símbolo gráfico. En esta página : el último de la serie de diez cuadros, que permite a los participantes —que se reconocen e identifican fácilmente en la pintura— analizar la labor y la función del círculo de cultura : qué significa la experiencia, qué es el diálogo, qué quiere decir desarrollar la propia conciencia. Al llegar a esta lámina, los participantes han adquirido ya una gran confianza en sí mismos, se sienten orgullosos de su cultura y expresan su deseo de aprender a leer. Se pasa entonces a una segunda etapa, la de la alfabetización propiamente dicha que, según el método de Freire, puede efectuarse en no más de 30 horas (véase la página siguiente).

cierta timidez o temor a correr el riesgo de hacerlo, debe incitarlos, creando él mismo dos o tres vocablos. Esto es lo que ocurre generalmente cuando se trabaja con las primeras palabras generadoras.

Las palabras generadoras están siempre asociadas a ciertos temas, que deben ser discutidos en los Círculos de Cultura. La palabra "matabala", por ejemplo, permite entablar discusiones en torno a una serie de temas como el de la producción, el de la necesidad de diversificar el cultivo o el de las cualidades nutritivas de la planta, lo que lleva al problema de la salud. Este, a su vez, al igual que el de la producción, puede y debe ampliarse con un análisis de orden político —por ejemplo, la participación consciente de la población, tanto en el aumento de la producción como en el cuidado de su salud.

Las palabras generadoras no se escogen al azar sino de acuerdo con determinados criterios : el de su riqueza temática, esto es la variedad de temas a que se refieren y que vinculados con la realidad local de los alfabetizandos hacen posible el análisis de algunos aspectos de la realidad nacional ; y el de su riqueza fonética, así como el de las posibilidades que dichas palabras ofrecen a los alfabetizandos de ir venciendo dificultades tales como las que plantean los sonidos LHA, NHA, la doble S, la doble R, etc.

b) De una manera sencilla podemos decir que la *codificación* es la representación gráfica de un aspecto de la realidad. La palabra generadora se halla escrita encima de la codificación y se refiere ya sea a ésta, considerada en su totalidad, ya a uno de sus elementos.

En el primer caso tenemos como ejemplo (en el *Primer Cuaderno de Cultura Popular* destinado a los alfabetizandos y a los animadores como guía para su labor) la palabra generadora PUEBLO, cuya codificación es la fotografía de una concentración popular el Día de la Independencia, en que el pueblo está reunido en la plaza, que es suya. En el segundo caso, tenemos como ejemplo la palabra BONITO, nombre de un pez, cuya codificación muestra no sólo el pez sino una situación en la que figuran otros elementos.

Es importante destacar que la codificación debe ser tomada siempre como un desafío al grupo y al animador, como un "objeto" que debe ser analizado por el grupo, con la participación del animador, y no como una "ayuda" que éste "da a su clase".

c) La *descodificación* consiste en el acto de analizar la codificación. Al descodificar la codificación que representa algunos aspectos de la realidad, estamos "leyendo" la realidad. Cabe insistir en que al "leer" la realidad, el animador no debe anularse, escuchando simplemente lo que el grupo dice, ni tampoco hacer él la descodificación *para* el grupo. La descodificación es un diálogo de los alfabetizandos entre sí. Y esa "lectura de la realidad", al ser descodificada, se transforma forzosamente en una "relectura" en la cual animadores y alfabetizandos juntos pueden ir superando las formas ingenuas de comprender su mundo.

En esta tarea, la función del animador es tan importante cuanto delicada. Al mismo tiempo que respeta la manera en que el grupo "lee" su realidad, o sea la manera en que la está comprendiendo, el animador debe suscitar problemas a fin de que el grupo supere las formas ingenuas en que hace dicha "lectura".

Ahora podemos entender ya lo que es un Círculo de Cultura. Es una escuela diferente, en la que no hay profesor ni alumnos ni lecciones en el sentido tradicional. El Círculo de Cultura no es un centro de difusión de conocimientos sino un local —un aula de escuela, la pequeña sala de una casa, un lugar a la sombra de un árbol o una cabaña construida por la propia comunidad— donde un grupo de compañeros se encuentran para discutir sobre su práctica en el trabajo, sobre la realidad local y nacional, y también para aprender a leer y escribir, si tal fuera el caso.

En esta escuela diferente, el profesor tradicional —el que dice las cosas para que el alumno las ilustre y las repita— ha sido sustituido por el *animador cultural* que debe ser un militante lúcido. En lugar del alumno pasivo, del "analfabeto" que recibe las lecciones del profesor, aparece el *alfabetizando*, tan *participante* en las actividades del Círculo como el propio animador o animadora. Y en lugar de las lecciones de las cartillas, que los alumnos debían ilustrar con dibujos y repetir de memoria, los *temas generadores* a los que se refieren las palabras generadoras, representados unos y otras en las codificaciones.

Por todo lo dicho hasta ahora, interesa detenernos un poco en la tarea del animador o animadora cultural en un Círculo de Cultu-

ra. En primer lugar esa tarea es, como hemos repetido varias veces, político-pedagógica y no la de quien va a enseñar a leer y escribir desde un punto de vista puramente técnico y pretendidamente neutral. Su labor, por lo mismo, no se limita, como hemos afirmado ya, a los debates dentro del Círculo, sino que debe ampliarse a la vida misma del barrio, de la granja, del poblado donde se encuentra el Círculo. Cuanto más se identifica con la población, mejor desempeña su actividad político-pedagógica.

Sería útil para su trabajo que el animador o animadora adquiriera la costumbre de anotar en un cuaderno personal las cosas y los hechos que llaman su atención en la región en que vive y en que se encuentra el Círculo. Lo mismo debería hacer, disciplinadamente, en relación con lo que sucede en el Círculo, esto es, anotar, después de cada reunión, todo lo que considere importante durante los debates. Ese cuaderno de notas le ayudará considerablemente a mejorar su labor práctica y será de gran valor para los seminarios de evaluación que tendremos que realizar entre todos.

También, de vez en cuando, es posible que el animador proponga a los compañeros alfabetizandos, como tema de discusión, alguna de sus observaciones, no sólo las que haya hecho en el curso de las sesiones del

Círculo sino también las que hubiera anotado sobre su experiencia en el seno de la comunidad. Sin embargo, es preciso, por una parte, evitar los comentarios de carácter personal y, por otra, estar siempre vigilante a fin de no perder el respeto que debe tener al pueblo. Al proponer al grupo alguna de sus observaciones, el animador debe asumir la actitud de quien indaga y se pregunta y no hacer un discurso sobre el hecho observado. Esto no significa, empero, que no deba expresar también su manera de comprender los hechos.

En efecto, como parece quedar claro en estas páginas, si el animador no debe, por una parte, hacer girar las actividades del Círculo en torno suyo, si no debe ser el único que habla, el que dice siempre la última palabra, el que da la impresión de ser el único que sabe, tampoco debe, por otra parte, anularse ni abstenerse.

Tanto el animador cuanto los alfabetizandos, como participantes en los Círculos de Cultura, deben constituir *presencias actantes*. En la perspectiva política que defendemos, de acuerdo con los principios de nuestro Movimiento, no corresponde al animador manipular a los educandos ni tampoco dejarlos entregados a sí mismos. En una palabra, ni dirigismo ni espontaneísmo.

P. Freire

Pintura de F. Brennand © 1975 Centre for Open Learning and Teaching, Londres



Alfabetización en 30 horas

Los campesinos aprenden fácilmente a leer, a condición de que no se trate de una imposición cultural y de que la alfabetización se haga a partir de elementos de la vida diaria de la comunidad. Paulo Freire y sus colaboradores descubrieron que se necesitaban no más de 17 palabras "generadoras" para aprender a leer en portugués o en castellano. Según su método, aplicado en el noreste del Brasil —y en diversos países de América Latina así como también en Santo Tomé y Príncipe—, las ideas representadas por las palabras deben discutirse críticamente antes de que las palabras propiamente dichas sean analizadas como símbolos gráficos. He aquí un ejemplo tomado de la experiencia brasileña: al tratarse de la palabra *tijolo* (ladrillo, en portugués), se mostró primero a los alfabetizandos un cuadro ("codificación") que representaba la construcción de una pared, sin la palabra escrita. Sólo después de que el grupo hubo discutido ("descodificación") acerca de la construcción con ladrillos, de las condiciones de la vivienda en su localidad, del alojamiento como problema de la comunidad, etc., se mostró un segundo cuadro que representaba la misma escena y con la palabra *tijolo* escrita (foto de esta página). En el tercer cuadro o diapositiva aparece la palabra sola. De igual manera se procedió con las 16 palabras restantes. La alfabetización del grupo requirió apenas unas 30 horas.

Treinta años de cooperación ejemplar en materia de educación

La ayuda de la Unesco y del OOPSRP a los refugiados árabes de Palestina

por Hussein Husnu Feridun

EN agosto de 1980 se cumple el 30º aniversario de un ejemplo único de cooperación internacional en materia de educación. Efectivamente, en agosto de 1950 la Unesco se asoció con el Organismo de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina (OOPSRP) con el fin de proporcionar servicios de educación a un pueblo que era víctima de una situación que reducía a sus miembros al estado de refugiados.

Durante el conflicto de 1948, unos 750.000 árabes palestinos huyeron de sus hogares y tierras y buscaron refugio en zonas de Palestina que no habían sido proclamadas parte de Israel —la zona de Gaza y la orilla occidental del río Jordán o Cisjordania— o en países árabes vecinos (Jordania, República Árabe Siria y Líbano).

Tal éxodo ha tenido importantes consecuencias a lo largo de los años. De hecho, ha obligado a los palestinos a modificar su forma de vida. Hasta 1948 unos dos tercios de los habitantes de Palestina se ganaban la vida en la agricultura. Actualmente, en su condición de refugiados, han constituido una comunidad diversificada. Para ellos, la educación y la formación profesional de sus hijos representan no sólo una necesidad práctica vital sino también una suerte de apoyo moral y una fuente de orgullo: el orgullo de un pueblo que apenas tiene otra cosa.

La súbita llegada de unos cientos de miles de refugiados a los países árabes vecinos en 1948-1949 planteó tantos y tan urgentes problemas de socorro (en materia de alimentación, de alojamiento, de servicios sanitarios) que en un principio sólo pudieron satisfacerse sus necesidades más inmediatas y elementales.

Sin embargo, aunque en el programa del que entonces se llamaba Organismo de Socorro de las Naciones Unidas no se incluía entonces formalmente la educación, en el invierno de 1948-1949 se hicieron esfuerzos para prestar alguna ayuda en materia de servicios sociales y educativos a los hijos de los refugiados. Varias organizaciones internacionales de ayuda y asociaciones religiosas sirvieron de agentes ejecutivos del OOPSRP en materia de educación, y las primeras clases para niños refugiados se iniciaron en 1949 en los campos con fondos de la Unesco (un total de 38.000 dólares).

En algunos casos, los refugiados mismos tomaron la iniciativa: maestros que se ocupaban de los niños que conocían y que podían reunir a otros; jeques que daban sesiones de lectura del Corán, etc. Las prime-

ras clases propiamente dichas se dieron al aire libre, sin pupitres, encerados o pizarrones, cuadernos ni lapiceros. Sin embargo, ya el 1º de mayo de 1950 se habían creado 64 de esas escuelas, de las que se encargaban 730 maestros y que impartían enseñanza primaria a 33.631 niños, de ellos una tercera parte del sexo femenino.

El 8 de diciembre de 1949, la Asamblea General de las Naciones Unidas creó el actual Organismo de Socorro y Obras Públicas para los Refugiados de Palestina en el Cercano Oriente (OOPSRP), que sustituyó al organismo anterior a partir del 1º de mayo de 1950.

En ese mismo año, tras un llamamiento de la Asamblea General de la ONU, la Unesco emprendió una serie de actividades de ayuda a los refugiados palestinos del Cercano Oriente. A tal efecto se firmó un acuerdo entre el Comisionado General del OOPSRP y el Director General de la Unesco. En virtud de este acuerdo, que era renovable cada dos años, la Unesco asumía la responsabilidad técnica de los servicios educativos que debía facilitar el OOPSRP a los niños palestinos refugiados. Este fue el comienzo del Programa OOPSRP-Unesco de Educación para los Refugiados Árabes de Palestina.

Desde el primer acuerdo entre el OOPSRP y la Unesco en 1950-1951, la contribución y la participación de esta última se centró esencialmente en la orientación y dirección técnica del programa de educación para los refugiados.

Las recomendaciones del Departamento de Educación OOPSRP-Unesco en cuestiones de enseñanza han sido de importancia capital en los últimos treinta años para elaborar la política y desarrollar los programas educativos para los refugiados de Palestina. Cada nueva fase en el desarrollo de esos programas ha tenido generalmente su origen en la Unesco.

Para poner prácticamente en marcha y dirigir técnicamente el programa, la Unesco se ha encargado de facilitar al OOPSRP expertos pagados por ella. En cierto sentido, la ayuda de la Unesco al OOPSRP ha sido única. Los expertos de la Unesco suelen trabajar como asesores o consultores de los gobiernos y de las organizaciones; en cambio, en lo que toca al OOPSRP, esos expertos trabajan como ejecutores y supervisores más bien que como asesores y consultores.

Referencia especial debe hacerse a los esfuerzos desplegados por la Unesco para dar solución al problema de los libros de texto en las escuelas del OOPSRP en los territo-

rios ocupados tras la guerra árabe-israelí de 1967. A partir de junio de ese año, las autoridades israelíes de ocupación prohibieron la utilización de la mayor parte de los libros de texto de esas escuelas con el pretexto de que incitaban al odio. El OOPSRP planteó la cuestión al Director General de la Unesco y desde entonces ha sido objeto de examen por el Consejo Ejecutivo de la Organización en sus sucesivas reuniones. Basándose en las decisiones del Consejo, el Director General ha tomado las medidas pertinentes para tratar de resolver el problema de los libros de texto. Los libros aprobados por el Director General están además sometidos a la obtención de un permiso especial de importación de las autoridades israelíes. Resultado de ello es que el 1º de abril pasado existían 28 libros de texto que habían sido aprobados por la Unesco pero a los que las autoridades de ocupación israelíes negaban el permiso de importación.

Otra actividad importante de la Unesco fue la organización en agosto de 1969, en colaboración con las autoridades egipcias e israelíes, de un centro de enseñanza secundaria egipcio que ha expedido certificados de enseñanza media a 7.000 chicos y chicas (la mayoría de ellos refugiados) de la zona de Gaza. Con la guerra de 1967 habían quedado interrumpidos los exámenes oficiales egipcios, por lo que miles de jóvenes que habían terminado sus estudios secundarios carecían de la posibilidad de seguir estudios superiores. Gracias a los esfuerzos de la Unesco pudo resolverse este problema. La celebración de los exámenes en Gaza, con la supervisión de la Unesco, se reanudó desde el verano de 1969 hasta 1979, año en que las autoridades israelíes ordenaron que el equipo de la Unesco que supervisaba dichos exámenes abandonara la zona.

Actualmente, los servicios educativos que presta el programa OOPSRP-Unesco a los refugiados palestinos es comparable a un sistema educativo nacional para una población de casi 1.800.000 habitantes distribuidos en cinco Zonas de Operaciones, a saber, Líbano, República Árabe Siria, Jordania y los territorios ocupados de Cisjordania y de Gaza. Esos servicios comprenden la enseñanza primaria, el primer ciclo de la enseñanza secundaria, la enseñanza profesional y la enseñanza normal o formación de perso-

HUSSEIN HUSNU FERIDUN, chipriota, es director del Departamento de Educación OOPSRP-Unesco, con sede en Viena. Experto en enseñanza de las ciencias, es autor de diversos artículos y estudios sobre la evolución de los sistemas educativos.



Foto OOPSRP, Viena

Hace treinta años, cuando la Unesco se asoció con el Organismo de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina (OOPSRP) a fin de dispensar educación a esta comunidad, particularmente a los niños, las clases tuvieron que darse muchas veces al aire libre o en "aulas" improvisadas en tiendas (arriba), con piedras como bancos y las arenas del desierto como pizarrones o encerados. La foto de abajo, tomada en 1980, muestra los establecimientos educativos que el OOPSRP y la Unesco han construido para la numerosa comunidad de refugiados palestinos que viven en la zona de Jabal-el-Nuzha, cerca de Ammán, capital de Jordania. Actualmente ambas organizaciones disponen de 628 escuelas a las que asisten más de 340.000 alumnos refugiados.

►nal docente (antes del servicio o durante el servicio). Además, gracias a un sistema de préstamos y de becas, el Departamento de Educación OOPSRP-Unesco viene prestando ayuda a los estudiantes refugiados del segundo ciclo de la enseñanza secundaria en escuelas oficiales o privadas y de las universidades del Oriente Medio y otros establecimientos de enseñanza superior.

Actualmente, la proporción de niños refugiados que siguen la enseñanza primaria es del 83,5 % (unos 232.000) y la de los que siguen el primer ciclo de la enseñanza secundaria del 70,5 % (unos 100.000). El porcentaje de niñas y muchachas en uno y otro ciclo es del 47,7 % y del 45,4 %, respectivamente. Por lo que respecta al grupo de edad de los 15 a los 17 años, es decir el correspondiente al segundo ciclo de la enseñanza secundaria, el 40,4 % de los chicos y chicas asisten a los centros de formación profe-



Foto Georg Nehmen - OOPSRP, Viena



Foto Munir Nasr - OOPSRP, Viena

Estudiantes de farmacia de un centro OOPSRP-Unesco de formación técnica para jóvenes refugiados palestinos. Desde que ambos organismos emprendieron en 1953 su programa de formación técnica y profesional se han graduado hasta la fecha más de 22.500 estudiantes.

sional OOPSRP-Unesco y a las escuelas oficiales o privadas (unos 52.500). En el nivel superior unos 2.300 estudiantes asisten a los centros de formación técnica y a las escuelas normales OOPSRP y aproximadamente 354 disfrutan de becas del OOPSRP para asistir a los establecimientos de enseñanza superior y a las universidades, especialmente en los países árabes.

Aproximadamente el 24 % de los 9.372 educadores del sistema OOPSRP-Unesco son graduados universitarios y el 45 % mujeres.

Las escuelas primarias y secundarias OOPSRP-Unesco deben adoptar el plan de estudios y los libros de texto prescritos por el correspondiente ministerio de educación del país donde están situadas. Aunque este sistema obliga al OOPSRP y a la Unesco a aplicar cuatro sistemas educativos diferentes pero coaligados, con cuatro planes de estudios y cuatro series de libros de texto, presenta la incommensurable ventaja de que los niños refugiados de las escuelas OOPSRP-Unesco pueden pasar los exámenes oficiales al final de cada ciclo y, de este modo, calificarse para seguir el ciclo superior de la enseñanza secundaria y la enseñanza universitaria en pie de igualdad con la población local en lo que respecta a las posibilidades educativas.

El sistema educativo OOPSRP-Unesco dispensa seis años de enseñanza primaria y tres de enseñanza secundaria inferior (cuatro en el Líbano). Cuando los servicios educativos se iniciaron en el decenio de 1950, numerosas escuelas se hallaban instaladas en tiendas. Poco a poco esas tiendas fueron sustituidas por edificios especialmente construidos con tal fin, si bien son aun muchas las escuelas instaladas que funcionan en locales de alquiler inadecuados. Actualmente existen 628 centros escolares administrativos instalados en 423 edificios. De estos edificios, 278 han sido construidos por el OOPSRP durante los tres decenios últimos.

El sistema OOPSRP-Unesco posee cuatro escuelas normales: una en Jordania, otra en Líbano y dos en Cisjordania, la mitad de cuyos estudiantes proceden de la zona de Gaza. La matrícula total máxima de estas

cuatro escuelas normales es de 740 hombres y 620 mujeres.

La enseñanza normal dura dos años y prepara a los maestros para la enseñanza primaria, con un cierto grado de especialización. Cada año salen de los centros unos 600 maestros titulados.

En 1963, aproximadamente el 90 % de los maestros de esas escuelas carecían aun de la correspondiente cualificación profesional, lo que representaba un obstáculo capital para poner en práctica un programa educativo satisfactorio. El Departamento de Educación OOPSRP-Unesco reconoció la necesidad de aplicar un enfoque innovador a la enseñanza normal. De ahí que en 1964 se creara y empezara a funcionar, con vistas a mejorar la calidad de la enseñanza en las escuelas para refugiados, el Instituto de Educación OOPSRP-Unesco, establecimiento especializado en formación durante el servicio que concentró sus esfuerzos en introducir los métodos modernos de educación en todo el programa OOPSRP-Unesco.

Al comienzo de sus actividades, el Instituto dedicó la mayor parte de sus esfuerzos a mejorar el nivel profesional de los maestros de enseñanza primaria. Posteriormente se organizaron también cursos para las escuelas del primer ciclo de la enseñanza secundaria. Al disminuir el número de educadores no cualificados, el Instituto pudo diversificar sus actividades.

El programa de enseñanza profesional y técnica OOPSRP-Unesco está abierto a los jóvenes refugiados de ambos sexos. De este modo se logra incrementar en el mundo árabe en desarrollo el número de artesanos y especialistas dotados de una formación esencial para el desarrollo de la región.

El programa se inició en 1953-1954, fecha en que se crearon dos centros de enseñanza profesional, uno en Cisjordania y otro en Gaza, con capacidad para un poco menos de 400 alumnos. Actualmente existen siete centros de formación OOPSRP-Unesco, que ofrecen en conjunto unos 40 cursos de enseñanza comercial y técnica. Su capacidad total es de 3.436 alumnos (entre ellos unas 500 mujeres). Los cursos son de dos años, salvo algunos casos en que duran sólo uno.

Hoy salen anualmente de esos centros de formación unos 1.700 graduados de ambos sexos. El total de los graduados desde que se inició el programa en 1953 es de más de 22.500. La mayoría de ellos trabajan en el Oriente Medio.

La oferta de empleos para los graduados de los centros de formación en la zona de operación del OOPSRP y en los Estados árabes vecinos continúa siendo superior al número de los graduados que salen de esos centros. Al mismo tiempo, las solicitudes para ingresar en los mismos exceden grandemente el número de puestos disponibles. Para paliar en parte esta deficiencia, muchos cursos se dan siguiendo el sistema de doble turno. Recientemente, el Fondo Especial de la OPEP ha hecho entrega de una cantidad de 2.500.000 dólares que se utilizará para ampliar la capacidad de los centros.

Hoy es evidente que el Departamento de Educación OOPSRP-Unesco proporciona a los refugiados palestinos los servicios educativos esenciales. Menos evidente, pero quizá no menos importante, es que el sistema educativo ha contribuido de manera notable a la preservación de la identidad cultural de un pueblo desplazado y dispersado. Poder realizar ambas misiones constituye una tarea cada vez más ardua en un mundo que se transforma rápidamente y en un clima político que agravan las crisis periódicas. De ahí la necesidad de ayudar cada vez más al sistema para que pueda cumplir sus objetivos inmediatos y a largo plazo.

Por desgracia, como ha ocurrido con harta frecuencia en el pasado, el programa OOPSRP-Unesco se halla hoy amenazado de serias reducciones a menos que pueda enjuagarse el déficit de tesorería del OOPSRP para 1980 (56 millones de dólares). Aparte este enorme déficit, habrá que ahorrar 16 millones de dólares en los programas escolares si no se reciben fondos suplementarios de la comunidad internacional.

Resulta paradójico —y lamentable— que este programa, la empresa de cooperación más importante y prolongada de las Naciones Unidas en el campo de la educación, tenga que sufrir quizá reducciones drásticas o incluso ser desmantelada por falta de fondos.

El hábito de leer

AUNQUE resulta relativamente fácil conseguir estadísticas sobre el número de analfabetos en el mundo, se sabe muy poco sobre los millones de adultos alfabetizados que rara vez toman entre sus manos un libro o abren una revista, o sobre los escolares para los cuales la lectura equivale casi exclusivamente a los libros de texto.

Las causas de este fenómeno son más difíciles de determinar todavía porque no hay un solo tipo de lectura sino varios, y porque el hábito de la lectura varía considerablemente según la edad, el nivel de instrucción y las características socioculturales.

Son muchas las influencias que fomentan o coartan la adquisición del hábito de la lectura. A veces son sutiles y a menudo están relacionadas entre sí, y no siempre son claras y evidentes a primera vista. Aunque los observadores se sientan tentados a escoger una determinada causa, según cuales sean sus propios criterios o puntos de vista, ninguna de ellas suele resultar evidente. Ciertas personas han adquirido el hábito de leer libros, y otras, no. Entre estas últimas, muchas han aprendido a leer y otras, en cambio, no. Se les podría calificar quizá de "lectores renegados".

En los países en desarrollo que han emprendido campañas masivas de alfabetización se plantea un problema especial. Es muy corriente que una gran proporción de los adultos recién alfabetizados recaigan en el analfabetismo por falta de materiales de lectura suficientes adaptados a sus necesidades e intereses especiales. El mantenimiento y la mejora de la capacidad de leer, la incitación a los adultos que nunca han leído para que adopten el hábito de la lectura y el suministro de los libros y publicaciones periódicas pertinentes en la cantidad adecuada son otros tantos problemas que cabe resolver mediante una mezcla de intuición y de cuidadosa planificación.

En el Brasil, por ejemplo, esto se está logrando gracias al MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), que en menos de diez años ha enseñado a leer y escribir a 13 millones de adultos. Los organizadores de este plan de alfabetización bien concebido observaron la necesidad de establecer un programa cultural permanente como prolongación de sus cursos de alfabetización funcional y de educación integrada. Teniendo en cuenta la extensión del territorio brasileño y la amplia red de destacamentos, se recurre a las unidades móviles del MOBREAL (mobralecas) para prestar apoyo a las diversas actividades culturales programadas. Se ha previsto que las mobralecas dispongan de una biblioteca, un receptor de televisión y magnetoscopios, equipo sonoro y proyectores de películas y diapositivas. El programa de las mobralecas se dedica ahora a preparar material de lectura para las personas que acaban de terminar el curso inicial, destinado a los analfabetos.

Examinando las finalidades de la lectura, se observa que puede haber muchas razones

para dedicarse a ella. Algunas son claramente individuales y personales y otras de carácter social, y existen muchos grados de interrelación entre estos dos extremos de influencia. Una persona enamorada puede apreciar un determinado poema debido a sus sentimientos románticos y a los que le inspira otra persona.

Los lectores no suelen decir casi nunca: "Estoy leyendo este libro porque..." No expresan verbalmente las razones. La lectura es una herramienta que resulta especialmente útil para un determinado fin, y que se utiliza exactamente igual que se emplea un martillo para clavar un clavo o un destornillador para apretar un tornillo.

El hábito de la lectura se basa en auténticas necesidades humanas. Puede haber variantes con respecto a los móviles de la lectura en las diversas culturas del mundo, pero esta lista de finalidades constituye una base muy sólida al respecto: • como un rito, o por la fuerza de la costumbre; • por sentido del deber; • simplemente para matar el tiempo; • para conocer y comprender lo que está ocurriendo en el mundo; • con fines de satisfacción personal inmediata; • para atender las necesidades prácticas de la vida diaria; • al servicio de intereses no profesionales; • para promover o mantener intereses profesionales; • para satisfacer exigencias personales y sociales; • para colmar necesidades y exigencias sociales y cívicas (para actuar como un buen ciudadano); • con fines de mejora o desarrollo personal y, más concretamente, para ampliar la cultura general; • para atender exigencias estrictamente intelectuales; • para satisfacer necesidades espirituales.

El "bibliómano", cuya historia ha sido muy ingeniosamente narrada por el periodista Tom Zito, es la persona menos indicada para explicar por qué necesita leer libros. Como dice Zito maliciosamente: "La vida sin muchos libros en casa es como un día sin zumo de naranja para el bibliómano. Si pasa una semana sin comprar un libro le empiezan a temblar las manos. No hablamos ahora de libros viejos. No se trata de esas primeras ediciones para *snoobs* o de libros agotados, sino simplemente de los que existen en todas las estanterías y que están esperando que alguien se los lleve a casa. La bibliomanía no conoce límites y trasciende todas las fronteras..."

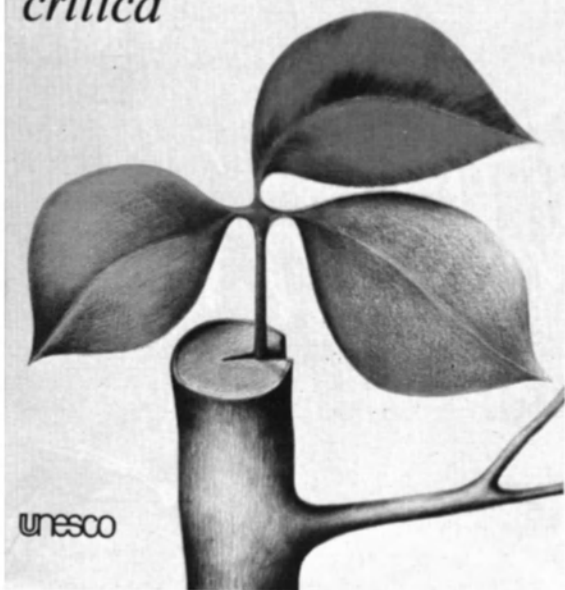
La mayoría de los lectores habituales no llegan a tales extremos. El deseo y la aptitud no son, por supuesto, los únicos factores que intervienen en la adquisición de un hábito. También entra en juego el tiempo, ya que los hábitos se van adquiriendo a lo largo de un cierto número de días, meses y años. La manifestación automática de un hábito se adquiere solamente con una larga práctica.

*Este breve artículo está formado por fragmentos del libro **Los caminos de la lectura** (Unesco, 1979), de Ralph C. Staiger, de la Asociación Internacional para la Lectura.*

LIBROS RECIBIDOS

- **La España necesaria**
por Francisco Fernández Ordóñez
Taurus Ediciones, Madrid, 1980
- **El socialismo democrático**
por Ignacio Sotelo
Taurus Ediciones, Madrid, 1980
- **Las concepciones de la Lógica**
por Alfredo Deaño
Taurus Ediciones, Madrid, 1980
- **Tan funesto deseo**
por Pierre Klossowski
Taurus Ediciones, Madrid, 1980
- **Los tres mosqueteros**
(Dos volúmenes)
por Alejandro Dumas
Alianza Editorial, Madrid, 1980
- **Antología poética en honor de Góngora**
Recogida por Gerardo Diego
Alianza Editorial, Madrid, 1980
- **¿Qué es filosofía?**
por José Ortega y Gasset
Revista de Occidente en
Alianza Editorial
Madrid, 1980
- **Crónicas italianas**
de Stendhal
Alianza Editorial, Madrid, 1980
- **Ingeniería humana**
por John Lenihan
Alianza Editorial, Madrid, 1980
- **Acerca de la evolución**
por J. Maynard Smith
H. Blume Ediciones, Madrid, 1980
- **Ecología de los sistemas agrícolas**
por C.R.W. Spedding
H. Blume Ediciones, Madrid, 1980
- **Iniciación a la astronomía**
por Fred Hoyle
H. Blume Ediciones, Madrid, 1980
- **Psicología fisiológica**
Selecciones de Scientific American
Con introducción de
Richard F. Thompson
H. Blume Ediciones, Madrid, 1980
- **La educación de adultos**
por John Lowe
Ediciones Sígueme-Unesco
Salamanca-París, 1978
- **Caminos que llevan a la lectura**
por Ralph C. Steiger
Unesco, París, 1979
- **Enseñanza abierta**
Sistema de enseñanza
postsecundaria a distancia
por Norman Mackenzie, Richmond
Postgate y John Scupham
Unesco, París, 1979
- **Ideas para la acción.**
La Unesco frente a los problemas
de hoy y al reto del mañana
Unesco, París, 1979

Programa
Experimental Mundial
de Alfabetización:
*evaluación
crítica*



En 1966 la Unesco lanzó, en cooperación con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, un Programa Experimental Mundial de Alfabetización, el cual organizó y puso en marcha proyectos de alfabetización funcional en once Estados Miembros.

Ocho años después se nombró un grupo de expertos encargado de evaluar los resultados del Programa. Su informe final es el contenido de este volumen publicado por la Unesco. En él se presenta una apreciación totalmente objetiva, a veces crítica, del Programa, discutiéndose la experiencia adquirida gracias a los once proyectos, exponiéndose los éxitos y los fracasos de los mismos y sacándose conclusiones generales para que los encargados de formular la política de alfabetización y los administradores puedan disponer de una base de información suficiente a la hora de tomar nuevas decisiones.

219 páginas

24 francos franceses

Para renovar su suscripción y pedir otras publicaciones de la Unesco

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

ARGENTINA.
EDILYR S.R.L.,
Tucumán 1699
(P.B. "A") 1050
Buenos Aires.

Correo Argentino

CENTRAL (B)

TARIFA REDUCIDA
CONCESION No. 274

FRANQUEO PAGADO
CONCESION N° 4074

REP. FED. DE ALEMANIA. Todas las publicaciones: S. Karger GmbH, Karger Buchhandlung, Angerhofstr. 9, Postfach 2, 8034 Germering / Munchen. Para "UNESCO KURIER" (edición alemana) únicamente: Colmantstrasse 22, 5300 Bonn. — **BOLIVIA.** Los Amigos del Libro, casilla postal 4415, La Paz; Avenida de las Heroínas 3712, casilla postal 450, Cochabamba. — **BRASIL.** Fundação Getúlio Vargas, Editora-Divisão de Vendas, caixa postal 9.052-ZC-02, Praia de Botafogo 188, Rio de Janeiro, R.J. (CEP. 20000). Carlos Rohden — Livros e Revistas Técnicos Ltda., Av. Brigadeiro Faria Lima, 1709 - 6° andar, Sao Paulo, y sucursales: Rio de Janeiro, Porto Alegre, Curitiba, Belo Horizonte, Recife — **COLOMBIA.** Editorial Losada, calle 18 A, No. 7-37, apartado aéreo 5829, Bogotá, y sucursales; Edificio La Ceiba, oficina 804, calle 52, N° 47-28, Medellín. — **COSTA RICA.** Librería Trejos S.A., apartado 1313,

San José. — **CUBA.** Ediciones Cubanas, O'Reilly No. 407, La Habana. — **CHILE.** Bibliocentro Ltda., Constitución N° 7, Casilla 13731, Santiago (21). **REPUBLICA DOMINICANA.** Librería Blasco, Avenida Bolívar, No. 402, esq. Hermanos Deline, Santo Domingo. — **ECUADOR.** Revistas solamente: RAYD de Publicaciones, Av. Colombia 248 (Ed. Jaramillo Arteaga), oficina 205, apartado 2610, Quito; libros solamente: Librería Pomáire, Amazonas 863, Quito; todas las publicaciones: Casa de la Cultura Ecuatoriana, Núcleo del Guayas, Pedro Moncayo y 9 de Octubre, casilla de correos 3542, Guayaquil. — **EL SALVADOR.** Librería Cultural Salvadoreña, S.A., Calle Delgado No. 117, apartado postal 2296, San Salvador. — **ESPAÑA.** MUNDI-PRENSA LIBROS S.A., Castelló 37, Madrid 1; Ediciones LIBER, Apartado 17, Magdalena 8, Ondárroa (Vizcaya); DONAIRE, Ronda de Outeiro 20, apartado de correos 341, La Coruña; Librería AL-ANDALUS, Roldana 1 y 3, Sevilla 4; Librería CASTELLS, Ronda Universidad 13, Barcelona 7; para "El Correo de la Unesco": Editorial FENICIA, Cantelejos, 7 "Riofrío", Puerta de Hierro, Madrid 35. — **ESTADOS UNIDOS DE AMERICA.** Unipub, 345, Park Avenue South, Nueva York, N.Y. 10010. Para "El Correo de la Unesco": Santillana Publishing Company Inc., 575 Lexington Avenue, Nueva York, N.Y. 10022. — **FILIPINAS.** The Modern Book Co., 926 Rizal Avenue, P.O. Box 632, Manila, D-404. — **FRANCIA.** Librairie de l'Unesco, 7, place de Fontenoy, 75700 Paris (CCP Paris 12.598-48). — **GUATEMALA.** Comisión Guatemalteca

de Cooperación con la Unesco, 3ª Avenida 13-30, Zona 1, apartado postal 244, Guatemala. — **HONDURAS.** Librería Navarro, 2ª Avenida N° 201, Comayaguera, Tegucigalpa. — **JAMAICA.** Sangster's Book Stores Ltd., P.O. Box 366, 101 Water Lane, Kingston. — **MARRUECOS.** Librairie "Aux Belles Images", 281, avenue Mohammed V, Rabat; "El Correo de la Unesco" para el personal docente: Comisión Marroquí para la Unesco, 19, rue Oqba, B.P. 420, Rabat (C.C.P. 324-45). — **MEXICO.** SABSA, Insurgentes Sur, No. 1032-401, México 12, D.F. Librería El Correo de la Unesco, Actipán 66, México 12, D.F. — **MOZAMBIQUE.** Instituto Nacional do Livro e do Disco (INLD), Avenida 24 de Julho, 1921, r/c e 1º andar, Maputo. — **PANAMA.** Agencia Internacional de Publicaciones S.A., apartado 2052, Panamá 1. — **PARAGUAY.** Agencia de Diarios y Revistas, Sra. Nelly de García Astillero, Pte. Franco 580, Asunción. — **PERU.** Editorial Losada Peruana, Jirón Contumaza 1050, apartado 472, Lima. — **PORTUGAL.** Dias & Andrade Ltda., Livraria Portugal, rua do Carmo 70, Lisboa. — **PUERTO RICO.** Librería Alma Mater, Cabrera 867, Río Piedras, Puerto Rico 00925. — **REINO UNIDO.** H.M. Stationery Office, P.O. Box 569, Londres S.E. 1. — **URUGUAY.** Editorial Losada Uruguay, S.A., Maldonado 1092, Montevideo. — **VENEZUELA.** Librería del Este, Av. Francisco de Miranda 52, Edificio Galipán, apartado 60337, Caracas; La Muralla Distribuciones, S.A., 4a. Avenida entre 3a. y 4a. transversal, "Quinta Irenalis" Los Palos Grandes, Caracas 106.

EL PAPA JUAN PABLO II



EN LA UNESCO.

En la visita oficial que realizó a la Sede de la Unesco, en París, el 2 de junio de 1980, Su Santidad el Papa Juan Pablo II fue recibido por los señores Napoleon LeBlanc, presidente de la Conferencia General; Chams Eldine El-Wakil, presidente del Consejo Ejecutivo, y Amadou-Mahtar M'Bow, Director General de la Organización. El señor M'Bow ofreció al Papa, en recuerdo de su visita, un ejemplar especial de *Paz en la Tierra*, una antología a cuya publicación la Unesco destinó el Premio de la Paz Juan XXIII que recibiera en 1974. Su Santidad pronunció un discurso que iba a constituir el acto culminante de la cooperación que durante treinta años han mantenido la Santa Sede y la Unesco. El texto de su discurso así como el de los señores LeBlanc, El-Wakil y M'Bow se reproducen íntegramente en estas páginas.



ORGANIZACION DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA
EDUCACION, LA CIENCIA Y LA CULTURA

DISCURSO DEL SR. NAPOLEON LEBLANC, Presidente de la Conferencia General

Santo Padre :

En mi calidad de Presidente de la Conferencia General, con singular alegría y profunda emoción tengo el gran honor de presentaros mis votos deferentes de cálida bienvenida en nombre de los 150 Estados Miembros que componen actualmente la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Vuestra presencia entre nosotros el día de hoy, que constituirá un hito en los anales de la Unesco, manifiesta ante mis ojos el indefectible interés de la Santa Sede por la alta misión intelectual y ética que la Unesco realiza desde su fundación y, más aún, simboliza vuestra dedicación a la cooperación internacional que con paciencia y perseverancia se cumple bajo los auspicios de la Organización.

Salvo cuando la Conferencia General se celebra fuera de la Sede, como ha ocurrido en Nairobi en 1976 y como ocurrirá este año en Belgrado, es en la propia sala donde nos hallamos en este momento donde se reúnen las delegaciones de todos los Estados Miembros cada dos años para examinar, en sesión plenaria, el Programa y el Presupuesto de la Organización.

En este lugar destacado de deliberaciones y de concertación, encrucijada de civilizaciones y culturas donde la pluralidad no excluye el consenso, los Estados Miembros deciden de este modo, colectivamente, las actividades prácticas que el Director General y la Secretaría procuran ejecutar fielmente en esas esferas esenciales que, para la comunidad de naciones y pueblos, constituyen la educación, las ciencias exactas y naturales, las ciencias sociales y la filosofía, la cultura y la comunicación.

El simple enunciado de los ámbitos de competencia de la Unesco da a entender implícitamente cómo la actividad de la Organización no puede por menos que centrarse plenamente en el hombre o bien, por servirnos de una expresión que aparece en vuestro discurso del 2 de octubre próximo pasado pronunciado en la Asamblea General de las Naciones Unidas, en "el ser humano, entendido integralmente".

No es en consecuencia sorprendente que los programas aprobados a lo largo de los años por la Conferencia General de la Unesco reflejen la voluntad constante de los Estados Miembros de trabajar en común para crear en todo el mundo las condiciones que favorezcan a la vez la plena realización del individuo y el desarrollo armonioso y equilibrado del marco donde el hombre está destinado a vivir.

Actualmente, cuando la noción misma de desarrollo ha evolucionado y los gobiernos, para tener en cuenta esos dos imperativos, son llamados progresivamente a integrar sus políticas sectoriales en el marco de un desarrollo global, la dimensión cultural cobra una importancia particular.

No obstante, si bien tenemos el legítimo derecho de alegrarnos cuando vemos que entre las diversas culturas, conocidas o menos conocidas, se establece un diálogo cada vez más fructífero y mutuamente enriquecedor, ¿quién de nosotros no mide el camino que todavía debemos recorrer para asegurar la dignidad y los derechos imprescriptibles de la persona humana? Para todos nosotros, se trata de un proyecto sagrado que debemos cumplir.

Por este motivo, antes de ceder la palabra al distinguido Presidente del Consejo Ejecutivo de la Unesco, quisiera decir una vez más la dicha que me embarga al saludar en Vos, Santo Padre, al augusto mensajero de la paz, la promesa y la esperanza.



PARIS EL 2 DE JUNIO DE 1980



DISCURSO DEL SR. CHAMS ELDINE EL-WAKIL, Presidente del Consejo Ejecutivo

Santo Padre :

Es para mí un gran honor acoger a Su Santidad en nombre del Consejo Ejecutivo de la Unesco. Vuestra visita a este recinto, cuya filosofía primordial y me atrevería incluso a decir su fe primera es la construcción de la paz en el espíritu de los hombres, cobra una particular importancia en esta difícil época que vive la humanidad.

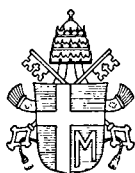
Para las naciones del mundo que confluyen en este recinto para compartir un mensaje de fraternidad y de comprensión con que responder a las aspiraciones de los hombres y realizar sus legítimas esperanzas, era importante oír vuestras palabras. Para estos hombres y mujeres de todas las razas y religiones que acuden a la Unesco para hablar de la educación, la ciencia, la cultura y la comunicación, porque creen en la integralidad de un desarrollo centrado en el ser humano, era importante, repito, oír a Su Santidad cuya primera encíclica, *Redemptor hominis*, hacía hincapié, precisamente, en la plenitud y la riqueza multiforme de la existencia.

Santo Padre: en la conclusión de su encíclica *Populorum progressio*, vuestro gran predecesor Pablo VI se preguntaba : "Porque si el desarrollo es el nuevo nombre de la paz ¿quién no querrá trabajar con todas sus fuerzas para lograrlo?". Desde que habéis sido elegido para ocupar la cátedra de San Pedro, no habéis dejado de llevar esta convicción a todos los rincones de la tierra.

Mensajero de la esperanza, confiais en la bondad del hombre y en su capacidad de actuar en aras del bienestar y de la felicidad de toda la humanidad. Unico por su subjetividad y por el periodo histórico al que pertenece, el hombre es al mismo tiempo elemento de la historia de la humanidad a la que aporta su propia identidad cultural, su experiencia particular, sus aspiraciones y sus sufrimientos.

Una misma fe inflama el corazón de los representantes de los pueblos aquí reunidos. También ellos creen en el hombre y trabajan en pro de un futuro mejor, un futuro en el que el ejercicio de los derechos inalienables de todo ser humano sea una labor cotidiana y una forma de vida.

Educar al hombre para que pueda aprehender mejor su destino, educarlo para que esté en condiciones de decidir por sí mismo su propio desarrollo, sus orientaciones, sus finalidades y el estilo que desea infundir a ese desarrollo, éste es el horizonte hacia el que convergen todas las miradas de los aquí presentes.



Combatir la ignorancia para que mejor surja la libertad, combatir la ignorancia para que los sueños de independencia se transformen en realidades, combatir la ignorancia, por último, para trazar las sendas de paz, de fraternidad y de verdad en un mundo unido por una misma esperanza y una misma voluntad.

La ciencia y la técnica, instrumentos del progreso de la humanidad, diferencian al ser humano del resto de la naturaleza. El Creador de todas las cosas quiso brindar al hombre los medios de afirmar su propia existencia y definir su lugar en el universo. Pero, para que este ideal se cumpla, queda por emprender un esfuerzo vital que venza las injusticias y las desigualdades. Divulgar los conocimientos, compartir el pan del saber y obrar de manera tal que los que saben enseñen y aprendan en una dialéctica incesantemente renovada.

La riqueza cultural del mundo es inmensa. No representa solamente la suma de las tradiciones de los pueblos, sino, lo que es aún más, la individualidad de cada uno de ellos, su concepción, su visión y su experiencia. Conmovedora imagen ésta de un gran crisol cultural en el cual podrían fundirse todas las inspiraciones del mundo y del cual surgirían, por un proceso de fertilización recíproca, las flores radiantes de autenticidad y orgullosas de poder crecer en todos los campos y bajo todos los cielos.

Para transmitir la comprensión y el entendimiento, para compartir el saber, el mundo dispone de una red de sistemas de comunicación que no tiene precedentes en la historia; red ésta que puede ser un instrumento de libertad cuando una justicia preclara difunde sus ventajas, aunque, cuando esa justicia no existe, se transforma en un arma de sumisión y dependencia.

En todas estas esferas, la Unesco no actúa solamente para hacer progresar los conocimientos, sino, sobre todo, para favorecer un desarrollo justo y real en un mundo más equitativo.

Convencidos de que éste es el camino de la paz, los ciudadanos de todas las naciones del planeta acuden aquí en busca de la felicidad del hombre.

¿No es acaso esta felicidad lo que buscan todas las religiones y todas las comunidades del mundo desde el origen de los tiempos? ¿No es acaso voluntad divina la de liberar al hombre de sus miserias?

Pero estas miserias del mundo, estas heridas que se abren en el seno de la humanidad, sólo podrían ser superadas por un impulso colectivo que apunte a construir un mundo más justo y más equitativo, un mundo nuevo que iría mucho más allá de las meras concepciones materiales en las cuales se correría el riesgo de encerrar la evolución del espíritu, de someterlo a los deseos inmediatos e impedir que los trascendiera para realizar las necesidades superiores, verdaderas vías de la libertad y de la paz.

Santo Padre: la visita que hoy efectuáis a la Unesco es un símbolo augusto y venerable que quedará para siempre como una bendición de los principios rectores de la Organización y una proyección de sus ideales. El llamamiento que Su Santidad pronunciará hoy en este recinto, en vísperas de la 21ª reunión de la Conferencia General, será una fuente de inspiración permanente para los representantes de todos los pueblos de la tierra, en pro de un futuro mejor y del bienestar del ser humano en un mundo de fraternidad, de justicia y de paz.





DISCURSO DEL SR. AMADOU-MAHTAR M'BOW

Director General de la Unesco

Muy venerado Santo Padre :

Para la Unesco, para su Consejo Ejecutivo, sus delegados permanentes y su Secretaría, y para mí mismo, es un insigne privilegio y una gran alegría recibirlos hoy. En esta Casa de todas las culturas y de todos los saberes, en la que están representados 150 Estados Miembros y cuya Secretaría cuenta con ciudadanos de 121 nacionalidades de todas las razas y creencias; en esta sala donde os acogen con idéntico fervor los Ministros de Educación de numerosos países, algunos de los intelectuales más distinguidos de nuestro tiempo, entre ellos un eminente jefe de Estado, y trabajadores entregados a las tareas más modestas de la Secretaría; ante esta síntesis del mundo, aportais, Santo Padre, con vuestro mensaje de universal esperanza, una síntesis de la experiencia humana.

En efecto, habéis asumido las condiciones sociales más dispares y convivido con seres de las más diversas convicciones, habéis afrontado los problemas más sencillos y los más complejos y cumplido los deberes más humildes y los más elevados. Obrero y poeta, resistente y conciliador, sacerdote y escritor, enraizado en vuestra tierra natal y abierto al mundo a través de ella, fiel a vuestra fe y constantemente disponible para con la de los demás, explorador infatigable de continentes y de almas, aportais a la grandiosa misión que ya es la vuestra un irremplazable conocimiento del hombre al servicio de todos los hombres.

Permitidme que exprese aquí la intensa emoción que sentí cuando en las imágenes que nos transmitía de tan lejos la televisión, vi a Su Santidad besar el suelo de mi África natal, el continente por tanto tiempo crucificado y apenas resucitado. Para el hombre que os recibe hoy en este recinto, vuestra presencia en su Sahel nativo, vuestra sonrisa en el instante en que alzabais bien alto a los niños de África y los bendeciais tuvieron la conmovedora significación de un hito memorable, de la dignidad recobrada.

Santo Padre :

Vuestra visita a la Unesco responde a una doble lógica : la de vuestro itinerario pastoral y la de la cooperación que desde hace tres decenios mantienen la Iglesia y nuestra Organización. Esta cooperación, iniciada en 1948, cobró nuevo impulso bajo la prestigiosa égida de Monseñor Angelo Roncalli, futuro Juan XXIII, a la sazón Nuncio Apostólico en París, que luego sería primer Observador Permanente de la Santa Sede en la Unesco.

Las relaciones entre la Santa Sede y la Unesco se fundan en una convergencia profunda de nuestros ideales respectivos, pues una y otra laboran, con las armas de la ética, por un mundo cuyo único objetivo sea el hombre y donde la paz se apoye en la justicia y engendre la fraternidad. Por eso, nuestra colaboración contó desde el principio con la solicitud de los Soberanos Pontífices y con la atención constante de los Directores Generales de la Organización.

Y así, mis predecesores y yo hemos sido recibidos con frecuencia por los Soberanos Pontífices y me ha cabido personalmente la gran alegría de entrevistarme en diversas ocasiones con Su Santidad Pablo VI. La amistad con que me honró —no puedo dejar de proclamarlo— constituyó para mí un rico venero de emociones y enseñanzas. Mantuvimos largas entrevistas, pero cada vez que llegaba el momento de separarnos sentía que no habíamos expresado en palabras sino una ínfima parte de lo que teníamos que decirnos. De Juan Pablo I, por desgracia, no tuve tiempo de recibir más que un solo mensaje, tan breve como afectuoso. Pero desde vuestra elección a la Silla de San Pedro, he tenido ya, Santo Padre, la feliz oportunidad de haceros, en unión de mi esposa, una visita de la que guardamos un vivo y precioso recuerdo. Deseo de todo corazón que vaya seguida de otras muchas.



Los vínculos entre la Santa Sede y la Unesco, que tienden a estrecharse con esas visitas al máximo nivel, se ven también realzadas por la presencia de delegaciones del Vaticano en las Conferencias Generales de la Organización y en todas las principales reuniones que ésta organiza en el plano internacional o regional. Estos vínculos son cultivados con extraordinaria eficacia y ejemplar modestia por vuestro Observador Permanente, Monseñor Renzo Frana, secundados por el infatigable desvelo de los miembros del Centro Católico Internacional para la Unesco y prolongados por las múltiples y harto fructuosas actividades de las 20 organizaciones internacionales no gubernamentales católicas que mantienen relaciones de consulta con la Unesco.

Estos vínculos recibieron un nuevo impulso cuando se nos otorgó, en noviembre de 1974, el Premio Juan XXIII de la Paz, cuyo importe quise consagrar a la publicación de una Antología de la Paz, colección de textos de épocas muy diversas, procedentes de todas las naciones del mundo, que pone de manifiesto, más allá de las particularidades históricas y culturales, la comunidad de aspiraciones de la humanidad.

Santo Padre :

Al aceptar la invitación que os dirigí y manifestar el deseo de visitar la Unesco durante la 109ª reunión de su Consejo Ejecutivo, lo que hacéis es consagrar solemnemente todos estos vínculos.

Pero al dirigiros simbólicamente, desde la Sede de nuestra Organización, a la comunidad de las naciones y, a través de ella, a todos los pueblos, aportais también el testimonio de vuestro compromiso personal en los esfuerzos desplegados por el logro de una paz justa y fraterna, en un momento en que se ciernen sobre el mundo, tras un periodo de confianza y optimismo, las amenazas de nuevas y perturbadoras inquietudes.

En efecto, nuestra generación albergó, durante los dos últimos decenios, la primera y frágil esperanza de una fraternidad abarcadora de la humanidad entera. Nos parecía entonces que los sufrimientos y las destrucciones que causaron dos guerras mundiales sucesivas, que las heridas recíprocamente infligidas y los sacrificios compartidos, todo ello había persuadido a los pueblos de la necesidad de vencer los prejuicios y los celos que en el pasado, al alimentar sus discrepancias, degeneraron en conflictos.

Nos había parecido que la inmemorial tentación experimentada por los más fuertes de usar de la violencia contra los más débiles, con ánimo de dominarlos o explotarlos, iba a ceder progresivamente ante la urgente necesidad de escucharse mutuamente, de comprenderse y de ayudarse en torno a puntos de referencia comunes.

Nos había parecido que los hombres y los pueblos más afortunados empezaban a tomar conciencia de que las riquezas de que eran privilegiados beneficiarios representaban la culminación de una inmensa cadena de esfuerzos creadores, proseguidos y acumulados durante milenios, de un despliegue de conocimientos y de fuerzas productivas de que no debía vanagloriarse ninguna minoría en exclusiva, puesto que era la humanidad entera quien había contribuido a sus logros.

Nos pareció entonces que los progresos de la ciencia y de la técnica, liberados de las trabas que les imponen, frecuentemente contra la voluntad de los propios hombres de ciencia, los intereses egoístas y la voluntad de poder, serían puestos por fin al servicio del desarrollo de todas las naciones y contribuirían, de manera decisiva, a vencer la ignorancia, la enfermedad y el hambre.

Nos pareció que los últimos baluartes de la opresión, los últimos reductos en los que se perpetuaba la violación de los derechos de individuos y pueblos iban a caer pronto, uno tras otro, ante la firme determinación de la comunidad mundial de laborar por un futuro de justicia y de paz.

Nos pareció que los desheredados y los oprimidos de ayer, al recobrar la confianza en sí mismos y extraer de sus culturas rehabilitadas la inspiración de soluciones originales a los nuevos desafíos que afrontaban, podrían abrir caminos a un auténtico renacimiento, hallando en su derredor manos tendidas, no a la limosna, sino a una cooperación leal, fundada en el respeto mutuo y el espíritu de reciprocidad.

Si cabía albergar tales esperanzas, era porque se habían producido grandes cambios en el mundo. En los años sesenta se operó el formidable despertar de las antiguas colonias a la soberanía política. El eco simultáneo de las voces de tantos pueblos hasta entonces amordazados, el renacer de tantas memorias enterradas, la liberación de tantas iniciativas burladas, hacían vacilar todas las estructuras, costumbres y previsiones que, desde hacía varios siglos, habían tratado de imponer la unidad en la uniformidad. Se anunciaba una nueva era en la proliferación de las identidades y la exploración de las diferencias.

Entre los países, las regiones y los continentes discurrían circuitos de información que tejían una red de comunicaciones cada vez más densa, vinculando a las múltiples colectividades locales o nacionales con la comunidad mundial. Esta red, cuya eficacia realizaban rápidamente los recientes descubrimientos científicos y tecnológicos —en particular los de la informática— hacía posible una circulación creciente de los conocimientos y de las técnicas, multiplicaba las posibilidades de promoción de una enseñanza abierta a todos los individuos y fomentaba su participación creadora en el de-



sarrollo de sus países y en el curso pacífico del mundo. Con temor, con fervor o con asombro, la mirada del hombre exploraba así por primera vez el horizonte de la especie.

Mas es verdad que ciertos fenómenos negativos seguían enturbiando las relaciones mutuas de numerosas naciones y también en el seno de cada una de ellas.

Veíamos perpetuarse, y a veces extenderse, en formas inéditas, ciertas estructuras de dominación cultural, económica, técnica y social; agravarse desigualdades tanto más enojosas cuanto que imprevisitas; acentuarse desfases traumatizantes entre los ciclos de la sociedad tradicional, cargada con las herencias del pasado, y el ritmo de la ciudad moderna, portadora de progresos aún mal asimilados.

Veíamos desgarrarse el entramado de las comunidades familiares, malograrse algunos de los más preciados valores que transmitían y debilitarse la comunicación interpersonal; el individuo quedaba así abandonado a la soledad, el egoísmo y la indiferencia, fáciles consejeros de la violencia.

Veíamos cómo crecían las decepciones originadas en inmensas esperanzas que tardaban demasiado en concretarse: el analfabetismo, que aumentaba en cifras absolutas a despecho de los esfuerzos desplegados por eliminarlo; las enfermedades endémicas, que hacían estragos pese a los medios científicos y técnicos disponibles; las oleadas de hambre, que no suscitaban, al producirse, los movimientos de solidaridad mundial que cabría esperar.

Veíamos cómo el racismo, asociado a prejuicios de otra época, y todavía arraigado en el inconsciente de numerosas comunidades, se nutría de diferencias mal aceptadas y de desigualdades vergonzosas, para reaparecer con nuevas apariencias, invocando nuevos pretextos. Veíamos cómo proseguía la carrera de armamentos y cómo se malversaba una parte esencial de las energías humanas y materiales en la mayoría de los países, incluso en los más pobres, complicando las relaciones internacionales y favoreciendo la multiplicación de conflictos entre pequeños países, en los que la competencia entre los grandes volvía a abonar terrenos propicios a la confrontación directa.

Bien veíamos claramente todo eso, aunque nos inclinábamos a pensar que la llamada del futuro acabaría siendo más apremiante que la nostalgia del pasado, que la promesa de los horizontes que desbrozaban nuestras diferencias reconciliadas resultaría por último más poderosa que la tentación de nuestros intereses particulares.

Cabía pensar que, con el presentimiento de su unidad, la humanidad hallaría poco a poco los recursos morales e intelectuales, las energías físicas y materiales que le permitirían forjar un mundo plenamente a su medida, fecundando los aportes creadores de todas las épocas pasadas yendo al encuentro de los persistentes anhelos de todos los pueblos y de todas las culturas.

Pero, hoy, los hechos responden cada vez menos a esa esperanza. Las tentativas de diálogo tropiezan con discordancias crecientes. Los contactos parecen hallar súbitamente resistencias subterráneas; entre naciones limítrofes o competidoras, parece que se prefiere recurrir a la violencia antes que a la razón; entre visiones del mundo diferentes, la búsqueda de convergencias parece ceder ante el aumento de las intolerancias. Se ve cómo, cada vez con más frecuencia, se asignan a la ciencia objetivos que traicionan las esperanzas en ella depositadas por los pueblos del mundo, objetivos dictados por la voluntad de dominación y orientados hacia la destrucción y la muerte y no hacia la construcción y la vida. A las esperanzas suscitadas en los albores de los años sesenta, se mezcla una inquietud creciente en el crepúsculo de los años sesenta.

Semejante evolución no era inevitable y nosotros no creemos en la fatalidad de la desgracia. Si los principales factores de conflicto no han sido superados, si las amenazas que encierran no han sido todavía descartadas y tantos pueblos continúan viviendo con menos del mínimo necesario a la mera subsistencia no es porque carezcamos de los medios materiales o de los instrumentos institucionales de evitarlo. Es porque, cuando por fin los poseemos, nos falta todavía una fe común en la unidad de nuestro destino. Porque nos falta todavía una "razón de vivir juntos" que trascienda poco a poco nuestros egoísmos para instaurar solidaridades a escala del mundo, que concilie nuestras diferencias en torno a valores compartidos.

Ahora bien, no es ilusorio pensar que esa razón todavía podemos encontrarla. Porque, más allá de todo lo que les separa, los pueblos padecen angustias similares, afrontan dilemas comparables y abrigan esperanzas solidarias que, combinados de diversas formas y expresados de mil maneras, convergen en un mismo lugar: el de los fundamentos éticos de nuestra existencia.

Más allá de sus lenguas, de sus costumbres y de sus creencias propias, los campesinos del Amazonas, el Ganges, el Níger, el Nilo y el Yang Tse, los trabajadores de Potosí, Calcuta, Saint-Denis, Cracovia, Detroit o Lagos, los hombres de letras y de ciencias, los artesanos y los artistas de todas partes, creyentes y no creyentes, musulmanes y cristianos, budistas y animistas, en su inmensa mayoría, estos hombres sienten una misma necesidad de dignidad humana, un mismo deseo de verdad, una misma sed de justicia y de fraternidad.

Esto es lo que las religiones nos han revelado, lo que todos los profetas nos enseñaron, lo que los sabios y los filósofos de todas las auroras culturales y los teóricos de todas las ideologías presintieron a su vez. Pero la mayoría de las mujeres y de los hombres no saben todavía que sus anhelos coinciden en todas las latitudes y que, el elevarse, sus miradas convergen en las mismas cimas.



Nuestra época puede ser —porque posee los medios intelectuales y técnicos para ello— y debe ser —porque ahí se pone en juego nuestra supervivencia— la que por primera vez formule nuestras comunes razones de vivir con un lenguaje que sea el de toda la especie humana, un lenguaje que no pertenezca en exclusiva a ninguna cultura, sino en el que todas las culturas puedan reconocerse sin más.

Sólo entonces empezará a parecernos intolerable lo que aún hoy nos parece tan banal, casi natural: la desgracia del prójimo a nuestra puerta; la desigualdad de oportunidades que sanciona diferencias de raza, de pertenencia étnica o de condición social; la violación diaria de los derechos humanos, la desviación del progreso científico y técnico hacia la producción de instrumentos de muerte cada vez más monstruosos.

Se advertirá entonces que la dignidad de cada individuo y de cada pueblo es indisociable de la dignidad de todos los demás; la persona será sagrada en todo lugar; se advertirá que es irremplazable el aporte de cada nación y de cada cultura al patrimonio mundial.

Ante una exigencia tan vital, ninguna cultura puede ya desarrollarse plenamente cerrando las fronteras de su identidad sobre sí misma. Una tentación de esta índole sería tan anacrónica como destructiva. El reto que se plantea a cada una de esas culturas consiste en asumirse plenamente y hacer de su diferencia uno de los modos de expresión de una mundialidad en devenir, una de las vías de acceso a una ética universalmente compartida. Ninguna nación puede, de ahora en adelante, imponer a las otras su visión de las cosas, y sus propias aspiraciones no tendrán oportunidades de realizarse sino en la medida en que contribuya a alumbrar una esperanza abierta a todos.

Muy venerado Santo Padre:

Es ésta la perspectiva por cuyo triunfo combate la Unesco. En todas las esferas de la vida del espíritu nuestra Organización se encuentra en una encrucijada mundial en la que convergen los esfuerzos desplegados en todas partes y encaminados a abrir la vía a un humanismo que sea, por fin, planetario. Atenta constantemente al surgimiento de todas las nuevas obras en el mundo, aspira a ser el catalizador de una conciencia mundial a escala de la humanidad entera, porque sus actividades hacen hincapié en la primacía de la dignidad humana y de la fraternidad de los pueblos, de la indivisibilidad de un patrimonio histórico que les es común.

Con esta convicción, la Unesco se esfuerza por buscar, en todas las cuestiones que aborda, bases de acuerdo que atenúen los antagonismos latentes y hagan aparecer zonas de convergencia donde la necesidad de dialogar en pro de una mayor justicia y solidaridad venza la tentación del afrontamiento. Y así, la Organización participa en la emergencia de un nuevo tipo de gestión dentro de la comunidad internacional, facilitando no sólo el resultado de un debate o de una negociación, sino los procesos por los que éstos se llevan a cabo, la senda por la que todas las partes interesadas llegan a descubrir poco a poco los terrenos de acción que les son comunes; los itinerarios, con frecuencia imprevistos al principio, que pueden conducir a un consenso y que, progresivamente, designan los puntos de anclaje de las esperanzas colectivas que tantas generaciones pasadas han albergado, sin saberlo, simultáneamente... y cuya llave nos toca encontrar a todos juntos.

Así pues, Santo Padre, las dudas que surgen en el momento en que algunas de las esperanzas de los años sesenta parecen desvanecerse pueden engendrar lo peor y lo mejor. Lo peor sería que nos condujesen al abatimiento, a la renuncia o —lo que viene a ser lo mismo— a una vuelta a nuestro pasado de enfrentamientos y, con ello, a una tensión creciente. Lo mejor sería que nos hicieran tomar conciencia de las responsabilidades que todavía no hemos asumido respecto a un devenir que ya compartimos. Y que nos inspiraran la firme determinación de hacerlo.

En esta solemne ocasión, y ante la enfervorizadora presencia de Su Santidad Juan Pablo II, permítme que haga un llamamiento a la comunidad de las naciones, a los pueblos y a los gobiernos, a la juventud del mundo, para que todos se entreguen desde hoy a la tarea de abrir el camino a un orden de dignidad, libertad, justicia y solidaridad.

Ese camino es angosto, escarpado, pero hartamente estimulante. Es el único que está a la altura de nuestro destino. El único que se nos ofrece si deseamos que el advenimiento del tercer milenio, del que nuestra generación habrá de responder ante la historia, sea aquel en que el hombre, que ha heredado todas las guerras del pasado, será portador de paz; en que el hombre, que ha acumulado todas las rivalidades del pasado, será portador de fraternidad; en que el hombre, que ha experimentado en su propio ser el terror de todas las edades pasadas, será portador de esperanza.





DISCURSO DE SU SANTIDAD EL PAPA
JUAN PABLO II
CON MOTIVO DE SU VISITA A LA SEDE
DE LA ORGANIZACION DE LAS NACIONES
UNIDAS PARA LA EDUCACION,
LA CIENCIA Y LA CULTURA
— UNESCO —

2 DE JUNIO DE 1980

Señor Presidente de la Conferencia General,
Señor Presidente del Consejo Ejecutivo,
Señor Director General,
Señoras, señores:

Ante todo deseo expresar mi muy cordial agradecimiento por la reiterada invitación del Sr. Amadou-Mahtar M'Bow, Director General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, invitación que tuvo a bien formular a partir de la primera visita con que me ha honrado. Son muchas las razones que me hacen sentir dichoso de poder responder hoy a dicha invitación, que aprecié hondamente y desde el primer momento.

Agradezco las amables palabras de bienvenida que acaban de pronunciar en mi honor el Sr. Napoléon LeBlanc, Presidente de la Conferencia General, el Sr. Chams Eldine El-Wakil, Presidente del Consejo Ejecutivo, y el Sr. Amadou-Mahtar M'Bow, Director General de la Organización. Quiero saludar también a todos los que están reunidos aquí con motivo de la 109ª reunión del Consejo Ejecutivo de la Unesco. No puedo ocultar mi alegría al ver congregados en esta ocasión a tantos delegados de las naciones del mundo entero, tantas personalidades eminentes, tantas personas competentes, tantos representantes ilustres del mundo de la cultura y de la ciencia.

Con mi intervención intentaré aportar mi modesta contribución al edificio que vosotros, señoras y señores, construís con asiduidad y perseverancia, gracias a vuestras reflexiones y resoluciones en todas las esferas que son de la competencia de la Unesco.



Vuestra organización es obra de las Naciones impulsadas por un deseo de paz, unión y reconciliación

Permítaseme comenzar aludiendo a los orígenes de vuestra Organización. Los hechos que han marcado la fundación de la Unesco me inspiran alegría y gratitud para con la Providencia: la firma de su Constitución el 16 de noviembre de 1945, la entrada en vigor de esa Constitución y la creación de la Organización el 4 noviembre de 1946, el Acuerdo entre la Unesco y la Organización de las Naciones Unidas, aprobado por la Asamblea General de las Naciones que, finalizada la terrible Segunda Guerra Mundial, se sintieron impulsadas por lo que podría llamarse un deseo espontáneo de paz, unión y reconciliación. Dichas naciones buscaron los medios y las formas de una colaboración capaz de establecer, profundizar y asegurar de manera duradera este nuevo acuerdo. Por lo tanto, la Unesco, como la Organización de las Naciones Unidas, nació porque los pueblos sabían que en la base de las grandes empresas destinadas a servir la paz y el progreso de la humanidad en todo el mundo estaba la necesidad de la unión de las naciones, del respeto recíproco y de la cooperación internacional.

Prolongando la acción, el pensamiento y el mensaje de mi gran predecesor el Papa Pablo VI, tuve el honor de tomar la palabra ante la Asamblea General de las Naciones Unidas el mes de octubre último, invitado por el Sr. Kurt Waldheim, Secretario General de las Naciones Unidas. Poco después, el 12 de noviembre de 1979, fui invitado por el Sr. Edouard Saouma, Director General de la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación, en Roma. En tales circunstancias me ha tocado tratar cuestiones profundamente vinculadas con el conjunto de problemas que se refieren al futuro pacífico del hombre sobre la tierra. En efecto, todos esos problemas están íntimamente vinculados. Por así decirlo, nos hallamos en presencia de un vasto sistema de vasos comunicantes; los problemas de la cultura, de la ciencia y de la educación, en la vida de las naciones y en las relaciones internacionales, no se presentan de manera independiente con respecto a los otros problemas de la existencia humana, tales como la paz o el hambre. Los problemas de la cultura están condicionados por las demás dimensiones de la existencia humana, pero al mismo tiempo las condicionan.

A pesar de todo —y ya lo he subrayado en el discurso que pronuncié en las Naciones Unidas al referirme a la Declaración Universal de Derechos Humanos— hay una dimensión fundamental, capaz de cambiar hasta los cimientos de los sistemas que estructuran toda la humanidad, y librar a la existencia humana, individual y colectiva, de las amenazas que sobre ellas pesan. Esta dimensión fundamental es el hombre, el hombre entendido íntegramente, el hombre que vive al mismo tiempo en la esfera de los valores materiales y en la de los valores espirituales. El respeto de los derechos inalienables de la persona humana está en la base de todo (véase *Discurso ante las Naciones Unidas*, Nos. 7 y 13).

Toda amenaza a los derechos humanos, sea en el marco de sus bienes espirituales o en el de sus bienes materiales, violenta dicha dimensión fundamental. Por tal razón, en el discurso que pronuncié en la FAO subrayé que ningún hombre, ningún país, ningún sistema del mundo pueden permanecer indiferentes ante la "geografía del hambre" y las amenazas gigantescas que la misma alumbrará si la orientación total de la política económica y, en particular, la jerarquía de las inversiones, no se modifican de manera esencial y radical. Por tal razón, al referirme a los orígenes de vuestra Organización, insisto también en la necesidad de movilizar todas las fuerzas que orientan la dimensión espiritual de la existencia humana y que atestiguan la primacía de lo espiritual en el hombre —lo que corresponde a la dignidad de su inteligencia, de su voluntad y de su corazón— para no sucumbir de nuevo ante la monstruosa alienación del mal colectivo, siempre pronto a utilizar las potencias materiales en la lucha exterminadora de los hombres contra los hombres, de las naciones contra las naciones.

En el origen de la Unesco, así como en la base de la Declaración Universal de Derechos Humanos, se hallan, pues, esas primeras y nobles impulsiones de la conciencia del hombre, de la inteligencia y de la voluntad. Apelo a ese origen, a ese comienzo, a esas premisas y a esos principios elementales. En su nombre vengo hoy a París, a la Sede de vuestra Organización, con un ruego: que, al término de una etapa de actividades de más de treinta años, os apretéis aún más en torno de esos ideales y de los principios que los animaron desde el comienzo. También en su nombre me permitiré ahora proponeros algunas consideraciones verdaderamente fundamentales, pues sólo a su luz resplandecerá plenamente la significación de esta institución que lleva el nombre de Unesco, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Genus humanum arte et ratione vivit (Santo Tomás comentado a Aristóteles, en *Post. Analyt.*, nº 1). Estas palabras de uno de los mayores genios del cristianismo, que fue al mismo tiempo un fecundo continuador del pensamiento antiguo, trascienden el límite y el significado contemporáneo de la cultura occidental, ya sea mediterránea o atlántica. Tienen un sentido que se aplica al conjunto de la humanidad en la que confluyen las diversas tradiciones que constituyen su patrimonio espiritual y las diversas épocas de su cultura. El significado esencial de la cultura consiste, según estas palabras de Santo Tomás de Aquino, en ser una característica de la vida humana como tal. *El hombre vive una vida verdaderamente humana gracias a la cultura.* Pero la vida humana también es cultura, por cuanto a través de ella el hombre se distingue y se diferencia de todos los demás elementos del mundo visible: el hombre no puede prescindir de la cultura.

La cultura es un modo específico del "existir" y del "ser" del hombre. El hombre siempre vive según una cultura que le es propia y que a su vez crea entre los hombres un lazo que también les es peculiar, determinando el carácter interpersonal y social de la existencia humana. *En la unidad* de la



El respeto de los derechos inalienables de la persona humana está en la base de todo

cultura como modo propio de la existencia humana, se arraiga al mismo tiempo *la pluralidad de las culturas* dentro de la cual vive el hombre. En esta pluralidad, el hombre se desarrolla, sin perder no obstante el contacto esencial con la unidad de la cultura como dimensión fundamental y esencial de su existencia y de su ser.

El hombre que, en el mundo visible, es el *único sujeto óntico de la cultura*, es también su *único objeto y su meta*. La cultura es aquello por medio de lo cual el hombre, como hombre, se hace cada vez más humano, lo “es” cada vez más y cada vez alcanza a “serlo” más. Este es también el fundamento de la distinción capital entre lo que el hombre es y lo que tiene, entre el ser y el haber. La cultura se sitúa siempre en función esencial y necesaria de lo que es el hombre, mientras que su relación con lo que tiene, con su “haber”, no sólo es secundaria, sino enteramente relativa. Todo el “haber” del hombre sólo es importante para la cultura, sólo es factor creador de cultura, en la medida en que el hombre, por conducto de su “haber”, puede al mismo tiempo “ser” más plenamente hombre, devenir hombre con mayor plenitud en todas las dimensiones de su existencia, en todo lo que caracteriza a su humanidad. La experiencia de las diversas épocas, sin excluir la actual, demuestra que se piensa en la cultura y que se habla de ella, *primero en relación con la naturaleza del hombre, y sólo después de forma secundaria e indirecta en relación con el mundo de sus productos*. Esto no obsta para que juzguemos el fenómeno de la cultura a partir de lo que el hombre produce o que saquemos de ello simultáneamente conclusiones sobre el hombre. Un enfoque de esta índole —modalidad típica del proceso de conocimiento “a posteriori”— contiene en sí la posibilidad de remitirse, en sentido inverso, a las dependencias ontológico-causales. El hombre, y el hombre sólo, es “actor” o “artífice” de la cultura; el hombre, y el hombre sólo, se expresa en ella y encuentra en ella su propio equilibrio.

Todos los aquí presentes nos encontramos *en el ámbito de la cultura, realidad fundamental* que nos une y constituye la base de la creación y de las finalidades de la Unesco. Por lo mismo, convergemos en torno al hombre y, en cierto sentido, en el hombre. Este *hombre*, que se expresa y se objetiva en y por la cultura, es *único, completo e indivisible*. Es a la vez sujeto y artífice de la cultura. Por consiguiente no puede ser considerado únicamente como la suma de todas las condiciones concretas de su existencia, como el resultado —por no mencionar sino un ejemplo— de las relaciones de producción que prevalecen durante una época determinada. ¿Cabría entonces decir que este criterio de las relaciones de producción no constituye en absoluto *una clave para comprender* la historicidad del hombre, para comprender su cultura y las múltiples formas de su desarrollo? Claro que este criterio constituye perfectamente una clave, e incluso una clave preciosa, aunque no la clave fundamental, la clave constitutiva. No cabe la menor duda de que las culturas humanas reflejan los diversos sistemas de relaciones de producción; sin embargo, no es este o aquel sistema el que da origen a la cultura, sino el hombre, el hombre que vive en el sistema, que lo acepta o que quiere cambiarlo. Ninguna cultura puede concebirse sin subjetividad humana y sin causalidad humana, pero en el ámbito cultural, *el hombre es siempre el hecho pristino: el hombre constituye el hecho primordial y fundamental de la cultura*.

Y ello es así siempre, en su totalidad: *en el conjunto integral de la subjetividad humana espiritual y material*. Si la distinción entre cultura espiritual y cultura material es justa en función del carácter y contenido de los productos en los que la cultura se manifiesta, es preciso observar al mismo tiempo que, por una parte, las obras de la cultura material revelan siempre una *“espiritualización” de la materia*, un sometimiento del elemento material a las fuerzas espirituales del hombre, es decir, a su inteligencia y a su voluntad, y que, por otra parte, las obras de la cultura espiritual manifiestan de un modo específico una *“materialización” del espíritu*, una encarnación de lo espiritual. En las obras culturales, esta doble característica parece ser igualmente primordial e igualmente permanente.

He aquí entonces, a modo de conclusión teórica, una base suficiente para entender la cultura a través de la integralidad del hombre, a través de toda la realidad de su subjetividad. He aquí también —y ya en el campo del actuar— una base suficiente para buscar siempre en la cultura al hombre integral, al hombre total en toda la verdad de su subjetividad espiritual y corpórea; la base suficiente para *no superponer* a la cultura —sistema auténticamente humano, maravillosa síntesis del espíritu y del cuerpo— *divisiones y oposiciones preconcebidas*. En efecto, ya se trate de una absolutización de la materia en la estructura del ser humano o, contrariamente, de una absolutización del espíritu en esa misma estructura, ninguna de las dos expresa la Verdad del hombre ni se pone al servicio de su cultura.

Quisiera detenerme ahora en otra consideración esencial, en una realidad de carácter muy distinto. Podemos abordarla haciendo notar que la Santa Sede está representada en la Unesco por un Observador Permanente, cuya presencia se sitúa en la perspectiva del carácter mismo de la Sede Apostólica. En términos aún más amplios, esta presencia está en consonancia con la naturaleza y la misión de la Iglesia Católica e indirectamente con la de todo el cristianismo. Aprovecho la oportunidad que hoy se me brinda para expresar una profunda convicción personal. Aunque también esté motivada por la soberanía específica de la Santa Sede, la razón de ser de *la presencia de la Sede Apostólica* en vuestra Organización radica, por encima de todo, en *el lazo orgánico y constitutivo* que existe entre *la religión* en general y el cristianismo en particular, por una parte, y *la cultura*, por otra. Esta relación se hace extensiva a las múltiples realidades que es preciso definir como expresiones concretas de la cultura en las diversas épocas de la historia y en todos los puntos del globo. Por ello no será exage-



La tarea primordial y esencial de la cultura es la educación

rado afirmar especialmente que a través de innumerables hechos toda la Europa —desde el Atlántico hasta el Ural— es testimonio, en la historia de cada nación como en la de toda la comunidad humana, del vínculo existente entre la cultura y el cristianismo.

Al recordarlo, no quiero en absoluto menoscabar el patrimonio de los demás continentes ni la especificidad o el valor de ese mismo patrimonio que emana de *las demás fuentes de la inspiración religiosa, humanista y ética*. Más aún, deseo rendir *el homenaje más profundo y sincero* a todas las culturas del conjunto de la familia humana, desde las más remotas a las contemporáneas. Teniendo presentes todas las culturas quiero proclamar aquí, en París, en la Sede de la Unesco y en alta voz, con respeto y admiración: “¡He aquí al hombre!”. Deseo proclamar mi admiración por la riqueza creadora del espíritu humano, por sus incesantes esfuerzos para conocer y consolidar *la identidad del hombre*, de este hombre que siempre está presente en todas las formas específicas de cultura.

En cambio, al hablar del *lugar de la Iglesia* y de la Sede Apostólica en vuestra Organización, no me refiero solamente a todas las obras culturales en las que, durante los dos últimos milenios, se ha expresado el hombre que había aceptado a Cristo y el Evangelio, ni a las instituciones de diversa índole originadas por la misma inspiración en las esferas de la educación, la instrucción, la beneficencia, la asistencia social y tantas otras. Pienso, sobre todo, señoras y señores, en *el lazo fundamental existente entre el Evangelio —es decir el mensaje de Cristo y de la Iglesia— y el hombre, en su propia humanidad*. Se trata, en efecto, de un vínculo creador de cultura en su propio fundamento. Para crear la cultura hay que considerar hasta sus últimas consecuencias e integralmente al hombre como un valor particular y autónomo, como el sujeto portador de la trascendencia de la persona. Hay que *afirmar al hombre por sí mismo* y no por otros motivos o razones: ¡únicamente por sí mismo! Más aún, hay que amar al hombre porque es hombre, hay que reivindicar el amor por el hombre debido a la dignidad particular que posee. La totalidad de las afirmaciones relativas al hombre corresponde a la substancia misma del mensaje de Cristo y de la misión de la Iglesia, a pesar de todo lo que hayan podido hacer las diversas corrientes que se oponen a la religión en general y al cristianismo en particular.

A lo largo de la historia hemos sido ya más de una vez —y somos aún— *testigos de un proceso, de un fenómeno muy significativo*. Allí donde han sido suprimidas las *instituciones religiosas*, allí donde se ha privado de su derecho de existir a las ideas y las obras nacidas de la inspiración religiosa y, en particular, de la inspiración cristiana los hombres vuelven a encontrar esos mismos elementos *fuera de los caminos institucionales*, por la confrontación que tiene lugar en la verdad y el esfuerzo interior entre lo que constituye su humanidad y el contenido del mensaje cristiano.

Señoras y señores: os ruego me disculpéis por esta afirmación. Al formularla no he querido ofender absolutamente a nadie. Os ruego que entendáis que en nombre de lo que soy *no podía dejar de dar este testimonio*. Y este testimonio lleva en sí esta verdad —que no puede ser silenciada— sobre la cultura, cuando en ella se busca todo lo que es humano, lo que el hombre expresa o aquello por lo que quiere ser el sujeto de su existencia. Y al hacer uso de la palabra quería al mismo tiempo *manifestar con mayor motivo mi gratitud por los lazos que unen a la Unesco con la Sede Apostólica*, lazos de los que mi presencia entre vosotros no es sino una manifestación particular.

De todo lo antedicho se desprenden diversas conclusiones capitales. En efecto, las consideraciones que acabo de hacer demuestran claramente que *la tarea primordial y esencial de la cultura* en general y también de toda cultura es *la educación*. La educación consiste efectivamente en que el hombre sea cada vez más hombre, que pueda “ser” cada vez más y no sólo que pueda “tener” más, y que, por consiguiente, a través de todo lo que “tiene”, de todo lo que “posee”, sepa “ser” cada vez más hombre y con mayor plenitud. Para ello, es preciso que el hombre sepa “ser más”, no sólo “con los demás”, sino también “para los demás”. La educación tiene una importancia fundamental para la formación de las relaciones interpersonales y sociales.

También en este caso me refiero a un conjunto de axiomas, en cuyo espacio las tradiciones del cristianismo surgidas del Evangelio se dan cita con la experiencia educativa de tantos hombres bien dispuestos y profundamente sabios y que tan numerosos han sido en todos los siglos de la historia. Nuestra época tampoco carece de estos hombres, cuya grandeza se revela sencillamente por la *humanidad que saben compartir* con los demás, en particular con los jóvenes. Al mismo tiempo, los síntomas de las crisis de toda índole a que sucumben los medios y las sociedades que son, por lo demás, los mejor dotados en recursos —crisis éstas que afectan ante todo a las jóvenes generaciones—, atestiguan a porfía que la obra de educación del hombre *no se cumple solamente mediante las instituciones* y por conducto de los medios organizados y materiales, por muy excelentes que sean. Es también manifestación de que lo más importante es siempre *el hombre*, el hombre y su *autoridad moral*, procedente de la verdad de sus principios y de la conformidad de sus acciones con esos principios.

Por ser la organización mundial más competente en todos los problemas culturales la Unesco no puede descuidar esa otra cuestión absolutamente primordial: ¿qué hacer para que la educación del hombre se realice *sobre todo en la familia*?

¿En que estado se encuentra la moralidad pública que garantizará a la familia y, sobre todo, a los padres, la autoridad moral necesaria a estos efectos? ¿Qué tipo de instrucción, qué formas legislativas respaldan esta autoridad o, por el contrario, la debilitan y la destruyen? Las causas de los éxitos



La nación
existe
“por”
la cultura
y “para”
la cultura

y los fracasos de la formación del hombre por medio de su familia residen siempre tanto *dentro* de ese medio creador y fundamental de la cultura que es la familia como también en un *plano superior*, el de la competencia del Estado y de sus órganos de que siguen dependiendo. Estos problemas no pueden por menos que provocar la reflexión y ser debatidos en las tribunas donde se congregan los representantes calificados de los Estados.

No hay duda de que el hecho cultural primero y fundamental es el hombre espiritualmente maduro, es decir, el hombre plenamente educado, el hombre capaz de educarse a sí mismo y de educar a los demás. Tampoco hay duda de que la dimensión primera y fundamental de la cultura, es una moralidad sana: la *cultura moral*.

Es cierto que en esta esfera se plantean numerosos problemas específicos, pero la experiencia demuestra que todo está ligado y que estas cuestiones se sitúan en sistemas en los que la dependencia recíproca es evidente. Por ejemplo, ¿es que no se ha producido en todo el proceso de la educación y, en particular, de la educación escolar, un *desplazamiento unilateral hacia la instrucción en el sentido más restringido del término*? Si consideramos las proporciones, que ha cobrado este fenómeno, así como el crecimiento sistemático de la instrucción que se refiere únicamente a lo que el hombre posee, ¿no es acaso el propio hombre quien se sentirá cada vez más obnubilado? Esto trae entonces consigo una verdadera *alienación de la educación*; en lugar de obrar en favor de lo que el hombre debe “ser”, la instrucción obra únicamente en favor de lo que el hombre puede prevalerse en el ámbito del “haber”, de la “posesión”. La etapa ulterior de esta alienación consiste en acostumbrar al hombre, privándolo de su propia subjetividad, a ser *objeto de múltiples manipulaciones*, manipulaciones ideológicas o políticas que se realizan a través de la opinión pública, a través del monopolio o el control, por parte de las fuerzas económicas o de los poderes políticos, de los medios de comunicación social y, por último, la que consiste en enseñar la vida como una manipulación específica de sí mismo.

Al parecer estos peligros en materia de educación amenazan sobre todo a las sociedades con civilizaciones técnicas más desarrolladas. Estas sociedades se encuentran frente a la *crisis específica del hombre*, consistente en una *falta de confianza cada vez mayor con respecto a su propia humanidad*, al significado del hecho de ser hombre y a la afirmación y la alegría resultantes y que son fuentes de creación. La civilización contemporánea procura imponer al hombre una serie de *imperativos aparentes*. Así, por ejemplo, en lugar del respeto de la vida, se alude al “imperativo” de deshacerse de la vida y destruirla; en lugar del amor, que es comunión responsable de las personas, se invoca el “imperativo” del placer sexual máximo fuera de todo sentido de la responsabilidad; en lugar de la primacía de la verdad en las acciones, la “primacía” del comportamiento en boga, de lo subjetivo y del éxito inmediato.

En todo ello se expresa indirectamente una gran *renuncia sistemática* a la sana ambición de ser hombre. No nos hagamos ilusiones: el sistema que se forma basándose en estos falsos imperativos, en estas renunciaciones fundamentales, puede determinar el porvenir del hombre y el futuro de la cultura.

Si, en aras del futuro de la cultura, es preciso proclamar el derecho del hombre a “ser” más, y si por la misma razón es preciso exigir una sana *primacía de la familia*, dentro del conjunto de las obras de la educación del hombre para una verdadera humanidad, también es menester situar en el mismo plano el *derecho de la nación*; éste también debe situarse en la base de la *cultura y de la educación*.

La nación es, en efecto, la gran comunidad de los hombres a los que unen vínculos diversos, sobre todo, precisamente, por la cultura. La nación existe “por” la cultura y “para” la cultura, y es, en consecuencia, la gran educadora de los hombres para que éstos puedan “ser más” en la comunidad. Esa comunidad la que posee una historia que va más allá de la historia del individuo y de la familia. También en esta comunidad, en función de la cual toda familia educa, la familia comienza su labor educativa a partir de lo más sencillo, la lengua, permitiendo así que el hombre que está dando sus primeros pasos en la vida aprenda a hablar para convertirse en miembro de la comunidad que es su familia y su nación. En todo lo que estoy proclamando ahora y que voy a desarrollar aún más, mis palabras traducen una experiencia particular, un *testimonio particular*. Soy hijo de una nación que ha vivido las mayores experiencias de la historia, una nación que sus vecinos condenaron a muerte en diversas oportunidades pero que ha sobrevivido y ha seguido siendo ella misma. Ha conservado su identidad y, a pesar de los repartos y de las usurpaciones extranjeras, ha mantenido su soberanía nacional, sin apoyarse en los recursos de la fuerza física, sino únicamente *en su cultura*. En este caso, esta cultura se reveló más poderosa que todas las demás fuerzas. Lo que estoy diciendo sobre el derecho de la nación al fundamento de su cultura y de su porvenir no es, por consiguiente, el eco de ningún “nacionalismo”, sino que se trata en permanencia de un elemento estable de la experiencia humana y de las *perspectivas humanistas del desarrollo humano*. Existe una soberanía fundamental de la sociedad que se manifiesta en la cultura de la nación. Se trata de la soberanía por medio de la cual y al mismo tiempo el hombre es soberano supremo. Al expresarme así pienso también, con una profunda emoción interior, en las *culturas de tantos pueblos antiguos* que no cedieron ni un ápice cuando se vieron confrontados con las civilizaciones de los invasores y siguen siendo todavía para el hombre la fuente de su “ser” humano en la verdad intrínseca de su humanidad. Pienso también con admiración en las *culturas de las nuevas sociedades*, las que despiertan a la vida dentro de la comunidad de la propia nación —así como mi nación despertó a la vida diez siglos atrás— y que luchan por



Los medios de comunicación deben servir para construir una vida más humana

mantener su propia identidad y sus propios valores con las influencias y las presiones de modelos propuestos desde el exterior.

Al dirigirme a vosotros, señoras y señores, a vosotros que os congregáis en este lugar desde hace más de treinta años, en nombre de la primacía de las realidades culturales del hombre, de las comunidades humanas, de los pueblos y de las naciones, os digo: velad, con todos los medios de que disponéis, por esta soberanía fundamental que posee cada nación en virtud de su propia cultura. Protegedla como la niña de vuestros ojos en aras del porvenir de la gran familia humana. ¡Protegedla! No permitáis que esta soberanía fundamental sea presa de intereses políticos o económicos. No permitáis que sea víctima de totalitarismos, imperialismos o hegemonías para los que el hombre no es sino un objeto de dominación y no sujeto de su propia existencia humana. Para ellos, también la nación —ya se trate de su propia nación o de las demás— no es más que objeto de dominación y señuelo de diversos intereses, y no sujeto: el sujeto de la soberanía que emana de la auténtica cultura que le pertenece. ¿Acaso no existen en el mapa de Europa y del mundo naciones que tienen una maravillosa soberanía histórica como resultado de su cultura y que, sin embargo, y al mismo tiempo, se ven privadas de su propia soberanía? ¿No es acaso un punto importante para el porvenir de la cultura humana, importante sobre todo en nuestra época, cuando tan urgente es eliminar los vestigios del colonialismo?

Esta soberanía que existe y que tiene sus raíces en la cultura propia de la nación y la sociedad, en la primacía de la familia en su labor educativa y, por último, en la dignidad personal de todo ser humano, *debe seguir siendo el criterio* fundamental para abordar ese importante problema de la humanidad de hoy que es el de los *medios de comunicación social* (de la información con la que están vinculados, y también de lo que se ha dado en llamar la “cultura de masas”). Dado que esos medios son los medios “sociales” de la comunicación, no pueden ser *medios de dominación sobre los otros*, utilizados por agentes del poder político o por las potencias financieras que imponen su programa y su modelo. Deben convertirse en el medio —¡y qué medio importante!— de *expresión de esta sociedad* que se sirve de ellos y garantiza su existencia. Deben tomar en cuenta las verdaderas necesidades de esta sociedad, deben tomar en cuenta la cultura de la Nación y su historia. Deben *respetar la responsabilidad de la familia en la esfera de la educación*. Deben tener en cuenta el bien del hombre, su dignidad; no pueden someterse al criterio del interés, de lo sensacional y del éxito inmediato, sino que, tomando en consideración las exigencias de la ética, deben servir para construir una vida “más humana”.

Genus humanum arte et ratione vivit. En realidad, se afirma que *el hombre es él mismo por la verdad* o que *llega a ser cada vez más él mismo por el conocimiento* cada vez más perfecto de la verdad. Con este motivo quisiera rendir homenaje, señoras y señores, a todos los méritos de vuestra Organización y, al mismo tiempo, al compromiso y a todos los esfuerzos asumidos por los Estados y las Instituciones que representáis en el camino de la *popularización de la instrucción* de todos los grados y niveles, en la senda de la eliminación del analfabetismo, que significa carencia de toda instrucción, incluso la más elemental, carencia dolorosa no sólo desde el punto de vista de la cultura elemental de los individuos y de los medios, sino también desde el punto de vista del progreso socioeconómico. En este campo existen inquietantes indicios de atraso, vinculados a una distribución de los bienes que a menudo es radicalmente desigual e injusta; recordemos las situaciones en las que coexisten una infima oligarquía plutocrática con multitudes de ciudadanos hambrientos que viven en la miseria. Ese atraso puede eliminarse, no por medio de luchas sangrientas por la conquista del poder, sino, sobre todo, por la vía de la *alfabetización sistemática* mediante la difusión y la popularización de la instrucción. Es necesario un esfuerzo orientado en esta dirección si lo que seguidamente se desea es realizar los cambios que se imponen en materia socioeconómica. El hombre, que “es más” también gracias a lo que “tiene” y lo que “posee”, debe *saber poseer*, es decir, *disponer y administrar* los medios que posee, para su propio bien y para el bien común. A estos efectos, la instrucción es indispensable.

El problema de la instrucción siempre ha estado estrechamente vinculado con la *misión de la Iglesia*. A lo largo de los siglos, la Iglesia ha fundado escuelas de todo nivel; dio origen a las Universidades medievales en Europa: tanto en París como en Bolonia, en Salamanca como en Heidelberg, en Cracovia como en Lovaina. También en nuestra época brinda la misma contribución donde quiera que se pidan y respeten sus actividades en esta esfera. Permitaseme reivindicar en esta Sede, *para las familias católicas*, el derecho de todas las familias a educar a sus hijos en escuelas que correspondan a su propia visión del mundo y, en particular, el estricto derecho de los padres creyentes a que no se someta a sus hijos en las escuelas a programas inspirados en el ateísmo. En efecto, se trata de uno de los derechos fundamentales del hombre y de la familia.

El sistema de la enseñanza se vincula orgánicamente al sistema de las diversas orientaciones que se dan en la forma de *practicar y de popularizar la ciencia*, cometido de los establecimientos de enseñanza de alto nivel, las universidades y, también, dado el desarrollo actual de la especialización y de los métodos científicos, los institutos especializados. Se trata en este caso de instituciones de las que sería difícil hablar sin una profunda emoción. Se trata de *talleres* en los que la vocación del hombre por el conocimiento, como también el *vínculo* constitutivo de la humanidad con la *verdad* como finalidad del conocimiento, se convierten en una realidad cotidiana y pasan a ser, en cierto sentido, el pan cotidiano de tantos maestros, corifeos venerados de la ciencia, y, a su alrededor, los jóvenes in-



*Se servirá
la causa
del hombre
si la ciencia
se asocia a
la conciencia*

investigadores dedicados a la ciencia y a sus aplicaciones y la multitud de estudiantes que acuden a estos centros de la ciencia y del conocimiento.

Es como si nos encontrásemos en los grados más elevados de esa escala que el hombre, desde los comienzos de la historia, sube en pos del conocimiento de la realidad del mundo que lo rodea y del conocimiento de los misterios de su humanidad. En nuestra época, este proceso histórico ha alcanzado *posibilidades* antes desconocidas; ha abierto *horizontes* hasta entonces insospechados para la inteligencia humana. Resultaría difícil entrar en detalles, puesto que en la vida del conocimiento las orientaciones de la especialización son tan numerosas como rico es el desarrollo de la ciencia.

Vuestra Organización es un punto de confluencia, de una confluencia que, en su sentido más amplio, abarca todo el campo tan esencial de la cultura humana. Este auditorio, pues, es el lugar más indicado para saludar a todos los hombres de ciencia y rendir homenaje particularmente a todos los aquí presentes que, por su trabajo, obtuvieron el reconocimiento más alto y las distinciones mundiales más eminentes. Permitaseme entonces expresar también algunos deseos que, no lo dudo, se acercarán al pensamiento al corazón de los miembros de esta augusta asamblea.

De la misma manera que nos edifica en el trabajo científico —nos edifica y también nos alegra profundamente— *esta marcha del conocimiento desinteresado de la verdad* que el sabio sirve con la mayor abnegación y a veces a expensas de su salud e incluso de la vida, deberá preocuparnos todo lo que está en contradicción con los principios de desinterés y de objetividad, todo lo que haría *de la ciencia un instrumento* para alcanzar fines que nada tienen que ver con ella. Sí, debemos preocuparnos por todo lo que se propone y presupone con esos fines únicos no científicos, al exigir a los científicos que se pongan a su servicio sin que puedan ni juzgar ni decidir, con total independencia, de espíritu, sobre la *honradez humana y ética* de tales fines, o con la amenaza de asumir las consecuencias cuando se nieguen a contribuir a los mismos.

Estos fines no científicos de que estoy hablando, ese problema que planteo, ¿necesitan pruebas o comentarios? Sabéis a lo que me refiero; baste hacer alusión al hecho de que, entre las personas que tuvieron que responder ante los tribunales internacionales al término de la última guerra mundial, también había hombres de ciencia. Señoras y señores: os ruego me perdonéis estas palabras, pero no sería fiel a los deberes de mi cargo si no las pronunciara, no para volver sobre el pasado, sino para defender *el futuro de la ciencia y la cultura humana*; más aún, ¿para defender el futuro del hombre y del mundo! Pienso que Sócrates, quien, en su rectitud poco común, llegó a sostener que la ciencia es al mismo tiempo una virtud moral, acabaría poniendo en tela de juicio su certidumbre si le fuese dado examinar las experiencias de nuestra época.

Nos damos cuenta de ello, señoras y señores: *el futuro del hombre y del mundo está amenazado*, radicalmente amenazado, a pesar de las intenciones, ciertamente nobles, de los hombres de cultura, de los hombres de ciencia. Y está amenazado porque los resultados maravillosos de sus investigaciones y descubrimientos, sobre todo en el campo de las ciencias naturales, fueron y continúan siendo explotados —en detrimento del imperativo ético— con fines que nada tienen que ver con las exigencias de la ciencia, incluso con *fines de destrucción y de muerte*, y ello hasta un punto desconocido hasta la fecha, causando estragos verdaderamente inimaginables. A pesar de que la ciencia está llamada a ponerse al servicio del hombre, advertimos con harta frecuencia que se la avasalla con fines destructores de la verdadera dignidad del hombre y de la vida humana. Este es, por ejemplo, el caso cuando se orienta a la propia investigación científica hacia tales fines o cuando se aplican sus resultados con fines contrarios al bien de la humanidad. Observamos esto tanto en el campo de las manipulaciones genéticas y experimentaciones biológicas como en el de los armamentos químicos, bacteriológicos o nucleares.

Dos consideraciones me llevan a someter particularmente a vuestra reflexión la amenaza nuclear que pesa sobre el mundo de hoy y que, de no ser conjurada, podría conducir a la destrucción de los frutos de la cultura, de los productos de la civilización elaborada a través de los siglos por las generaciones sucesivas de hombres que creyeron en la primacía del espíritu y que no escatimaron esfuerzos ni fatigas. La primera consideración es ésta. Razones de geopolítica, problemas económicos de dimensión mundial, terribles incomprensiones, orgullos nacionales heridos, el materialismo de nuestra época y la decadencia de los valores morales han conducido a nuestro mundo a una situación de inestabilidad, a *un equilibrio frágil*, que corre el peligro de ser destruido de un momento a otro a causa de errores de juicio, de información o de interpretación.

Otra consideración se suma a esta inquietante perspectiva. ¿Es posible aún en nuestros días tener la certeza de que la ruptura del equilibrio no nos llevará a la guerra, a una guerra en la que no se vacilará en hacer uso de las armas nucleares? Hasta el momento se ha dicho que las armas nucleares constituyeron una fuerza de disuasión que impidió el estallido de un conflicto mayor, y tal vez sea cierto. Pero, al mismo tiempo, podemos preguntarnos si la situación seguirá siendo siempre ésta. Las armas nucleares, sean cuales fueren su importancia o sus características, se perfeccionan cada año, y vienen a sumarse al arsenal de un número cada vez mayor de países. ¿Cómo podremos estar seguros de que el uso de las armas nucleares, incluso con fines de defensa nacional o en conflictos limitados, no provocará *una escalada inevitable* hacia una destrucción que la humanidad jamás podrá concebir ni aceptar? No es empero a vosotros, hombres de ciencia y de cultura, a quienes deberá pedir que no



¡Sí! ¡La paz del mundo depende de la primacía del espíritu!

cerréis los ojos ante lo que una guerra nuclear puede representar para toda la humanidad (véase *Homilía para el Día Mundial de la Paz*, 1º de enero de 1980).

Señoras y señores: el mundo no podrá continuar mucho tiempo por este camino. Al hombre que ha sido consciente de la situación y del envite, al hombre que se inspira también en el sentido elemental de las responsabilidades que nos incumben a todos, se le impone una convicción que, al mismo tiempo, es *imperativo moral*: ¡es necesario movilizar las conciencias! Es necesario aumentar *los esfuerzos de las conciencias humanas* en función de la tensión entre el bien y el mal a que están sometidos los hombres de fines del siglo XX. Es necesario que nos convenzamos de la prioridad de la ética sobre la técnica, de la primacía de las personas sobre las cosas, de la superioridad del espíritu sobre la materia (véase *Redemptor Hominis*, nº 16). Se servirá la causa del hombre si la ciencia se asocia a la conciencia. El hombre de ciencia ayudará verdaderamente a la humanidad si conserva "el sentido de la trascendencia del hombre con respecto al mundo, y de Dios con respecto al hombre" (*Discurso en la Academia Pontificia de Ciencias*, 10 de noviembre de 1979, nº 4).

De este modo, aprovechando la ocasión de mi presencia en la Sede de la Unesco el día de hoy, yo, hijo de la humanidad y Obispo de Roma, me dirijo directamente a vosotros, hombres de ciencia, a vosotros que estáis reunidos aquí, a vosotros las más altas autoridades en todas las esferas de la ciencia moderna. Y, a través de vosotros, me dirijo a vuestros colegas y amigos de todos los países y de todos los continentes.

Me dirijo a vosotros en nombre de esa amenaza terrible que pesa sobre la humanidad y, al mismo tiempo, en nombre del futuro y del bien de esa humanidad en el mundo entero. Y os suplico: *despleguemos todos nuestros esfuerzos* para instaurar y respetar la primacía de la ética en todos los sectores de la ciencia. ¡Sobre todo despleguemos nuestros esfuerzos para preservar a la familia humana de la horrible perspectiva de la guerra nuclear!

He tocado este tema ante la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas, en Nueva York, el 2 de octubre del año pasado. Hoy lo hago ante vosotros. Me dirijo a vuestra inteligencia y a vuestro corazón, por encima de las pasiones, las ideologías y las fronteras. Me dirijo a todos aquéllos que, debido a su poder político y económico, podrían estar inducidos, y a menudo lo están, a imponer a los hombres de ciencia *las condiciones de su trabajo y su orientación*. Me dirijo ante todo a cada hombre de ciencia individualmente y a toda la comunidad científica internacional.

Todos juntos constituís una potencia enorme: ¡la potencia de las inteligencias y las conciencias! ¡Demostrad que sois más poderosos que los más poderosos de nuestro mundo contemporáneo! Decidíos a demostrar la solidaridad más noble con la humanidad: la que se basa en la dignidad de la persona humana. Construid la paz comenzando por la base: *el respeto de todos los derechos humanos*, los que están vinculados con su dimensión material y económica y los que están vinculados con la dimensión espiritual e interior de su existencia en este mundo. ¡Ojalá os inspire la cordura! ¡Ojalá os guíe el amor, ese amor que sofocará la amenaza cada vez más grave del odio y la destrucción! Hombres de ciencia, empeñad toda vuestra autoridad moral en salvar a la humanidad de la destrucción nuclear.

Hoy se me ha permitido realizar *uno de los deseos más fervientes de mi corazón*. Se me ha permitido penetrar, aquí mismo, en el interior del Aerópago que es el del mundo entero. Se me ha permitido decirlo a todos, a vosotros, miembros de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, a vosotros que trabajáis por el bien y por la reconciliación de los hombres y los pueblos a través de todos los sectores de la cultura, la educación, la ciencia y la información, decirlo y gritarlo desde el fondo del alma: ¡Sí! ¡El futuro del hombre depende de la cultura! ¡Sí! ¡La paz del mundo depende de la primacía del Espíritu! ¡Sí! ¡El futuro pacífico de la humanidad depende del amor!

Vuestra contribución personal, señoras y señores, es importante, es vital. Se sitúa en *el planteo correcto* de los problemas a cuya solución dedicáis vuestro servicio.

Mis palabras finales son éstas: No ceséis. Continuad. Continuad siempre.





Estos no serán analfabetos

Con sus carteras y sus ábacos a la espalda, estos tres niños chinos se dirigen a la escuela. No todos los niños del mundo pueden hacer lo mismo: uno de cada cuatro habrá de ponerse a trabajar sin haber recibido una educación mínima. El analfabetismo y la inasistencia a la escuela son las dos caras de una misma moneda. La triste realidad es hoy que el progreso de la escolarización no va a la par, en escala mundial, del ritmo de crecimiento demográfico. Y aunque los porcentajes de analfabetismo disminuyen, la cifra absoluta de analfabetos continúa aumentando. Si la tendencia actual continúa, el número de éstos pasará de 814 millones actualmente a 884 en 1990 (véase el artículo de la pág. 4).