

Collection CDI
perspectivas

revista trimestral
de educación



Vol. X
N.º 1
1980

Elementos
documentales de
este número:

Medios de
comunicación de
masas, educación
y cultura

unesco

Director: Henri Dieuzeide
Redactor-jefe: Zaghloul Morsy
Redactor-jefe adjunto: Alexandra Draxler

Perspectivas se publica también en las siguientes lenguas:

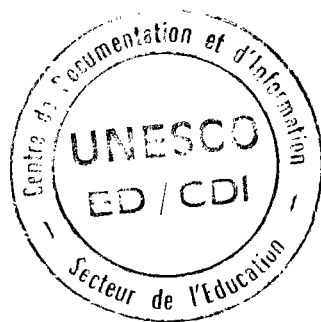
- Inglés: *Prospects, quarterly review of education* (Unesco)
Francés: *Perspectives, revue trimestrielle de l'éducation* (Unesco)
Árabe: *Mustaqbal al-Tarbiya* (Unesco Publications Centre, I Talaat Harb Street, Tahrir Square, El Cairo, Egipto)
Portugués: *Perspectivas, revista trimestral de educação* (Livros Horizonte, rua Chagas, 17, 1.º D, Lisboa, Portugal)
-

Precio y tarifas de suscripción

Suscripción: un año, 42 francos franceses
dos años, 70 francos franceses
Número suelto: 12 francos franceses

Para las ediciones en lenguas española, francesa e inglesa, pueden dirigir sus pedidos al agente de venta de las publicaciones de la Unesco en su país, quien les indicará los precios en moneda nacional.

Publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 7 place de Fontenoy, 75700 Paris, Francia.
Impreso por Imprimerie des Presses Universitaires de France, Vendôme
© Unesco 1980



Sumario

Educación física y desarrollo intelectual del niño <i>Antonina Khripkova</i>	3
Hacia una concepción africana de la educación <i>Dent Ocaya Lakidi</i>	14
Posiciones/Controversias	
Reflexiones sobre la teoría y la práctica de la planificación de la educación <i>Boris K. Kluchnikov</i>	29
Elementos documentales:	
Medios de comunicación de masas, educación y cultura	
Comunicación y educación <i>Henri Dieuzeide</i>	47
Los dos mundos de los alumnos de hoy <i>Donald P. Ely</i>	52
Información de masas y educación <i>Ana Maria Sandi</i>	59
Medios de comunicación de masas, educación y transmisión de los valores <i>Rita Cruise O'Brien</i>	67
Publicidad transnacional, medios de comunicación y educación en los países en desarrollo <i>Rafael Roncagliolo y Noreene Janus</i>	76
Medios de comunicación de masas y dominación cultural <i>Luis Ramiro Beltrán S. y Elizabeth Fox de Cardona</i>	84
¿Consiguen los medios de comunicación llegar hasta las masas? La experiencia india <i>G. N. S. Raghavan</i>	99
Tendencias y casos	
El alfabetismo en el mundo: la situación en 1970, 1980 y 1990 <i>E. A. Fisher</i>	109
Una experiencia de formación de jóvenes del medio rural de Mali en lengua bambara <i>Guy Belloncle</i>	119
Revista de publicaciones	129

Los artículos firmados expresan la opinión de sus autores y no necesariamente la de la Unesco.

A la Redacción le gustaría examinar, para publicarlas, contribuciones o cartas, favorables o no, sobre todo artículo publicado en *Perspectivas* o sobre los temas tratados.

Se ruega dirijan toda correspondencia al redactor-jefe, *Perspectivas*, Unesco, 7, place de Fontenoy, 75700 Paris.

Las denominaciones empleadas en *Perspectivas* y la presentación de los datos que en ella figuran no implican, de la parte de la Secretaría de la Unesco, ninguna toma de posición respecto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o zonas, o de sus autoridades, ni respecto al trazado de sus fronteras o límites.

Educación física y desarrollo intelectual del niño

Antonina Khripkova (URSS). Vice-presidenta de la Academia de ciencias pedagógicas; directora del Instituto de investigaciones sobre la psicología del niño y del adolescente. Principales obras científicas: Guía de la fisiología de las edades; Fisiología humana (manual para estudiantes); Fisiología, anatomía y comportamiento del niño (manual para profesores); Problemas de la jornada prolongada en la escuela (en ruso).

Muchos investigadores de Europa Occidental consideran la educación física como si sólo se ocupara de desarrollar las aptitudes motoras innatas del niño y de facilitarle las condiciones que le permiten satisfacer su necesidad espontánea de movimiento. A nuestro juicio, sin embargo, los hábitos y técnicas de la marcha, la carrera, el salto, el lanzamiento de objetos, la natación y la danza, así como las posiciones verticales del trabajo, nunca se desarrollarán espontáneamente en el niño, para no hablar ya del arte superior que constituye el control de los propios movimientos en la gimnasia, en el patinaje artístico y en otros deportes.

La instrucción y el entrenamiento, no obstante, pueden ser tan benéficos como nocivos para el organismo del niño. Para determinar los métodos que han de aplicarse y la medida en que la actividad física es beneficiosa, es preciso conocer las bases morfológicas y fisiológicas del desarrollo de los movimientos en las distintas edades.

Entre los cuatro y los cinco años, los niños están ya en condiciones de ejecutar movimientos tan complejos como los de la carrera, el salto, la gimnasia y el patinaje. Esto se tiene presente cuando se organiza la educación física en las escuelas de párvulos y no sólo con el objetivo de asegurar el desarrollo equilibrado del niño.

Las investigaciones de la profesora M. M. Koltsova, del Instituto de investigaciones sobre fisiología infantil y de los adolescentes de la Academia de Ciencias Pedagógicas (Laboratorio de fisiología de la actividad nerviosa superior del niño) han demostrado claramente que el desarrollo del lenguaje en el niño se halla estrechamente relacionado con los movimientos, y en particular con ciertos ejercicios de los dedos. Podría decirse que los ejercicios digitales preparan el terreno para la formación posterior del lenguaje. Más aún, las actividades motoras desarrolladas adecuadamente durante la etapa

de formación del lenguaje tienen un efecto beneficioso para el desarrollo mental del niño, favoreciendo ciertos procesos, como el pensamiento, la atención y la memoria.

A fin de saber cómo influye el desarrollo motor en la evolución del centro motor del cerebro relacionado con el lenguaje, los investigadores del laboratorio de la profesora Koltsova realizaron observaciones sobre niños recién nacidos, registrando electroencefalogramas de niños de seis semanas de edad. Luego se dedicaron a ejercitar la mano derecha de algunos de ellos y la mano izquierda de otros. Los ejercicios consistían en masajes en la mano y en movimientos de flexión y extensión pasivos de los dedos (es decir, efectuados por una persona adulta). Al cabo de uno y de dos meses de entrenamiento volvieron a registrarse los electroencefalogramas y se calculó matemáticamente el grado de regularidad en la aparición de ondas de alta frecuencia que indican la madurez del córtex. Se observó que al cabo de un mes de entrenamiento los ritmos en la zona de proyección motora eran excelentes y que al cabo de dos meses se observaban los mismos efectos en la futura zona del lenguaje, en el hemisferio opuesto a la mano que había sido adiestrada.

Se llevó a cabo una investigación análoga (registro mensual del electroencefalograma seguido de análisis matemático) en un grupo de niños de igual edad que no habían hecho esos ejercicios. Las observaciones evidenciaron que el entrenamiento digital durante dos meses y medio acelera el proceso de evolución de la zona del lenguaje, en el hemisferio izquierdo en el caso de los diestros y en el hemisferio derecho en el caso de los zurdos. Estos datos confirman una vez más que las zonas del lenguaje se forman en el cerebro bajo la influencia de los impulsos digitales.

Se ha redactado una serie de recomendaciones acerca del desarrollo del lenguaje en el niño por medio del entrenamiento digital. Se dice, entre otras cosas, que es mejor comenzar el entrenamiento a los seis o siete meses de edad. Se frota la mano desde las yemas de los dedos hasta la muñeca; luego se toma cada dedo sucesivamente y se lo dobla y desdobla. Se recomienda dar al niño, a partir de los diez meses de edad, primero grandes objetos brillantes para manipular y luego otros más pequeños. Cuando el niño es un poco mayor, le serán de gran provecho los juegos y juguetes que exijan el movimiento de los dedos.

Más aún, se ha probado que la formación de la estructura de la mano continúa hasta la edad de quince o dieciséis años. Por tanto, el desarrollo de los movimientos más delicados de los dedos es

sumamente importante para que los niños puedan aprender a escribir, dibujar y tocar instrumentos musicales. Los progresos en el conocimiento del hombre han permitido establecer los periodos característicos de la receptividad infantil ante determinadas acciones motoras y las etapas de formación de diversas aptitudes motoras. Es evidente que la reacción del organismo del niño al entrenamiento es distinta según los diferentes periodos del crecimiento y desarrollo, y que tiene un efecto considerable y a largo plazo. Los cambios más significativos en la función motora suceden durante los primeros años escolares (ocho a doce), como ha quedado confirmado también por los resultados morfológicos. Se ha demostrado que las estructuras nerviosas del aparato motor infantil (médula espinal, vías de conducción) maduran muy pronto. Las estructuras centrales motoras alcanzan la madurez morfológica entre los siete y doce años de edad. Caracteriza a esta edad el pleno desarrollo de las terminales sensoras y motoras del sistema muscular. El desarrollo y crecimiento de los músculos mismos continúa hasta los veinticinco o treinta años de edad. Así se explica que la fuerza muscular plena se alcance igualmente a los veinticinco o treinta años de edad.

Puede decirse ahora con seguridad que los principales problemas de la educación física de una persona deben resolverse en los primeros ocho años de escolarización; de no hacerlo entonces, no habrá una segunda oportunidad y se habrá dejado pasar la edad más provechosa para el desarrollo de las capacidades motoras del niño. Las investigaciones revelan que los escolares de siete a once años son relativamente deficientes en fuerza muscular. Los ejercicios que requieren vigor, y en especial los ejercicios estáticos, les fatigan rápidamente. Conviene mejor a niños de esta edad ejercicios breves y enérgicos que impliquen un rápido despliegue de fuerzas. No obstante, debería acostumbrarse gradualmente a los escolares a practicar las posiciones estáticas. Los ejercicios estáticos son especialmente importantes para adquirir y mantener una postura correcta.

Como es bien sabido, la postura incorrecta perturba el funcionamiento del corazón, los pulmones y el sistema gastro-intestinal, con disminución de la capacidad pulmonar vital, merma del metabolismo, aparición de jaquecas y mayor tendencia a la fatiga. Una postura correcta es muy beneficiosa para el funcionamiento del sistema de locomoción y los órganos internos, y da por resultado el aumento de la capacidad de trabajo.

Los trabajos de L. K. Semenova demostraron que en los niños de seis a siete años de edad, los tendones y ligamentos de la columna

vertebral y los músculos dorsales se hallan poco desarrollados, y su irrigación sanguínea es deficiente, de modo que un trabajo estático monótono (por ejemplo, permanecer sentado en un pupitre durante mucho tiempo) puede ser igualmente causa de una postura defectuosa. Basándose en éstos y otros resultados, el Instituto recomienda firmemente que las lecciones no sobrepasen los 35 minutos en las clases de primero y segundo grado de las escuelas primarias.

El mayor aumento del vigor muscular en los muchachos se produce entre los catorce y los diecisiete años de edad, y un poco antes en las muchachas. El aumento máximo en fuerza relativa, es decir, por kilogramo de peso del cuerpo, se produce entre los trece y los catorce años, edad en que la fuerza relativa de las muchachas es considerablemente inferior a la de los muchachos. Así pues, hay que dosificar rigurosamente la intensidad y la dificultad de los ejercicios en las clases de adolescentes.

En lo que respecta a la resistencia, que constituye otra aptitud motora, las observaciones indican que es menor en los niños de siete a once años de edad, cuando tienen que hacer un trabajo dinámico. Después de los once o doce años, los muchachos y muchachas adquieren una resistencia mayor. Las investigaciones han demostrado que la marcha, la carrera y el esquí de fondo constituyen buenos medios para desarrollarla.

Hacia los catorce años, la resistencia muscular representa entre 50 y 70 por ciento de la del adulto y a los dieciséis años alrededor del 80 por ciento. Un hecho digno de notar es que no existe correlación entre la resistencia al esfuerzo estático y la fuerza muscular. El grado de resistencia depende también, por ejemplo, del nivel de madurez sexual. Los muchachos y muchachas con una mayor madurez sexual están igualmente más capacitados para soportar pesos.

La adolescencia es uno de los más importantes periodos en que pueden utilizarse los recursos de la educación física para mejorar de modo considerable las cualidades motoras. Con todo, las transformaciones biológicas del organismo propias de la pubertad exigen una extrema atención por parte del educador que ha de planificar las actividades físicas. En razón de su desarrollo intensivo entre los siete y los once años, los niños en edad escolar se adaptan por sí mismos muy fácilmente a los ejercicios de velocidad y pueden lograr excelentes resultados en las carreras, la natación y otras actividades similares para las cuales la rapidez de movimiento es el requisito fundamental. Los escolares poseen también todas las características

morfológicas y funcionales necesarias para el desarrollo de la flexibilidad. Debido a la gran movilidad de la columna vertebral y a la elasticidad de los ligamentos, la flexibilidad aumenta mucho entre los siete y los diez años de edad, y alcanza su máximo hacia los trece a quince años. Entre los siete y los diez años la destreza en los movimientos se desarrolla muy rápidamente.

A pesar de la imperfección relativa de los mecanismos de control de movimientos en los niños pequeños, éstos pueden, en edad preescolar, aprender los rudimentos de actividades tan complejas como la natación, el patinaje, la bicicleta, etc., pero, por otra parte, a los niños en edad preescolar y a los escolares más pequeños les resulta más difícil aprender técnicas que requieren movimientos precisos de la mano y la reproducción exacta de ciertos gestos. Estas técnicas alcanzan un nivel relativamente alto durante la adolescencia.

Hacia los doce-catorce años hay una mayor exactitud en los ejercicios de lanzamiento y de puntería y una mayor precisión en el salto. Al mismo tiempo, algunas observaciones indican que disminuye en los adolescentes la coordinación de los movimientos.

Todo permite afirmar que la adolescencia es una época de enormes posibilidades para el mejoramiento del sistema motor. Así lo corroboran los éxitos de los jóvenes en deportes, como la gimnasia y el patinaje artísticos, o como el ballet y la danza que exigen un desarrollo notable de la coordinación de movimientos.

El organismo no ha completado todavía su formación a los dieciséis o diecisiete años. En el caso de los muchachos y muchachas que no practican regularmente un deporte, el esfuerzo que requiere un máximo de fuerza y resistencia debe ser por lo tanto convenientemente dosificado.

Una cuestión de la mayor importancia en materia de educación física es el problema de la edad biológica. Parece cada vez más claro que la edad cronológica de un niño puede no coincidir con su nivel de desarrollo biológico. El desarrollo del sistema motor varía ampliamente en niños de una misma edad. De ahí la importancia de una educación física diferenciada, que ha de tener en cuenta la potencialidad funcional de cada individuo. Al mismo tiempo, como se ha observado ya, han de considerarse las capacidades propias al grupo de edad de que se trate. Deben enseñarse al niño técnicas y hábitos que aún no tenga pero para cuya adquisición posee ya las capacidades morfológicas y fisiológicas indispensables, lo que corresponde a las opiniones de los psicólogos.

Estamos convencidos de que la enseñanza es mucho más eficaz si

actúa durante los periodos de aceleración del desarrollo natural de los distintos componentes y estructuras del sistema motor, periodos en los que el niño tiene una reserva de posibilidades de perfeccionamiento de esas estructuras sin perjuicio para su salud. Hay una regla que se debe observar constantemente en este contexto: las acciones pedagógicas deben dirigirse hacia el mejor resultado posible sin que sea necesario emplear esfuerzos extremos.

Hay que reconocer que no tenemos todavía criterios científicos acerca de la mejor manera de graduar las actividades físicas que más convienen a los niños según sus edades, y en este sentido los científicos tienen mucho retraso con respecto a la práctica del deporte.

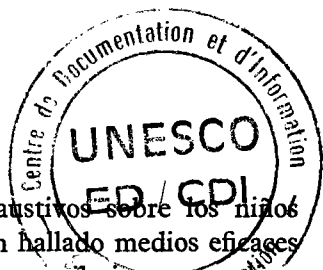
Otro problema no menos importante es el de establecer las normas de la actividad motora en las distintas etapas del desarrollo de un niño. En el laboratorio de educación física para escolares de nuestro Instituto los investigadores han llegado a la conclusión de que la insuficiencia de movimientos es una de las causas de mala postura del niño y de la conformación del pie, del exceso de peso (obesidad) y de la disminución de posibilidades funcionales de los sistemas cardiovascular y respiratorio.

Como se sabe, el niño en edad preescolar está en permanente movimiento, salvo cuando duerme. En la escuela, la actividad motora de los niños disminuye un 50 por ciento. La actividad motora independiente de los alumnos en los tres primeros grados representa aproximadamente sólo entre un 20 a un 30 por ciento del nivel óptimo. Las formas organizadas de la educación física y el deporte son de gran importancia a esa edad. Una lección de educación física de 45 minutos de duración representa cuando mucho 40 por ciento del movimiento cotidiano necesario, pero el horario escolar no prevee más que dos clases de educación física por semana.

Incluso para los escolares saludables y normalmente desarrollados, la llamada actividad motora espontánea y las lecciones de educación física en la escuela no pueden proporcionar la cantidad óptima de movimiento cotidiano, y ello se traduce en un retraso del desarrollo del sistema motor.

En los adolescentes que no practican deportes, el desarrollo de algunas funciones motoras decrece entre los catorce y quince años. La restricción de los movimientos conduce a un exceso de peso y a la obesidad, sobre todo en las muchachas, y a este respecto es considerable el efecto psicológico de la educación física y el fomento de las actividades deportivas entre las muchachas.

En nuestro Instituto, bajo la dirección de I. A. Kornienko, se han



llevado a cabo, desde 1972, estudios exhaustivos sobre los niños que adolecen de un exceso de peso y se han hallado medios eficaces para combatir la obesidad susceptibles de contribuir a normalizar el metabolismo, disminuir el exceso de grasas y prevenir complicaciones eventuales.

El hipodinamismo es a menudo un factor decisivo en el desarrollo de la obesidad (nos referimos a la obesidad exógena de primero y segundo grado). La obesidad a su vez provoca una pérdida de interés por la educación física puesto que los niños con exceso de peso comienzan a retrasarse en el desarrollo de las cualidades motoras básicas (resistencia y velocidad) y se vuelven incapaces de realizar muchos ejercicios del programa de educación física. Tienen dificultades en la gimnasia con aparatos, en la cuerda, en los ejercicios acrobáticos, en el salto en alto y en las carreras de velocidad.

El entrenamiento de los niños obesos tiene características específicas. Es recomendable incorporarlos a un grupo preparatorio de educación física bajo vigilancia médica, debido a que su resistencia en los ejercicios prolongados es menor que la de los niños de peso normal. La educación es personalizada, es decir, presta atención a cada niño en función de su estado de salud y su aptitud física.

Se recomiendan enérgicamente para estos niños las lecciones fuera de las horas de clase y los ejercicios individuales en casa. Entre las actividades suplementarias para los niños obesos la mejor para comenzar es la natación, cuyos movimientos se caracterizan por su considerable amplitud. La alternancia de breves ejercicios musculares con frecuentes intervalos de reposo permiten realizar una actividad física considerable durante un periodo de tiempo bastante prolongado. La natación exige una fuerza física menor que otros tipos de movimiento cíclico. Además, nuestros trabajos han demostrado que la natación permite más fácilmente adaptar la intensidad de la actividad física a la frecuencia cardíaca, ya que los niños con obesidad de primero y segundo grado suelen padecer deficiencias cardíacas.

Para esos niños se recomiendan lecciones de natación de 45 minutos fuera de las horas escolares, dos veces por semana durante el año escolar. Además de la natación se recomiendan otras actividades de entrenamiento físico en general.

Una alimentación racional es importante para los niños obesos, y para ello es necesaria la ayuda psicológica de los padres. Lo que debe combatirse en este caso es la fuerza de la costumbre y de las tradiciones familiares que identifican la corpulencia con la salud, aunque

haya una cierta justificación en tales tradiciones. Si observamos la variación de la proporción de grasa en el cuerpo a lo largo del desarrollo del niño, puede comprobarse que alrededor de los cinco o seis meses de edad, la cantidad relativa de grasa aumenta rápidamente. Esta "obesidad" es por lo común enteramente fisiológica y refleja la variación del metabolismo de las grasas. La acumulación de grasa en este periodo es esencial para el desarrollo posterior del niño, de modo que una relativa gordura es efectivamente a esa edad un signo de salud. No obstante, al año, la proporción de grasa y el espesor de las capas de grasa subcutáneas deberían disminuir, y la gordura en este momento es una indicación de trastorno del metabolismo.

Lo malo es que muchos padres no se resignan a la delgadez natural del niño y emprenden un periodo de alimentación forzada. En ocasiones el niño puede más que los padres y llega incluso a rechazar los alimentos. Pero en la mayoría de los casos es incapaz de soportar la presión de los padres, sobre todo si es propenso a la obesidad y, para satisfacción de sus padres, vuelve a comer. El niño desarrolla así lo que después se considerará como obesidad constitucional exógena.

En la República Democrática Alemana se organizan cursos experimentales especiales destinados a los padres de niños obesos preescolares y escolares. El curso consta de tres lecciones. En la primera se instruye a los padres acerca de las causas y los peligros de la obesidad; en la segunda se les enseñan principios dietéticos apropiados; y en la tercera, en presencia de los niños, se les muestra cómo elaborar platos dietéticos. En nuestra opinión, éste es un experimento digno de atención.

Consideremos ahora las características particulares de la gimnasia matutina para los niños obesos. De preferencia, los niños deberían realizar los ejercicios tendidos o sentados. Los ejercicios de este tipo contribuyen a desarrollar la flexibilidad y la fuerza sobre todo de los músculos abdominales. Como quedó demostrado en una investigación especial, la fuerza de los músculos abdominales en las muchachas que padecen un comienzo de obesidad no sólo no aumenta con el tiempo sino que en muchos casos, particularmente en la obesidad de segundo grado, tiende incluso a disminuir. Las niñas de ocho a once años tienen un coeficiente medio de fuerza muscular abdominal (determinado por una prueba consistente en alzar y bajar las piernas sin flexión, en posición acostada) que les permite hacer, como promedio, de seis a ocho movimientos.

Con respecto a la dosificación de la actividad motora de los niños en edad escolar, merece destacarse que el *Manifiesto sobre el deporte* publicado en 1968 por el Consejo Internacional del Deporte y de la Educación Física, recomienda que se dedique entre un tercio y una sexta parte del horario total a la actividad física en la escuela. Dentro del sistema soviético de educación, en el que la enseñanza secundaria completa dura diez años, estas recomendaciones no son realistas, teniendo en cuenta lo abrumador de las tareas escolares y las exigencias del plan de estudios. A nuestro modo de ver, deberían buscarse medios racionales para aumentar la actividad motora de los escolares procurando la utilización más eficaz del tiempo de los alumnos fuera de las horas de clase, en especial mediante la gimnasia matutina obligatoria, las pausas entre dos clases dedicadas a la educación física, recreos activos al aire libre durante las principales pausas y entrenamiento en agrupaciones y clubs deportivos. El Instituto ha formulado recomendaciones basadas en consideraciones de orden fisiológico, sanitario y educacional, relativas a la organización de estas formas de educación física.

La gimnasia matutina en casa, la gimnasia en la escuela antes de empezar las clases, los juegos activos durante los recreos, los paseos y los juegos después de las clases, permiten que los niños satisfagan hasta un 60 por ciento de su necesidad diaria de movimiento. Si las clases de educación física y demás actividades análogas del programa, junto con otros ejercicios saludables proporcionan más de la mitad del gasto de energía que los niños en edad escolar necesitan cada día, las actividades extraescolares bastarían para compensar la insuficiencia de la actividad motora.

Las investigaciones de M. V. Antropova, miembro correspondiente de la Academia de Ciencias Pedagógicas, han mostrado que se necesitan de 8 a 10 horas de educación física y deporte por semana (dos clases de educación física, ejercicios cotidianos para mantenerse en forma y entrenamiento deportivo) para favorecer el desarrollo físico, mejorar el estado fisiológico en general y la inmunidad del organismo. Todo ello representa la media óptima de actividad necesaria para satisfacer el "apetito" de movimiento del niño.

Las investigaciones actuales de los psicólogos han confirmado la relación indisoluble entre la actividad motriz y el psiquismo. Es comprensible que el fundador del sistema soviético de educación física, P. F. Lesgaft, haya incluido en su *Manual de educación física* una sección especial dedicada a la "Psicología del movimiento". El acto motor comprende procesos de percepción, de memoria, de

previsión, de control y de corrección. Puede decirse que el movimiento refleja las características básicas de la personalidad de un individuo. Este vínculo inseparable entre la actividad psíquica y la motriz ha servido de base para preparar los tests psicológicos destinados al estudio de los distintos aspectos de la personalidad.

Los resultados de las investigaciones psicológicas sirven para elaborar los programas de educación física que mejor se adaptan a los intereses y necesidades de los niños en cada grupo de edad.

En la enseñanza de los ejercicios físicos se plantea actualmente el problema de cómo lograr una participación consciente de los alumnos en el proceso. Es importante para ello que comprendan la intención y los objetivos del entrenamiento; más aún, la finalidad de cada actividad debería interesar a cada uno en particular. Esto puede conseguirse únicamente si el instructor ajusta su enseñanza a las necesidades de los alumnos. Un ejercicio adecuado a esas necesidades estimula el interés y produce una mayor actividad, que en último término garantizan una mejor asimilación del programa de estudios. De ahí la atención que prestan los especialistas a las necesidades de los alumnos.

En psicología de la educación se está elaborando una teoría relativa a la formación gradual del conocimiento, las habilidades y las técnicas. La idea fundamental estriba en la transición paulatina del dominio del gesto, o, para ser más exactos, del gesto aprendido, desde el exterior hacia el plano interno o psicológico. Esto significa que la buena ejecución de cualquier acción, incluido el movimiento, depende en grado considerable de la toma de conciencia de su razón de ser. Esto permite a los alumnos programar sus actividades, encontrar la mejor manera de alcanzar un objetivo y mantener un control constante de sus movimientos.

En la educación física personalizada, se emplean con provecho los datos psicológicos relativos a la tipología del sistema nervioso. Se ha determinado que los alumnos con un sistema nervioso frágil cometen errores graves cuando tratan de dominar sus movimientos si la evaluación se hace en las primeras etapas de la adquisición de un gesto motor. A este respecto se están elaborando principios de selección de los temas y métodos con arreglo a las características tipológicas de los alumnos.

Querríamos señalar, para concluir, que el ejercicio físico y el deporte, si bien son factores importantes, no son los únicos que influyen en el organismo durante el complejo proceso de la educación física. Es preciso tener presente que un régimen global racional de

trabajo y reposo, una nutrición adecuada y un sueño reparador son igualmente importantes.

Pero esto ya es otro tema.

Referencias

- KOLTSOVA, M. M. *Dvigatel'naja aktivnost' i razvitie funktsij mozga rebenka* [La actividad motora del niño y el desarrollo de la función cerebral]. Moscú, Pedagogika, 1973.
- . *Rebenok ucitsja govorit'* [El niño aprende a hablar]. Moscú, Sovetskaja Rossia, 1973.
- Skolniki s izbytočnym vesom* [Niños escolares obesos]. Bajo la dirección de I. A. Kornienko, Moscú, Pedagogika, 1979.

Hacia una concepción africana de la educación

Las concepciones contemporáneas de la educación en África pueden vincularse a dos doctrinas: el naturalismo y el idealismo.

Dent Ocaya Lakidi
(Uganda). Profesor
de sociología de la
universidad Makerere.
Autor de diversas
publicaciones sobre
sociología de la
modernización.

Naturalismo

La educación tradicional africana es naturalista por esencia, es decir, que se basa en la experiencia más que en los libros y en las escuelas y coexiste actualmente con la educación formal de tipo occidental. De hecho, para la mayoría de los africanos sigue siendo la forma más importante de la educación, incluso allí donde existe la educación formal para adultos.

En África hay personas que sienten gran atracción por esta forma de educación y por el género de sociedades que resulta de ella. En África Oriental, el poeta ugandés Okot P'Bitek, especialmente en su *Song of Lawino*¹, de fama mundial, preconiza, si no un retorno a los modos de vida tradicionales, por lo menos a su preservación.

También los misioneros cristianos, al iniciar sus actividades en África, consideraron un deber proteger el naturalismo africano, pero sólo en el sentido restringido de proteger aquellos valores africanos que a su juicio no repugnaban al sentido de la moral cristiana europea. Pero los misioneros cristianos también eran naturalistas en lo que se refiere a la educación, al considerar que su deber consistía en preparar a los hombres para cumplir su misión natural: la unión con Dios. Sin embargo, al perseguir este fin, entraron en abierto conflicto con el "paganismo" africano, como ellos lo llamaban, y con sus valores socioculturales de modo que al fin de cuentas el Cristianismo se encontró en una situación de oposición destructora de la cultura africana, no difiriendo, por lo

tanto, de otros aspectos de la penetración occidental en África.

Finalmente, haciendo frente a las posibles amenazas a la cultura africana que resultan de las influencias del resto del mundo, en especial del Occidente, ha surgido en los últimos años otra forma de naturalismo. Se basa en la idea de que un solo país africano es impotente para proteger su cultura contra esta amenaza y que, por lo tanto, existe un imperativo en pro de la unidad africana. Tras haber logrado esta unidad, África debería aislarse del resto del mundo para garantizar la pureza de su desarrollo cultural. Samir Amin se acerca mucho a esta posición cuando afirma: "Las culturas no se destruyen hoy en día por la separación y el aislamiento sino por la participación. En todo el tercer mundo estamos presenciando un proceso fantástico de destrucción cultural, de imposición de un modelo de consumo de origen europeo, y capitalista, pero completamente degenerado y reproducido en formas caricaturales. Hemos visto también que todo país que ha intentado realmente modernizarse y cambiar sus relaciones sociales internas se ha visto obligado a aislarse del resto del mundo"².

Si hacemos abstracción de los misioneros cristianos, el naturalismo de África ha seguido dos caminos distintos. Por un lado, su versión conservadora ha tendido a dar importancia a la comunidad tribal como contexto dentro del cual el individuo puede desarrollarse plenamente. Por otro, un movimiento más dinámico ha recurrido al panafricanismo. Ambos desconfían de la nación-estado y de los valores internacionales que consideran "subversivos". Los dos movimientos me parecen inaceptables por ser favorables al mantenimiento de una cultura aislada de las grandes corrientes de la civilización mundial.

El idealismo y la educación africana

El idealismo en sus dos aspectos fundamentales es importante para el futuro de la educación africana y para el futuro de África. En primer lugar el ideal es un modelo que hay que imitar; un instrumento útil en una situación en donde el camino que hay que seguir no es evidente por haber varias alternativas posibles o porque múltiples y diversos factores, algunos de los cuales se excluyen recíprocamente, tienen que ser armonizados.

Considerar a África en el contexto mundial equivale a plantear el problema de la necesidad de conciliar la cultura africana y sus

valores tradicionales con la ciencia y la tecnología occidentales, sin olvidar que ninguno de estos valores se halla aislado, sino imbricado con otros valores socioculturales occidentales que pueden oponerse a los valores africanos. Así, al invadir África, el Cristianismo no sólo introdujo una fe religiosa, sino todo un “complejo global occidental”³ de influencias supuestamente “civilizadoras”. Lo mismo se podría decir del automóvil o de la medicina veterinaria.

Pero existe igualmente el problema del contexto en el cual deberían fomentarse los valores socioculturales africanos. ¿Hay que situarse a un nivel internacional, panafricano, nacional, regional o individual?

La elaboración de modelos puede ayudar a responder a estas preguntas y, en el caso de África, Ali Mazrui ha presentado uno que parece razonable. Afirma que el desarrollo africano debería tender a “indigenizar” lo que es extranjero, idealizar lo indígena, nacionalizar lo regional y valorar lo africano⁴.

He aquí como resume esta misma concepción aplicada a la educación: “Los sistemas de educación en los países menos desarrollados deberían calar más hondo en el pasado para descubrir la cultura local y proyectarse más rápidamente hacia el futuro gracias a las ciencias. Por ejemplo, debería disminuir la influencia del mundo desarrollado en los departamentos de humanidades de las universidades africanas. En cambio, la influencia del mundo desarrollado en las ciencias debería seguir recibiendo una buena acogida en África, aunque de modo más selectivo”⁵.

En el sentido tradicional de la palabra —es decir como una doctrina que hace hincapié en los aspectos intelectuales o espirituales de la existencia, en lugar de los puramente materiales— es igualmente útil para África. El idealismo da mayor importancia a la cultura, al arte, a la moral y a la religión, lo cual nos hace volver al lugar importante que ocupa la cultura en cualquier esquema de la educación africana, una importancia que deriva del hecho de que la “cultura es el instrumento principal en la creación de la identidad de un pueblo. La afirmación de la personalidad de una nación corresponde en la esfera cultural a lo que suponen la independencia y la soberanía en la esfera política. Los pueblos quiere ser ellos mismos”⁶.

Pero, ¿cómo indigenizar lo extranjero, idealizar lo indígena, nacionalizar lo regional, y valorizar y enriquecer lo africano?

La selección de valores

Estas cuestiones plantean dos problemas acerca de las estrategias para alcanzar los ideales buscados. En primer lugar está el problema de la selección. ¿Qué valores africanos deberían ser completamente descartados? ¿Cuáles deberían seleccionarse con vistas a su conservación y fomento? ¿Qué ciencias, tecnologías y valores occidentales? En última instancia, el problema se concreta en la pregunta: ¿Quién deberá hacer la selección?

La respuesta ha sido, invariablemente, que esta selección ha sido realizada siempre por una élite, y además una élite ilustrada.

“¿Dejaremos que la música occidental internacional, difundida masivamente, invada nuestras aldeas y enmudezca los gamelanes y los tam-tam? ¿Aceptaremos que las mediocres producciones de la cultura occidental y los discutibles mensajes de nuestros medios de comunicación inunden las ondas hasta excluir la cultura local? Y en el interior mismo del país, ¿dejaremos que las culturas tradicionales se desvanezcan en una uniformidad nacional completamente banal...?”⁷.

A estas preguntas que él mismo se plantea, Datus C. Smith Jr. responde que la élite responsable de los medios de información en África podría evitar el desastre, y añade: “una de las razones que obligan a pensar que el desastre podría evitarse, reside en el cambio de actitud de los líderes intelectuales asiáticos y africanos en los últimos diez años. El cambio ha sido considerable en el caso de los especialistas de la comunicación que dirigen el mecanismo de la publicación, de la radiodifusión y de la cinematografía. Han dado nuevo estímulo a la música, al teatro y al baile folklóricos, a la lectura de poemas en el idioma nacional, y a los motivos decorativos que provienen de la artesanía local...”⁸.

Y cuando Ali Mazrui habla de la necesidad de calar más hondo en el pasado para buscar la cultura local, está abogando, claro está, por una selección crítica gracias a las investigaciones realizadas por una élite culta; opinión que parece compartir Okot P’Bitek cuando escribe,

Tú, erudito que buscas la verdad,
Percibo
entre montañas de libros
tu cabeza calva
brillando de sudor;
¿podrías explicar
la filosofía africana
sobre la que estamos reconstruyendo
nuestras nuevas sociedades?⁹.

¿Está justificada la confianza que se tiene en los miembros de la élite como selectores de valores? Parece que no, dada la actitud fundamental de esta clase frente a la cultura africana. A este respecto la posición que adoptó una vez *Présence africaine* nos parece aceptable: “En general, una élite que se encuentra culturalmente desvinculada de su pueblo y que vive fuera de su propia civilización, favorece la influencia del Occidente (sean africanistas, universitarios o políticos) en la administración de nuestros asuntos culturales. Si se considera a nuestro pueblo y si se escribe sobre él con los ojos de una cultura extranjera, sólo puede ser el objeto, y no el sujeto creador y responsable de su historia...”¹⁰.

En otras palabras, la élite culta, lejos de interpretar adecuadamente la cultura africana, la tergiversa.

La promoción de los valores

El segundo problema tiene que ver con el proceso mismo de la síntesis; porque indigenizar lo extranjero y nacionalizar lo regional, exige una síntesis. La cosa puede expresarse de modo más concreto. Tómese África y el Occidente, por ejemplo: ¿Cómo puede África utilizar la tecnología occidental y ser capaz a la vez de conservar, fomentar y enriquecer su cultura? O tómese el ideal de nacionalizar lo regional; bastará un solo ejemplo. De todos los atributos culturales, el idioma es acaso el más importante. Un pueblo sólo puede conservar, fomentar, enriquecer su cultura gracias a su idioma. Actualmente en África, con muy pocas excepciones tales como el swahili, el idioma es una característica de cultura tribal. ¿Es posible integrar la tribu en la nación mediante un “idioma nacional”, como el inglés o el francés, sin descuidar al mismo tiempo los idiomas locales, y por lo tanto, el desarrollo y el enriquecimiento cultural? ¿Hay que indigenizar las ciencias occidentales mediante su traducción a los idiomas locales? ¿Es posible? ¿Es un enriquecimiento para la cultura africana el que un novelista africano utilice el inglés, el francés o el portugués en vez de su propio idioma materno?

Estos problemas son delicados y no admiten muchas respuestas categóricas. En la actualidad la mayoría de los países africanos tienden a tratarlos de modo pragmático. Sin embargo, nuestra principal preocupación en este caso no tiene que ver con las respuestas mismas sino con las estrategias que han sido propuestas para obtener los resultados. Una vez más parece que se pone la confianza en un

agente. Invariablemente este agente es un “maestro”, sea de la enseñanza escolar o de la educación de adultos.

La importancia que se da al maestro, sea cual fuere la forma en que se manifieste, como el agente adecuado para producir el equilibrio correcto en el cambio social, implica admitir la eficacia de la especialización y subraya el enfoque institucional de la educación. En África la importancia que se da al maestro significa que se ha dado importancia a la escuela como agente adecuado del cambio, de modo que a cualquier tipo de educación que tenga lugar fuera de la escuela se le hace caso omiso, como si no se tratara de una educación. En lo que se refiere a la educación para adultos también se requiere la colaboración de un animador empleado de la administración. Estas concepciones son muy discutibles.

La escuela al servicio del nacimiento de una conciencia crítica

Sólo ahora está comenzando a cambiar el concepto de la escuela y del papel que desempeña en la educación, incluso en los países industrializados de Occidente. Por lo general, la escuela es considerada como el lugar donde el conocimiento se transmite del experto al ignorante. La pauta general es la de un educador activo y de un educando pasivo, que debe absorber como una esponja todo lo que se le ofrezca. Una situación similar prevalece entre África en su conjunto, o un país individual africano, y los países desarrollados de Occidente, entre la élite política africana y las masas, entre los expertos agrícolas y los campesinos, etc. El resultado es que el conocimiento se transmite (aunque en algunos casos incluso esto es dudoso) del “educador” al “educando”, pero a menudo sin despertar en modo alguno la capacidad de independencia de este último.

En todo caso, por ser productos de una institución esencialmente occidental, estos expertos son en gran parte ajenos al modo de vida de la inmensa mayoría de las personas a quienes están tratando de educar, con los resultados que ya hemos observado. Tal vez sea éste el motivo por el cual Ali Mazrui, en su búsqueda de un factor de cambio más apropiado que pueda reflejar el punto de vista cultural africano, ha propuesto como agente al ejército. Los soldados analfabetos o semianalfabetos se encuentran más próximos al modo de vida rural y campesino que la élite intelectual; y cuando asumen el poder constituyen un mejor agente de lo que él llama

la “retradionalización”. Este punto de vista es discutible. Pero aunque fuera justificado seguimos dentro de la corriente principal de la tesis del cambio por mediación de una élite, es decir, de un grupo de personas que actúa sobre la sociedad o en favor de ella. ¿Cuál es la alternativa? A nuestro juicio esta alternativa está en lo que Paulo Freire ha llamado “la educación para el nacimiento de la conciencia crítica”.

El hombre críticamente consciente es aquel que se da cuenta del contexto de su existencia y de su vida, del objeto de sus acciones y de sus consecuencias probables o posibles. Este tipo de hombre no puede acceder a la existencia por la mera absorción de dogmas presentados por expertos, maestros o educadores de adultos. Sólo puede auténticamente existir en una situación de diálogo verdadero en el que no es descartado como ignorante sino aceptado como capaz de una contribución útil. Este hombre, integrado en la población, tendrá una actitud crítica en la asimilación de la tecnología y en el fomento y enriquecimiento de la cultura africana.

El antropólogo Melville J. Herskovits señaló hace casi dos decenios que “... las pueblos de África [...] siempre han sido receptivos respecto a las innovaciones y no han tenido dificultad alguna para adaptar a ellas sus costumbres”¹¹. Considerando la historia reciente de África, añade: “Es indudable que el impacto de la reciente experiencia de aculturación en África ha sido mayor que el de las anteriores, que introducían innovaciones a escala más reducida y a un ritmo mucho más lento. Sin embargo, la flexibilidad que caracteriza a la actitud africana hacia la innovación, y ciertas características de las culturas africanas mismas, hicieron que las experiencias más recientes les resultaran mucho menos difíciles de lo que fueron para otros pueblos no industrializados...”¹².

Herskovits nos ofrece una imagen en la que hay un dinamismo cultural, es decir, un cambio mediante interacciones espontáneas, y sin “educadores” en el sentido amplio de la palabra. Los cambios a gran escala que se requieren hoy y la rapidez con la cual deben realizarse pueden volver imposible esta estrategia de espontaneidad. Pero no hay por qué caer en el extremo opuesto imponiendo el cambio desde fuera y por mediación de “expertos”. Lo esencial es que la gente desarrolle un espíritu crítico y que participe plenamente en su propio desarrollo. Desde el punto de vista de la reinterpretación, del desarrollo y del enriquecimiento culturales, “es importante asociar a las personas a la interpretación de su vida cultural y no dejar esta interpretación y animación exclusivamente en manos de la élite que

depende culturalmente de Occidente y que puede ser más fácilmente manipulada y condicionada por él que una nación entera..."¹³.

Sin embargo, la nación debe saber manifestar un espíritu crítico, de otro modo, en vez de un dinamismo cultural se podría llegar a un conservadurismo cultural.

Desde el punto de vista de la tecnología, "... no es posible dedicarse a la formación técnica sino dentro del contexto de una realidad cultural total"¹⁴. De modo que volvemos a la necesidad de un diálogo entre el especialista y el público, entre el educador y el educando. Es la única estrategia de educación que puede permitir a las grandes masas de africanos utilizar con eficacia la tecnología occidental, especialmente con vistas al desarrollo económico, enriqueciendo a la vez sus propias culturas particulares. Esta estrategia da mayor importancia al pueblo que a la élite. Hay una orientación hacia el pueblo más que hacia la escuela; y así es como debería ser ya que la gran mayoría de los africanos pasarán probablemente toda su vida sin recibir la menor instrucción escolar.

La educación africana en la actualidad

Si analizamos las declaraciones oficiales sobre la modernización y el desarrollo, de todos los problemas con que se enfrentan los países africanos en la actualidad, aquéllos que se refieren a la educación no sólo son los fundamentales, sino los más urgentes. La educación, que por lo general significa educación formal o escolaridad, se considera en África como la panacea de todos los problemas económicos y sociales urgentes. Sin embargo, ha demostrado con frecuencia ser ineficaz e incapaz de resolverlos. En algunos casos los ha agudizado, y en otros ha creado nuevos problemas allí donde no existían. Por consiguiente, existe hoy en África insatisfacción y desencanto generales respecto a la educación.

Esta situación se explica por el fuerte vínculo que hay entre la enseñanza y el empleo remunerado en África desde la introducción de la educación de tipo occidental. El vínculo era sólo indirecto en un comienzo cuando los misioneros cristianos se instalaron y se convirtieron en los primeros educadores, ya que se insistía antes que nada en la salvación del alma y, en todo caso, no existían muchos empleos que pudieran ocupar los conversos cristianos "educados". Pronto el vínculo se hizo más directo por la necesidad que tuvieron los servicios administrativos coloniales de un cuerpo de funcionarios y empleados

locales. El vínculo se fortaleció todavía más cuando se alcanzó la independencia y con la voluntad de africanizar la administración pública. Con tal fuerza que en África oriental, la imagen de la educación que tiene el estudiante, se reflejaba en frases tales como: “sufrir sin amargura”, “llegar” y “encontrar un buen trabajo”.

El sistema escolar se considera como una peregrinación a la tierra prometida, una peregrinación de dolor y sufrimiento jalonada por los exámenes de las diferentes etapas. Estos sufrimientos deben soportarse sin amargura hasta el final, ya que llegar al término de la escala educativa no sólo significa “llegar” por fin sino ser capaz de obtener un cómodo empleo. La educación se convierte entonces en una dolorosa peregrinación laica que conduce a un paraíso de ocio.

Es una imagen que el estudiante comparte con sus padres y que hace eco de sentimientos africanos muy profundamente arraigados. El africano siempre ha garantizado su inmortalidad mediante la procreación de muchos hijos que hereden y prolonguen su estirpe. Con la destrucción de algunos aspectos básicos de las culturas africanas y la introducción de la educación como medio de prosperidad individual, esta “póliza de seguro” ha experimentado una transformación significativa. Actualmente la preocupación no consiste en tener muchos hijos para garantizar la inmortalidad después de que uno haya muerto físicamente, sino hijos instruidos que le aseguren la supervivencia durante la vejez; de ahí el sacrificio que hacen los padres para mantener a la mayor cantidad posible de hijos (especialmente los varones) en la escuela. Si algunos quedan rezagados por fracasar en sus exámenes, otros pueden llegar a la tierra prometida y garantizar a sus padres el bienestar durante la vejez.

Mientras coincidieron las expectativas y la realidad, las cosas fueron bastante bien. Pero esta feliz situación no duró mucho tiempo. Poco después de la independencia las nuevas circunstancias se reflejaron inmediatamente en una crisis de la educación de la que muchos países africanos no ven modo de escapar en la actualidad.

Uno de los problemas más graves que afectó a la mayoría de los países africanos casi inmediatamente después de la independencia concierne al fin de la escolaridad, bien porque los alumnos abandonan sus estudios antes de completar un programa, o bien porque, habiendo completado el programa, son incapaces de encontrar un empleo remunerado. La Comisión de educación de Kenia, por ejemplo, ha informado que en 1964 había 67 000 de un total de 110 000 niños (es decir más o menos un 60 por ciento) que habían completado su educación

primaria y para quienes “no había perspectivas de educación ulterior ni de empleo remunerado”¹⁵.

Hoy, quince años después, se ha agudizado aún más el problema. Hace seis años, en 1972, había en Uganda 106 000 niños que habían completado la enseñanza primaria. De éstos, sólo unos 13 000 (es decir más o menos el 12,5 por ciento) tenían esperanzas de recibir una educación ulterior o un empleo remunerado, y en este país, al igual que en otras partes de África, está empeorando la situación. Esto, claro está, se debe en parte a que una tasa demográfica galopante supera los servicios sociales disponibles, que incluyen la capacidad de enseñanza y de empleo. Pero la actitud de los niños que van a la escuela y la de sus padres constituye un factor igualmente importante. La educación significa un certificado que permite obtener un empleo cómodo y tiempo libre. La crisis se declara cuando éstos se vuelven inasequibles.

La crisis de la adaptación

Mientras que algunos sectores, por lo menos, de los países desarrollados de Occidente tienen esperanzas en el futuro debido a las perspectivas prometedoras de su juventud formada, los países africanos están descubriendo cada vez más en su juventud formada una fuente de insatisfacción y una causa de preocupaciones. Sin embargo, hasta hace poco, África también consideraba la educación de la juventud como la clave del éxito futuro. ¿Qué es lo que ha ocurrido, pues?

En primer lugar, el problema del fin de la escolaridad ha inducido a un gran número de países africanos a perder su confianza en la educación de estilo occidental tal como se heredó del periodo colonial. Esto se debe a tres razones básicas. La primera de ellas fue expresada sucintamente por el Presidente Nyerere: “Antaño existía una tendencia tanto en nuestra juventud como en sus padres, a suponer que el hecho de haber recibido una educación significaba abandonar la tierra y encontrar un empleo remunerado. Y lo que es más, se esperaba que todo el que hubiera realizado ocho años de estudio trabajara en una oficina. Por desgracia, en nuestro pueblo son demasiados los que siguen alimentando tales esperanzas”¹⁶.

El presidente Nyerere evocó sin rodeos la crisis de adaptación que atraviesa la educación africana, cuando señaló que en la República Unida de Tanzania el empleo remunerado durante mucho tiempo sólo estaría al alcance de una minoría de tanzanianos sanos, tengan

diplomas o no. Se plantea entonces el siguiente problema: ¿es oportuno un sistema de educación que, con gran costo para el país, forma personas que son improductivas en la sociedad? En respuesta a esta pregunta muchos países africanos están ahora dando importancia a las asignaturas prácticas, especialmente a la agricultura, en los programas de estudios de sus escuelas primarias. Otros han ido aún más lejos y están comenzando a experimentar con un tipo enteramente nuevo de enseñanza primaria, más orientado hacia la comunidad rural¹⁷.

Pero, en resumidas cuentas, ni el llamamiento a un “regreso a la tierra” que se ha hecho a la juventud instruida, ni la creación de “escuelas comunitarias” podrán resolver el problema fundamental. Mientras una ínfima minoría tenga oportunidad de recibir una educación “superior” y mientras esta educación se considere el único camino hacia los puestos clave del gobierno y de la sociedad, los que están obligados a apiñarse en las escuelas comunitarias seguirán sintiéndose defraudados y, no sin razón, pensarán que la educación que reciben es una triste alternativa comparada con la educación superior. Mientras las ciudades sigan disfrutando de servicios y equipos mucho más modernos y numerosos que las zonas rurales, las personas a quienes se les dice que regresen a la tierra interpretarán esta política, con toda razón, como un intento de excluirlos de lo que les corresponde. Por lo tanto, a menos que haya una reestructuración social que dé menos importancia al sistema escolar, a la educación superior y al título, dejando de favorecer a las ciudades a costa del campo, seguirá existiendo este problema fundamental. Dicho de otro modo, los países africanos deberían pensar en reformar su sistema de enseñanza de modo que, en lugar de crear una minoría improductiva o poco productiva, se dirija al sector más productivo de la sociedad: el campesinado.

La segunda razón del actual desencanto frente a la educación formal en África reside en que sus resultados han sido un gran fracaso por lo que respecta al cambio socioeconómico que se esperaba de ellos. Quienes, según todos los modelos formales, reúnen las condiciones necesarias y están empleados en el sector público, no parecen haber puesto toda su competencia al servicio del desarrollo. Se les reprocha la falta de espíritu patriótico y de sentido comunitario, cosa que no deja de ser cierta. Pero una razón de mayor peso podría ser el método de la educación formal que es demasiado dogmático, formalista y abstracto y que sobre todo está obnubilado por supuestas normas internacionales que habría que respetar hasta el punto de olvidar las

realidades africanas concretas. El resultado es que si los miembros de la élite culta (alto personal técnico, científicos y administrativos) se muestran capaces de dialogar eficazmente con sus colegas a nivel internacional, no comprenden ni son comprendidos por las masas de sus propias sociedades. Han aplicado con ellas el único método de educación a que están acostumbrados: el discurso en vez del diálogo. Por supuesto, las masas han permanecido impermeables a esta actitud.

El formalismo de la educación, es decir, el aprendizaje de reglas y de hechos puede haber sido consecuencia de la evolución de la metodología de la educación, ya que sólo recientemente esta metodología se ha modificado gracias a las nuevas exigencias y a las investigaciones emprendidas en aquellos países cuyas pautas y directrices de educación han orientado siempre las de África. Desde hace 40 años encontramos en Gran Bretaña a educadores de párvulos que han adoptado un método de enseñanza de la aritmética que "... fomenta un proceso de desarrollo intelectual en estrecho contacto con el mundo en el que el niño tendrá que trabajar más tarde"¹⁸. En un principio este método era considerado como "revolucionario". Hubo que esperar hasta 1970, sin embargo, para que Kenya comenzara a aplicarlo en las escuelas primarias¹⁹. En muchos otros países africanos todavía no se ha adoptado esta idea; sin embargo, siguen quejándose de un sistema de educación que no corresponde a la realidad.

Pero en África los que más se lamentan son precisamente los que tendrían la posibilidad de adaptar la educación y no lo hacen. Esta situación paradójica se explica por razones de orden político, aunque los interesados no tengan conciencia de ello: una enseñanza demasiado bien adaptada podría topar con los intereses de la élite en el poder. En efecto, una enseñanza adaptada despierta el espíritu crítico, pero, ¿cuántos hombres políticos soportarían un sentido crítico en el campesinado y cuántos profesores en sus alumnos? Por otra parte, ¿se sentirían tranquilos los países desarrollados frente a una África que los juzga? Probablemente no. Así pues, las mentalidades deben transformarse en Occidente para crear las condiciones internacionales que permitan que África garantice su propio desarrollo, sin olvidar el de la educación.

El tercer motivo de insatisfacción se deriva de la incapacidad de la educación africana moderna para formar una verdadera élite moral y cultural. El niño se ha convertido en el padre del hombre. Gracias a su formación, los jóvenes tienen un poder económico que les da autoridad sobre los más viejos, que por su parte conocen mejor que ellos

la cultura africana. Valiéndose de la instrucción y de su conocimiento de las cosas de Occidente (ciencia, tecnología, dominio de la lengua escrita, lenguas occidentales etc.), tienen la pretensión de dirigir la sociedad en todos los aspectos: político, social y cultural. Los países occidentales desarrollados ejercen también un poder económico sobre África y se creen capacitados, por ello, para interpretar en su lugar las sociedades y las culturas. Si en el África actual la educación daña las culturas locales, los responsables son aquéllos que, por medio de los que tienen una influencia local, determinan irresistiblemente la evolución del continente.

La educación africana debe orientarse hacia el mundo del futuro, un mundo que exige que África sea un continente económicamente desarrollado. La tecnología avanzada de que dispone el occidente es imprescindible para lograr este objetivo. Pero antes de adoptarla, África debe ser consciente de las ventajas y de los inconvenientes que entraña su utilización. El desarrollo económico no debe realizarse a costa de la pérdida de los valores culturales que, al fin y al cabo, pertenecen al pueblo, formado sobre todo por campesinos. El desarrollo económico y la nueva interpretación de los valores deben dar la primacía al pueblo, y no a la élite. La educación se ha de orientar en este sentido. Pero esto no se llevará a cabo mientras los países que ejercen las más fuertes influencias en el escenario del mundo no hayan cambiado su concepción de los valores fundamentales, haciendo con ello posible que se creen condiciones internacionales que permitan que África represente el papel que le corresponde.

Referencias

1. Okot P'BITEK, *Song of Lawino*, Nairobi, East African Publishing House, 1966.
2. "Interdépendance ou autarcie ? Une réflexion sur le développement du tiers-monde". El punto de vista de Samir Amin, Boissier-Palun y Paul-Marc Henry en *Informations-Unesco*, n.º 707/708, p. 14.
3. Asavia WANDIRA, *Early missionary education in Uganda*, p. 11. Kampala, Makerere University, 1972.
4. *Cultural engineering and nation-building in East Africa*, p. xvi. Illinois, Northwestern University Press, 1972.
5. "Science and culture in social contact: Some recommendations", Department of Political Science and Public Administration, Kampala, Makerere University (sin fecha).
6. Mircea MALITZA, *Informations-Unesco*, n.º 707/708, 1976, p. 6.
7. Datus C. SMITH, Jr., *Development: Two Revolutions*, *Dialogue*, vol. 2, n.º 2, 1969, p. 81.
8. SMITH Jr., *op. cit.*
9. Okot P'BITEK, *Song of Ocol*, Nairobi, East African Publishing House, 1970.
10. Editorial, *Présence africaine*, n.º 83, 1972.

11. M. J. HERSKOVITS, Traditions et bouleversements de la culture en Afrique, *Présence africaine*, n.º 34-35, 1961, p. 126-127.
12. *Ibid.*, p. 127.
13. Éditorial, *Présence africaine*, n.º 83, 1972.
14. Jacques CHONCHOL, prefacio de "Extension to communication" de Paulo Freire, en FREIRE, *Education for critical consciousness*, p. 88. Londres, Sheed and Ward, 1973.
15. James R. SHEFFIELD, ed., *Education, employment and rural development*, p. ix. Nairobi, East African Publishing House, 1967.
16. Julius K. NYERERE, *Freedom and socialism*, p. 71. Londres, Oxford University Press, 1968.
17. Richard GREENOUGH, *Perspectives africaines : les progrès de l'éducation* (Paris, Unesco, 1966), resumen de la experiencia de Madagascar. También Uganda ha comenzado a crear escuelas primarias de tipo comunitario que imparten una enseñanza fundamentalmente práctica.
18. E. BRIDGEOAKE y I. D. GROVES, *Arithmetic in action*, p. 14. Londres, University of London Press, 1939.
19. D. N. SIFUNA, *Revolution in primary education: The new approach in Kenya*, East African Literature Bureau, 1975.

Reflexiones sobre la teoría y la práctica de la planificación de la educación

Boris K. Kluchnikov

Boris K. Kluchnikov (URSS). *Director de la División de las políticas y de la planificación de la educación de la Unesco. Ex director del Departamento de las Organizaciones Internacionales en el Instituto de Estudios Orientales de Moscú y ex director del Laboratorio de economía de la educación en el Instituto Pedagógico de Moscú. Autor de La participación en el proceso de la planificación (en ruso) y de varios artículos sobre los problemas de reforma y de planificación de la educación.*

Durante los dos últimos decenios casi todas las naciones han introducido una forma u otra de planificación económica y social. La planificación de la educación no quedaba fuera de esta tarea. Los países que acaban de acceder a la independencia habían empezado a darse cuenta de las considerables posibilidades que ofrecía la planificación de la educación. Desde entonces, la planificación de la educación se practica sistemáticamente en más de cien países de todo el mundo. Algunos países están aplicando actualmente el quinto o sexto plan de desarrollo de la educación. La Unesco cuenta con unos 95 planes educativos vigentes en la actualidad que le han facilitado los gobiernos. Esos documentos, así como las deliberaciones de unas 12 conferencias regionales de ministros de educación organizadas por la Unesco, constituyen una sólida base para estudiar la teoría y la práctica de la planificación de la educación.

Las conferencias regionales establecieron un nuevo método para fomentar la cooperación internacional y regional. Estas conferencias han constituido una tribuna desde la cual los ministros de educación podían examinar periódicamente las políticas y los planes educativos y entrar en contacto con los ministros de economía y hacienda. Las conferencias regionales permitieron tomar el pulso a los progresos de la planificación, que no han sido ni son todavía cosa fácil. Con los éxitos vinieron también los fracasos. Pero, en general, se puede afirmar que en el desarrollo dinámico de la educación en el mundo durante los dos o tres últimos decenios, la planificación ha desempeñado un papel muy constructivo. La Conferencia regional de ministros de educación de Asia y Oceanía, que tuvo lugar en Colombo, en julio de 1978, manifestó que "la planificación de la educación ya constituye un elemento reconocido del aparato de desarrollo de la mayoría de los gobiernos de la región, y

que los dispositivos para la gestión y administración de la educación se están fortaleciendo progresivamente”¹. A conclusiones semejantes han llegado los ministros de educación de África y los Estados árabes en las conferencias de la Unesco celebradas en Lagos (Nigeria) en febrero de 1976, y en Abu-Dhabi (Emiratos Árabes Unidos) en noviembre de 1977.

Al comparar las conclusiones con las de otros muchos autores, generalmente de carácter teórico, no se puede evitar una sensación desagradable de que ha habido malentendidos y errores de cálculo fundamentales. El antiguo director del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Sr. H. Weiler, escribió que “tanto la confianza como el consenso han desaparecido ya para ceder el paso a una duda profunda sobre la utilidad y la oportunidad de la planificación de la educación [...] habida cuenta del estado actual de la planificación de la educación”. Y concluye el Sr. Weiler: “tienen toda la razón los investigadores que la definen como una manifestación de optimismo”². Al leer los artículos —que aparecieron aquí mismo— de los Sres. Weiler y Psacharopoulos pueden tenerse dudas con respecto a si la educación es “planificable” en principio o si no se trataría de un método para manipular a un “ministro de educación que no tenga ni el tiempo ni la competencia necesarios para comprender y poner en tela de juicio el método de cálculo empleado”³.

El enfoque teórico contra el enfoque práctico de la planificación de la educación

Sugerimos aquí analizar los argumentos típicos de las críticas teóricas de la planificación de la educación. Comenzaremos por una breve historia de esta planificación.

El Sr. Psacharopoulos comienza un artículo, bastante ambicioso, diciendo que la planificación de la educación empezó con el descubrimiento del “elemento residual” de Abramovits, Solow y otros en los Estados Unidos poco antes de 1960, y que “hasta 1955, no se había empezado a planificar la enseñanza” (Psacharopoulos, p. 151). Aunque no tenga especial importancia saber si fue Abramovits en 1955 o G. Strumilin en 1925, el hecho es que la Conferencia Internacional de Planificación de la Educación (CIPE) organizada por la Unesco en agosto de 1968 en París indicó claramente que la primera tentativa sistemática de planificación de la educación remonta a 1923 y a los años del primer plan quinquenal de la URSS.

Varios países de Europa occidental iniciaron planes de educación de uno u otro tipo inmediatamente después de la segunda guerra mundial. Ejemplos de ello son la *Education Act* de 1944 del Reino Unido y el Plan nacional francés de 1953.

En segundo lugar, la afirmación anterior del Sr. Psacharopoulos tiende a equiparar la planificación con la economía de la educación o, cuando menos, a reducirla a un simple problema de recursos humanos. Sin embargo, antes de discutir este malentendido fundamental, me permito expresar mi desacuerdo con otro comentario del Sr. Weiler que se refiere a las raíces históricas y al origen de la planificación de la educación. Sostiene que la planificación de la educación fue la “reacción, más o menos mecánica, ante una demanda externa, en el sentido de que una forma de planificación u otra debía ser un requisito previo para poder recibir una asistencia extranjera destinada al desarrollo de la educación” (Weiler, p. 281). Sin duda, la mayoría de los países en desarrollo se impresionaron por la rapidez y eficiencia con que el desarrollo de la educación se había llevado a cabo en los países más desarrollados y sobre todo en los países socialistas gracias a la planificación. No obstante, ello no implicaba necesariamente que la planificación de la educación fuera importada o impuesta por los extranjeros. En nuestra opinión la planificación de la educación nació en el suelo local, debido a los esfuerzos nacionales, y está profundamente arraigada en el medio ambiente nacional. La planificación fue considerada como un proceso natural de la actividad humana, como un nuevo elemento del sistema de gestión del país. Este hecho explica el lento comienzo y la creciente diversidad de los métodos de planificación. Sin duda, el contenido, la metodología y la eficacia de la planificación de la educación difieren mucho de un país a otro, en función de sus objetivos sociales, económicos, políticos y culturales. Esta diversidad está en conflicto con la afirmación del Sr. Weiler, de que había sido importada para recibir ayuda, y que en la mayoría de los países del tercer mundo la ejecución de los planes depende de los recursos exteriores. Es cierto que muchos países en desarrollo padecen de escasez de recursos; no obstante, y afortunadamente nunca dependieron de la ayuda extranjera para su desarrollo educativo. A lo más, los recursos extranjeros han llegado a representar el 5 a 7 por ciento de los gastos de educación. Cuantitativamente, la ayuda sigue siendo un factor marginal del desarrollo, y, especialmente, del de la educación.

Sin embargo, las críticas de los Sres. Weiler y Psacharopoulos presentan otras objeciones fundamentales a la planificación de la

educación. El Sr. Weiler alega que la planificación de la educación tiene una tendencia conservadora, que se preocupa principalmente del crecimiento económico y del desarrollo del capital humano, que descuida la ejecución, que es de una naturaleza jerárquica y burocrática, y que, en general, el planeamiento educativo tiene hipótesis dudosas (“un ejercicio de optimismo”). Estas críticas son características de universitarios que enfocan el problema de la educación de un modo teórico. Vamos a examinarlas de cerca. El lector nos perdonará que hagamos referencias frecuentes a los diversos planes y documentos aprobados por las conferencias de ministros. En nuestra opinión, estos documentos representan las opiniones de quienes ejercen la planificación de la educación.

Tendencias conservadoras

¿Es correcto decir que la planificación de la educación tiene una tendencia a reproducir en gran escala el sistema educativo existente? ¿Es justo decir que las ocasiones en que aportó cambios estructurales de importancia, como la redistribución de las oportunidades educativas o las reorientaciones cualitativas han sido muy raras? Nosotros no podemos estar de acuerdo con dicha generalización. Esto es, ciertamente, una exageración que no tiene base ni en las pruebas empíricas ni en los ensayos teóricos. Se ha demostrado, al contrario, que cuando se aplica correctamente como un método al servicio de los objetivos de la política educativa, la planificación ha contribuido en gran medida a la innovación en el campo de la educación. Las respuestas al cuestionario de la Unesco, enviado a 95 Estados Miembros en 1968, muestran que ya entonces había 51 países que incluían aspectos cualitativos en sus planes. Las personas que tienen una experiencia práctica en la cuestión no aceptan que se opongan los aspectos cuantitativo y cualitativo del desarrollo educativo, porque la expansión cuantitativa de la educación requiere todo tipo de medidas destinadas a mejorar la calidad y adecuación de sus estructuras, contenidos y métodos. La evaluación de los planes nacionales de educación, en particular los de los últimos años de la década de los años sesenta y la de los años setenta, pone claramente de manifiesto su creciente preocupación por la mejora de la calidad, las innovaciones y las reformas. Por ejemplo, el tercer plan de Paquistán (1965-1970) proponía que “en el nivel secundario, se hiciera más hincapié en la mejora cualitativa, especialmente de las

ciencias". También las conferencias internacionales y regionales, en muchas ocasiones, insistieron en la apertura del plan educativo hacia las innovaciones y las reformas, incluso "en Asia con su respeto profundamente arraigado a las tradiciones"⁴. Contrariamente a la afirmación del Sr. Weiler, los planes educativos están poniendo cada vez más de manifiesto los aspectos cualitativos y constituyen cada vez más un medio eficaz para las innovaciones en materia de educación.

Actitud con respecto al crecimiento económico

Otra de las críticas a la planificación de la educación se refiere a su alcance y a su tema. Se suele alegar que la mayoría de los enfoques en que se ha basado la elaboración de planes han surgido de la noción de capital humano, que efectivamente excluye todas las otras funciones que pueda tener la enseñanza. El Sr. Psacharopoulos dice también en otra parte: "desde hace unos 20 años, el único objetivo de la planificación de la educación viene siendo la eficacia económica o el aumento del ingreso nacional"⁵. No creo que un análisis serio de los planes educativos pueda conducir a dicha conclusión. Por el contrario, como regla general, la planificación de la educación después de la segunda guerra mundial, constituyó una práctica aparte, que no tuvo vínculos reales con la planificación económica. Los educadores consideraron importante poner de relieve que la educación no era sólo un bien de consumo, sino que representaba una inversión. Naturalmente, los economistas desempeñaron un papel de importancia en las primeras fases de la planificación de la educación, al haber adquirido ya experiencia en este aspecto y poder aportar un cierto grado de precisión, lo que muchos educadores habían estado pidiendo desde hacía mucho tiempo. No obstante, el desarrollo económico se consideró normalmente sólo como uno de los objetivos de la educación, siendo los otros de carácter social, cultural, político, orientado hacia el desarrollo de la personalidad, etc. La Conferencia Internacional de Planificación de la Educación, al observar que los primeros planes educativos no tenían en cuenta el aspecto del empleo, puso en guardia contra la teoría en moda del "capital humano" y sus posibles consecuencias. Desde entonces, ha sido cada vez más claro que una forma de planificación de la educación limitada sencillamente a la demanda de mano de obra sería incompleta.

En efecto, ésta es la razón de que el enfoque socioeconómico

llamado “integrado” o “global” de la planificación de la educación en los países socialistas fuese y siguiese siendo en gran parte, el centro de atención de los planificadores. La planificación de la enseñanza técnica y superior ligada a las necesidades estimadas de mano de obra fue la característica más atractiva del enfoque practicado en los países socialistas. La comunidad internacional no ha prestado mucha atención a las dimensiones sociales y culturales de la educación en estos países. Por ejemplo, se afirmó en la CIPE que “en todos los países socialistas de Europa [...], las previsiones de empleo [...] determinan toda la planificación de la educación”⁶. Ésta fue una consideración superficial que, desgraciadamente, todavía está muy difundida. Por el contrario, en esos países el concepto de “capital humano” nunca se tomó en serio, aunque se ha admitido claramente la importancia de la mano de obra calificada.

El predominio de los fines sociales y puramente educativos de los primeros planes nacionales y, a menudo, la ausencia absoluta de consideraciones relativas a la mano de obra, fue puesta de relieve prácticamente en todas las conferencias regionales. Por ejemplo, la Conferencia de Marrakech afirmó que el desarrollo de la planificación de la educación se había limitado inicialmente al nivel elemental y, en algunos casos, había ampliado gradualmente su alcance. La Conferencia de Singapur afirmó claramente que uno de los objetivos principales de los planes de educación era la igualdad de posibilidades de acceso a la educación. Los planes educativos de los países en desarrollo también revelaron desde un principio un interés extraordinario por la construcción de la unidad nacional y el desarrollo del espíritu cívico. Además de satisfacer las necesidades de mano de obra, los planes de educación del Nepal tienen por finalidad crear un sentido de la unidad nacional basado en una cultura común por medio de la transformación de la unidad geopolítica en un sentimiento auténtico de solidaridad nacional, así como establecer la uniformidad de las tradiciones pedagógicas del país mediante la integración de todos los sistemas de enseñanza, viejos y nuevos, en un sistema nacional⁷. El enfoque nepalés es muy característico. En la actualidad, la mayoría de los planes de educación incorporan también las actividades culturales y de educación no formal. Al final de la década de los años 1960, la planificación de la educación comenzó a dividirse en ramas. En algunos países se establecieron planes especiales para la enseñanza superior, la técnica y la extraescolar.

Evidentemente, la ejecución constituye la mayor deficiencia. ¿Significa esto que la planificación es irrealizable? Sería una exage-

ración considerable pretender que los planes educativos, o al menos muchos de sus fines, nunca pasaron más allá del papel. Si esta conclusión hubiera sido correcta, los países habrían rechazado el principio mismo de la noción de planificación. Afortunadamente, *Perspectivas* ha publicado también el artículo de Norberto Fernández Lamarra e Inés Aguerrondo que, en mi opinión, analizan correctamente la reciente evolución de la planificación de la educación. La planificación, con todas sus deficiencias y enfermedades infantiles, se presenta como una actividad humana natural. Los autores analizan la experiencia concreta de algunos países latinoamericanos con toda objetividad, con sus debilidades y sus logros. El interés del enfoque consiste en reconocer claramente que “todo intento de conducir y/o transformar la realidad —incluso la educativa— ofrece aspectos políticos, administrativos y de planificación totalmente imbricados”⁸.

Naturaleza jerárquica y burocrática

La mayoría de los analistas se quejan con razón de la participación mínima o muy limitada de los niveles inferiores en el proceso de planificación, y de su naturaleza burocrática y “no participativa”. En general, esto es correcto y constituye probablemente la deficiencia básica de la planificación de la educación en muchos países. El reconocimiento de este hecho ha conducido a muchos países a llevar a cabo la planificación a nivel global, para obtener la participación del personal docente, de sus asociaciones, de los padres de familia, de los estudiantes, y de la comunidad en general. Paradójicamente, los países llamados de “planificación centralizada de la economía” en realidad están en vanguardia en lo que se refiere a la descentralización de la planificación, limitándola a los objetivos más importantes, consultando los niveles más bajos en la etapa de formulación de los planes, haciéndolos plenamente responsables de su ejecución y disponiendo de un mayor grado de flexibilidad para realizar ajustes durante el proceso de la ejecución. En este caso, el plan es una directriz que da lugar a la ejecución.

Razón de ser de la planificación de la educación

Por último, unas pocas palabras sobre la crítica fundamental de la planificación de la educación considerada como un ejercicio de

optimismo. Esta observación proviene de un escepticismo ante el principio mismo de la planificación de la educación. Hay variantes en esta crítica que van desde la opinión de que la planificación es un pecado (el hombre no puede y no debe planear su futuro) hasta poner en tela de juicio la viabilidad de la planificación de la educación, siendo el argumento más común la incompatibilidad de las economías de mercado con la planificación. Nos limitaremos a la planificación de la educación.

Comencemos por algunos conceptos básicos, tales como las relaciones entre la sociedad y la educación, las definiciones y jerarquías de los fines de la educación, las políticas, los planes y la administración. Después de todo, nada hay más práctico que una buena teoría. Las raíces de la invalidación de la planificación son mucho más profundas de lo que se cree comúnmente y comienzan en el concepto de “equilibrio” del desarrollo social. Esta escuela de pensamiento, conocida como evolucionista, tiende a explicar el cambio social, en general, y el desarrollo de la educación en particular, como una progresión orgánica, como crecimiento cuantitativo y cualitativo en el mismo sentido que el progreso social y cultural. La educación debe estar en algún modo en armonía con el medio ambiente, debe reflejar las relaciones sociales existentes. El desarrollo educativo no es otra cosa que un proceso acumulativo, endógeno y gradual. El cambio en la educación no se puede introducir artificialmente. De manera análoga a las “etapas de crecimiento” de Rostow, los evolucionistas afirman que existen etapas de crecimiento a través de las cuales deben pasar los sistemas de enseñanza, éstos no pueden saltarse una etapa o una parte importante de una etapa. El tema ha sido aun desarrollado más por los antropólogos de la educación. Según ellos, las leyes de la historia natural descubiertas por Darwin se aplican a la vida social y también a la educación. Naturalmente, son muy escépticos con respecto a las innovaciones educativas que hoy en día están manifestándose en los países en desarrollo. Es difícil evitar la conclusión de que la política de democratización y modernización de la enseñanza es para ellos prematura, sin fundamento, exógena, y, por consiguiente, destinada al fracaso.

En el mejor de los casos, los evolucionistas reconocen la planificación como un instrumento para la reproducción ordenada de los sistemas educativos existentes sobre una base más amplia y como un modo de corregir los desequilibrios más evidentes sin conflictos. Esta concepción está extendida particularmente en las sociedades que tienden a preservar y reproducir el *statu quo* social. En estas

sociedades, la planificación de la educación se encuadra en un marco más bien fatalista y de utilidad muy escasa: favorecer una expansión lineal y, si la ocasión se presenta, realizar ajustes marginales. Naturalmente, las tentativas en este tipo de sociedad hacia la planificación de la educación en función de la política de educación, o de la deformación de esta política que es la búsqueda sistemática de la innovación sin hablar de reformas mayores, están abocadas generalmente hacia el fracaso completo. Muchos planes fracasan sencillamente porque no corresponden a la realidad. Y no corresponden a la realidad porque muy a menudo siguen políticas demagógicas o por que no tienen en cuenta la situación real. Esto ha sido reconocido por muchas conferencias. La planificación de la educación no se debería preconcebir, sino que debería reflejar las aspiraciones de los pueblos así como las realidades nacionales y locales.

En oposición al criterio de que la educación es un “equilibrio en movimiento” está la concepción del conflicto o de la contradicción básica entre la sociedad y la educación, que pone de manifiesto las inestabilidades inherentes al sistema social y las relaciones de conflicto entre los subsistemas. Entre los partidarios de la “teoría del conflicto” existen dos grupos contradictorios. Según unos, la educación, por su misma naturaleza, constituye un instrumento fundamental para la erosión y destrucción de las estructuras tradicionales anticuadas. Otros entienden que la educación o, más precisamente, la escuela, es por su misma naturaleza una institución conservadora. Esta noción es capital en las sociedades que emprenden transformaciones socioeconómicas importantes y totales. La planificación de la educación debería ser, normalmente, un instrumento al servicio de los objetivos de la política de educación, objetivos que a menudo postulan una reforma educativa importante. Las observaciones anteriores conducen a distinguir diversos enfoques de la planificación de la educación: la destinada a mantener el *statu quo*; la que permite ajustes limitados y progresivos, y por último, la que desemboca en cambios educativos importantes que siguen a las transformaciones socioeconómicas radicales que tienen lugar en determinada sociedad. El contexto, la metodología y la técnica de la planificación de la educación deberían cambiar en cada uno de estos casos. Pero, en cualquier circunstancia, la planificación es un proceso de gestión, una variable dependiente de la política educativa.

Hay frecuentes malentendidos con respecto a las funciones y las relaciones entre la política educativa y la planificación que, como se mencionó anteriormente, han dado origen a la mayoría de los críticas

formuladas contra la planificación. La política educativa, como la política en general, refleja las opciones de un país, y en el mejor de los casos, sus tradiciones culturales, sus valores y sus concepciones del futuro. Debe presentarse como una estructura unificada de objetivos específicos, que se desprenden de las metas generales que se ha fijado la sociedad. La política educativa es la que debería asegurar que los fines de la educación se armonicen con los objetivos de la sociedad. Al ser la planificación de la educación un componente fundamental del proceso educativo moderno, debería reflejar necesariamente la política educativa. Traduce las metas políticas en objetivos científicamente justificados y prevé los medios de alcanzar esos objetivos a corto, medio y largo plazo.

Las deficiencias o el descuido de la administración de la educación son otras razones importantes para que los mejores planes y reformas se queden con frecuencia en letra muerta o degeneren. El desencanto con respecto a la planificación de la educación, que se ha propagado tanto en nuestros días, parece resultar de los malentendidos y de las malas interpretaciones de su razón de ser y de sus posibilidades. Desde el principio, hubo grandes esperanzas. La Conferencia Internacional sobre la Planificación de la Educación advirtió específicamente que la planificación de la educación no es una droga para curar todos los males de los sistemas docentes enfermos. No constituye tampoco una fórmula normalizada que se ha de imponer a todas las situaciones.

Los retos del futuro

El análisis detallado de los puntos de vista contradictorios sobre la planificación de la educación lleva a la mayoría de los especialistas a la conclusión de que no hay argumentos de bastante peso para justificar el abandono de la planificación de la educación. Ya hemos citado las opiniones emitidas por las diferentes conferencias regionales representativas. La mayor parte de los países recurrieron en los años cincuenta y sesenta a la planificación de la educación, lo que fue una condición previa al establecimiento de sistemas de educación nacionales y a la expansión sin precedentes de estos sistemas. La necesidad de métodos de gestión modernos es universal. No existe nada que pueda substituir a la planificación de la educación. Su utilidad es especialmente patente en una época en que están a la orden del día la coherencia de los sistemas de enseñanza, la coordinación de

las actividades educativas que se multiplican y la movilización de todos los métodos posibles de adquisición del saber en el marco de la educación permanente. La utilización razonable de la informática a gran escala puede aumentar considerablemente las posibilidades de la planificación de la educación.

Por otra parte la Unesco se ha hecho eco de esta posición en sus trabajos destinados a mejorar la planificación de la educación, lo cual constituye uno de sus objetivos esenciales. En realidad, la planificación de la educación, tal como existe actualmente en muchos países, está en plena infancia, o como mucho, en la adolescencia. Sin entrar en detalles sobre lo que podrían ser las nuevas tareas de la planificación de la educación, quisiera indicar aquí ciertas orientaciones que me parecen fundamentales.

Las nuevas tareas de la planificación de la educación se desprenden directamente de la nueva concepción del desarrollo que reconoce la existencia de una multitud de factores y hace hincapié en las estructuras sociales, los valores culturales y las normas éticas. Esta concepción tiene en cuenta la desintegración de la economía en los países en desarrollo, el predominio del sector tradicional, la urbanización rápida, etc. En términos negativos, constituye una rebelión contra la asimilación cultural, contra las culturas e instituciones educativas importadas y artificialmente implantadas. Los términos positivos que el nuevo concepto pone de manifiesto son el carácter endógeno del desarrollo, la autenticidad cultural, la autosuficiencia y la soberanía de las naciones-estado en sus políticas educativas. Este punto de vista tiene cada vez mayor audiencia. El programa de la Unesco afirma claramente: a medida que las políticas educativas evolucionan, la noción de planificación de la educación debe también adaptarse a las nuevas situaciones. La tendencia más prometedora es la de la mejora gradual de la planificación de la educación, su receptividad y su capacidad de adaptación a las necesidades cambiantes.

Están disponibles varias decenas de planes educativos, y en algunos casos la serie completa de planes nacionales de desarrollo. Los planes educativos forman parte a menudo de los planes de desarrollo. Analizándolos, se llega a la conclusión de que, en general, los planes son cada vez menos uniformes en cuanto a su tema, su contenido, sus métodos y técnicas. Tienden a dar más importancia a las estrategias de repuesto para el logro de los objetivos del plan. Esto, a su vez, conduce a una diversificación considerable de las orientaciones, prioridades, métodos, estructuras institucionales, etc. El método de comparaciones internacionales ha perdido casi toda su influencia. Sin

embargo, hay vínculos estrechos con las realidades nacionales y locales y con la autosuficiencia que son considerados como requisitos previos para el éxito de la planificación.

De hecho, la planificación de la educación se vuelve multidisciplinaria. Su alcance es cada vez mayor, sus metodologías y técnicas se perfeccionan y vinculan a la planificación general. Como Ph. Coombs puso en relieve hace algunos años, la planificación de la educación progresa “hacia abajo” y “hacia afuera”.

Considerada horizontalmente, se convierte en parte integrante de la planificación integrada del desarrollo. Los planificadores de la educación son también con frecuencia miembros de grupos mixtos de planificación y tienden a considerar la educación como un subsistema. La ramificación de la planificación de la educación constituye otro cambio importante. Por ejemplo, en la enseñanza superior y técnica, en la formación de personal docente y en el trabajo de alfabetización, se aplican métodos y técnicas especiales de planificación.

La rápida evolución de la sociedad, la ampliación del concepto de educación y la necesidad de movilizar todos los recursos suplementarios que puedan servir para la enseñanza, constituyen probablemente los mayores retos a la planificación de la educación. Hasta hace pocos años, los planificadores se ocupaban sobre todo del sistema formal. No se había previsto que las actividades educativas no formales pudieran ser planificadas, justamente porque no eran formales. Esta actitud está cambiando gradualmente. En nuestros días se considera que los enfoques excesivamente permisivos de la educación no formal no son apropiados, sobre todo si se consideran los enormes potenciales de las actividades educativas no formales. Estas actividades revisten una importancia crucial en las zonas rurales que constituyen el sector dominante en los países en desarrollo. La tarea de los planificadores en la esfera de la educación no formal consiste en fomentar y organizar cuidadosamente iniciativas locales y esfuerzos endógenos, evitando los excesos de organización y de planificación.

Los recientes planes de educación prevén programas específicos de desarrollo de la educación para zonas rurales y sectores urbanos poco estructurados que se realizan en colaboración con los planes de desarrollo de la comunidad. Algunos países en desarrollo han demostrado el éxito obtenido en la planificación de diversas actividades paraescolares: la planificación de la familia, los cursos de nutrición y sanidad, los planes de aprendizaje, los diversos programas de puericultura, la economía doméstica, la formación de especialistas médicos, etc. (la República Unida de Tanzania, Sri Lanka, Colombia,

Indonesia). De hecho, muchos planes educativos, particularmente en los países en desarrollo, corresponden suficientemente a la realidad como para reconocer la multiplicidad de los modelos educativos. En efecto, procuran abarcar de una forma sistemática todas las actividades educativas —formales, no formales, informales—, con miras a establecer sistemas nacionales de educación.

Reflejando las nuevas políticas educativas, la reciente generación de planes es multidimensional en la medida en que, aunque continúan prestando atención a los aspectos cuantitativo y cualitativo, a los costos y a algunas consideraciones de carácter económico y social, tienden a tener presentes, mucho más que antes, los aspectos éticos, políticos, culturales, sociológicos y orgánicos, prestando la debida atención a las tradiciones nacionales. Los mejores parecen menos rígidos, dan importancia a estrategias diferentes y a la necesidad de hacer ajustes para adaptarse al cambio.

Verticalmente, los planes tratan de incluir todos los componentes orgánicos: nacional, regional, local, institucional, así como la preparación de programas y proyectos. Las perspectivas de descentralización y democratización de los procedimientos gracias a la participación, son particularmente brillantes en la esfera de la planificación de la educación. La planificación con participación es la más nueva y prometedora orientación. La participación del personal docente y de sus sindicatos, de los estudiantes, de los padres de familia, constituye la mejor manera de movilizar las iniciativas locales y encaminarlas hacia la realización de los objetivos. Los aspectos de la planificación en el planeamiento educativo ocupan un lugar central en el programa de la Unesco, con la finalidad de recopilar de manera sistemática, analizar y difundir las experiencias de vanguardia de los diversos países.

De particular importancia es la relación entre la planificación y la investigación, lo que constituye un tema muy vasto. Sin embargo, podría ser útil hacer algunas observaciones. No cabe duda de que una de las funciones de la planificación consiste en servir de laboratorio de las nuevas ideas. De otra manera no permitiría tomar decisiones científicamente justificadas. El peligro principal de la planificación de la educación parece ser actualmente una dicotomía entre la investigación y la planificación. Esta separación de la investigación pedagógica y de la planificación conduce muy a menudo a la inaplicabilidad de sus resultados a los problemas prácticos. La investigación tiene particular importancia para la reforma de los sistemas docentes. En la actualidad, la concepción y la realización de las

reformas educativas se consideran a menudo como una rama especial de la planificación de la educación.

Al examinar los argumentos a favor y en contra de la planificación hemos evocado sobre todo las experiencias de los países con tradiciones relativamente ricas en materia de la planificación. La Sra. Gandhi, que era entonces primer ministro de la India, al presentar el quinto plan quinquenal de 1974-1979, dijo: "A veces se afirma que no hay tanto entusiasmo con respecto a la planificación como lo hubo en los años 1950. Un embalse para la irrigación o una central eléctrica son más interesantes mientras se construyen que cuando se terminan y entran en funcionamiento. La planificación ha llegado a constituir un elemento inseparable de nuestra vida. Mi padre decía con frecuencia que la planificación es la aplicación de la ciencia a los problemas nacionales"⁹.

Los profundos cambios experimentados por la sociedad y los sistemas docentes y las nuevas condiciones de financiamiento de la educación ligadas a la disminución de los recursos, han contribuido a aumentar la importancia de la planificación de la educación en los próximos decenios y a modificar su base. Cada vez resulta más claro que los métodos de planeamiento deberían ser más apropiados de manera que puedan convertirse en un instrumento eficaz de la aplicación sistemática de las políticas educativas, especialmente cuando existe la posibilidad de una relativa penuria financiera que haga indispensable la mejor utilización posible de los medios de que se dispone, la movilización de nuevos recursos y el establecimiento de un orden estricto de prioridades. Aunque no sea fácil, es indispensable llegar a la armonización de las políticas de empleo y conseguir la participación de los jóvenes, víctimas principales del desempleo en muchos países, así como la de los padres, en la planificación y gestión de los sistemas educativos.

Muchos especialistas comparten la opinión de que la planificación es la disciplina del futuro, y ésta es también mi opinión. Por supuesto, habría mucho que hacer, particularmente en la esfera de la planificación de la educación a largo plazo, ámbito relativamente subdesarrollado. Su desarrollo es paralelo al de la planificación socioeconómica que se ocupará en el futuro no tanto de la explotación de la naturaleza como de su regulación y conservación. La relación del hombre con la naturaleza se convierte en el problema central de la planificación en general y de las políticas y planificación de la educación en particular.

Notas

1. Fourth Regional Conference of Ministers of Education and Those Responsible for Economic Planning in Asia and Oceania, Colombo, 24 de julio al 1 de agosto de 1978, *Final report*, p. 64. Recommendation 23, Paris, Unesco, octubre de 1978.
2. Hans N. WEILER, Hacia una economía política de la planificación de la educación, *Perspectivas*, vol. VIII, n.º 3, 1978, p. 279 y 300.
3. George PSACHAROPOULOS, La planificación de la educación: ayer y hoy, *Perspectivas*, vol. VIII, n.º 2, 1978, p. 158.
4. Third Regional Conference of Ministers of Education and Those Responsible for Economic Planning in Asia, Singapur, 31 de mayo al 7 de junio de 1971, *Final report*, p. 12.
5. George PSACHAROPOULOS, *op. cit.*
6. Conferencia Internacional sobre la Planificación de la Educación. Situación, problemas y perspectivas, p. 54. Paris, Unesco, 1968.
7. Third Regional Conference of Ministers of Education and Those Responsible for Economic Planning in Asia, Singapur, 31 de mayo al 7 de junio de 1971, *Final report*, p. 29, párr. 136.
8. Norberto FERNÁNDEZ LAMARRA, e Inés AGUERRONDO, Reflexiones sobre la planificación educativa en América Latina, *Perspectivas*, vol. VIII, n.º 3, 1978, p. 391.
9. Fifth Five-Year Plan, 1974-1979, Government of India Planning Commission, p. vi.

Elementos documentales

**Medios de comunicación
de masas, educación
y cultura**

Comunicación y educación

La rápida extensión de las diversas formas de la comunicación de masas (y, en particular, de la comunicación audiovisual, combinada con la generalización de la informática) parece dar una nueva dimensión a la problemática educativa.

La comunicación ha desarrollado rápidamente sus nuevos vectores (prensa, radio, televisión) en la mayoría de los países en el momento en que la educación se convertía en una aspiración de todas las categorías de la población y las nociones de democratización de la educación, de educación permanente, de igualdad de oportunidades, se difundían en la conciencia común. Era inevitable que ambos fenómenos guardaran relación entre sí: la comunicación se manifiesta como un fenómeno que genera un "medio educativo", parece arrebatar a la escuela su monopolio educativo y la induce a utilizar en provecho propio las formas modernas de la comunicación. Por último, al convertirse la comunicación en objeto de educación, es susceptible de evolucionar hacia nuevas formas.

La creciente riada de informaciones que reciben los ciudadanos y sobre todo la extensión

de la difusión de la información a nuevas categorías sociales o geográficas, principalmente a través de la radio y luego de la televisión, dieron la impresión de que cualquiera podría entrar en contacto directo con las fuentes del saber, que nunca más habría distancia social ni secreto profesional.

Los jóvenes percibieron mejor que nadie esta posibilidad que se les daba de acceder sin intermediarios y sin esfuerzo a un mundo adulto hasta entonces inaccesible. Un niño europeo de diez años pasa un promedio de 24 horas a la semana delante de la televisión, es decir, tanto tiempo como en la escuela; en los Estados Unidos de América, un joven de dieciséis años ha pasado un mínimo de 15 000 horas de su vida mirando la televisión.

En un principio se quiso analizar esta repentina extensión de la comunicación en términos de "efectos", midiendo el "impacto" y la influencia directa de esos estímulos cada vez más numerosos en los individuos y en los grupos. Así, se llegó a hablar de una "acción educativa de los medios de comunicación" en el desarrollo cognitivo y en los comportamientos, utilizando términos de psicología mecanicista (estímulo-respuesta). Hoy día, un análisis más fino nos lleva a considerar que el "impacto" de la comunicación no es más que el aspecto más visible de un conjunto más amplio de transformaciones debidas a las modificaciones progresivas del entorno humano. La investigación

Henri Dieuzeide (Francia). *Director de la División de estructuras, contenidos y técnicas de la educación de la Unesco. Ex director del Departamento de radio-televisión escolar del Ministerio de educación nacional francés. Autor de: Les techniques audiovisuelles dans l'enseignement.*

demuestra que las influencias que ejercen las técnicas se distinguen de hecho por las condiciones psicológicas, intelectuales, sociales y culturales de los individuos que están expuestos a ellas. Desde este punto de vista, la interpretación de la acción educativa “no formal” de los medios de comunicación sufre la misma evolución que la reflexión sobre la educación: se subraya la función de las relaciones interpersonales y la influencia de los valores comunes al grupo, se insiste en los efectos a largo plazo y en su carácter aún poco conocido. Se desplaza el interés del emisor hacia el receptor. No interesa tanto identificar lo que la comunicación hace al individuo como lo que el individuo hace de la comunicación.

Y es que en realidad la omnipresencia de la comunicación no es sino el signo de la creación de un nuevo medio ambiente. Nociones como la “civilización de la imagen”, la “escuela paralela”, la “sociedad informatizada”, el “pueblo global”, atestiguan la toma de conciencia de que el medio técnico crea un modo permanente de presentación y de proliferación de la información y de acceso a los conocimientos. Hay quienes anuncian la aparición de un hombre nuevo cuyos hábitos lógicos, universo afectivo, actitudes críticas, mundo imaginario, destrezas técnicas y comportamientos podrían ser modelados día a día por ese medio ambiente.

Pero, ¿es este hombre nuevo consciente de su condición? Hay que reconocer que los jóvenes de hoy, en casi todo el mundo, mantienen normalmente relaciones concretas con toda una serie de dispositivos electrónicos miniaturizados que han entrado en la vida cotidiana, magnétophone de *cassettes* o calculadora de bolsillo. Nosotros, como adultos, estamos acostumbrados a establecer distinciones entre las funciones (televisión, computadora, teléfono) y no llegamos a percibir bien las conexiones que ya han realizado los progresos de la electrónica en la vida cotidiana y que antaño eran incompatibles; la pantalla de televisión se ha convertido en salida de computadora, tablón de anuncios y

campo de juegos video al mismo tiempo que es soporte de imágenes filmicas; la calculadora de bolsillo se ha vuelto reloj y despertador, mientras que por las mañanas la radio nos prepara el café.

¿No habría que ver aquí cómo el niño, introducido en un medio tecnológico impuesto por la generación de los adultos se ha construido su refugio ecológico? Ya no es en la escuela —que sin embargo debería ser el medio de la reflexión y de la transferencia de conocimientos— donde se familiariza con los conceptos de base que subyacen en el universo tecnológico de hoy: el *tiempo real*, que da testimonio de la transmisión autónoma o del control de un proceso durante su mismo desarrollo, la *memoria*, surco imantado de informaciones, el *programa*, presente ya en todos los automatismos del hogar y que define una secuencia ordenada de actos.

El saber así presentado, en desorden y al día, presenta un carácter de “conocimientos en mosaico” que ya no corresponde a las categorías intelectuales tradicionales. Se suele subrayar el carácter caótico de la información que se ofrece, la preferencia que se concede a la difusión de informaciones efímeras, superficiales o sensoriales, lo que acrecienta el “ruido” en detrimento del mensaje real. Se subraya asimismo su carácter de cosa impuesta al usuario, que tiene la sensación de soportar ese medio en lugar de controlarlo. Desde el punto de vista de la formación del individuo la incoherencia tiene probablemente menos importancia que la coacción. La comunicación de masas tiende a reforzar los sistemas simbólicos comunes, a enriquecerlos, a expresarlos y a interpretarlos de nuevo. Con ello, recorta el particularismo de los grupos y refuerza los estereotipos. Da la impresión de que conduce a una cierta estandarización intelectual. Sin embargo, nada permite pensar que ese movimiento hacia la estandarización que caracteriza hoy a la mayor parte de las industrias de comunicación es inexorable. Aquí la comunicación nos remite a la educación: ¿cómo educar progresivamente a los consumi-

dores de información (y a los agentes de comunicación) para capacitarlos a la utilización positiva y creativa de los inmensos recursos nuevos que cada día tienen a su disposición? ¿Será capaz la educación de preparar a los ciudadanos al dominio de la comunicación al mismo tiempo que les ayuda a preservar su personalidad propia y sus capacidades creadoras?

Esta cuestión es tanto más urgente cuanto que la escuela, en casi todas las sociedades, debe compartir el monopolio educativo con las instituciones encargadas de la comunicación. Esta responsabilidad compartida suele ser reivindicada por los propios agentes de la comunicación. A veces viene incluso establecida reglamentariamente, como por ejemplo en la tríada “informar, educar, distraer” a la que tanto apelan los organismos de radiodifusión. Esta situación, y la creciente presencia de la comunicación en la mayoría de las sociedades plantean el problema de la revisión de las funciones de la escuela y quizás incluso, al menos en parte, las de la familia. Hasta principios de siglo, aún en las sociedades industriales, la escuela era la primera fuente del saber, y el educador su distribuidor patentado por medio de la palabra y del libro. De la escuela dependía el conocimiento del mundo y el dominio de los comportamientos que permitían integrarse en él. El papel de la familia era el de reforzar y completar esta función. Poco a poco nuevas fuentes de información, cine y radio, luego televisión y muy pronto telemática, vinieron a perturbar, y a menudo a contradecir y a veces a substituir las fuentes tradicionales de información que eran la escuela y el medio familiar.

La mayor parte de las sociedades viven hoy una competición, larvada o declarada, entre ambos sistemas, lo que no deja de crear contradicciones, e incluso dificultades importantes en la conciencia de los individuos que son el objeto inconsciente de esta competición, sobre todo los más jóvenes.

A la institución escolar basada en valores de orden y de técnica, de programa, de competición

de esfuerzo y de concentración personal, viene a oponerse una comunicación de masas en primer lugar al servicio de la actualidad, dispuesta a reflejar el desorden del mundo y con una tendencia a exaltar la facilidad y los valores hedonistas. ¿Esta competición implícita o explícita, con el consiguiente despilfarro de recursos y talentos, con las incoherencias y las perturbaciones que aporta desde hace treinta o cuarenta años a los países ricos podrá disminuir? ¿Podrán evitarla los países que poseen recursos limitados?

La búsqueda de soluciones no es fácil: una distribución de las responsabilidades entre educación y comunicación puede expresarse de formas muy diferentes. Ciertos espíritus pragmáticos piensan que los medios de comunicación deberían encargarse del conocimiento contemporáneo, mientras que la función de transmitir el patrimonio acumulado por la tradición sería tarea de la escuela. Para los tecnócratas, la escuela debería consagrarse a distribuir el saber social más eficaz (la promoción del individuo, la eficacia económica de la nación), mientras que la comunicación debería ponerse al servicio del ocio y del placer, pero también de los intercambios y de la comprensión internacional. Para los que están más preocupados por conservar los valores tradicionales, la escuela debería oponer a la algarabía un refugio protector de silencio, de recogimiento, de ejercicio intelectual, de integración personal. Finalmente, muchos pedagogos desearían que la institución escolar se fijara como función primordial la de ordenar los “conocimientos” difundidos en todos los rumbos por las redes de comunicación: los sistemas educativos propondrían sistemas de valores y métodos, enseñando a entresacar lo esencial, a identificar los elementos positivos, a articular los hechos notables de lo concreto ya adquirido, en una palabra, a comprender y a enseñar a aprender.

Por ahora no parece que esta redistribución de funciones haya sido objeto de una política sistemática. En la mayoría de los países los dos

sistemas de educación y de comunicación tienen tendencia a ignorarse; a veces se entablan negociaciones, pero siempre sobre cuestiones de poca importancia o sobre problemas marginales que no ponen en peligro los privilegios (televisión escolar - cine infantil). A este respecto se ha utilizado la expresión de "reparto de migajas" (Pierre Schaeffer).

Es evidente que un esfuerzo de integración verdadero y sincero entrañaría a la vez la reconversión del conjunto del personal docente a nuevas tareas y una apertura verdadera y total del mundo de los agentes de comunicación a la problemática de la educación.

La necesidad de esta transformación profunda no debe sin embargo inducirnos a subestimar los esfuerzos ya realizados para poner la comunicación al servicio de la educación.

La escuela, "sociedad de comunicación", ha intentado de forma selectiva y voluntarista someter la mayor parte de las formas modernas de comunicación a sus propios objetivos: ya sea solicitando la ayuda de los sistemas de comunicación en su estado actual para difundir una información de valor educativo entre el público habitual de dichos sistemas (programas de educación familiar, de alfabetización, de alfabetización funcional, higiene y salud, etc.), ya sea utilizando esos mismos sistemas de comunicación para introducir componentes nuevos en actividades de educación formal (radio, televisión, películas escolares), ya sea para reemplazar las funciones de un sistema tradicional transfiriendo las tareas de enseñanza a un sistema de comunicación (en particular la enseñanza a las personas aisladas y a los físicamente disminuidos por la radio y la televisión) o incluso intentando reorganizar la estructura, los métodos y los procesos educativos (el caso de empresas autodidácticas y de laboratorios de aprendizaje basados sobre todo en la utilización de la informática).

Considerando la multiplicidad de medios existentes (películas, discos, montajes audiovisuales, radio, televisión, *videocassettes*, video-

discos, televisión portátil, computadora, microprocesador), teniendo en cuenta el número de niveles considerados (alfabetización, enseñanza de adultos, desarrollo rural, enseñanza preprimaria, primaria y secundaria, técnica, formación profesional, universitaria, postuniversitaria), considerando las diferencias de empleo (continuo, regular, parcial, eventual), y finalmente considerando el contexto (utilización en grupo, con o sin profesor, autodidaxia), se han llegado a desarrollar miles de combinaciones de empleo de las tecnologías de comunicación con mejores o peores resultados.

La experiencia muestra hoy que las grandes campañas de educación a través de los medios de comunicación han pecado a menudo de optimismo y que los educadores han subestimado las dificultades, las complicaciones, la envergadura de la producción y del equipo necesario. Allí donde había un medio informativo pobre, la comunicación educativa recibió una mejor acogida (lo que ocurrió con la radio en medio rural). Por ello se observa hoy un interés renovado en los educadores por el empleo de formulas técnicas de almacenamiento y de distribución que sean más ligeras (emisor de radio local, *videocassette*, magnetoscopio ligero, video portátil) que podrían controlar mejor y adaptarse más fácilmente a las necesidades locales. Sin embargo, la ausencia de política cultural coherente y la rigidez de las estrategias de educación limita en la mayoría de los países las posibilidades de aplicación masiva y sistemática de los medios de comunicación a tareas educativas importantes.

En cambio, lo que parece posible, y que desean la mayor parte de las sociedades, habida cuenta del auge creciente de la información, es la nueva responsabilidad de enseñar a todos el uso ponderado de la comunicación. Esta necesidad se hace tanto más acuciante cuanto que la familia ha demostrado su falta de preparación para enfrentarse con la irrupción de la comunicación. Lo que aquí se reclama es una educación mas crítica capaz de denunciar al tiempo

los peligros de un pseudosaber audiovisual y la ilusión del poder informático. Se trata de liberar al individuo de la fascinación tecnológica y de volverlo más riguroso, más exigente, más consciente. Parece indiscutible ya que la evolución de la prensa, de los programas de radio y de televisión hacia una mejor calidad, depende de esta educación del criterio individual y colectivo.

Existen en la actualidad muchas prácticas educativas destinadas a preparar para un consumo apropiado de la comunicación. Unas se dedican fundamentalmente a enseñar a utilizar la información como un producto de consumo individual y otras a fomentar la utilización creativa de una comunicación concebida esencialmente como un proceso social. En esta perspectiva de un consumo más apropiado del producto, hemos visto en los últimos años cómo se desarrollaba la utilización de periódicos en la escuela como texto de estudio, la iniciación a la comunicación visual y a las “artes de la pantalla”, que enseña a apreciar y a juzgar los mensajes, a descifrar las intenciones de los autores, a distinguir lo real de lo imaginario, a organizar y a seleccionar. En algunos casos el propio contenido de la cultura audiovisual (películas, televisión), se utiliza como material de referencia en la enseñanza. A veces la comunicación ofrece la ocasión de un ejercicio escolar: preparación de sinopsis filmadas o montaje de tiras de dibujos. Llegamos así al aprendizaje de la comunicación como proceso. La comunicación ya no es el monopolio de los agentes. Todos deben iniciarse en la producción de mensajes audiovisuales o impresos. Este enfoque “participativo”, inaugurado antaño por el periódico escolar y la imprenta en la escuela, lleva hoy a un gran número de escuelas, de clubs o de movimientos juveniles, a incitar a los jóvenes a manipular filmadoras portátiles de televisión o

de cine de 8 mm, e incluso a dialogar con una minicomputador.

Al obrar así, los educadores se sitúan en el centro de esta utopía popular de una sociedad de fraternidad en la que cada uno sea al mismo tiempo productor y consumidor de información dentro del grupo.

Esta abundancia de iniciativas no ha cuajado todavía en estrategias pedagógicas coherentes y queda mucho por hacer aún a ese respecto. Algunos educadores piensan que las tecnologías de comunicación y su empleo deben formar parte de nuevas disciplinas, aunque se corra el riesgo de reforzar la compartimentación de las materias; para otros, el dominio de los medios debe aprenderse dentro de cada disciplina de enseñanza general, a riesgo de introducir a la fuerza en el ámbito escolar una cultura que quizás le resulte inaceptable. Pero por el momento, ni lo audiovisual ni la informática están lo suficientemente implantados en los centros de educación como para que se conviertan en una preocupación cotidiana. Así pues, ya ha llegado la hora de instaurar un intercambio más sistemático de informaciones, de experiencias y de ideas, incluso la búsqueda de soluciones concertadas, en el seno de la comunidad internacional, en un campo tan decisivo en cuanto a sus efectos como difícil de controlar en lo que a las causas se refiere. Parece actualmente claro que, ni las políticas, ni los contenidos, ni los métodos de educación, ni la formación inicial o permanente de los profesores, ni la investigación educativa pueden ignorar la nueva problemática surgida del enfrentamiento entre la educación y la comunicación. Y aún menos que los otros, los países desheredados, pues su indigencia los expone sin la menor defensa a los efectos corrosivos de la explosión de la información que va a conmover el fin de este siglo.

Los dos mundos de los alumnos de hoy

Uno de los principales descubrimientos antropológicos del último decenio fue el de la tribu Tasaday en las colinas de Mindanao en Filipinas. El interés que suscitó ese descubrimiento se debía al hecho de que la tribu estuviera aislada del mundo. Encontrar a un grupo de gente que había vivido aislado durante unos 2 000 años, según las estimaciones, era algo tan inhabitual que se cuidó de preservar la separación de la tribu del resto de la sociedad por miedo a que alguna contaminación destruyera el carácter único de su situación.

El aislamiento es un fenómeno que disminuye constantemente en nuestro mundo. La capacidad de penetración de las tecnologías de comunicación y transporte hacen que la circulación de la gente y de las ideas sea un hecho inevitable. Es raro que una persona no reciba mensajes cotidianos por la radio y, en menor grado, a través de diarios y televisión. Cuando no se dispone del medio más sugestivo de información que constituye la televisión, las presiones del público y los puntos de vista modernistas de los dirigentes aceleran la introducción de la imagen electrónica. La demanda

de televisión es con frecuencia lo bastante importante como para darle prioridad a expensas de las instalaciones de agua corriente y del alcantarillado.

Los Tasaday son únicos porque fueron apartados del curso principal de la sociedad. Ese ejemplo realza el contraste entre un grupo de unas 100 personas y el resto del mundo totalmente inmerso en la edad de la tecnología. Los sistemas de comunicación mundiales proporcionan informaciones y diversiones a auditorios nacionales e internacionales. Hoy día, incluso la gente del campo de zonas remotas, pega la oreja al transistor y se inmerge en un mundo que trasciende su propia aldea.

La penetrante influencia de los medios de comunicación de masas

El carácter ubicuo de los medios de comunicación en casi todas las naciones se traduce en un incremento de la cantidad de información disponible y de la notable disminución del tiempo necesario para que un mensaje se desplace desde su origen hasta miles de receptores. Si añadimos a los medios de radiodifusión los de la imprenta, las películas y las grabaciones, empezaremos a darnos cuenta de hasta qué punto cada persona en todas las partes del mundo está expuesta a los estímulos auditivos y visuales.

Donald P. Ely (*Estados Unidos de América*). *Profesor de ciencias de la educación en la Universidad de Siracusa. Director del ERIC Clearinghouse on Information Resources. Coautor de: Teaching and media: A systematic approach y de Media personnel in education: A competency approach.*

Pensando en una sociedad saturada de medios de comunicación, McLuhan evoca la forma en que éstos están dando una nueva configuración y reestructurando las pautas de interdependencia social en casi todos los aspectos de la vida, excepto en la educación: "Hay una diferencia enorme entre el medio del hogar moderno de información electrónica integrada y las aulas. Hoy en día el niño de la televisión está al tanto de las últimas actualidades para 'adultos' —inflación, desórdenes, guerra, impuestos, crímenes, bellezas bañándose— y queda perplejo cuando entra en el medio ambiente decimonónico que todavía caracteriza a la institución escolar, donde la información es escasa pero ordenada y estructurada: según formas, asignaturas y categorías separadas y clasificadas"¹.

El divorcio entre la escuela y la sociedad

La paradoja es que, en plena revolución mundial de las comunicaciones, la escuela siga siendo algo aparte, rígido e inmóvil. En las sociedades que han adoptado nuevas tecnologías de comunicación, la tendencia es a la penetración de éstas en todos los sectores de la sociedad. No obstante, las escuelas han permanecido aisladas por un muro de la sociedad de la que son uno de los elementos esenciales. Esa separación puede observarse no sólo en las sociedades técnicas avanzadas sino también en las naciones en desarrollo que han "multiplicado indefinidamente las formas monopolísticas existentes de educación convencional, basadas en los rígidos modelos históricos de Occidente, dirigiéndose así rápidamente hacia el desastre económico y la bancarrota social"².

La escuela cumplirá cada vez menos su función mientras siga aislada de la sociedad en la que se apoya. Los adultos que perdieron oportunidades anteriores de estudios avanzados o que quieren adquirir nuevos conocimientos, buscan otros medios para realizar sus objetivos.

Muchos de los nuevos enfoques de enseñanza abierta³ y de enseñanza a distancia utilizan técnicas de comunicación. A los jóvenes, sin embargo, no se les ofrecen tantas posibilidades.

Dieuzeide plantea bien el problema cuando dice que "la educación sigue siendo la única actividad humana importante en la que la tecnología no permite aumentar las posibilidades humanas. Hay quien denuncia la extraña y perniciosa paradoja según la cual se pide a la institución educativa que cambie el mundo sin admitir que la propia escuela tiene que cambiar"⁴.

Durante los últimos 50 años, educadores visionarios intentaron incorporar a la escuela dentro de la sociedad, introduciendo diversos medios de comunicación en el aula. Introducidos y experimentados por innovadores intrépidos, los nuevos medios de comunicación se solían considerar como un experimento destinado a sustituir a otros estímulos. Generalmente era aditivo; es decir que no se introducía apenas ningún cambio en el proceso básico de enseñanza ni se modificaba substancialmente el papel del profesor. Los nuevos medios de comunicación que se adoptaron, tales como el retroproyector o el magnetofono, no causaron ningún cambio importante en los procedimientos empleados en el aula. El entusiasmo de los administradores escolares o de los propios alumnos por los nuevos métodos de enseñanza ejercieron poco efecto en los verdaderos utilizadores, es decir, los profesores.

El rito pedagógico

Históricamente, la enseñanza en el aula ha adquirido un minucioso carácter ritual y cualquier cambio importante se percibe como una invasión del territorio sagrado. Hoban señala que "La ritualización de la enseñanza es bastante flexible para permitir manifestaciones de estilo personal, arreglos del programa, disciplina, ritmo, etc., pero las principales características

del rito tienden a ser invariables”⁵. Dos de las constantes a las que se refiere Hoban son el poder del profesor sobre los procesos de enseñanza-prueba-clasificación-gratificación-castigo y el enfrentamiento con los estudiantes. Toda reducción importante de la situación dominante del profesor o todo cambio importante de la comunicación interpersonal entre el profesor y el alumno producirán probablemente cierta hostilidad y resistencia de los profesores. Tal resistencia continuará probablemente mientras el profesor perciba los medios de comunicación como un sustituto de la práctica docente o como una manera de apartarlo de las normas pedagógicas generalmente aceptadas.

Un problema de cambio

La mayor parte de las teorías de la innovación sostienen que los individuos a los que incumbirá la responsabilidad de llevar a cabo cualquier tipo de innovación tendrán que participar en el proceso de prueba y adopción. La innovación que tiene su origen fuera del sistema o que procede de arriba hacia abajo en una estructura jerárquica está abocada al fracaso. Por consiguiente, el problema no consiste en que los medios de comunicación encajen en los marcos educativos, sino en transformar la enseñanza. La innovación, la utilización de la tecnología de la comunicación en la educación, debería ser compatible con los valores culturales de los profesores que la practican. La innovación no debería presentarse de modo que amenazara el amor propio del profesor o comprometiera la situación de que goza frente a sus colegas⁶. El informe Faure señala el papel clave de los profesores: “Para estos países, el problema esencial es el de vencer las rutinas, despertar el interés de la opinión y sobre todo asociar el cuerpo docente a esta empresa. Esta última condición es indispensable, no sólo para aplacar ciertas susceptibilidades corporativas, sino sobre todo porque la utilización educativa de nuevas tecnologías exige

que sean integradas en el propio sistema educativo”⁷.

La aceptación y la utilización de los medios de comunicación en la enseñanza son probablemente una innovación fácil comparada con cambios más fundamentales que se han de producir si queremos controlar la influencia creciente de los medios de comunicación en los niños cuando están fuera de las escuelas.

La influencia de la televisión

La influencia más espectacular sobre los niños es la que ejerce la televisión. Autoridades en la esfera de la investigación sobre los efectos de la televisión, la consideran como un factor de socialización y de aculturación equiparable a la de la familia y de influencia análoga⁸. Forbes señala que “en tiempos pasados los ancianos de cada sociedad comunicaban a la generación siguiente, mediante leyendas y mitos, su visión del funcionamiento del mundo: quién detentaba el poder, quiénes eran los agresores y quiénes las víctimas, cuáles eran las pautas adecuadas de comportamiento social, cuáles eran las situaciones peligrosas y cuándo podía sentirse protegido y seguro el individuo. Ahora la televisión aporta a todos los niños sus propios mitos y leyendas, su propia imagen de cómo funciona el mundo”⁹.

En las zonas a donde no llega la televisión, la radio cumple muchas de esas funciones. La publicidad bajo todas sus formas y el cine presentan a gentes, ideas, productos y hechos que los jóvenes no hubieran conocido nunca. Esas experiencias se llevan a las escuelas donde, por lo general, se consideran inoportunas, y los profesores generalmente siguen haciendo lo que hacían en el pasado. Postman describe la situación paradójica del nuevo estudiante confrontado al sistema tradicional de educación. Dice que las escuelas se ocupan ahora de un tipo distinto de estudiante, moldeado por “los medios electrónicos de comunicación, la predi-

lección por las imágenes visuales, lo inmediato, lo no lineal y lo fragmentario”¹⁰. Los alumnos actuales no encajan en el aula tradicional que insiste en “la presentación sucesiva, el orden social, la jerarquía, la continuidad y el rechazo del goce inmediato”. Este tipo de jóvenes con nuevas ideas y aptitudes son los que contribuyen a provocar el fracaso de algunos de los profesores más inteligentes y sacrificados.

Nuevas funciones para los profesores

Para progresar en el sentido de crear un acercamiento entre las experiencias acumuladas fuera de la clase y el aprendizaje dentro del medio escolar, los profesores habrán de aprender cómo utilizar los medios de comunicación para enriquecer el aprendizaje y facilitar la transición de la escuela a la sociedad contemporánea. La simple utilización de los medios de comunicación como auxiliares didácticos sólo servirá para darles un estatuto marginal. Lo verdaderamente importante es el reconocimiento por parte de los profesores de la influencia que la radio, la televisión, las grabaciones, el cine, las carteleras y los medios publicitarios tienen en los estudiantes y la comprensión del contenido y del contexto de los medios de comunicación. Los medios de comunicación deberían formar parte del plan de enseñanza. Deberían utilizarse como instrumentos de motivación que suscitaran y mantuvieran el interés, pero que no comprometieran el trabajo de fondo.

La idea de acercar el aula al mundo no es nueva. Comenius, Pestalozzi, Froebel y Dewey defendieron ese punto de vista. Las interpretaciones contemporáneas de sus filosofías exigirían indudablemente un vínculo más estrecho entre las influencias de los medios de comunicación y el aprendizaje en el aula. Aun cuando los profesores pudieran aprobar este enfoque en principio, resultaría difícil aplicarlo, y para algunos, la simple idea les parecería un compro-

miso porque supone la introducción de medios de diversión en una atmósfera académica. Algunos profesores pueden temer que, en cuanto los medios de comunicación penetren en el aula, no haya lugar para los conocimientos fundamentales.

Una alfabetización nueva para tiempos nuevos

Al abordar este asunto, se ha de recordar que el problema no consiste en adoptar un enfoque y eliminar completamente los demás; se trata de definir lo que debería ser una persona alfabetizada en el mundo actual. La naturaleza y el nivel de alfabetización pueden variar de una aldea a otra y de las zonas rurales a las urbanas. La alfabetización, como la entendemos aquí, va más allá de la interpretación, es decir, la capacidad de leer y escribir. Una persona alfabetizada hoy día es alguien capaz de comprender, interpretar y utilizar innumerables estímulos que se le presentan en un medio ambiente determinado. El lenguaje escrito y hablado, la música, los sonidos, las imágenes fijas y animadas, los objetos y los fenómenos naturales son algunos de los estímulos que influyen en el individuo, y, por lo tanto, requieren ser comprendidos, interpretados y utilizados. La escuela limita a menudo la enseñanza a las tradicionales capacidades de leer y escribir, algunas veces a expensas de la observación. Ese enfoque limitado no es suficiente para estudiantes que viven en un mundo mucho más complicado que requiere un tipo de alfabetización que va más allá de los conocimientos y aptitudes de la escuela primaria básica.

El movimiento de alfabetización visual

Desde el comienzo de los años 1970 se ha producido un creciente interés por la alfabetización

visual entre algunos educadores de Estados Unidos de América. Desde el principio de los años setenta algunos especialistas americanos manifiestan un interés cada vez mayor por lo que se ha llamado alfabetización visual (*visual literacy*), o iniciación a los medios de comunicación (*media literacy*), o la comunicación visual. Cualquiera que sea la mejor apelación, la noción debe ocupar ya un puesto central en los programas de enseñanza de todos los países del mundo. Los educadores consideran una definición ampliada de la alfabetización que comprendería el estudio de símbolos, de soportes de información, del lenguaje no verbal, de los canales de información y de su incidencia en el comportamiento humano. Una organización norteamericana, la National Conference on Visual Literacy¹¹, la ha sintetizado en estos términos: "Cuando una persona ha adquirido una serie de aptitudes visuales mediante experiencias de visión y de percepción y cuando es capaz de distinguir e interpretar acciones, objetos, esquemas y símbolos visuales del medio ambiente, entonces esa persona se convierte en alguien visualmente alfabeto. Mediante la utilización creadora de esas aptitudes, la persona visualmente alfabeto será capaz de comprender y comunicar. La apreciación de las facultades visuales de los demás conducirá a un mayor placer de la comunicación visual"¹².

En Estados Unidos de América se han instituido programas de alfabetización visual en muchas escuelas primarias y secundarias¹³. Los educadores australianos están haciendo planes y experimentando con "imágenes mentales"¹⁴ y "estudios de los medios de comunicación". Los "estudios de los medios de comunicación se refieren a los medios de comunicación de masas (cine, televisión, prensa y radio) y también a la forma en que repercuten en nosotros. Se trata de captar la comunicación mediante nuestros sentidos y el desarrollo de nuestras percepciones y habilidades en materia de comunicación a través de la utilización de instrumentos de comunicación. Los estudios de los medios de comu-

nicación aluden fundamentalmente a conceptos, no a instrumentos de comunicación"¹⁵.

En Estados Unidos de América hay un programa reservado a los adultos destinado a sensibilizarlos sobre los problemas de televisión. El programa ha sido denominado "Television Awareness Training", es de unas veinte horas de enseñanza y tiene como objetivo: "mayor conciencia de cómo utilizamos la televisión, cómo son los mensajes educativos y cómo podemos introducir los cambios que parecen más adecuados"¹⁶. El programa enfoca el estudio de la televisión desde el punto de vista de los valores humanos. Otro ejemplo es el curso en cinco lecciones para profesores en ejercicio llamado "Aprendizaje Visual", preparado por el Ministerio de Educación del Estado de Nueva York¹⁷.

El interés por los símbolos visuales no es nuevo. Adelbert Ames, Rudolf Arnheim, Ernst Cassirer, Charles Morris y otros han estudiado la relación entre los signos y los símbolos y la comunicación humana. Los trabajos de Marshall McLuhan, M. D. Vernon y Jerome Bruner prosiguen hoy en esa dirección. Recientemente, especialistas de la comunicación visual de la India, Irán, Japón y Estados Unidos de América han trabajado en equipo en el East-West Center con objeto de elaborar un nuevo lenguaje visual para transmitir conceptos complejos sobre la interdependencia entre naciones y pueblos, haciendo hincapié en la crisis energética¹⁸. De esta forma, han pasado revista a los símbolos internacionales y a los lenguajes visuales existentes, reformando y mejorando 70 imágenes entre más de 700.

Diversión contra educación

Históricamente, la comunicación visual se ha identificado principalmente con la diversión, y el personal docente ha sido reacio a utilizar en el aula métodos que les parecen pertenecer a un campo diametralmente opuesto al de la educación. Un criterio de la diversión es el placer

inmediato. Lo que se ve o se oye no se puede recordar. Por lo general, una persona reconoce inmediatamente lo que es una diversión, mientras que los efectos de la educación pueden manifestarse muchos años más tarde. La educación puede quedar en la memoria; la diversión está escrita en la arena¹⁹. Por lo general la diversión es fuente de placer, mientras que la educación puede ser también dolorosa o indolora. Los profesores deberían procurar que la enseñanza fuera agradable, aunque no pueden evitar la dificultad que a menudo exige la disciplina del espíritu. Las preguntas más importantes no son: “¿Es difícil?” o “¿Es fácil?”, sino “¿Está claro?” y “¿Es pertinente?”. “El placer de una experiencia educativa procede principalmente de su claridad y forma de exposición y de la pertinencia de las ideas expuestas respecto de la vida del lector, del observador o del auditor”²⁰. No es necesario que el aprendizaje sea divertido, pero es importante que el proceso enseñanza-aprendizaje sea real, vivo y estimulante. Como la vida misma, la educación puede ser dulce y amarga.

Hacia una relación más estrecha entre la escuela y el mundo

Los educadores deben considerar de forma diferente las experiencias que los niños de hoy traen a la escuela. En comparación con los alumnos de hace diez años, el estudiante de hoy tiene sin duda intereses visuales más desarrollados y es más consciente del mundo exterior a su hogar. Se espera que la escuela tenga en cuenta las experiencias y aptitudes acumuladas antes de la enseñanza escolar. Los profesores han de estar preparados para satisfacer esa esperanza.

Los profesores deben ante todo comprender el mundo electrónico de los medios de comunicación que influye de modo tan fuerte en los niños fuera del aula. Eso significa considerar,

escuchar y experimentar algunos de los acontecimientos a los que están acostumbrados los jóvenes. Han de intentar comprender lo que hay de atractivo en esos estímulos sensoriales e imaginar el modo de ponerlos al servicio de los nuevos objetivos escolares.

Los profesores deben conocer cuáles son las percepciones visuales y los sonidos que prefieren los estudiantes; qué emisiones les gustan; qué películas ven; qué actividades tienen prioridad en sus vidas. Seels ha elaborado una “escala de preferencias visuales” que, asociada a otras técnicas de encuestas, permite determinar qué es lo que los estudiantes prefieren ver y hacer fuera de la escuela²¹.

Cuando los profesores comprendan la dinámica de nuestro mundo formado por múltiples medios de comunicación y estén familiarizados con los medios de comunicación de sus estudiantes, se podrá abordar el problema central de la transmisión. ¿Cómo puede un profesor trasladar el conocimiento y las actitudes adquiridas fuera del aula al marco de la escuela? Y, al revés, ¿cómo puede el educando trasladar nuevamente las aptitudes recién adquiridas al mundo exterior? En este caso, el problema de la transmisión no es un problema de aprendizaje sino de motivación.

La motivación

Keller describe varios tipos de problemas de motivación que se plantean en el aula: “Hay que suscitar y mantener la curiosidad de los estudiantes para conseguir que estén motivados; la enseñanza ha de percibirse en relación con los valores personales o como un medio para alcanzar objetivos, los alumnos han de tener la convicción personal de que serán capaces de triunfar; y, por último, los resultados de la experiencia del aprendizaje han de coincidir con las aspiraciones personales del alumno”²².

El intento de relacionar el aprendizaje extraescolar con los objetivos escolares ha de ir más

allá de la diversión y del espectáculo. No obstante, la enseñanza no ha de ser aburrida y sin inspiración. Los profesores deberían aprender cómo relacionar el conocimiento, las aptitudes y los comportamientos adquiridos en el mundo de los medios de comunicación con los problemas y cuestiones examinados en el aula. De este modo, la calidad y el contenido del aprendizaje, no sólo no serían perjudicados, sino que mejorarían al percibir los alumnos las relaciones que unen los dos mundos en los que viven.

Notas

1. Marshall McLuhan y Quentin Fiore, p. 18, *The medium is the message*. New York, Bentam Books, 1967.
2. Henri Dieuzeide, "Educational technology for developing countries", David A. Olson (ed.), *Media and Symbols: The forms of expression, communication, and education*, 73.º Anuario de la National Society for the Study of Education, Parte I. "Chicago". University of Chicago Press, 1974.
3. Véase Norman Mac Kenzie, Richmond Postgate y John Scupham, *Open learning*. Paris, Unesco, 1975.
4. Dieuzeide, *op. cit.*, p. 431.
5. Charles F. Hoban, Man, ritual, the establishment and instructional technology, p. 6, *Educational technology*, vol. VIII, n.º 20, October 1968.
6. Gerald Zultman y Robert Duncan, *Strategies for planned change*, p. 88, Nueva York, Wiley-Interscience, 1977.
7. Edgar Faure, Felipe Herrera, Abdul Razzak Kaddoura, Henri Lopes, Arthur V. Petrovsky, Majid Rahnema, Frederick Champion Ward, *Aprender a ser*, p. 37, Paris, Unesco, Editorial Universitaria, 1972.
8. Véase George Gerbner y L. Gross, Living with television: The violence profile, *Journal of communication*, vol. 26, n.º 2, p. 173-199; A. D. Liefer, N. J. Gordon y S. B. Graves, Children's television: More than mere entertainment, *Harvard educational review*, n.º 44, p. 213-245; G. Comstock, S. Chaffer, N. Katzman, M. McCombs, y D. Roberts, *Television and human behavior*, Nueva York, Columbia University Press, 1978.
9. Norma Forbes, "Entertainment television in rural Alaska: How will it affect the school?". Presentado en la reunión anual de la American Educational Research Association, abril de 1979. (IR 007393.)
10. Neil Postman, Order in the classroom, *Atlantic monthly*, September 1979.
11. Roger B. Fransecky y John L. Debbs, *Visual literacy: a way to learn, a way to teach*, Washington, D.C., Association for Educational Communication and Technology, 1972.
12. Gillian Sellar, *Project primedia*, p. 2, Perth, Western Australia Education Department, 1979.
13. Roger B. Fransecky y Roy Ferguson, New ways of seeing: The milford visual communications project. *Audiovisual instruction*, vol. 18, n.º 4, 5, 6, April, May, June/July 1973.
14. *Just imagine . . . Learning through mental imagery, a guide for teachers*, Salisbury, South Australia, Proyecto de Programa de Estudios de Educación Visual; *Pictures of ideas: Learning through visual analogies*, Salisbury, South Australia, Proyecto de Programa de Estudios de Educación Visual.
15. Gillian Sellar, *op. cit.*, p. 1.
16. Ben Logan (ed.), *Television awareness training*, New York, Media Action Research Center, 1977. p. 6.
17. *Visual learning*, Bureau of Educational Communications, New York State Education Department, Albany, N.Y.
18. New ways to view world problems, *East-west perspectives*, vol. 1, n.º 1, Summer 1979. p. 15-22.
19. Edgar Dale, "Education or entertainment?" En: *Can you give the public what it wants?*, New York, Cowles Education Corp., 1967.
20. Edgar Dale, *op. cit.*, p. 36.
21. Barbara Seels, How to develop your visual maturity, *Audiovisual instruction*, vol. 24, n.º 7, October 1979. p. 33-35.
22. John M. Keller, Motivation and instructional design: A theoretical perspective, *Journal of instructional development*, vol. 2, n.º 4, Summer 1979. p. 32.

Información de masas y educación

Información de masas: un desafío

Los educadores del siglo xx han tenido que hacer frente al desafío de una competición feroz e irresistible; sus alumnos se han visto abrumados por el peso de la información que transmiten los medios de comunicación de masas. Comparados con los programas de televisión, las películas, las tiras cómicas, las imágenes multicromáticas de las revistas y los libros de bolsillo de ciencia ficción, las lecciones o los ejercicios de matemáticas y gramática parecen insípidos y penosos.

En la actualidad, los padres y los educadores se empeñan en romper la magia de las imágenes y los sonidos y lograr que sus hijos vuelvan a hacer los deberes. Hay familias que evitan comprar un aparato de televisión para preservar su "pureza cultural". Por otra parte, la actitud selectiva que se aplica al material impreso se deja rápidamente de lado cuando se trata del programa de televisión.

El poder influyente de la comunicación de masas, y el hecho de que puede desempeñar un papel tanto positivo como negativo en el desarrollo individual y social, lleva a mucha gente a

considerar sus nuevas dimensiones con desconfianza y recelo.

Con el advenimiento de la cultura video se anunció que la palabra escrita iba a caducar; pese a ello, la producción mundial de libros casi se ha duplicado en los últimos diez años.

Además, especialistas en materia de información han afirmado que veinte minutos de noticias televisadas corresponden en densidad de información aproximadamente a tres columnas de un periódico. Si se quisiera demostrar aún mejor la ineficacia del audiovisual, podría añadirse que el programa de televisión está en realidad basado en textos impresos tales como noticias de agencias, notas, resúmenes, síntesis escritas, etc. Sin embargo, esto sería desconocer las sorprendentes propiedades de las imágenes en movimiento, y el impacto que pueden tener las imágenes de lugares remotos e incluso desconocidos.

La comunicación de masas se está desarrollando en toda su complejidad y diversidad de formas y en los pronósticos se prevé una expansión aún mayor, debida en gran parte a los nuevos adelantos tecnológicos. En los años noventa los especialistas prevén una expansión a gran escala de los sistemas de *videocassette*, que invadirán el mercado mundial como sucedió hace algún tiempo con el tocadiscos.

La televisión interregional, la teledistribución y los satélites de telecomunicación están también en pleno auge. Actualmente hay en órbita

Ana Maria Sandi (Rumania). Directora de investigaciones del Centro internacional de metodología de estudios sobre el futuro y el desarrollo, Universidad de Bucarest.

más de 80 satélites exclusivos de comunicación que realizan la retransmisión tanto de llamadas telefónicas como de programas de televisión, lo que da a una parte de la población mundial la posibilidad de participar directamente en los grandes acontecimientos, en el preciso momento en que ocurren. La emisión, en la totalidad del planeta, de un programa por satélite corriente puede hacerse en nueve décimas de segundo.

Se dice que los países desarrollados están atravesando un periodo de transición hacia la fase postindustrial de desarrollo, hacia la sociedad y economía informativas, basadas en el recurso infinitamente renovable que es la información. En este tipo de sociedad, según Lars Ingelstam, "el ciudadano debe estar en condiciones de tratar con la información para poder sobrevivir"¹. Al mismo tiempo, muchos países en desarrollo están haciendo avanzar simultáneamente su industria, su información y sus capacidades de comunicación, en un empeño de participar equitativamente en el proceso de información del mundo moderno². En el campo de la comunicación también se manifiestan disparidades entre las zonas rurales y urbanas, puesto que lo que llega a la población rural es un sistema de información destinado a los habitantes de las ciudades.

Por consiguiente, el problema se refiere no solamente a los verdaderos conductos y métodos eficaces de comunicación sino también al contenido del material que debe transmitirse y a la inadecuación de éste para las masas que lo reciben. La explotación de los medios de comunicación de masas para fines comerciales, motivada por los importantes beneficios que procura la difusión de anuncios, es lamentablemente característica de una gran parte de la red informativa.

Por último, hay problemas tales como la posibilidad de tener acceso y de interpretar, comprender y utilizar la información recibida que acentúan aún más las disparidades. Entre los factores que obstaculizan el desarrollo de

la prensa como forma eficaz de comunicación en los países en desarrollo, U. Ahmed menciona "el elevado índice de analfabetismo, el número de lenguas en uso, la falta de imprentas, el alto costo de la prensa importada, las pobres instalaciones de telecomunicaciones para transmitir las noticias y la lenta y deficiente comunicación entre las pocas ciudades y centros urbanos y las extensas zonas rurales"³.

El desarrollo social, cultural y económico de un país depende en gran medida de su manera de responder a la comunicación de masas y a utilizarla. Soedjatmoko define la capacidad de aprender de una nación como "la capacidad colectiva de producir, asimilar, encontrar y utilizar una gran cantidad de información nueva y pertinente"⁴.

Información y conocimiento

La educación es uno de los campos que podría aprovechar plenamente las amplias posibilidades que brindan la información y el conocimiento.

Por lo general se habla mucho de los conflictos entre la educación y la comunicación; su complementariedad y posibilidades de cooperación se mencionan mucho menos. Y ello, en una época en que la televisión ha sido llamada, "la primera ventana" de los niños al mundo⁵.

Existen prometedores intentos, como un programa interesante llamado *Success in reading* (Para aprender bien a leer) que ha sido ensayado en algunas escuelas y que consiste en un sistema de enseñar la lectura y escritura utilizando periódicos y revistas en vez de los clásicos libros de texto de primer año⁶. Los niños atraídos por la utilización de un material con el que permeacerán en contacto el resto de sus vidas se sienten estimulados al aprendizaje y obtienen mejores resultados.

La situación general parece no obstante reflejar relaciones e intereses opuestos, más que tendencias a la cooperación. Muchos educadores

han sacado teorías de este conflicto, lo que explica que los medios de comunicación de masas hayan salido aún más desacreditados. Por un lado, se encuentra la enseñanza escolar oficial y organizada, un caudal de conocimientos que forman un sistema coherente y ordenado. Por otro, tenemos la comunicación de masas que transmite información simple, inconexa y diseminada. En un polo está la búsqueda del mayor rendimiento, del mayor ahorro posible de signos para transmitir el mensaje; en el otro, tenemos profusión, superposición y despilfarro. En un extremo está la ciencia con todo su aparato, y en el opuesto la superficialidad y la falta de profesionalismo.

Sin embargo, si debiéramos analizar la fuente del conocimiento que utilizan nuestros hijos, el resultado sería netamente desfavorable para la escuela.

La cantidad de información

Es un hecho bien sabido que la información que nos asedia nos afecta de manera constante. Científicos como H. von Foerster insisten en el carácter enriquecedor que presenta el ruido cuando éste se introduce en sistemas auto-organizados y caracterizados por un grado suficientemente elevado de redundancia y credibilidad⁷. Pero nuestro principal interés en el proceso pedagógico radica en el conocimiento. La diferencia esencial entre la información y el conocimiento es que el segundo está dotado de significado. Decir "llueve" o "hace buen tiempo" es proporcionar información que, antes o después, podrá ser comprobada. Si ambas situaciones tienen la misma probabilidad, esta comprobación es un elemento de conocimiento.

Los especialistas en la teoría de la información se interesan especialmente por el aspecto cuantitativo de la misma. A partir de la idea según la cual la finalidad de la información es el poder hacer una opción entre varias, miden la

cantidad de información de modo que el número de opciones que ofrece crezca en función del volumen de la información facilitada. Si hay n posibilidades, el volumen de información I será una función creciente de n . La función escogida, debido a razones relacionadas con sus propiedades, es el logaritmo $I = \log n$.

Una medición más refinada permite analizar los casos en que los acontecimientos no tienen el mismo coeficiente de probabilidad. En esta circunstancia, cuanto menor sea la probabilidad de un acontecimiento, mayor será la sorpresa de que ocurra realmente.

A primera vista, el proceso pedagógico parece estar regido por una disminución de entropía. En el caso de una pregunta que admita más de una respuesta posible, la entropía es inicialmente máxima (siendo las respuestas igualmente probables). En el proceso pedagógico, las respuestas incorrectas se eliminan, mientras que la probabilidad de las correctas aumenta, y en consecuencia disminuye la entropía.

Sin embargo, el mecanismo parece más complicado cuando abarca ambas etapas de aumento y disminución de entropía. El no aprendizaje implica un aumento de entropía, y cualquier evolución anti-entropica en un sistema implica una evolución entrópica en el marco de un sistema más amplio.

Sin embargo, la información transmitida por los medios de comunicación de masas no es pura si se la aísla de un cierto contexto, ni está desprovista de valor si se la considera en los estudios cuantitativos. Y los educadores se interesan precisamente por el significado y valor de la información.

Recordemos el juego infantil que consiste en formar una fila de niños en la que éstos se van susurrando sucesivamente la misma palabra; al final, los participantes comprueban encantados que la versión final es, por lo general, completamente distinta de la inicialmente transmitida. El problema reside en que, muy frecuentemente, cosas expresadas con sencillez y claridad, en el momento de la emisión, son mal comprendidas

en la recepción. Medir la cantidad de información no es útil en tales situaciones.

El contexto

Bajo la influencia de la escuela positivista predominantemente lógica estamos habituados a definir el sentido (y por tanto, el significado) haciendo referencia a un sistema de normas que determinan lo que es correcto. El conocimiento proporcionado por el sistema de educación se almacena en los bloques lógicos de las teorías y disciplinas. Tiene un significado determinado por el lugar que ocupa en el sistema de inferencias (deductivas, en el caso ideal de las ciencias teóricas, o inductivas en las ciencias empíricas). Pero en la actualidad se discute mucho el criterio lógico, que excluye y se opone a cualquier consideración exógena y que ha pasado por alto las contribuciones de la psicología y la sociología. Vivimos un periodo de revisión del componente psicosocial del conocimiento.

El sentido (el significado) lo da el contexto, y el contexto contribuye también a consolidar el conocimiento acumulado y a recuperarlo con la memoria.

Ésa es también una de las tesis del *Learning report* (Informe pedagógico) del Club de Roma⁸.

Intentando establecer una jerarquía, G. Bateson⁹ dice: "El estímulo es una señal elemental, interna o externa. El contexto del estímulo es un metamensaje que clasifica la señal elemental. El contexto del contexto del estímulo es una metametamensaje que clasifica al metamensaje, y así sucesivamente".

El contexto puede considerarse como "un término colectivo que califica a los acontecimientos que indican al organismo la serie de alternativas entre las que debe elegir subsiguientemente".

A este respecto, los medios de comunicación de masas constituyen una fuente extraordinaria de contextos sumamente variados que la ense-

ñanza lógica y sistemática descarta por su impureza.

La educación oficial transmite conocimientos esquematizados, organizados y ordenados, mientras que las grandes fuentes de los medios de comunicación de masas proporcionan el conocimiento tal como ha sido elaborado, extraído del proceso de producción incluso antes de ser completado. El conocimiento se proporciona en el marco de los problemas reales y no en el estrecho marco de las disciplinas. Claro está que la forma sistemática de presentación, característica de la escuela, tiene la ventaja de ser económica. Sin embargo, se debería considerar esta cuestión atentamente y dejar un margen para la difusión de informaciones proporcionadas por los medios de comunicación.

Los valores

Por otra parte, la información transmitida por estos medios tiene una connotación de valor; sale filtrada e interpretada a través de sistemas de valores que ofrecen una imagen particular de la realidad. De hecho, la transmisión de la información entraña un juicio selectivo que, a su vez, refleja una determinada escala de valores. Esto también se aplica a todas las desvirtuaciones que se reflejan en la importancia excesiva o disminuida que se da a las noticias, la presentación de declaraciones aisladas o incompletas, las omisiones y la creación de temores infundados, etc.

El hecho de que en una revista para niños una imagen acompañe la exposición del siguiente problema: "¿cuántas posibilidades existen de que una niña y dos niños se sienten juntos en un auto sabiendo que sólo uno de los varones puede conducir?", refleja indudablemente un determinado sistema de valores.

El proceso del aprendizaje puede tener lugar en el marco de un sistema de valores, según un proceso de detección de errores y corrección para mejorar las respuestas. En eso consiste el

circuito completo de aprendizaje; dentro de su marco no se ponen en tela de juicio los valores y las formas que se encuentran en la médula de la totalidad del proceso. En el doble circuito del aprendizaje¹⁰, se pone en tela de juicio al propio sistema de valores. Dentro de su marco se modifica el orden de importancia, aparecen nuevas prioridades o incluso valores completamente nuevos.

La información contextual o portadora de valores que transmiten los medios de comunicación de masas se presta constantemente a ambos tipos de enseñanza.

La reestructuración

La explotación de esta posibilidad requiere un comportamiento activo por parte del alumno. Algunos autores consideran que la información no se recibe, sino que se constituye¹¹.

Todos saben que se puede tener la radio encendida sin que se escuche lo que se transmite, ya que la atención está concentrada en otra actividad. Además, los mensajes transmitidos no siempre son claros y específicos, sino vagos y ambiguos. Es necesario adoptar una actitud de averiguación activa y reflexiva encaminada a especificar y esclarecer la información así como a completarla y simplificarla.

El conocimiento no se acumula en un espacio desierto, sino que se inserta en esquemas mentales pertenecientes a un marco general de pensamiento creado con el tiempo a partir de la estructura contextual y la experiencia pasada.

Especialistas en inteligencia artificial han prestado últimamente atención a estas estructuras del conocimiento. El Sr. Minsky llamó marco a¹² “la estructura de datos utilizados para representar una situación estereotipada, como un tipo de habitación o una fiesta de cumpleaños de un niño. Cada marco va acompañado de indicaciones de naturaleza diversa, algunas relativas a la manera de utilizar el marco, otras a lo

que cabe esperar, otras lo que debería hacerse si las previsiones no se confirmaran”. En el plano filosófico, estas estructuras representan el *Weltanschauung*, la concepción que podemos tener de la realidad.

K. Boulding estableció la distinción entre tres situaciones posibles ante un mensaje¹³: a) ignorar el mensaje (la imagen se conserva), b) modificar las imágenes por un procedimiento rutinario, y c) cambiar revolucionariamente la imagen (el mensaje alcanza la estructura de soporte).

Análogamente, en el aprendizaje, la información puede producir simples modificaciones de las probabilidades de escoger entre una serie de respuestas dadas y/o puede tener consecuencias más complejas al generar reestructuraciones a nivel del marco general del pensamiento, lo que se traduce en modificaciones del propio conjunto de respuestas (por ejemplo, añadiendo creativamente nuevas respuestas posibles). La capacidad de reestructuración es propia de los organismos vivos, de los sistemas autopoieticos que en el espacio físico dado no pierden su identidad física (con lo que no modifican su organización), debido a la renovación permanente de la materia y a las reestructuraciones que se producen a través del aprendizaje y la experiencia.

Comparados a estos sistemas, hay otro tipo de sistemas dinámicos, los alopoieticos; la organización se mantiene invariable mientras no cambie el producto de su funcionamiento, diferente de ellos mismos¹⁴.

En este proceso, la motivación desempeña un papel primordial, aunque también habrá que agregarle el papel que desempeña la actividad de aprender a aprender. Esto supone el aprendizaje de los contextos previos al aprendizaje, aprender a reestructurar, cuándo y cómo aplicar el aprendizaje en circuito sencillo o doble.

Aprender a aprender supone reflexionar sobre contextos anteriores al aprendizaje en los que se ha logrado aprender o se ha fracasado en el intento, procurando identificar las situaciones y las modalidades favorables al aprendizaje. Este

segundo orden de aprendizaje, o “deutero-aprendizaje”, como lo llama G. Bateson¹⁵, permite ahorrar tiempo y los esfuerzos necesarios para el aprendizaje primario usual.

Los dos modos de aprendizaje: la escuela y los medios de comunicación de masas

Los dos criterios de aprendizaje que propugna el *Learning report* del Club de Roma, son la participación y la anticipación. Veamos cómo la enseñanza oficial (escuela) y los medios de comunicación de masas responden a los mismos.

En general, se reprocha a la comunicación de masas el fomento de una actitud pasiva de recepción y de simple acumulación de conocimientos. Desgraciadamente, muchas de las formas pedagógicas clásicas se caracterizan también por la no participación (se basa en la recepción y carece de posibilidad de elegir y decidir).

Con respecto a la participación los medios de comunicación de masas constituyen una verdadera guía, un permanente contacto con el mundo de los protagonistas adultos presentando modelos, suscitando aspiraciones y vocaciones. La relación unidireccional entre transmisores y receptores tiende a desaparecer debido a las innovaciones de la teleinformática que permite el diálogo y los intercambios. La tele-distribución permite la captación directa e inmediata de la atención del público. Los satélites de comunicación hacen posible la organización de teleconferencias, en las que científicos famosos, geográficamente distantes, pueden ser entrevistados e intervenir en los debates.

Respecto a la anticipación, es evidente que los medios de comunicación de masas son más imaginativos y son capaces de establecer proyecciones basadas en temas que cautivan el interés de los niños y los jóvenes. Pueden presentar los últimos descubrimientos o hipótesis, mientras que los programas escolares y los libros de texto

son asombrosamente pobres en lo que se refiere a la anticipación.

La enseñanza escolar puede sin embargo contribuir a una mejor comprensión de la información transmitida por los medios de comunicación de masas, así como a formar la capacidad de juicio crítico a través de debates y discusiones constantes.

Los programas educativos de radio y televisión, y los programas científicos, son los primeros que pueden asociarse al proceso educativo. Así como se recomienda a los alumnos que lean determinados libros, además del trabajo en clase, porqué no recomendarles que vean determinados programas de televisión y películas. Éstos pueden constituir una ayuda tan útil como los libros.

En Rumania, un programa de televisión de mucho éxito que se ha mantenido durante muchos años, es de carácter científico y se titula *Teléenciclopedia*. Esta emisión que siguen los alumnos, padres y maestros, trata de cuestiones sumamente interesantes, sin embargo, no es casi nunca comentada en clase.

Un serial muy popular en el mundo entero fue concebido por un científico, J. Bronowski. La ciencia presentada desde una perspectiva personal y cautivante suscita debates prolongados y apasionados, pero generalmente fuera de la escuela. Las discusiones en clase sobre artículos, programas o películas pueden ayudar a establecer vínculos, interpretar cosas que se leen o ven, conocer a fondo el sistema de valores y la visión del mundo propuesta. A la vez, el maestro podría estimular el interés por programas y publicaciones que tengan carácter educativo.

El interés por los programas científicoeducativos se acentúa cuando se presentan en forma de competiciones públicas, no de competiciones de memorización, sino más bien de deducción, imaginación y reflexión creativa. Las preguntas deben completarse con comentarios de especialistas y expertos en diferentes disciplinas. Otra modalidad posible consistiría en emisiones de

televisión del tipo de la francesa: *Les dossiers de l'écran*, en la que un grupo de especialistas responde a preguntas relacionadas con un problema específico; las preguntas se formulan directamente a través del teléfono que funciona en el propio estudio desde el que se difunde el programa.

Otra emisión científica de la televisión *Connections*, concebida con mucha imaginación por el periodista británico James Burke, despierta un gran interés, no tanto por la información expuesta sino porque contribuye a comprender cómo la ciencia y la sociedad han progresado en estrecha correlación a lo largo de los años. Éste es un buen ejemplo de un programa moderno y bien concebido, que hace pensar, participar y romper de esta manera el esquema de la recepción pasiva del espectador.

La revolución informática exige que los jóvenes se conviertan en "conocedores de los medios de comunicación"¹⁶, aprendiendo a discernir lo que en ellos puede haber de útil. La mejor manera de evitar que los medios de comunicación nos manipulen es aprender a manipularlos.

Los programas escolares "flexibles" comprenden en la actualidad cursos de comunicación. En el primer año escolar existen ya —aparte de la enseñanza de los matemáticas, lenguas, música, dibujo y trabajos manuales— cursos de iniciación a la utilización de bibliotecas. De esta manera, niños bastante pequeños se familiarizan con la enorme variedad de información y conocimientos que pueden extraer de libros y publicaciones que no sean los libros de texto. El evidente atractivo de los libros de cuentos ilustrados propicia la entrada en contacto de los alumnos con el nuevo medio, creando aptitudes para trabajar e informarse de una manera independiente desde el comienzo.

La educación a través de la observación y la lectura (inclusive la lectura rápida) puede lograrse tanto a través de medios de enseñanza oficial como extraoficial. Pero la formación de niños utilizando medios de comunicación de masas es

particularmente eficaz cuando los alumnos participan efectivamente en el proceso de publicación de una revista, en la producción de programas de radio o televisión o en la filmación de una película documental. Una clara prueba en este sentido son los resultados obtenidos por los cineclubs escolares o por el público atraído por los programas de jóvenes publicados y presentados por alumnos.

Pueden formularse dos conclusiones; en primer lugar, que todos los escritores o periodistas, los autores de guiones, de dibujos animados, productores de anuncios y jefes de redacción deberían asumir sus responsabilidades pedagógicas. La conciencia de la participación en el proceso pedagógico de la sociedad debería determinar la imposición de ciertas condiciones y exigencias a la información difundida y las modalidades empleadas para ello, y permitir que la opinión del público sea tenida en cuenta.

Una forma (no técnica) de dar más importancia al papel de la opinión pública en el control de la comunicación de masas y del proceso de información, consistirá en que pueda participar en la gestión de los órganos de información. En Rumania la opinión pública está representada en organismos colectivos de gestión de agencias de prensa, periódicos, revistas, radio y televisión, editoriales y distribuidoras de películas.

Además, todos los educadores, y las demás personas que participan en el sistema educacional, deberían cultivar el sentido crítico de quienes reciben la información transmitida por los medios de comunicación. Todos ellos, deberían identificarse con escritores y autores de guiones destinados a los alumnos y a los adultos y con animadores en el campo de la educación permanente.

Como señaló H. de Jouvenel¹⁷, "el desarrollo de todas las capacidades que tiene el organismo de pensar, comprender y criticar es más importante que transmitir información y conocimiento".

Notas

1. Lars INGELSTAM, *Feudalism or democracy? Communications at the crossroads*, trabajo presentado a la Conferencia de la Federación Mundial de Estudios sobre el Futuro (WFSF), El Cairo, septiembre de 1978.
2. En la 5.^a Conferencia de Jefes de Estado de los Países no Alineados en Sri Lanka, 1976, se declaró que un nuevo orden internacional en materia de comunicaciones era vital como el nuevo orden económico internacional.
3. Uvais AHAMED, *Communication, cultural identity in our interdependent world*, trabajo presentado en la Conferencia de la WFSF, El Cairo, septiembre de 1978.
4. SOEDJATMOKO, *The future and the learning capacity of nations. The role of communications*, trabajo presentado en la reunión anual del Instituto Internacional de Comunicaciones, Dubrovnik, septiembre de 1978.
5. R. M. LIEBERT; J. M. NEALE; E. S. DAVIDSON, *The early window: Effects of television on children and youth*, Pergamon Press, Nueva York, 1973.
6. *Newsweek*, 24 de septiembre de 1979.
7. H. von FOERSTER, "On self-organizing systems and their environments". En: YOVITZ y CAMERON, *Self-organizing systems*, Londres, Pergamon Press, 1960.
8. J. BOTKIN, M. ELMANDJRA, M. MALITZA, *No limits to learning. How to bridge the human gap*, Pergamon Press, 1979.
9. Gregory BATESON, *Steps to an ecology of mind*, Nueva York, Ballantine Books, 1972.
10. Los términos del aprendizaje de circuito simple o doble se emplean para el aprendizaje orgánico en la obra de C. ARGYRIS, D. SCHÖN, *Organisational learning a theory of action perspective*, Addison-Wesley, 1978.
11. Valeriu CEAUȘU, *Cunoașterea psihologică și condiția incertitudinii*, Bucarest, Ed. Militară, 1978.
12. P. WINSTON (ed.), *The psychology of computer vision*, Nueva York, Mc Graw-Hill, 1975.
13. K. BOULDING, *The image*, University of Michigan Press, Ann Arbor, Michigan, 1956.
14. H. MATURANA, "Stratégies cognitives". En: *L'unité de l'homme*, Paris, Ed. du Seuil, 1974.
15. G. BATESON, *op. cit.*
16. Jim DATOR, *Identity, culture and communication future*, trabajo presentado en la Conferencia WFSF, El Cairo, septiembre de 1978.
17. H. de JOUVENEL, "Quelle question pour demain ?", documento presentado en el seminario de la Unesco sobre las perspectivas del desarrollo educativo, París, 1978.

Medios de comunicación de masas, educación y transmisión de los valores

El número de emisoras de radio y televisión del tercer mundo ha aumentado de forma asombrosa en los dos últimos decenios. Muchos de los programas de televisión transmitidos por esos nuevos sistemas son extranjeros. Por consiguiente, para empezar podemos hacer una pregunta importante: ¿En qué medida los medios de comunicación de masas siguen transmitiendo valores extranjeros a los niños de edad escolar? Y una segunda pregunta: ¿Están esos valores en conflicto con los que inculcan los sistemas de educación? Las preguntas son sencillas, pero las respuestas son necesariamente complejas.

Cabe preguntarse también si, como señaló Marshall McLuhan hace algunos años, la transferencia de los sistemas de comunicación de masas y la venta mundial de programas no están transformando el mundo en una "aldea planetaria". O bien, teniendo en cuenta la importancia de los intereses comerciales en la televisión, ¿no nos estaremos convirtiendo en una "aldea comercial", como sostienen algunos

críticos de los medios de comunicación de masas? Habida cuenta de las estructuras transnacionales de control de los medios de comunicación y de la capacidad de absorción de materiales extranjeros que tienen los sistemas de comunicación recientemente creados, podría contestarse simplemente de manera afirmativa, lo que suscitaría la inquietud de los educadores y de los padres del mundo entero.

Programas, valores e impacto

Al tratar de comprender algunas de las tendencias efímeras de los medios de comunicación mundiales, tropezamos con una dificultad fundamental. Aunque pueda sorprendernos ver a *Kojak* en lugares culturalmente tan distintos como la India, Jordania o el Brasil, no disponemos de estudios comparativos que indiquen los efectos que ejercen esos programas y los valores que transmiten en las personas de diversas culturas y de orígenes sociales diferentes dentro de esas culturas. Sin disponer de dichos estudios, no podemos juzgar la transferencia de valores a ningún grupo de la población. Por ejemplo, no sabemos cuáles son los conflictos de valores que pueden suscitar los programas extranjeros en relación con los programas producidos localmente. Sobre todo en la televisión, resulta tentador sostener que no existe un conflicto tan grande, a causa de la naturaleza

Rita Cruise O'Brien (*Estados Unidos de América*). Ha trabajado en el África francófona, y en los últimos años se ha ocupado del problema de la comunicación de masas en los países en desarrollo. Enseña en la Unidad de planificación del desarrollo en el University College, Londres. Principales publicaciones: *White society in black Africa*; *The French of Senegal* y *The political economy of underdevelopment: Dependence in Senegal*.

imitativa de muchos programas realizados en el tercer mundo y cuya secuencia, ritmo y caracterización están calcados de hábiles fórmulas técnicas, concebidas especialmente por los medios de comunicación estadounidenses. A veces, incluso, algunos programas sobre la historia cultural del país se inspiran directamente en la fórmula del *western* norteamericano, fórmula que goza de gran popularidad y que pueden entender y apreciar todos los telespectadores. Los realizadores de los programas lo saben y obran en consecuencia.

Cuando se sostiene que la televisión llega sólo a una reducida minoría de la población urbana acomodada de los países en desarrollo, la imagen de las antenas de televisión de los barrios miserables de América Latina (y de otras partes) vienen a perturbar nuestro conocimiento de las estadísticas reales. Pero en general, el impacto de los valores de los programas de televisión en los niños de la clase media que tienen también la posibilidad de leer historietas y revistas, así como de comprar discos, no puede servir más que para reforzar una serie de influencias con las cuales las de la televisión no están seriamente en pugna.

Al no disponer de datos de encuestas sobre diferentes culturas y diferentes grupos, los resultados de las encuestas efectuadas en los países occidentales podrían esclarecer parcialmente el problema de la influencia de la televisión y su capacidad para modificar los valores en las mentes influenciadas de los jóvenes. Los primeros trabajos estaban centrados en el impacto de la violencia en la televisión sobre las actitudes del niño¹. Más recientemente, las encuestas sobre la población adulta tratan de apreciar la importancia de su impacto en el plano político y social². Hemos sacado dos conclusiones importantes de esos trabajos. La primera es que el impacto directo de la televisión es mínimo a menos que los valores que se presentan se vean reforzados por otras formas de aprendizaje en la sociedad —socialización en la familia, grupo de pares y escuela. Se puede

suponer razonablemente que si los valores implícitos en los programas de televisión entran seriamente en conflicto con las demás influencias culturales y sociales, el programa puede considerarse en primer término como un espectáculo inhabitual. Tomemos, por ejemplo, el impacto de las series televisivas norteamericanas sobre la juventud urbana de América Latina, que está igualmente influenciada por la cultura dominante de los Estados Unidos de América en muchos otros aspectos, y comparémoslo al impacto de un programa como *Misión imposible* sobre los telespectadores sudaneses para quienes el objeto cultural importado debe ser mucho más exótico. Por lo que se refiere a los propios programas, la televisión latinoamericana transmite un porcentaje elevado de producciones estadounidenses y de programas realizados localmente que se ajustan a un modelo cultural análogo. En cambio, en el Sudán, al ritmo rápido de la serie estadounidense podrá seguir un largo programa de poesía árabe en el que se vea al recitador sentado ante la cámara. El impacto de los dos programas es forzosamente distinto. Por consiguiente, si bien es posible identificar los valores implícitos y explícitos de esos programas, su transferencia efectiva diferirá desde el punto de vista cultural y también según la edad, el nivel de instrucción, y el modo de vida del telespectador, y también según el "menú" que sirva habitualmente la televisión.

En segundo lugar, la influencia de la televisión está directamente relacionada con la frecuencia de escucha. En las culturas de alta densidad televisiva de América del Norte y de Europa Occidental, disponemos de estudios que indican que ciertos niños (sobre todo de los grupos de bajo nivel de ingresos) pasan más horas delante del televisor que en la escuela, lo que se traduce en malos resultados escolares³. Fuera de América Latina, donde el número de horas de emisión de televisión es más elevado que en el resto del tercer mundo, no se puede imaginar una tal intensidad de escucha. Como la mayoría de las emisoras de televisión de los

países en desarrollo sólo emiten algunas horas (final de tarde y primeras horas de la noche), los efectos que puede tener la televisión en los niños de los países ricos no tiene paralelo. Esto, asociado a las diferencias culturales, minimiza forzosamente el impacto de la televisión. Sin embargo, no podemos olvidar el efecto de la publicidad en los medios de comunicación y en los valores materiales, el estilo de vida y los hábitos de compra. Este aspecto se puede examinar en el capítulo dedicado a la transferencia de gustos. Hay dos formas de influencia: la primera es la que ejerce el mensaje publicitario que tiene por objeto vender un producto determinado y la segunda es la que ejerce la indumentaria, los objetos materiales y el modo de vida de conjunto que reflejan los propios programas. La mayoría de los programas estadounidenses reflejan un nivel de vida muy elevado y muy superior a las posibilidades de los telespectadores potenciales, sobre todo del tercer mundo. Sin embargo, hay que hacer una cuidadosa distinción sobre esa forma de materialismo y su efecto sobre un sistema de valores más coherente y profundamente enraizado. El peligro es evidente: el materialismo incita a la gente a adoptar normas que pueden ser superiores a sus medios, lo que engendrará la frustración individual. Pero desde el punto de vista social, la revolución de la elevación de las aspiraciones sólo puede achacarse en parte a los valores materiales transmitidos por la televisión o la radio. Muchas otras formas de influencia contribuyen a ello.

Estructuras y flujos mundiales

Hasta ahora nos hemos referido al impacto sobre las personas. Quizás sea más importante subrayar algunos de los factores estructurales que han contribuido a la influencia de los medios de comunicación de masas extranjeros en el tercer mundo. Los espectadores norteamericanos han montado el más vasto mercado internacional de

venta mundial de programas de televisión⁴. Por lo que respecta a la programación y al contenido de las emisiones difundidas por las cadenas norteamericanas, las agencias de publicidad desempeñan un papel dominante. Como en el mercado local se realizan beneficios suficientes, los programas se venden internacionalmente “al precio que acepte el mercado”. Sobre la base del número de receptores que existen en cada país, los programas se venden muy baratos a los países en desarrollo, a un precio muy inferior a lo que costaría la realización de equivalentes locales. Cuando se crearon las emisoras de televisión en muchos países del tercer mundo en la década de 1960, raras eran las que poseían existencias suficientes de material que les permitiera ocupar unas pocas horas de antena, a pesar de ser limitadas. El problema se resolvió mediante la importación de programas de todo tipo. Esa situación todavía se agravó debido a la demanda de más horas de emisión por parte de quienes tenían televisores (los sectores más ricos e influyentes de la población urbana). La respuesta evidente fue, por lo tanto, aumentar las importaciones.

En los comienzos de los años 1970, varios países de África y del Oriente Cercano y Medio tuvieron conciencia del imperialismo cultural y adoptaron políticas encaminadas a reducir las importaciones extranjeras mediante el establecimiento de un porcentaje máximo. Los Estados árabes, en particular, se oponían a las escenas de violencia y al tratamiento de las cuestiones sexuales por considerar que estaban en conflicto con los valores de la sociedad musulmana. Al verse obligados a producir programas lo más rápidamente posible, los equipos de producción, sobrecargados de trabajo, se esforzaron por satisfacer, superando grandes dificultades, normas cualitativas fijadas a menudo por razones políticas. Para hacer frente al costo de las producciones locales se recurrió entre otras cosas a la publicidad, incluso en las emisoras de propiedad estatal; los dirigentes veían con muy buenos ojos que se produjera un aumento

suficiente del número de receptores a fin de atraer a las agencias de publicidad.

La televisión es un medio de comunicación complicado y costoso, y algunas veces un poco frágil desde el punto de vista de la adaptación a las diferentes formas de expresión cultural. El aumento de los costos se vio aún más agravado en los comienzos de los años setenta con la introducción del color y la eliminación del material de producción y transmisión en blanco y negro por las grandes empresas transnacionales. Muchas emisoras de televisión parecían abrigar grandes esperanzas y se fijaban nobles objetivos en materia de desarrollo nacional y cultural. Los resultados efectivos han sido mucho más decepcionantes⁵. Nos preguntamos, con la esperanza de equivocarnos, si la televisión del tercer mundo no acabará por parecerse a lo que es ya en los demás países.

¿Y la radio?

La radio sigue siendo, en los campos de la información, del ocio y de la educación un instrumento de masas mucho más poderoso. Con excepción de la música, sufre mucho menos la influencia de los elementos extranjeros que la televisión. La razón es simple: las emisiones de radio son mucho más fáciles de realizar y más baratas. Desde hace mucho tiempo, están al alcance del personal especializado local y en el tercer mundo se realizan muchas emisiones en lenguas locales. Además, la radio llega a un público mucho más vasto y sobre todo a las poblaciones con menos recursos económicos y las que están alejadas de las grandes ciudades, gracias a la ubicuidad de los aparatos de transistores. A pesar de esta evidencia, la estimación estadística no ha merecido la atención de los especialistas más conspicuos a nivel nacional e internacional.

La radio ha sido utilizada eficazmente en las campañas educativas. Puede emplearse para explicar más bien que para alentar un debate

sobre los parámetros de la política nacional de desarrollo. Constituye un medio eficaz para llegar a los grupos no alfabetizados de la población. Se la ha utilizado con éxito para difundir programas escolares en diferentes contextos. Pero se plantean dos problemas fundamentales. En primer lugar, la relación entre los programas de radio y los programas escolares suele ser muy formalista. Aunque se han realizado grandes progresos y sea posible citar ejemplos excepcionales⁷, a los educadores y a los organismos de radiodifusión les queda mucho por hacer para aprovechar la experiencia adquirida por otros países en desarrollo en materia de emisiones educativas formales y no formales y para acrecentar su independencia de los modelos tradicionales de radio escolar concebidos en los países ricos. Me pregunto a veces si el conocimiento y la evaluación de esos sistemas no resulta más provechoso para el circuito internacional de especialistas que para el personal local cuya tarea es desarrollar y ampliar este importante sector⁸. En segundo lugar, aunque la radio tiene tanta importancia, en los últimos años ha sido privada de recursos en favor de la televisión por razones profesionales y financieras. Los profesionales jóvenes consideran que ésta es menos estimulante y seductora que la televisión y, si bien la radio ha encontrado una nueva vocación y una nueva importancia en los países ricos, no puede decirse lo mismo en muchos países del tercer mundo. En parte por razones de prestigio, y en parte por simples razones financieras —elevado costo de la realización de programas para las nuevas emisoras de televisión— la radio se ve amordazada por la televisión, más seductora que ella. Éste es un problema particular que se plantea a los planificadores y a los profesionales que podrían considerar más seriamente el inferior costo de las inversiones en la radio: en otras palabras, a veces hay que saber resistir a las presiones políticas que se ejercen en favor de la expansión de la televisión por razones de prestigio, quizá sobre todo en los países menos desarrollados

que tienen mayor necesidad de esforzarse por movilizar todos los recursos disponibles al servicio de la educación.

El profesionalismo en tela de juicio

El optimismo reinante en los años sesenta acerca del papel de los medios de comunicación de masas en la educación y el desarrollo ahora ha cedido el paso a las reflexiones sobre la desigualdad de acceso a la información y la comunicación, que refuerza otras desigualdades crecientes en los países en desarrollo⁹. Ese optimismo se ha visto moderado por la transferencia de valores que estamos examinando. El proceso de reevaluación se basa en la consideración del impacto del carácter transnacional de los medios de comunicación de masas, y del volumen de los programas, así como de la transferencia de modelos de profesionalismo en materia de radiotelevisión. Cada una de esas tendencias ha creado una discontinuidad entre la radiotelevisión nacional y la utilización experimental de los medios de comunicación de masas en la educación formal y no formal, en las campañas de alfabetización o de desarrollo, en los sistemas de difusión limitada y la tecnología apropiada. Por consiguiente, si quizá es verdad en ciertas circunstancias que "lo que es pequeño es bonito" (*small is beautiful*), los grandes medios de comunicación de masas han adquirido sin embargo una posición dominante en el plano institucional y emplean recursos considerables, lo que nos lleva a poner en duda su papel en el campo de la cultura y del desarrollo.

Todas las cuestiones de este tipo se basan implícitamente en el supuesto, quizás prejudicial, de que el mantenimiento de la identidad (o las identidades) cultural(es) en los países en desarrollo es un medio que sirve para contrarrestar la influencia transnacional y promover políticas económicas y sociales mejor adaptadas a las necesidades de esos países. Las influencias transnacionales transmitidas por los medios de

comunicación de masas actúan a dos niveles diferentes: primero, la influencia directa sobre las pautas de consumo y los modos de vida imputable a los programas y a la publicidad extranjeros; segundo, la influencia que se ejerce sobre las normas de formación, el profesionalismo, los modelos de organización y de producción de los medios de comunicación y que hace que diversas profesiones se identifiquen con sus homólogos de los países ricos y, en el fondo, desvíe los medios de comunicación del sustrato cultural y de los recursos de un país pobre.

Tomemos el caso de un ingeniero electricista formado en una universidad de un país desarrollado y que mantiene estrechas relaciones profesionales con sus homólogos del mundo entero (gracias a las reuniones profesionales, revistas y sobre todo a una actitud positiva por lo que se refiere a la tecnología más avanzada, más importante para su "comunidad transnacional"); el sistema que preferiría instalar en su país no refleja forzosamente las necesidades locales sino que se refiere a normas extranjeras. Los ingenieros de radiocomunicaciones están tan impresionados como los demás miembros de la élite científica y técnica de los países en desarrollo por la ingeniosidad y el grado de perfeccionamiento de ciertos dispositivos técnicos costosísimos. Además, puede ser que sus pretensiones de competencia profesional se basen precisamente en el grado de perfeccionamiento del material con que trabajan, y del que han llegado a depender debido a ciertos objetivos de la formación o de la socialización en el sentido más amplio. Consideraciones de esa índole llevan a escoger sistemas complejos y equipos caros, imponiendo así una pesada carga al servicio local, que inicialmente tenía por objeto satisfacer las necesidades del país evitando el despilfarro. Ese problema pone de manifiesto el hecho de que la reorientación de las categorías cognitivas realizada en el programa de socialización puede entrar en conflicto con la realidad de las capacidades económicas locales.

En general, resulta mucho más fácil examinar los aspectos externos de la dependencia y del imperialismo cultural, tan debatido en los últimos años, en especial por los políticos y los ministros de los países del tercer mundo. Sus declaraciones han servido para llamar la atención sobre algunas características aparentes de la dependencia: importación de programas de televisión, dependencia de unas cuantas agencias occidentales por lo que respecta a la difusión de noticias e informaciones. Sin embargo, apenas se han cuestionado los procesos más sutiles que son esencialmente estructurales y tecnológicos. Esos procesos son sin duda menos visibles pero no menos decisivos. Por consiguiente, aunque el porcentaje de los programas producidos localmente en relación con los importados mejora en muchos países, satisfaciendo así al menos las exigencias inmediatas de la lucha contra el imperialismo cultural, la calidad y la pertinencia de la producción local siguen estando gravemente hipotecadas por la organización, la tecnología y los datos profesionales que contribuyen a esa producción. En muchos casos, el aumento del porcentaje de la producción local constituye simplemente una forma de "sustitución de las importaciones culturales", o una imitación de la fórmula del programa importado. Todo esfuerzo crítico por luchar contra las tendencias del habitante de la "aldea planetaria" comienza en el propio lugar haciendo una reconsideración mucho más seria de los fines de la radiotelevisión, de su integración con otros sectores desde el punto de vista de la planificación, de la gestión y de la programación, y llevando a cabo una evaluación crítica del financiamiento y de los nuevos gastos en este sector de tecnología tradicionalmente avanzada. El materialismo estéril inherente a los valores de consumo transmitidos por los programas y la publicidad televisados, constituye una "verdadera" cultura de la pobreza en comparación con la riqueza y la variedad de los valores de las culturas locales de los países en desarrollo.

Escuelas y pantallas: textos y alienación

Después de haber contestado en cierta medida a la primera pregunta que figura en la introducción respecto de la transmisión de los valores por los medios de información de masas, me aventuraré ahora de manera más indecisa en el terreno profesional de la mayoría de los lectores de esta revista, procurando relacionar esas tendencias con el proceso educativo. Diré primero, que en la mayor parte del tercer mundo, la escuela seguirá siendo durante algunas décadas un instrumento de socialización y, por consiguiente, de transmisión de valores mucho más poderoso que los medios de comunicación de masas. A pesar de las divergencias que puedan existir acerca de la importancia que ha de concederse a esa cuestión, cabe suponer sin gran peligro de equivocarse que el medio escolar mantendrá una importancia capital. En segundo lugar, aun en las culturas que he descrito con un elevado número de telespectadores, hay y seguirá habiendo serias limitaciones en las modificaciones de valores fomentados solamente por los medios de comunicación de masas. El análisis social nos permitirá, sin duda en los años venideros, medir sus efectos en las diferentes culturas y en los diversos grupos sociales.

En esta última sección procuraré, de todos modos, señalar a la atención los valores culturales contenidos en un libro de texto publicado en 1975 y que ahora se utiliza bastante para enseñar el francés en las escuelas primarias de África. Los autores del libro¹⁰ afirman en la nota explicativa destinada a los maestros que lo han "adaptado a las necesidades africanas". El análisis de su contenido es necesariamente limitado, ya que está aislado del contexto educativo en que se utiliza el libro, naturalmente condicionado por el programa, por los métodos pedagógicos y por la interpretación de los maestros. No obstante, podemos decir que los valores que transmite están claramente destacados y reflejan hipótesis implícitas en cuanto a la superioridad

y a la inferioridad de las culturas, así como a la promoción de los valores occidentales, especialmente el consumismo, y suscitan una cierta inquietud en el observador escéptico respecto del vehículo de la enseñanza lingüística y de la alienación.

En el prefacio se dice a los niños que se les presentará la vida cotidiana de los franceses (cocina, escuela, canción, etc.) invitándoles a comparar lo que ocurre en sus propios países. El texto dice "Reflexionad atentamente sobre las diferencias que os mostrarán lo que caracteriza a vuestra cultura y a la de los franceses". En otro pasaje, el texto se refiere a las lenguas e invita al niño a reflexionar sobre el uso del francés y de las lenguas africanas. La frase siguiente se refiere a la importancia del uso del diccionario, lo que constituye una clara negligencia de los autores que deberían saber que hasta hace muy poco las lenguas vernáculos del África francófona no estaban transcritas, debido precisamente a la primacía otorgada al francés por las políticas lingüísticas de esos países. Los escolares naturalmente no disponen de diccionarios de lenguas africanas.

La presentación del libro es ingeniosa, aunque barata, pero se pueden observar marcadas diferencias en el uso de las ilustraciones. Todas las lecciones de gramática están ilustradas con dibujos que representan momentos de la vida africana, en las que el niño o la niña comienzan visiblemente a utilizar el francés, subrayando en parte lo difícil que es estudiar en África. En cada sección del libro hay un extracto de una narración de un autor africano, como Sembene Ousmane, Camara Laye y otros conocidos. Las ilustraciones de esas narraciones son extraordinariamente monótonas y estilizadas. En contraste con esas rígidas representaciones de la "autenticidad", la información sobre Francia y la cultura francesa está presentada por medio de historietas, de fotografías bien reproducidas y de atractivos dibujos.

El contenido es aún más significativo. Hay artículos sobre la difusión y las traducciones

mundiales de *Tintin* y *Asterix* (las historietas francesas más conocidas), así como sobre el hecho de que rivalizan por conseguir la popularidad internacional, favoreciendo así una identificación positiva con la cultura juvenil francesa. Una breve cita tomada del primer tomo de la autobiografía de Simone de Beauvoir que refleja un medio cultural muy característico de la educación de la alta clase media, va seguida de algunas líneas de diálogo sacadas de *Zazie dans le métro* (R. Queneau), que es un ejemplo de literatura parisiense con juegos de palabras muy sutiles. Resulta difícil saber cómo hacen la mayoría de los maestros africanos para introducir esos materiales en su contexto. Esos extractos van seguidos de una descripción de una excepcional miseria que se titula "La analfabeta" del libro de Sembene *Le docker noir*. El contraste cultural es tan notable, la diferencia de modos de vida y de empleo del lenguaje tan marcados, que deben producir en el niño un efecto muy extraño.

La sección consagrada a la música y a los instrumentos insiste en las diferencias culturales presentando el tambor africano tradicional en marcado contraste con los instrumentos clásicos y las formas de la música de la sociedad europea. En ningún sitio figura una flauta o una cora (instrumento africano de cuerdas muy perfeccionado). Hay un pasaje consagrado a una cantante griega con comentarios sobre sus recitales sacados de diarios franceses que reflejan la enorme popularidad de que goza en Europa. Más que una expresión de la cultura francesa tradicional, cabe ver en ello el reflejo de los gustos actuales de los ciudadanos europeos exportados a las ciudades del África francófona destinado a los jóvenes que pueden permitirse comprar esos discos (6 libras y 8 peniques cada álbum en África occidental).

La sección consagrada a los comercios y mercados recurre a una mujer africana para describir la decadencia del mercado tradicional e incluso del pequeño comercio en favor de los supermercados: "los grandes comercios venden

más barato...". Si esto es cierto en Europa, en África ocurre lo contrario: los supermercados son un lujo de la clase media urbana. La gran mayoría todavía utiliza el mercado tradicional por razones económicas y culturales. La sección que trata de la vivienda presenta la neta evolución histórica que media entre la choza y el gran edificio de apartamentos, que presenta como un rasgo natural del desarrollo moderno. La lección de gramática que acompaña a esa sección está ilustrada con un dibujo en cuatro imágenes en las que se ve a un joven africano construyendo una casa de cemento; la última imagen muestra cómo termina la casa y se empareda en ella (¿la estupidez de los africanos?, ¿su incapacidad para hacer frente a la vida moderna —por deseable que sea?).

La realidad geográfica y artística de las provincias francesas contrasta con la inmaterialidad "romántica" de los lugares africanos; un viaje a Tombuctú (donde tal vez se emplee este libro en la escuela local) es presentado a través de la irrealidad histórica de un explorador francés del siglo XIX (René Caillié). Finalmente, ese libro de texto consagra un pasaje al Tibet, que lo presenta a los niños a través de los recientes viajes de un escritor parisiense, cuya interpretación de ese lugar exótico está caracterizada por una sofisticación típica del ciudadano occidental.

Al examinar ese texto sorprendente, su "adaptación" y su evidente preocupación por los valores, uno se siente tentado de proponer una reflexión provocadora. Cuando los niños africanos, al compás de la regla del maestro, repetían la consabida cantinela "nuestros antepasados los galos", en las escuelas coloniales francesas, la evidencia y absurdidad de ese fenómeno ha debido suscitar naturalmente una reacción mucho más violenta de orgullo nacional y cultural. La dialéctica es ahora más imprecisa y el resultado es una forma de alienación cultural mucho más insidiosa. ¿Y cuántos textos más habrá que sigan presentando este tipo de material?

Al llamar la atención sobre las dificultades de interpretar la transmisión de los valores a través de los medios de comunicación de masas, y al subrayar algunas de las influencias estructurales y profesionales que se encuentran en la base de las influencias ejercidas por los medios de comunicación extranjeros dentro del contexto local de los países en desarrollo, uno llega a sugerir cambios que van mucho más lejos que la limitación de las importaciones. La evaluación de su impacto en relación con las diferencias culturales o sociales observadas en el tercer mundo puede servir de catalizador, al llamar la atención sobre algunos cambios en materia de política y de planificación que sería necesario introducir. Sin embargo, la manera en que cada joven puede observar con un espíritu abierto y al acecho los mensajes y las influencias de los medios de comunicación y de las demás culturas, depende directamente de la integridad con que el sistema educativo favorezca una motivación y una realización genuinas y suscite el orgullo de la cultura y los valores locales.

Notas

1. H. L. HIMMELWEIT, y otros, *Television and the child: An empirical study of the effects of television on the young*. Londres, Oxford University Press, 1958.
2. G. GERBNER y L. GROSS, Living with television: The violence profile, *Journal of communication*, primavera 1976, vol. 26, n.º 2.
3. P. J. ARENAS, *Learning from non-educational television*, Harvard, University Graduate School of Education, 1971.
4. K. NORDENSTRENG y T. VARIS, ¿Circula la televisión en un solo sentido? Unesco, 1974. (Estudios y documentos de comunicación social, n.º 70.)
5. E. KATZ y G. WEDELL (dir. publ.), *Broadcasting in the third world*, Boston, Harvard University Press, 1977.
6. Conviene señalar muy particularmente la campaña sobre el tema "El hombre es salud" en la República Unida de Tanzania y la radio educativa en el Senegal.
7. D. T. JAMISON y E. MCANANY (dir. publ.), *Radio for education and development*, 2 vols, Beverly Hills, California, Sage Inc., 1978.

8. Véase por ejemplo el informe recientemente redactado por la División de Estructuras, Contenidos, Métodos, Técnicas de Educación de la Unesco por R. POSTGATE y otros: *Low-cost communication systems for education and development purposes in third world countries*, abril de 1979.
9. Véanse varios artículos en W. SCHRAMM y D. LERNER,

- Communication and change: the last ten years and the next*, Honolulu, University Press of Hawaii, 1976.
10. No identificaré ese texto porque no es mi deseo designarlo como único objeto de crítica; simplemente quiero señalar algunas cuestiones planteadas por ese libro y que pueden aparecer en otros libros de texto de esa índole.

Publicidad transnacional, medios de comunicación y educación en los países en desarrollo

Se ha vuelto frecuente enfocar las relaciones entre educación y medios de comunicación de masas como un problema restringido a las posibilidades de utilizar los medios para incrementar la cobertura de la educación formal. Así, las discusiones sobre este tópico se han concentrado sobre los problemas de planeamiento, costos y efectividad de los medios de masas para transmitir mensajes educativos. Un sinnúmero de investigaciones han sido realizadas en torno a variables que se refieren, sea a los atributos de las audiencias (edad, sexo, ubicación geográfica, etc.), sea a los medios mismos (tipo de medio, extensión y duración de las transmisiones, etc.), sea a los aspectos operacionales de la enseñanza (el medio solo o con profesor, solo a con textos de apoyo, etc.).

Rafael Roncagliolo (Perú). Investigador en el Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo (DESCO) de Lima y en el Instituto Latinoamericano de Estudios Transnacionales (ILET) cuya sede esta en México. Ex profesor en varias universidades del Perú. Autor de numerosos artículos sobre la comunicación y coautor de varias obras sobre el mismo tema.

Noreene Z. Janus (Estados Unidos de América). Especialista en problemas de comunicación. Actualmente coordinador de investigaciones en el Instituto Latinoamericano de Estudios Transnacionales (ILET). Autor de varios estudios sobre la mujer y sobre la estructura transnacional de las comunicaciones de masas.

Aun cuando estas investigaciones, y los experimentos que suelen acompañarlas, puedan arribar a un incremento significativo de los niveles de escolaridad y entrenamiento, lo cierto es que las relaciones entre comunicación de masas y educación formal abarcan problemas bastante más complejos y relevantes que el uso de algunos espacios o tiempos de los medios con fines educativos.

Como ha dicho Iván Illich, "la escolarización y la educación están relacionadas como la iglesia y la religión"¹. La escuela al modo de la iglesia, es sólo la institución que formal y consensualmente asume la tarea educativa. Es apenas uno de los medios utilizables para el propósito educativo. Más aún, la escuela como institución adolece de anacronismos y limitaciones derivadas de lo que Paulo Freire denomina la "concepción bancaria"², en virtud de la cual el maestro deposita el conocimiento en el estudiante de manera vertical, pasiva y no dialogal.

Las críticas de Illich y Freire al sistema escolar (que son en parte extensibles a los medios de comunicación de masas) tienen una vigencia generalizada en el pensamiento latinoamericano y pueden considerarse uno de los puntos de partida o supuestos de este artículo, aun cuando no es pertinente extenderse aquí sobre ellas.

La escuela paralela

La crisis de la institución escolar, por cierto, no se debe sólo a las limitaciones intrínsecas a la escuela contemporánea, ni puede solucionarse mediante la escolarización de los medios. Lo que ocurre, en efecto, es que los medios (que comparten algunas características de la escuela, pero que también desarrollan sus propias formas de comunicación) han adquirido una eficacia socializadora relevante, desplazando en parte la hegemonía funcional de la escuela. Ello resulta, entre otros factores, de la penetración que los medios de comunicación de masas han logrado dentro de la vida privada*, de la ilusión de libertad que producen (desde que es posible cambiar de diario o de estación de televisión), de la variedad de sus programas, de las fuerzas psicológicas que logran movilizar, de su sustento lúdico antes que pedagógico, y de su carácter permanente (puesto que su influencia se extiende sobre toda la vida y no sólo sobre el periodo escolar).

En razón de éstos y otros factores es innegable que el conjunto de los mensajes de los medios constituyen una forma de educación efectiva. Tan efectiva que este conjunto es capaz de neutralizar fácilmente lo que pueda hacerse en unas cuantas horas de instrucción por televisión o por radio. Por eso, hoy se considera a los medios masivos como una verdadera "escuela paralela"³; y por eso también, más importante que el uso educacional de los medios es la naturaleza educacional que ellos poseen, es decir los efectos educativos que resultan de su actuación cotidiana, cuya consideración es indispensable para establecer sistemas y políticas nacionales de educación⁴. La existencia universal de esta escuela paralela no preocuparía a los educadores si es que los contenidos y, sobre todo, los resultados de ambas escuelas fueran similares o convergentes. Sin embargo, la preocupación existe, y ello se debe a que en la mayoría de las naciones, y en particular en los países en desarrollo, los medios están introduciendo un

modelo de educación, de valores, de pautas de comportamiento, de aspiraciones personales y colectivas que poco tienen que ver con las finalidades explícitamente fijadas para los sistemas nacionales de educación. De esta manera, escuela y medios de comunicación de masas emergen como "hermanos enemigos"⁵. Hermanos en cuya enemistad se arriesga siempre el triunfo de los medios, y con él, el más eficaz y sistemático sabotaje de las políticas educativas.

En presencia de estas dos "escuelas paralelas" y del creciente antagonismo entre ambas, la respuesta de las sociedades y los Estados resulta contradictoria. Por un lado hoy en día nadie discute la necesidad y el derecho a establecer políticas educativas. Pero, en materia de comunicación de masas, en cambio, subsiste una cierta resistencia frente a cualquier intento por cristalizar políticas comunicativas explícitas.

A pesar de ello, es obvio que en todo país existe en la práctica alguna política nacional de comunicación. Sólo que mientras la política de educación es formulada por el conjunto de la sociedad y existen autoridades y funcionarios que deben dar cuenta de su aplicación y sus resultados, en el caso de las comunicaciones, la política está privatizada y es decidida y aplicada, de modo excluyente, por quienes controlan monopólicamente los medios: las clases dominantes y los poderes transnacionales que han penetrado profundamente en los sistemas comunicativos de los países subdesarrollados, particularmente en América Latina**.

* Existen muchas investigaciones que demuestran la importancia cuantitativa de la atención a los medios. Sólo por ejemplo, en Europa más de la mitad de los niños ven televisión diariamente, y en los Estados Unidos de América, los niños entre cuatro y ocho años de edad lo hacen con un promedio de 2,5 horas diarias, mientras que aquellos que se encuentran entre los diez y dieciséis años dedican a la televisión un promedio de 4 horas diarias. Véase George COMSTOCK *et al.*, *Television and human behavior*, p. 178, New York, Columbia University Press, 1978.

** De 31 países en el mundo que tienen televisión comercial privada, 16 —¡más de la mitad!— son latinoamericanos. Ello es resultado de la importación mimética del

Estas políticas de comunicación privatizadas contradicen abiertamente las políticas educativas. Así, la educación proclama finalidades humanistas, de desarrollo nacional y de afirmación de la soberanía y la cultura nacionales. La comunicación privatizada, en cambio, se interesa por la venta de mercancías antes que por la persona humana; apunta al incremento compulsivo del consumo sin considerar necesidades racionales del desarrollo; y difunde una cultura transnacional que amenaza y socava todas las tradiciones culturales nativas. La comunicación comercial contemporánea apunta, en nombre del *global village* de que hablaba McLuhan, a la creación de un *global supermarket*. Por este camino, se sitúa en los antípodas de los principios y objetivos en que se sustentan los sistemas y las políticas nacionales de educación.

La publicidad, palabra cultural dominante

No puede culparse a los medios de comunicación de masas en sí mismos por estos resultados. Los medios no funcionan fuera de un contexto social y no tienen autonomía para decidir de por sí y ante sí sus contenidos. De hecho, los medios no fueron siempre ni son hoy en todas partes iguales. Incluso gran parte del combate que se libra contra la situación actual se hace desde medios de comunicación alternativos: empresas periodísticas que, con sorprendente economía de recursos y despliegue de sacrificios, emergen aquí y allá para reivindicar las verdaderas funciones culturales, educativas, concientizadoras de la comunicación de masas. Lo que ocurre con los grandes medios, en las condiciones del capitalismo monopolista, es que su privatización los ha puesto al servicio de causas ajenas y contrarias a una verdadera educación de masas.

Los antecedentes de este fenómeno se remontan hasta mediados del siglo pasado, época en que se produce el matrimonio entre prensa y publicidad⁶. A partir de entonces los medios de

comunicación de masas van volviéndose cada día más mercantiles. La propia comunicación, la noticia misma, son hoy mercancías sujetas a las leyes de la oferta y la demanda, y al criterio de maximización de utilidades como pauta orientadora de las políticas comunicativas, a nivel de la empresa y de la nación. Más aún, los medios de comunicación se han convertido en productores de audiencias y mercados potenciales que se venden como mercancías a los anunciadores cuando éstos contratan los avisos. La inserción de los medios en esta lógica mercantil determina que su matrimonio con la publicidad implique su creciente divorcio de los objetivos de la educación.

La subordinación de los medios a la actividad publicitaria se comprueba tan pronto como uno se detiene a observar el contenido de los medios. Así, en América Latina, los grandes diarios contienen más publicidad que periodismo. El espacio comprado para anuncios constituye entre un 50 y un 70 por ciento de su espacio físico total*.

Pero, la creciente presencia de la publicidad en los medios de comunicación de masas no se

sistema comunicacional de los Estados Unidos de América. Elihu KATZ y George WEDELL, *Broadcasting in the third world*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1977.

* Existen, sin embargo, importantes variaciones entre los estudios que incluyen este tipo de mediciones. En Costa Rica se analizaron cuatro diarios, encontrándose una media de 42 por ciento de publicidad y llegando uno de dichos diarios hasta 66 por ciento (José M. FONSECA, *Las políticas de comunicación en Costa Rica*, París, Unesco, 1976). En Perú, durante 1968, "el análisis morfológico de los diarios de mayor tirada... demostró que los siete primeros incluían no menos de 35,5 por ciento de publicidad llegando a 58,4 por ciento en el diario con mayor espacio dedicado a publicidad (Pontificia Universidad Católica de Perú, *Investigación de los medios de comunicación colectiva*, Lima, 1961). Cifras aún más altas se mencionan en Alex SCHMID, "The North American penetration of the Latin American knowledge sector: Some aspects of communication and information dependence", documento presentado a la 7.ª Conferencia de la International Peace Research Association, Oaxtepec, México, 1978 (mimeo), p. 13 y 14. Véase sobre este punto, Noreene JANUS y Rafael RONCAGLIOLO, *Advertising, mass media and dependency*, en: *Development dialogue* (Uppsala, Suecia), vol. X, 1979, n.º 1.

reduce por cierto a un problema de distribución del espacio. Tal distribución no es más que un síntoma, un indicador. Detrás de él, se encuentra el control que el poder financiero de las agencias de publicidad y de los anunciantes ejerce sobre los medios; como lo señala Alex Schmid puesto que tanto como un 80 por ciento de los ingresos de los diarios proceden de los anuncios, y no de las ventas, las agencias de publicidad y los anunciantes están en condiciones de levantar o de hacer quebrar un diario. La historia de la prensa latinoamericana es generosa en ejemplos ilustrativos de estas presiones y de este poder. Tal situación es aún más grave en el caso de la radio y la televisión comerciales, pues en ellas el 100 por ciento del financiamiento proviene de la publicidad. Para la publicidad los medios no son sino máquinas de vender, que resultan buenas cuando atraen muchos lectores con suficiente poder de compra y malas cuando sus contenidos periodísticos interfieren con el *statu quo* en que se expanden los negocios y las ventas. De esta manera, los grandes diarios privados son tan libres como los grandes anunciadores y sus agencias de publicidad les permiten serlo⁷, y el principio universalmente aceptado de la libertad de expresión, termina convirtiéndose, en la práctica, en mero apéndice de la libertad de empresa: es decir, una libertad de uso exclusivo para los grandes poderes económicos.

Si la publicidad ha logrado avasallar un instrumento tan poderoso como son los medios de comunicación, logrando poner el famoso "cuarto poder del Estado" a su servicio, ello ha ocurrido por la gravitación que el anuncio alcanza en las condiciones del capitalismo monopolístico. De hecho, vivimos una omnipresencia de la publicidad; los mensajes publicitarios invaden todos los terrenos; son parte fundamental de la cultura cotidiana. La publicidad ha llegado a penetrar tanto la vida de cada quien que aun si no se compra el producto anunciado o no se atiende dicho anuncio, el impacto de la publicidad en su conjunto es innegable.

La publicidad ha adquirido una dimensión propia que la hace absolutamente distinta a los anuncios comerciales del siglo pasado de los cuales proviene. Así, nada tiene que ver el anuncio contemporáneo con la norma que Émile de Girardin proponía hace ciento treinta y cinco años: "*L'annonce doit être concise, simple, franche, ne porter jamais aucun masque, marcher droit à son but, la tête haute*"⁸.

Hoy, la publicidad no descansa sobre ningún género de franqueza, concisión u objetividad. Ha desarrollado su propio lenguaje y sus propios códigos lingüísticos e icónicos. El anuncio ya no funciona si es que no inserta sus mensajes dentro de valores psicológicos imaginarios y de complejas simbologías de los *status* sociales a los que los productos son adscritos, con independencia de sus valores utilitarios reales. Al convertirse en eslabón indispensable del funcionamiento económico, los problemas que la publicidad genera desbordan ampliamente las críticas de naturaleza ética que con razón se le han formulado. La publicidad se ha vuelto a tal grado una manifestación sobresaliente del capitalismo contemporáneo, que ha sido considerada "la palabra cultural dominante", la efervescencia cultural de base económica que reemplaza antiguas efervescencias de raíces místicas, filosóficas o científicas⁹.

La publicidad y la escuela

Tal es la fuerza que nuestra organización económica ha otorgado a la publicidad, que los intereses que ésta representa y los estilos que ha desarrollado llegan a influir de manera notable sobre el propio sistema de educación formal. La publicidad penetra aun en las escuelas, y con el auxilio de los medios de comunicación de masas, es capaz de renovar los estilos escolares con éxito.

De la penetración de los intereses publicitarios en la escuela ofrecen buen ejemplo los programas de educación nutricional que auspician las principales compañías productoras de

alimentos de los Estados Unidos, para ser aplicados en las aulas. En un Subcomité del Congreso de dicho país se señaló en 1978 que estos programas no eran nada más que *product promotions*, es decir, publicidad dirigida a niños que resultaban así convertidos en audiencias cautivas para tales mensajes. El presidente del Subcomité advertía que “existe un peligro real de que la escuela se convierta en un terreno virgen que la publicidad puede conquistar”¹⁰.

Pero a la vez la publicidad ha llegado a renovar formas y estilos educativos. Ejemplo bien conocido de ello son los programas *Sesame Street* y *The electric company* en los Estados Unidos. *Sesame Street* ha sido traducido a varios idiomas y se transmite en más de 70 países. Joan Ganz Cooney, presidente de la Children’s Television Workshop y productor del programa ha explicado que el mismo fue diseñado a semejanza de los “spots” publicitarios con el preciso fin de emplear los instrumentos de fijación de la atención que los anunciantes han desarrollado. Según el psicólogo infantil Kenneth O’Byrne, tales instrumentos son tan poderosos que hacen del anuncio comercial de 30 segundos el más efectivo instrumento de enseñanza inventado para implantar cualquier idea relativamente simple en la mente de un niño, incluyendo la idea de que determinado producto es deseable. Se ha señalado igualmente que la efectividad de los anuncios televisados es especialmente grande entre aquellos que son todavía demasiado jóvenes para entender el propósito de venta de los anuncios¹¹. Otras investigaciones han comprobado que la lealtad a las marcas de los productos se establece a muy temprana edad¹². Todo lo cual apunta en la dirección de una cultura publicitaria presente en la socialización de los niños al mismo tiempo, cuando no antes, que la escuela. En este marco, programas como *Sesame Street* acondicionan a los niños, entre otras cosas, a ser receptivos frente a los cientos de miles de mensajes comerciales a que estarán expuestos a lo largo de sus vidas¹³. Hemos

llegado así a una situación en la cual, en lugar de diseñarse políticas e instrumentos educativos destinados a ayudar a los niños a desarrollar “filtros cognitivos” que los protejan de las deformaciones publicitarias, en casos como éste se hace exactamente lo contrario: facilitar la penetración de la cultura publicitaria como forma de educación aceptable y deseable.

En los países en desarrollo

Estas complejas relaciones entre la publicidad y la educación son aún más dramáticas en los países en desarrollo, en los cuales la baja escolaridad hacen más sobresaliente el papel educativo de los medios y de la publicidad. Baste señalar que para porcentajes muy importantes de la población latinoamericana, la radio es, en la práctica, el único medio y a la vez la única escuela accesible. Los medios de comunicación de estos países no sólo están sometidos a la publicidad, sino que, además, esta publicidad se transnacionaliza día a día. El proceso empezó en la década de los años sesenta, periodo en el que se produjo una relativa saturación y estancamiento en los mercados publicitarios de los países en desarrollo, particularmente en los Estados Unidos. Por esos años, acompañando el proceso de transnacionalización general de las economías, se inició una penetración masiva de las agencias transnacionales de publicidad en los países del tercer mundo¹⁴.

El resultado es que para los países en desarrollo la presencia de la publicidad involucra problemas de soberanía cultural y de sobrevivencia de las culturas nacionales. La publicidad transnacional* ha llegado a controlar los siste-

* El término “publicidad transnacional” es usado aquí para referirse a publicidad contratada por corporaciones que son propiedad o están controladas por intereses extranjeros, con la finalidad de promover sus propios productos. Sobre el concepto de lo transnacional en el campo de las comunicaciones, véase Juan Somavía, La estructura transnacional de poder y la información internacional, Fernando REYES MATA (ed.), *La información en el nuevo orden internacional*, México, ILET, 1977.

mas nacionales de comunicación. En México se encontró que de 270 anuncios comerciales diarios transmitidos por la popular estación de radio XEW en 1971, el 84 por ciento anunciaban productos transnacionales. Y de los 647 avisos diarios transmitidos por los cinco canales de la televisión mexicana, el 77 por ciento anunciaban también productos transnacionales¹⁵.

En términos regionales, unas treinta compañías transnacionales, la mayoría de ellas norteamericanas, controlan casi dos tercios de los ingresos por publicidad de la prensa latinoamericana¹⁶. En las revistas femeninas que circulan en la región, el porcentaje de anuncios transnacionales bordea el 60 por ciento¹⁷. Y así puede seguirse con cada uno de los medios de comunicación. Todas las evidencias sugieren que la privatización de las comunicaciones masivas en los países en desarrollo se ejerce en beneficio directo de las corporaciones transnacionales. No sólo para el incremento de sus ventas*, sino que también favorece la penetración de una ideología transnacional que asoma con pretensiones de cultura universal contemporánea.

Por cierto, esta pretendida cultura universal es resultado natural de la lógica del mercado antes que fruto de alguna estrategia conscientemente subversiva frente a las culturas nativas. La estandarización de la producción es la que exige una estandarización del consumo y de las culturas. Las técnicas de *global marketing* reflejan la necesidad de crear una comunidad universal de consumo que beba, coma, fume y use idénticos productos. El *global marketing* crea así un *global advertising* que se traduce en la imagen de cierto perfume, que presenta a las poblaciones latinoamericanas la misma imagen de mujer rubia anglo-sajona caminando por la Quinta Avenida de Nueva York, que sirve para su audiencia en los Estados Unidos. El mensaje es el mismo en todos los casos: "El consumo es la clave de la felicidad y la empresa posee los productos que hacen que valga la pena vivir la vida"¹⁸. Así, la imagen en cualquier país sub-

desarrollado, sirve para que el receptor asocie al perfume con su propia pertenencia a la mencionada comunidad universal del consumo, aún cuando esta pertenencia sea sólo imaginaria e inalcanzable, y aún cuando ella implique una toma de distancia frente a su propio país.

Los efectos educativos de esta imposición cultural no pueden ser subestimados, desde que contradice puntualmente los objetivos de cualquier política educativa nacional. Ideas básicas para el desarrollo de sistemas nacionales de educación en los países subdesarrollados, tales como la afirmación de la cultura y la soberanía nacionales, la vinculación de la educación con el proceso de desarrollo, y la afirmación de una conciencia democrática, son directamente socavadas por los valores, ideas y pautas de comportamiento que esta publicidad transnacional difunde e inculca.

Así, existen evidencias abundantes acerca de la forma en que la penetración transnacional mina los sentimientos de identificación nacional y de valoración de la propia cultura. Eduardo Santoro, por ejemplo, analizó el contenido típico de los programas de televisión y los anuncios comerciales de la televisión venezolana. Luego sometió a una amplia muestra de escolares a un cuestionario acerca de estos contenidos: qué pasó, dónde y por qué, y quiénes son los "buenos" y los "malos". En las respuestas de los estudiantes aparecían reiteradamente los siguientes estereotipos:

Los "buenos" son de los Estados Unidos y los "malos" de otros países, principalmente Alemania, y luego China.

Los "buenos" son hombres blancos, ricos, y en general trabajan como policías, detectives o militares.

* Una muestra de espectadores de televisión en Indonesia encuestados acerca de qué anuncios de publicidad recordaban de las transmisiones de televisión de la semana anterior, respondieron mencionando exclusivamente marcas transnacionales, ALFIAN, "Some observations on television in Indonesia", en: Jim RICHSTAD (ed.), *New perspectives in international communication*, p. 58-59 Honolulu, East-West Center, 1979.

Los “malos” son negros y pobres y sus actividades principales incluyen las de obrero, campesino y oficinista.

Concluye Santoro, “El héroe es el individuo blanco, apuesto, norteamericano, rico, que va por el mundo sembrando la paz y la justicia”¹⁹.

En términos de desarrollo nacional, cualquiera que sea la orientación política de los regímenes vigentes en los países en desarrollo, existe consenso acerca de la necesidad de estimular el ahorro colectivo y privado, y de orientar la producción según las necesidades sociales de cada país. Pues bien, la publicidad transnacional actúa de modo directo contra estos propósitos. Baste mencionar que los productos más anunciados (tanto en los países en desarrollo como en los desarrollados) son perfumes y cosméticos, cereales y alimentos preparados, jabones, cervezas, aguas gaseosas y tabaco.

De igual manera, la cultura consumista, la competencia individualista, la unificación de la comunidad internacional del consumo a costa del desarraigo de las realidades nacionales y, en suma, el conjunto de valores que la publicidad promueve tienen en la práctica un contenido antidemocrático. Tales valores en efecto, son antitéticos de la solidaridad, de la participación, de la crítica, de la tolerancia y en suma, de todos los elementos constitutivos del ideal democrático. Más aún, la manipulación mental y la compulsión psicológica que caracterizan a las técnicas de motivación publicitaria reflejan una perspectiva autoritaria que se opone a la democratización de las comunicaciones y las sociedades.

En fin, los ejemplos de antagonismo entre finalidades educativas y consecuencias del descontrol frente a la publicidad transnacional podrían multiplicarse. Sin embargo, las menciones anteriores pueden sustentar e ilustrar de modo suficiente la existencia de estos antagonismos, y la necesidad de manejarlos a fin de evitar el socavamiento de los sistemas y las políticas educativas en los países en desarrollo.

¿Cómo enfrentarse con la publicidad?

No es el propósito de este artículo esbozar un programa de acción frente a los efectos educativos, o antieducativos, de los medios de comunicación de masas y la publicidad contemporánea. Sin embargo, la gravedad de los problemas planteados, su capacidad comprobada para sabotear con eficacia los programas educativos, los inmensos montos del gasto publicitario, debieran invitar a una acción urgente, tanto a nivel nacional cuanto en la esfera internacional. A nivel nacional hay cada día más conciencia acerca de la necesidad de transitar de las actuales políticas no explícitas de comunicación, que privatizan el poder de los medios, a políticas explícitas, que recojan democráticamente las perspectivas de todos los sectores de la sociedad y que permitan utilizar racional y socialmente el poder de la comunicación social. En este sentido, se han ensayado en América Latina (particularmente en México, Chile y Perú) variadas formas de participación popular en el manejo de los medios, que pueden servir a modo de antecedentes, para iniciar esfuerzos más sistemáticos de democratización de las comunicaciones. Necesariamente los organismos responsables de las políticas educativas y culturales de cada nación debieran tener una ingerencia significativa en la elaboración de estas políticas y en el establecimiento de normas tendientes a proteger al público de los efectos antieducativos de la publicidad. Igualmente, el Estado podría apoyar financieramente a los medios, dentro de sistemas no controlistas (de los cuales existen antecedentes en algunos países europeos), con la finalidad de evitar el control exclusivo de éstos por parte de los anunciantes.

A nivel internacional, ha sido de la máxima relevancia, la constitución, por parte de la Unesco, de dos comisiones especiales durante los últimos tiempos: la primera fue la Comisión Faure, para los problemas de educación; la segunda es la Comisión McBride para los

temas de comunicación. Con los resultados de los trabajos de estas dos comisiones la comunidad internacional se encuentra en buenas condiciones para que, en el marco de la Unesco, pueda convocarse una conferencia especializada destinada a analizar los conflictos existentes entre educación y publicidad, y a buscar soluciones a estos conflictos, así como a los graves perjuicios que causa a las culturas nacionales la creciente invasión publicitaria transnacional*. Esta idea ha sido sugerida en otras oportunidades²⁰ y parece óptima para canalizar y responder a preocupaciones que hoy son ampliamente sentidas entre los educadores, los padres de familia y todos quienes se sienten comprometidos en la tarea cultural y educativa.

* Naturalmente, esta conclusión y el deseo formulado en ella no compromete en modo alguno a la Unesco [NDLR].

Referencias

1. ILLICH, Iván. *Alternativas*, p. 113, México, Editorial Joaquín Mortiz, 1977.
2. FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Cuarta edición. Traducido por MELLADO, Jorge. México, Siglo XXI, 1972.
3. PORCHER, Louis. *L'école parallèle*. Paris, Librairie Larousse.
4. Este tema de los medios masivos y su papel en el campo de la educación está ampliamente desarrollado en REYES MATTA, Fernando. *Comunicación masiva: la escuela paralela*. México, ILET. (En prensa.)
5. FERRERO, Max. *L'école et la télévision : les sœurs ennemies ?*, *Éducation 2000* (Paris), n.º 7, septiembre de 1977.
6. CATHELAT, Bernard. *Publicité et Société*, p. 33-37, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1976.
7. SCHMID, Alex. *The North American penetration...*, *op. cit.*
8. Citado en CATHELAT, Bernard, *op. cit.*, p. 36.
9. *Ibid.*
10. *Advertising age* del 6 de febrero de 1978, p. 2.
11. *Federal Trade Commission Staff Report on TV Advertising to Children*. Federal Trade Commission, Washington D.C., Estados Unidos de América, 1978.
12. WARD, Scott; WACKMAN, Daniel B.; WARTELLA, Ellen. *How children learn to buy*, p. 189, Beverly Hills, Sage Publications, 1977.
13. MATTELART, Armand. El imperialismo en busca de la contrarrevolución cultural; Plaza sésamo: prólogo a la telerrepresión del año 2000. *Comunicación y cultura* (Santiago de Chile), n.º 1, julio de 1973, p. 146-223.
14. JANUS, Noreene; RONCAGLIOLO, Rafael, *op. cit.*
15. Citado en BERNAL SAHAGÚN, Víctor. *Anatomía de la publicidad en México*, p. 117. México, Editorial Nuestro Tiempo, 1974.
16. SCHMID, Alex. *Op. cit.* Véase también BROCKMANN, Magdalena. *La publicidad y la prensa: análisis cuantitativo de una semana en los diarios latinoamericanos*, México, ILET, 1979.
17. SANTA CRUZ, Adriana; ERAZO, Viviana, *Compropolitán: el orden transnacional y su modelo informativo femenino*, México, ILET, 1979. (Octubre de 1979: en prensa.)
18. BARNETT, Richard; MULLER, Ronald E. *Global reach*, p. 33, New York, Simon and Schuster, 1974.
19. SANTORO, Eduardo. *La televisión venezolana y la formación de estereotipos en el niño*, p. 279, Caracas, Ediciones de la Biblioteca, 1975.
20. SOMAVÍA, Juan. *How to go about basic human needs: The international perspective*. Address to the Plenary Session at the International Development Conference, Washington D.C., February 8, 1978 (mimeo); JANUS, Noreene y RONCAGLIOLO, Rafael, *op. cit.*

Medios de comunicación de masas y dominación cultural*

Diecinueve años después de su primera visita a la Sede de las Naciones Unidas en Nueva York, el primer ministro de Cuba, Fidel Castro, volvió a la Asamblea General y preguntó: “¿Por qué algunos habrán de andar descalzos mientras que otros conducen coches carísimos?”. Declaró que para los países desarrollados que a su modo de ver sacan provecho del subdesarrollo, es una obligación moral ayudar verdadera y rápidamente a los países pobres... sin lo cual no habrá paz en el mundo. Propuso entonces que para el próximo Decenio para el Desarrollo se examinase y se adoptase una estrategia en el marco de la cual los países desarrollados deberían asignar una suma de por lo menos 300 000 millones de dólares a donaciones y créditos en condiciones favorables destinados a los países en desarrollo.

El viejo orden económico internacional

¿Cómo explicar una petición de tal envergadura? ¿Que le ha sucedido a la “mística del

desarrollo” de los últimos veinte años? ¿Ha sido inútil la ayuda extranjera para el desarrollo? Ya se acerca el fin del periodo que las Naciones Unidas bautizaron con anhelo “Segundo Decenio para el Desarrollo”. La triste realidad es que, tal como ocurrió a fines del Primer Decenio para el Desarrollo, no hay demasiadas perspectivas de que este objetivo se logre, salvo en los países que ya estaban bastante desarrollados. La gran disparidad que existe tradicionalmente entre estos países y los del tercer mundo no ha desaparecido y en diversos aspectos tiende más bien a aumentar. No es casual que dentro de los países llamados “en desarrollo” las desigualdades entre las élites y las masas también hayan permanecido estacionarias o se hayan agudizado.

Hasta ahora las esperanzas de visionarios tales como Lester Pearson y Jan Tiberger no se han materializado. Los más poderosos no parecen estar dispuestos a ceder. La sabiduría y la generosidad siguen siendo virtudes poco corrientes, como es usual. A pesar de toda la retórica sobre el desarrollo de la cual estuvo imbuido el último cuarto de siglo, la Tierra sigue siendo el lugar inhóspito de siempre para la mayoría de sus habitantes. Unos 800 millones de seres humanos sobreviven en condi-

Luis Ramiro Beltrán S. (Bolivia) y Elizabeth Fox de Cardona (Estados Unidos de América). *Especialistas en problemas de educación en los países en desarrollo y particularmente en América Latina. Actualmente trabajan en la oficina de Bogotá (Colombia) del Centro canadiense de investigaciones para el desarrollo internacional.*

* Este artículo es una versión abreviada del documento presentado al Simposio sobre la Función de la Radio-difusión Internacional, patrocinado por Radio Nederland de Hilversum, octubre de 1979.

ciones de extrema pobreza que les impiden alcanzar niveles decorosos de alimentación, de vivienda, de salud y de escolaridad, mientras que pequeñas minorías se permiten un despilfarro irracional. La malnutrición y el subempleo afectan a casi dos tercios de la población de muchos países en desarrollo, mientras que los países industrializados incurrir en una utilización dispendiosa de los recursos, en la degradación ambiental y en la carrera armamentista. Los niños que nacen en los países industrializados llegan al mundo con una esperanza de vida de setenta y dos años mientras que en los países no industrializados ésta es sólo de cuarenta y cuatro años (Banco Mundial, 1978). Ante la comparación entre los ingresos, no podemos por menos que asombrarnos.

Si bien las primeras predicciones catastróficas del Club de Roma no se han cumplido totalmente hasta ahora, tampoco los diversos esfuerzos por paliar esta situación han obtenido resultados alentadores. Ni las conferencias sobre cooperación económica internacional de 1976 y 1977, ni la serie de reuniones de la UNCTAD han logrado resultados tangibles con los que al menos se hubieran podido mitigar las consecuencias del inicuo tratamiento económico que los países industrializados imponen a los no industrializados. El diálogo Norte-Sur —suponiendo que alguna vez se haya iniciado realmente— ha llegado a un punto muerto. La ciencia y la tecnología siguen siendo el privilegio de unos pocos poderosos.

Las condiciones neocoloniales de explotación siguen perdurando en las relaciones económicas internacionales. La descolonización no ha modificado sustancialmente la distribución del trabajo entre los países. En materia de intercambios comerciales entre los países metropolitanos y los periféricos, no se ha superado el desequilibrio que los caracterizaba. La mayoría de los países del tercer mundo siguen estando condenados a la misma función: ser los principales abastecedores de materias primas que deben vender a bajo precio y consumir bienes manu-

facturados que han de pagar caros. Cerca del 80 por ciento de las exportaciones latinoamericanas, por ejemplo, corresponden a materias primas, mientras que el 60 por ciento de sus importaciones son productos manufacturados (Perry, 1977). Los déficits resultantes descabalan los planes de desarrollo, conmueven enérgicamente las economías nacionales, y aumentan continuamente la ya crónica deuda exterior de los países menos desarrollados, que a menudo deben saldar a elevados tipos de interés y en breves plazos. Por ejemplo, en un periodo situado entre los dos “decenios para el desarrollo” (1965 a 1967), en América Latina el déficit medio anual imputable a dicho desequilibrio ascendió a 1 300 millones de dólares de los Estados Unidos (Unión Panamericana, 1969). Según los datos de las Naciones Unidas, en un solo año, el déficit fue diez veces superior a los créditos que durante el mismo periodo concedieron los Estados Unidos y las organizaciones internacionales (Castro, 1969).

Cada vez es más frecuente que la mayoría de los países desarrollados impongan elevados aranceles con objeto de proteger a sus mercados de las importaciones del tercer mundo, mientras que disminuye la ayuda financiera que les prestan. Paracería que algunos centros metropolitanos estuvieran pasando de la indiferencia o de la compasión a la renuencia u hostilidad con respecto a las aspiraciones y reivindicaciones del llamado “mundo en desarrollo”.

Tal como subrayó la Comisión Económica para América Latina de las Naciones Unidas en su reunión más reciente, celebrada en abril del presente año en Bolivia, los efectos de la recesión y la inflación en los Estados Unidos y en otros países occidentales industrializados afectan a la economía de la región a tal punto que tornan inseguro el futuro inmediato. De la misma manera, en el informe de 1978 del Banco Mundial se llegaba a la conclusión de que los progresos efectuados durante los últimos veinticinco años por acelerar el crecimiento, modernizar las economías y aumentar el nivel de vida

no habían sido lo bastante rápidos ni amplios como para reducir sustancialmente la pobreza.

En resumen, la dependencia económica con respecto al exterior sigue explicando en gran parte el subdesarrollo. En 1979 la justicia sigue teniendo un carácter tan ilusorio como en 1969 o en 1959. Por lo menos, los países del tercer mundo han aprendido que al luchar por construir un futuro mejor ya no pueden confiar en el modelo de desarrollo concebido por las potencias industrializadas. Por lo tanto, ya comienza a encararse de una forma autónoma "otro tipo de desarrollo".

Hacia un nuevo orden económico internacional

El descontento con el viejo orden económico internacional que aún nos rige data de la época de los años cincuenta. Pero el empeño por cambiarlo no se expresó pública y oficialmente hasta 1973. En ese año, en la conferencia cumbre celebrada en Argelia, los jefes de Estado de los países del movimiento de los no alineados efectuaron por primera vez una declaración oficial sobre la necesidad de un "Nuevo orden económico internacional". En 1974 presentaron este concepto ante el sexto periodo extraordinario de sesiones de la Asamblea de las Naciones Unidas. En dicha oportunidad, pese a las reservas de los Estados Unidos de América y de otros países, este órgano de las Naciones Unidas aprobó por mayoría una declaración por la que se instaba a establecer un nuevo orden económico internacional (resolución n.º 3201) y un programa de acción encaminado a lograr la consecución de dicho objetivo (resolución 3202).

Entre las demás declaraciones análogas aprobadas figuraba la Declaración de Cocoyoc (México, 1974) y la Declaración y Programa de Acción de los Países en Desarrollo sobre las Materias Primas (Dakar, 1975).

Las declaraciones del tercer mundo tendientes a definir el carácter del nuevo orden eco-

nómico internacional comprenden los siguientes conceptos básicos: la soberanía y la igualdad de los Estados; la participación plena y efectiva de todos los Estados en el proceso internacional de toma de decisiones; el derecho de todos los Estados a adoptar los sistemas económicos, políticos y culturales que consideren más apropiados; la plena soberanía permanente sobre los recursos nacionales; el derecho a reglamentar las actividades de las entidades extranjeras (como, por ejemplo, las empresas transnacionales) que contradigan los objetivos y prioridades nacionales; el derecho a formular un modelo de desarrollo autónomo adaptado a las necesidades básicas de la población; el derecho a llevar a cabo las transformaciones sociales progresivas que permitan que la población participe plenamente en el proceso de desarrollo.

En las declaraciones sobre el nuevo orden económico internacional se proclama: a) que el orden económico internacional existente es incompatible con la ambición de emancipación total del tercer mundo y contrario a sus intereses; b) que la teoría en virtud de la cual el desarrollo pasará de los países industrializados a los no industrializados no es válida ni justa; y c) que el desarrollo de los países del tercer mundo no debería ser una imitación de los modelos occidentales, sino el resultado de sus decisiones soberanas.

Junto con la noción de soberanía, la interdependencia constituye un concepto básico dentro del ideal del nuevo orden económico. Esto se pone de manifiesto en la siguiente definición del nuevo orden económico, formulada por el investigador neerlandés, especialista de la comunicación, Cees Hamelink (1978, p. 9): "una organización de las relaciones económicas internacionales en la cual los Estados, que desarrollan sus sistemas económicos de forma autónoma y con un control total y soberano de sus recursos, participan plena y efectivamente como miembros independientes de la comunidad internacional".

Además de estas tentativas de definición, se han llevado a cabo algunas acciones concertadas

con miras a fomentar el nuevo orden económico internacional. Por ejemplo, en su cuarta reunión celebrada en Nairobi en 1976, la UNCTAD trató de fomentar desde un punto de vista conceptual y operacional las características fundamentales del Nuevo Orden que se propone. Entre otras iniciativas comenzó a elaborar un código internacional para la transferencia de tecnología. Encontramos otro ejemplo en los esfuerzos de ciertos países del Grupo de los 77 con objeto de explicar a los países desarrollados que ellos también pueden considerar conveniente el nuevo orden económico. Un dirigente de un país industrializado que lo cree firmemente es Jan Pronk, ex ministro neerlandés de desarrollo. Después de explicar que el nuevo orden económico internacional sólo sería perjudicial para los países desarrollados atendiendo a consideraciones económicas a corto plazo, Pronk (1978, p. 2) observa perspicazmente que: "Si se le deja en manos de la caridad y de la buena voluntad de los países industrializados que ostentan el poder tradicionalmente, el nuevo orden económico internacional nunca llegará. Las peticiones en este sentido siempre han recibido respuestas negativas. Por mucho que podamos deplorarlo, los países poderosos sólo cooperarán en la construcción de un nuevo orden si consideran que hacerlo puede presentar interés para ellos. En cierta medida, parece ser de lo que se trata actualmente. La crisis del petróleo, la creciente conciencia de las penurias generales, la recesión internacional —caracterizada por la inflación, el desempleo y la inestabilidad monetaria—, la creciente unidad del tercer mundo, la inestable situación política y militar en diversas partes del mundo (como, por ejemplo, el Oriente Medio y Sudáfrica) y la proliferación de los conocimientos sobre la energía nuclear, han desplazado conjuntamente parte del poder de los países tradicionalmente ricos hacia el tercer mundo. Por lo tanto, es provechoso para los primeros tratar de resolver los problemas mundiales en estrecha armonía con estos últimos."

Es de esperar que se presten oídos a estas voces realistas. No obstante, el hecho de cambiar la estructura de las relaciones económicas internacionales para que sean más equilibradas —es éste el cometido de la propuesta de un nuevo orden económico internacional— no puede bastar por sí mismo para ayudar a que los países en desarrollo se liberen de la dominación externa que los mantiene en el subdesarrollo. Por lo tanto, también deben aspirar a cambios estructurales en otras relaciones igualmente importantes que mantienen con los países desarrollados.

La dominación cultural: la otra cara del subdesarrollo

"Es un hecho establecido que las actividades del imperialismo no se limitan solamente al terreno económico y político, sino que abarcan también la esfera cultural y social, imponiendo así una dominación ideológica foránea a los pueblos del mundo en desarrollo." Esta declaración señaló la toma de conciencia pública y oficial de dicha relación por parte de los jefes de Estado del movimiento de los países no alineados, en su cuarta reunión celebrada en Argel en 1973. Fue necesario dar tan sólo un paso más para llegar a identificar a los medios de comunicación de masas con los principales agentes de la dominación cultural, puesto que son "el legado del pasado colonial y han puesto trabas a la comunicación libre, directa y rápida entre ellos" (Development Dialogue, 1976).

El presidente del Banco de Desarrollo del Caribe, Sr. William Demas (1975, p. 4), presentó la situación de la manera siguiente: "Observamos que en muchos países del tercer mundo —especialmente en la región del Caribe y en América Latina— los medios electrónicos de comunicación de masas —y especialmente la televisión— desempeñan una función que destruye la identidad cultural nacional y el desarrollo económico y social autónomo independiente.

Esta función surge no sólo de la publicidad de bienes importados, sino también del contenido real de los programas que lavan el cerebro de la población induciéndola a aceptar y a desear el modo de vida de las sociedades opulentas”.

Un líder cultural del tercer mundo, Rex Nettleford (1979, p. 126), señaló el carácter foráneo de esta influencia nociva de los medios de comunicación: “Por lo tanto Jamaica y la región del Caribe son víctimas de los efectos de la dominación y de la dependencia culturales alimentadas por la mayoría de los medios de información existentes”, que se consideran “mucho más influyentes que las de la dominación y dependencia meramente económicas”.

Estas declaraciones son representativas de la posición crítica adoptada por los líderes de todo tipo de la mayoría de los países del tercer mundo. En realidad es frecuente hallar opiniones análogas en toda América Latina, así como en los países subdesarrollados de Asia y África. En muchos de ellos, los investigadores han encontrado pruebas que apoyan claramente estos puntos de vista, tal como lo han afirmado, entre otros especialistas, el investigador estadounidense Schiller (1971, 1973, 1976a, 1977 y 1979) y el crítico belga Armand Mattelart (1973, 1973a, 1976a, 1977 y 1978)¹.

En las páginas siguientes se examinarán algunos de estos indicadores con objeto de ilustrar brevemente la situación, haciendo hincapié en América Latina y en la radiodifusión (radio y televisión), en los casos en que los datos disponibles así lo permitan.

La comunicación de masas: un instrumento clave para la dominación cultural

Los países en desarrollo comprenden casi dos tercios de la población mundial. No obstante, por regla general, la distribución de los medios de comunicación de masas está considerablemente orientada a favor de los países desarro-

llados que constituyen la minoría de esta población. De todos los diarios del mundo la mitad se publica en los países en desarrollo y su circulación es seis veces menor que la de los periódicos de los países desarrollados, en donde se utiliza el 90 por ciento del papel de prensa del mundo. Mientras que en estos países existe un ejemplar de cada diario por cada tres habitantes, en las regiones subdesarrolladas del mundo la proporción es de un ejemplar por cada treinta habitantes.

En los Estados Unidos de América y en otros países desarrollados hay más receptores de radio que habitantes; en cambio en África, hay uno por cada dieciocho habitantes.

Mientras que en América del Norte hay un televisor por cada dos personas y en Europa y Rusia uno por cada cuatro, en Asia y en los Estados árabes se dispone de uno por cada cuarenta habitantes (Comisión Internacional para el Estudio de los Problemas de la Comunicación, Unesco, 1978).

La esfera de las noticias, especialmente tal como las utilizan los diarios, es un aspecto en el cual las investigaciones han encontrado a menudo pruebas de otro tipo de desequilibrio que desfavorece a los países en desarrollo. Señalemos para empezar, como indicó el coordinador de los ministros de información de los países no alineados, el tunecino Moustafa Masmoudi (1978), que cinco agencias producen el 80 por ciento de todas las noticias internacionales que se imprimen. Éstas —UPI, AP, France Press, Reuters y Tass— dedican menos de una tercera parte del volumen total al mundo en desarrollo que, como ya hemos subrayado, representa los dos tercios de la humanidad.

En América Latina, la circulación de las noticias en todas direcciones —ya sea hacia el extranjero, desde el extranjero o dentro del continente— está controlada en por lo menos un 60 por ciento por la UPI y la AP. No se informa en absoluto sobre ciertos acontecimientos interesantes o se les asigna poca importancia, mientras que otros, que por lo general son tri-

viales, curiosos o escandalosos se ponen en primera plana².

La distorsión deliberada de las noticias se efectúa por diversos procedimientos y se torna particularmente grave y evidente cada vez que las agencias transnacionales de noticias se refieren a acontecimientos que expresan una voluntad de transformación social en la región³.

“Las informaciones cablegrafiadas —observaba un periodista venezolano— dependen de los Estados Unidos de América tanto como nuestra economía. En la mayoría de los países latinoamericanos, la AP y la UPI tienen un peso decisivo en la formación de la opinión acerca de los acontecimientos mundiales más importantes” (Díaz Rangel, 1967, p. 43 y 44).

Por lo que se refiere a las revistas norteamericanas, un investigador estadounidense concluyó que las informaciones que se presentan sobre la realidad latinoamericana eran superficiales, negativas y estereotipadas (Whitaker, 1969). Muchas revistas estadounidenses se traducen al español y portugués con algunas modificaciones tendientes a adaptarlas a América Latina y junto con las revistas de historietas ilustradas invaden la región; la mayoría de ellas proceden de sucursales o socios de las firmas estadounidenses en Venezuela y México. Los investigadores Dorfman y Mattelart (1973) observaron que las historietas ilustradas tales como las del pato Donald no pueden ser inocuas, puesto que expresan coherentemente la ideología de la sociedad capitalista. Muchos investigadores latinoamericanos, principalmente de Argentina, Brasil y Chile⁴ han expresado preocupaciones análogas con respecto a todos los tipos de revistas populares de inspiración estadounidense que circulan en su región.

La radiodifusión y la televisión: otro desequilibrio

La influencia de los principales países desarrollados en la radiodifusión es algo distinta,

pero no por ello tiene repercusiones menos graves para los países en desarrollo, especialmente para los de América Latina, donde la radio y la televisión son fundamentalmente privadas y comerciales.

En las investigaciones es cada vez más frecuente considerar a la televisión como un instrumento decisivo para que los países desarrollados ejerzan una dominación cultural sobre los países en desarrollo. Varis y Nordenstreng (1974) llevaron a cabo un estudio acerca de numerosos países gracias al cual comprobaron que la televisión —tal como sospechaban antes de verificarlo— circula en un solo sentido: emana de unos pocos países desarrollados. Estos investigadores demostraron que en la mayor parte de los países las estructuras nacionales de los programas están dominados por productores transnacionales y que la circulación internacional de los programas de televisión está controlada fundamentalmente por las gigantescas ventas de los Estados Unidos de América, de las cuales un tercio corresponde a América Latina.

En su libro sobre las repercusiones de la televisión estadounidense en este continente, el investigador norteamericano Allan Wells (1972, p. 194) reconoció que: “La hegemonía de los Estados Unidos con respecto a las demás influencias que afectan a los países en desarrollo es más evidente en el caso de la televisión, y particularmente en América Latina, que constituye, la esfera de acción internacionalmente reconocida de los Estados Unidos de América.”

Este predominio llega hasta la región por diversos canales. El caso de los materiales enlatados es más evidente que el de las ventas de equipo, puesto que, junto con la formación, transmiten —tal como lo observaron Cruise o'Brien (1974) y otros estudiosos— la ideología del país de origen. Esto tiene un poderoso efecto multiplicador en virtud del cual los materiales producidos en los propios países a menudo se pueden distinguir a duras penas de sus

modelos foráneos. Algunos investigadores, especialmente de Venezuela, Brasil y Perú⁵ han estudiado el contenido de la televisión refiriéndose en particular a los programas de "aventuras" ("melodramas, historias policíacas y de espionaje y otros seriales semejantes"), la mayoría de los cuales se importan fundamentalmente de los Estados Unidos de América. Además de abrir nuevos horizontes sobre la preocupación que suscita normalmente la inducción a la violencia, estos investigadores pudieron identificar en el material estudiado cómo se fortalecen los estereotipos portadores de la escala de valores de la sociedad de consumo estadounidense, que a su vez se propone como el destino natural y necesario de la humanidad. Descubrieron tres factores fundamentales en los mensajes —a saber, el conservadurismo, el materialismo y el conformismo— y consideraron que podía haber dos tipos de efectos nocivos en el público: excitante y dinamizante, por una parte, y analgésico narcótico por otra (Beltrán, 1978).

Si bien la radio es el medio de comunicación más penetrante y ubicuo del mundo, obedece también al desequilibrio fundamental en cuanto a la disponibilidad que favorece a los países desarrollados.

Digamos, en primer lugar, que los países desarrollados controlan el 90 por ciento del total de las frecuencias. Aproximadamente el 75 por ciento de todas las emisoras de radio están concentradas en América del Norte y en Europa, que también poseen el 75 por ciento de los receptores de radio. Los Estados Unidos solos tienen más emisoras de radio que todos los países en desarrollo. Actualmente existen mil millones de receptores, lo cual representa —en principio— un receptor cada cuatro habitantes del planeta, pero su distribución no sólo favorece fuertemente a los países desarrollados, sino que además, dentro de ellos, es un privilegio de las elites urbanas.

Cuando se compara con el resto de los medios de comunicación de masas, la radio se caracte-

riza por una penetración más amplia en las capas más bajas de las masas y en algunas de las zonas rurales de los países del tercer mundo. Sin embargo, a pesar de las excepcionales posibilidades que podrían brindar para el desarrollo, "...los mensajes que se transmiten por conducto de ella no llegan todavía a una gran fracción de la humanidad que vive en regiones aisladas, y muchos de ellos dan a las masas que están a su alcance unos contenidos extranjeros y unas imágenes deformadas" (Comisión Internacional de Estudio de los Problemas de la Comunicación, Unesco, 1978, p. 34).

Los dos conceptos que se expresan en esta declaración se aplican con bastante precisión a la situación de América Latina. En primer lugar, la radio no alcanza ni siquiera a la mitad de la población total de la región, que actualmente es muy superior a los trescientos millones de habitantes. En segundo lugar, la gran mayoría de las estaciones están concentradas en zonas urbanas y no llegan más allá. Por último, pese a que la radio exige mucha más producción de programas locales que la televisión, gran parte de su contenido sigue estando dominado por la influencia, los intereses y los modelos extranjeros. A menudo, la música estadounidense predomina sobre la nacional u otras, gracias al poder de la industria transnacional del disco. Los seriales, concebidos según los modelos estadounidenses más tradicionales, son la principal rúbrica de los entretenimientos de la radio. Las emisiones orientadas hacia el desarrollo y los programas culturales o educativos son reducidos, mientras que los entretenimientos y los deportes, predominantes en la programación, sólo rivalizan con la publicidad.

En 1962, con un 7,5 por ciento de la población mundial, América Latina ya tenía unas 1 700 estaciones de radio —lo cual representa el 22 por ciento del total existente en el mundo pero solamente el 9 por ciento de la potencia en kilovatios. Según Pasquali (1975), esta tendencia se ha confirmado. Hacia mediados del decenio 1970-1980 se calculaba que en la región

había unas 4 500 estaciones de radio, de las cuales más del 80 por ciento contaba con un equipo inferior a los 5 kilovatios. En Caracas, ciudad que tiene aproximadamente 3 millones de habitantes, había 18 estaciones que transmitirían un promedio diario de 8 500 anuncios publicitarios. Los servicios de radio han crecido con mucha rapidez. La cantidad de receptores cada 1 000 habitantes ha pasado de 52 en 1950 a 208 en 1975.

Parece entonces que lo que se produce a través de la radio es "...una enorme transferencia cotidiana de gustos, ideologías, modos de vida, lenguaje, pautas de comportamiento, problemas y esperanzas a pueblos de origen histórico y cultural diferente, que carecen de los conocimientos o de la posibilidad de oponer una resistencia efectiva" (Pasquali, 1975, p. 64-65).

Contrariamente a lo que ocurre en la mayoría del resto del mundo —ya se trate de países en desarrollo o desarrollados— América Latina es la única región en la cual la radiodifusión es esencialmente privada y comercial: según Kaplun (1973) lo es por lo menos en un 90 por ciento de los casos. Por ejemplo, Colombia, con 25 millones de habitantes, tiene actualmente unas 400 estaciones de radio de las cuales sólo una es propiedad del Estado. Su principal fuente de ingresos es la publicidad, de la cual una importante proporción proviene de firmas transnacionales y las prioridades que rigen sus contenidos influyen en la programación.

El investigador venezolano Antonio Pasquali (1975, p. 67) evaluó las consecuencias de esta situación en los siguientes términos: "El caso de América Latina es el ejemplo vivo por excelencia de que poner la radiodifusión en manos de la empresa privada es, sin lugar a dudas, el sistema que produce peores resultados desde el punto de vista cultural y social. En realidad, durante casi cincuenta años, la radiodifusión privada de América Latina no ha logrado llegar a todos los habitantes de los países en los cuales funciona; se ha transformado en el instrumento público de una trans-

culturación compulsiva y generalizada; produce programas triviales de baja calidad porque cuenta con escasos recursos económicos; hace caso omiso de los problemas reales de interés público para el público a quien se dirige."

Un primer paso en América Latina: las políticas de comunicación

Las comprobaciones empíricas justifican la insatisfacción de los países del tercer mundo con respecto a la situación internacional de la comunicación. Sólo queda por observar que, correlativamente, la situación de la comunicación de masas en el plano nacional cobra características deplorables en América Latina. La dominación interna en materia de comunicación coincide con la dependencia externa que existe en este aspecto. Por lo tanto, la lucha tendiente a reformar las estructuras internacionales y nacionales de la comunicación no se plantean realmente entre los países desarrollados en general y los países subdesarrollados. Dentro de ambos tipos de países, se trata de una lucha entre personas e instituciones, que o desean mantener el sistema de comunicación actual o que se proponen cambiarlo. Y esto no deja de estar relacionado con la confrontación que existe en los países subdesarrollados entre quienes son partidarios del *statu quo* y quienes aspiran a cambiar la estructura general de la sociedad y lograr una situación de auténtico desarrollo, equilibrado desde el punto de vista democrático.

Los latinoamericanos han sido precursores en la lucha tendiente a reformar la comunicación y alcanzaron el mayor nivel de sanción oficial e internacional: el de una conferencia intergubernamental sobre las políticas de comunicación. Con objeto de prepararla, se celebraron dos reuniones de expertos: la primera sobre las políticas generales tuvo lugar en Bogotá (Colombia) en 1974 y la segunda, sobre el intercambio de noticias, en Quito (Ecuador)

en 1975. En ambas reuniones se condenaron las condiciones que rigen las actividades de la comunicación de masas en la región y se recomendó la adopción de diversos cambios. Entre ellos, figuran la creación de servicios de noticias autónomos y regionales (de carácter público, privado o mixto) y la elaboración de políticas relativas a la conducta de las instituciones privadas y comerciales que tienen a su cargo los medios de comunicación de masas, ya sean locales o extranjeras. Se propuso que esto se efectuara mediante consejos nacionales de política de la comunicación, en los cuales participaron representantes de todos los sectores sociales concernidos por el problema. No se propugnó ni el monopolio estatal de los medios de comunicación ni la censura de ningún tipo. Sin embargo, los propietarios y gerentes de los medios de comunicación agrupados en dos grandes organizaciones —Sociedad Interamericana de Prensa (SIP) y la Asociación Interamericana de Radiodifusión— no tardaron en considerar que las recomendaciones de los expertos constituían amenazas a la “libre circulación” de las noticias. Ambas asociaciones acusaron de totalitarismo a los expertos que consultó la Unesco y a las recomendaciones que formularon. Organizaron una masiva campaña transnacional con el objeto de boicotear la conferencia intergubernamental, que constituía para ellos una amenaza antidemocrática a la libertad de información. Como señala Capriles (1977), entre febrero y agosto de 1976, los diarios de América Latina publicaron más de 700 artículos contra el movimiento a favor de una política de la comunicación. Según Salinas (1978, p. 22), la campaña fue realmente exitosa en varios aspectos: hubo que cambiar varias veces el lugar de celebración de la Conferencia; la reunión se celebró con un gran atraso con respecto a lo que se había decidido en primer lugar y se impidió que el documento elaborado por los expertos de Bogotá se incluyera en el Orden del Día de la Conferencia.

Pese a las enormes presiones que se ejercieron

contra la Conferencia y los violentos ataques contra la Unesco, esta reunión histórica tuvo lugar en la capital de Costa Rica, y pudo trabajar fundamentalmente bajo el liderazgo del Ministro de Información venezolano, Guido Groscors, contando con el valioso respaldo del Presidente Carlos Andrés Pérez, quien poco antes de la Conferencia se había dirigido a la Asamblea General de la SIP en los siguientes términos: “En el régimen democrático, que acepta y fomenta la libertad de prensa, la libertad de información se enfrenta a graves peligros, si la labor informativa está al servicio de ciertos intereses. Esto amenaza la libertad que defiende o que pretende defender, transgrede las reglas del juego democrático y amenaza la legitimidad de las instituciones en las cuales está basado” (Pérez, 1975, p. 7 y 8).

La Conferencia pudo más que el apasionado ambiente que los medios de comunicación crearon en torno a ella y aprobó una serie de treinta resoluciones que comprendían iniciativas tendientes a paliar y a resolver los problemas que causa la dominación interna y externa de la comunicación. Tal como consta en el informe de la Unesco sobre la Conferencia (Unesco, 1976), la Conferencia propugnó una circulación equilibrada de la información entre los países, recomendó que se crearan agencias de noticias nacionales y regionales, propuso que se establecieran consejos nacionales de políticas de comunicación y recomendó que se instituyeran otros medios de comunicación suplementarios entre los cuales algunos deberían ser propiedad del Estado y estar destinados a impartir una educación masiva para el desarrollo.

Las informaciones internacionales sobre la Conferencia demostraron de por sí cómo los que dicen defender la libertad de prensa y el periodismo objetivo pueden manipular la información para que se adapte a sus orientaciones e intereses. En el estudio efectuado por Raquel Salinas (1977) sobre la informaciones de la Associated Press se prueba pormenorizadamente cómo esta agencia manipuló la informa-

ción desde un punto de vista cuantitativo y cualitativo con objeto de favorecer la posición de la SIP y de desprestigiar las propuestas de los representantes oficiales latinoamericanos y en especial el de Venezuela, líder del movimiento.

La aplicación de las numerosas recomendaciones aprobadas ha sido lenta y seguirá siendo una tarea difícil realizarlas plenamente. La Conferencia de Costa Rica no puede considerarse como una guerra de la cual salieron victoriosas las fuerzas progresistas y democráticas de América Latina. Pero efectivamente, es una batalla fundamental que han ganado, un motivo de esperanza y de aliento. Por esto, también ha constituido una fuente de inspiración para celebrar una conferencia similar en Asia y un paso importantísimo en la construcción de “un nuevo orden internacional de la información” que también se propuso formalmente en 1976.

Hacia un nuevo orden internacional de la información

“La evidente injusticia que caracteriza a la estructura internacional de la comunicación contemporánea ha impuesto la necesidad de un nuevo orden internacional de la información como parte integrante y complementaria del nuevo orden económico internacional. No se puede esperar que cambie el orden económico sin modificar el orden de la información” (ILET, 1979).

¿Qué es el nuevo orden internacional de la información? ¿En qué consiste este nuevo orden integrante y complementario del nuevo orden económico?

Los países no alineados han desempeñado una función clave a la hora de denunciar el fracaso del sistema de comunicación actual y de elaborar instrumentos que podrían abrir una brecha hacia un nuevo orden internacional. Pero ¿qué elementos podrían constituir este orden que se propone?

El movimiento de los no alineados ha producido ya una serie de resultados, modestos pero tangibles, en la esfera de la comunicación. En enero de 1975 se creó el grupo del tercer mundo de agencias de noticias de estos países. La agencia yugoslava de noticias Tanjug y otras once agencias de noticias del movimiento comenzaron a transmitir noticias con miras a fortalecer la circulación de la información hacia el mundo en desarrollo y a intensificar los intercambios de noticias entre los propios miembros del movimiento. En la esfera de la radio y la televisión se adoptó una medida similar. En la Primera Conferencia de Organizaciones de Radiodifusión de los Países No Alineados celebrada en Sarajevo, en octubre de 1977, se aprobó un programa de acción con cuatro líneas de actividades de las organizaciones, entre las cuales figuraba el fomento de la cooperación en el intercambio de programas de radio y televisión.

Tanto estas actividades como las medidas análogas que se adoptan en América Latina y en otras regiones del mundo —como, por ejemplo, la inminente creación de un servicio de noticias latinoamericano (ALASEI)— constituyen pasos iniciales muy significativos.

Sin embargo, crear un nuevo orden internacional de la información es una tarea mucho más compleja que mejorar el desequilibrio de la circulación de la información. Tal como lo define un investigador venezolano, el nuevo orden internacional de la información consiste en: “substituir los principales parámetros que tradicionalmente han regido la circulación de la información y el contenido de los medios de comunicación de masas por una nueva estructura que se base en el diálogo y que esté orientada hacia un intercambio y una circulación internacional de la información, libre y equilibrada” (Capriles, 1979, p. 2).

Martelanc (1978) propone que algunos de los elementos de este nuevo orden fueran: Establecer una comunicación bilateral y multilateral más equitativa en lugar del desequilibrio existente;

Cambiar los principios y valores que rigen actualmente y someten la información a las leyes de una economía de mercado y a la imposición de los valores políticos de los países más poderosos;

Modificar la circulación internacional de la información para que se base en la plena soberanía de los Estados y en una legítima preocupación por sus realidades, necesidades y aspiraciones;

Movilizar a los medios de comunicación de masas hacia los objetivos nacionales del desarrollo y hacia la descolonización y emancipación económica y cultural de todos los países;

Fortalecer los servicios nacionales de comunicación recurriendo a la tecnología más adecuada.

Hasta ahora no se ha alcanzado un consenso internacional sobre un programa detallado de acción para lograr establecer un nuevo orden internacional de información. En realidad, el mandato de la Comisión Internacional para el estudio de los Problemas de la Comunicación, instituida por el Director General de la Unesco de conformidad con la resolución 100 aprobada por la Conferencia General en su 19.^a reunión en 1977 era precisamente:

Estudiar la situación actual en las esferas de la comunicación y la información y determinar los problemas que exigen un nuevo tipo de acción en el plano nacional y un enfoque global y concertado en el plano internacional; Prestar particular atención a los problemas relacionados con la circulación libre y equilibrada de la información en el mundo, así como con las necesidades específicas de los países en desarrollo;

Analizar los diferentes aspectos de los problemas de comunicación, en la perspectiva del establecimiento de un nuevo orden económico internacional y de las iniciativas que habrán de emprenderse para favorecer la creación de un nuevo orden internacional de la información.

La Declaración sobre los principios fundamentales relativos a la contribución de los medios de comunicación de masas al fortalecimiento de la paz y la comprensión internacional, a la promoción de los derechos humanos y a la lucha contra el racismo, el *apartheid* y la incitación a la guerra, constituye por cierto, otra de las iniciativas más importantes tendientes a establecer un nuevo orden internacional de la información, que aprobó, tras dos años de conflictos y de intensos debates mundiales una tribuna internacional. Efectivamente, en su preámbulo figura la frase: "Consciente de las aspiraciones de los países en desarrollo en lo que respecta al establecimiento de un nuevo orden mundial de la información y la comunicación"... (Declaración de la Unesco, 1978).

Después de haberse opuesto a un nuevo orden internacional de la información durante años, la posición de los países desarrollados con respecto al tema ha cambiado. Efectivamente, en un comienzo hubo un rechazo total de este concepto, porque consideraban que contradecía los principios de libre circulación de la información y de la libertad de expresión. El hecho de que la mayoría de los países desarrollados haya aprobado la Declaración de la Unesco antes mencionada y, particularmente, el artículo 9, en el que se declara: "Incumbe a la comunidad internacional contribuir a establecer las condiciones necesarias para una circulación libre de la información y para su difusión más amplia y más equilibrada" prueba este cambio de posición (Declaración de la Unesco, 1978).

Notas

1. Nordenstreng y Schiller (1979) publicaron recientemente una antología sobre este tema, que abarca diversos medios de comunicación y varias regiones del mundo. Beltrán y Cardona (1977) pasaron en revista una gran cantidad de estudios pertinentes en los que se prueba la dominación de los medios de comunicación de América Latina por parte de los intereses transnacionales de los Estados Unidos de América. El investi-

- gador norteamericano John Lent (1972 y 1979) es uno de los principales estudiosos de la influencia foránea de los medios de información del Caribe. Sobre este último tema también existen estudios de Cuthbert (1976a y 1978), Hosein (1976), Nascimento (1973), White (1976) y Brown (1976).
2. Díaz Rangel (1967) llevó a cabo en Venezuela uno de los primeros estudios acerca de estos problemas y el CIESPAL (1967) contribuyó a uno de los primeros análisis de los principales diarios latinoamericanos, en el que quedaba clara la dominación extranjera en materia de noticias. En los últimos años, el Instituto Latinoamericano de Estudios Transnacionales (ILET) con sede en México se ha destacado por su dinámica función vanguardista en este sector de investigaciones. Véanse los artículos sobre el tema de Juan Somavía (1976 y 1977) y Fernando Reyes Matta (1974, 1976 y 1977), entre otros miembros del ILET.
 3. Diversos especialistas estadounidenses han probado con documentos la actitud negativa que han adoptado los sistemas de comunicación de masas internacionales y nacionales de su país con respecto a los principales movimientos revolucionarios de América Latina, tales como los de Bolivia, Cuba y Chile. Citamos a continuación a algunos de estos autores: Knudson (1973), Gester (1971 y 1977), Kipp (1967), Lewis (1970), Francis (1967), Houghton (1965), Bethel (1966), Barnes (1964), Bernstein y Gordon (1967), Kunzle (1978), Pollock y Pollock (1972), y Fagen (1974).
 4. Por ejemplo, Feinsilber y Traversa (1972), Goldmann (1967), Habert (1974), Michèle Mattelart (1970), Piccini (1970) y Steimberg (1972).
 5. Pasquali (1967 y 1972), Colomina de Rivera (1973), Mattelart (1973a), Pérez Barreto (1973), Rincón (1968), Santoro (1975), Tapia Delgado (1973) y —entre otros— Marqués de Melo (1971).
- Arabia to the Middle East and North Africa. *Gazette* (Países Bajos), vol. 22, n.º 3, p. 183-196.
- BROWN, Aggrey. 1976. The mass media of communications and socialist change in the Caribbean: a case study of Jamaica. *Caribbean quarterly*, vol. 22, n.º 4, p. 48. December.
- CAPRILES, Oswaldo. 1977. *Actions and reactions to communication policies within the framework of Unesco: analysis of the Costa Rica Conference*. Paper presented to the Seminar on International Communication and Third World Participation: A Conceptual and Practical Framework, Amsterdam, 5-8 September 1977.
- . 1979. *Elementos para un análisis crítico del nuevo orden internacional de la información o de la comunicación*. Caracas, Instituto de Investigaciones de la Comunicación-ININCO. 279 p.
- CASTRO, Josué de. 1969. "Introduction: not one Latin America". En: HOROWITZ, Irving Louis; CASTRO, Josué de; GERASSI, John (eds.), *Latin American radicalism: a documentary report on left and nationalist movements*. New York, Random House. p. 235-248.
- CENTRO INTERNACIONAL DE ESTUDIOS SUPERIORES DE PERIODISMO PARA AMÉRICA LATINA. 1967. *Dos semanas en la prensa de América Latina*. Quito, CIESPAL. 129 p.
- COLOMINA DE RIVERA, Marta. 1968. *El huésped alienante; un estudio sobre audiencia y efectos de las radio-telenovelas en Venezuela*. Maracaibo, Universidad del Zulia, Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Periodismo. Centro Audiovisual. 150 p. (Colección Ensayos, 1.)
- CUTHBERT, Marlene. 1976? *The role of mass media in national development: governmental perspectives in Jamaica and Guyana*. s.l. 19 p.
- . 1978. Coverage of Jamaica in the U.S. and Canadian press in 1976. *Social and economic studies* (Jamaica), vol. 27, n.º 2, June. p. 204-220.
- DEMAS, William G. 1975. *Change and renewal in the Caribbean*. Bridgetown, CCC Publishing House. p. 4. (Challenges in the New Caribbean series, 2.)
- DÍAZ RANGEL, Eleázar. 1967. *Pueblos subinformados: las agencias de noticias y América Latina*. Caracas, Universidad Central de Venezuela. 82 p. (Cuadernos de nuestro tiempo, 3.)
- DORFMAN, Ariel; MATTELART, Armand. 1973. *Para leer al Pato Donald: comunicación de masa y colonialismo*. 5.ª ed. Buenos Aires, Siglo Veintiuno. 160 p.
- FAGEN, Patricia. 1974. The media in Allende's Chile: some contradictions. *Journal of communication* (Estados Unidos de América), vol. 24, n.º 1, Winter, p. 59-70.
- FEINSILBER, Graciela; TRAVERSA, Oscar. 1970. *La fotonovela: características del medio, estructura del relato, ideología*. Buenos Aires, Asociación Argentina de Semiótica. (Mimeo.)
- FRANCIS, Michael J. 1967. The U.S. press and Castro: a study in declining relations. *Journalism quarterly* (Estados Unidos de América), vol. 44, Summer, p. 257-266.
- GOLDMANN, L. 1967. *Sociologia do romance*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- GÓMEZ, Luis Anibal. 1975. *Danza y contradanza de una política nacional de comunicación*, 19 p. Caracas, Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Instituto de Investigaciones de la Comunicación.

Referencias

- BARNES, Peter. 1964. The wire services in Latin America. *Nieman Reports*, March, p. 3-8.
- BELTRÁN S., Luis Ramiro; FOX DE CARDONA, Elizabeth. 1977. "Latin America and the U.S.: flaws in the free flow of information". En: RICHSTAD, Jim. *New perspectives in international communication: a report on the Conference on Fair Communication Policy for the International Exchange of Information*, Honolulu, Hawaii, March-April 1976, p. 85-127. Honolulu, East-West Center.
- . 1978. TV etchings in the minds of Latin Americans: conservatism, materialism, and conformism. *Gazette* (Países Bajos), vol. 24, n.º 1, p. 61-85.
- BERNSTEIN, Victor; GORDON, Jesse. 1967. The press and the bay of pigs. *Columbia University Forum*. Fall, p. 5-13.
- BETHEL, Paul D. 1966. The Havana Conference. *The Reporter*, n.º 34, March 24, p. 26-29.
- BOYD, Douglas A. 1976. International broadcasting in

- GONZÁLEZ MANET, Enrique. 1979. *Realidad y perspectiva en el nuevo orden internacional de la información*, 41 p. La Habana. (Mimeo.)
- GROOSCORS, Guido. 1977. Políticas de comunicación y manejo de la información en América Latina. *Órbita* (Venezuela), n.º 22, diciembre, p. 37-52.
- HABERT, Angeluccia Bernardes. 1974. *Fotonovela e industria cultural: estudo de uma forma de literatura sentimental fabricada para milhoes*. Petropolis, Vozes. 140 p. (Vozes du Mundo Moderno, 11.)
- HAMELINK, Ceas. 1978. *The new international economic order and the new international information order*. México, D.F. 13 p.
- HESTER, Al. 1971. An analysis of news flow from developed and developing nations. *Gazette* (Países Bajos), vol. 17, n.º 1, p. 29-43.
- . 1977. "Las agencias noticiosas occidentales: problemas y oportunidades en las noticias internacionales". En REYES MATTA, Fernando (ed.). *La información en el nuevo orden internacional*. México, D.F., Instituto Latinoamericano de Estudios Transnacionales. p. 67-87.
- HOSEIN, Everold. 1976. The problem of imported television content in the Commonwealth Caribbean. *Caribbean quarterly*, vol. 22, n.º 4, December, p. 8.
- HOUGHTON, Neal D. 1965. The Cuban invasion of 1961 and the U.S. press in retrospect. *Journalism quarterly* (Estados Unidos de América), vol. 42, Summer, p. 422-432.
- INSTITUTO LATINOAMERICANO DE ESTUDIOS TRANSNACIONALES, México, D.F. 1979. Estrategia internacional del desarrollo y comunicación. *Documentos FIPAD*, n.º 8, junio, p. 1-16.
- INTERGOVERNMENTAL CONFERENCE ON COMMUNICATION POLICIES IN LATIN AMERICA AND THE CARIBBEAN, SAN JOSE, COSTA RICA, 12-21 July 1976. *Report*. Paris, Unesco. 52 p.
- INTERNATIONAL BANK FOR RECONSTRUCTION AND DEVELOPMENT/THE WORLD BANK. 1978. *World development report*, 1978. Washington, D.C., IBRD. 121 p.
- INTERNATIONAL COMMISSION FOR THE STUDY OF COMMUNICATION PROBLEMS, UNESCO. 1978. *Interim report on communication problems in modern society*. Paris, Unesco. 79 p.
- JANUS, Noreene; RONCAGLIOLO, Rafael. 1979. Advertising, mass media and dependency. *Development dialogue* (Suecia), n.º 1, p. 81-97.
- KAPLUN, Mario. 1973. *La comunicación de masas en América Latina*. Bogotá, Asociación de Publicaciones Educativas. (Educación hoy, 5.), 113 p.
- KIPP, James E. 1967. Press coverage of the Havana Conference. *Journalism quarterly* (Estados Unidos de América), vol. 44, Autumn, p. 542-544.
- KUNZLE, David. 1978. Chile's la firme versus ITT. *Latin American perspectives*, special issue 16 (Estados Unidos de América), vol. 5, n.º 1, Winter, p. 119-133.
- LENT, John A. 1972. *Commonwealth Caribbean mass media: historical, cultural, economic and political aspects*. Ph.D. Thesis. Iowa, University of Iowa.
- . 1979. *Topics in Third World mass communications: rural and developmental journalism, cultural imperialism, research and education*. Hong Kong, Asian Research Service. (Asian Studies Monograph Series.)
- LEWIS, Howard L. 1960. The Cuban revolt story: AP, UPI and 3 papers. *Journalism quarterly* (Estados Unidos de América), vol. 37, p. 573-578, 646.
- MARQUÉS DE MELO, José. 1971. "Quadrinhos no Brasil: estrutura industrial e conteúdo das mensagens". En: *Comunicação social: teoria e pesquisa*. 2.ª ed. Petropolis, Editora Vozes. p. 171-230.
- MARTELANC, Tomo. 1978. Patterns of information flow. 6 p. (Background paper presented at the IIC Annual Conference, Dubrovnik, 11-14 September 1978. Contribution to Group Session I. First Session.) (Mimeo.)
- MARTELANC, Tomo et al. 1978a. *La radiodifusión hacia el exterior y la comprensión internacional: las emisoras radiofónicas destinadas a Yugoslavia*. Paris, Unesco. 55 p. (Estudios y documentos de comunicación social, 81.)
- MASMOUDI, Mustapha. 1978. *The new world information order*. Paris, International Commission for the Study of Communication Problems, Unesco. 24 p. (Document, 31.)
- MASSON, Peter; THORBURN, Andrew. 1975. "Advertising: the American influence in Europe". En: BIGSBY, C. W. W.; ELEK, Paul (eds.). London, p. 101.
- MATTELART, Armand. 1973. *Agresión desde el espacio: cultura y napalm en la era de los satélites*. 2.ª ed. Buenos Aires, Siglo Veintiuno. 200 p.
- . 1973a. El imperialismo en busca de la contrarrevolución cultural: "Plaza Sésamo"; prólogo a la telerepresión del año 2000. *Comunicación y cultura* (Argentina), n.º 1, julio, p. 146-223.
- . 1973b. "Mass media in the socialist revolution: the experience of Chile". En: GERBNER, G.; GROSS, L.; MELODY, W. H. (eds.). *Communications technology and social policy*. New York, Wiley Interscience.
- . 1976. Cultural imperialism in the multinationals' age. *Instant research on peace and violence* (Finlandia), vol. 6, n.º 4, p. 160-174.
- . 1976a. *La cultura como empresa multinacional*. 2.ª ed. México, D.F., Era.
- . 1977. *Multinacionales y sistemas de comunicación: los aparatos ideológicos del imperialismo*. México, D.F., Siglo Veintiuno.
- . 1978. The nature of communications practice in a dependent society. *Latin American Perspectives*, special issue 16 (Estados Unidos de América), vol. 5, n.º 1, Winter, p. 13-34.
- MATTELART, Michele. 1970. El nivel mítico de la prensa pseudoamorosa. *Cuadernos de la realidad nacional* (Chile), n.º 3 (especial), p. 220-287.
- MEETING OF EXPERTS ON COMMUNICATION POLICIES AND PLANNING, Paris, 17-28 July 1972. *Report*. Paris, Unesco. 21 p. (COM/MD/24.)
- MEETING OF EXPERTS ON COMMUNICATION POLICIES IN LATIN AMERICA, Bogotá, 4-13 July 1974. *Report*. Paris, Unesco. 36 p. (UNESCO.COM/74/CONF. 617.)
- MÚJICA, Héctor. 1967. *El imperio de la noticia: algunos problemas de la información en el mundo contemporáneo*. Caracas, Universidad Central de Venezuela. 254 p. (Ediciones de la Biblioteca. Colección Avance, 15.)
- NASCIMENTO, C. 1973. The menace of the mass media. *The new internationalist*. September.
- NETTLEFORD, Rex M. 1979. "The cultural dimension of development". En: *Cultural action & social change: the*

- case of Jamaica; an essay in Caribbean cultural identity. Ottawa, IDRC. p. 84-146. (IDRC-111e.)
- NORDENSTRENG, Kaarle; VARIS, Tapio. 1974. *Television traffic—a one-way street?: a survey and analysis of the international flow of television programme material*. Paris, Unesco. 62 p. (Reports and papers on mass communication, 70.)
- NORDENSTRENG, Kaarle. 1979. Behind the semantics—a strategic design. *Journal of communication* (Estados Unidos de América), vol. 29, n.º 2, p. 195-198.
- NORDENSTRENG, Kaarle; SCHILLER, Herbert I. (eds.). 1979a. *National sovereignty and international communication*. Norwood, New Jersey, Ablex.
- O'BRIEN, Rita Cruise. 1974. *Domination and dependence in mass communications: implications for the use of broadcasting in developing countries*. Brighton, England, University of Sussex. (IDS discussion paper, 64.)
- PASQUALI, Antonio. 1967. *El aparato singular: un día de televisión en Caracas*. Caracas, Universidad Central de Venezuela, Facultad de Economía.
- . 1972. *Comunicación y cultura de masas*. 2.ª ed. Caracas, Monte Avila. 551 p. (Colección Estudios.)
- . 1975. "Latin America: our image or theirs?" En: UNESCO. *Getting the message across; an inquiry into successes and failures of cross-cultural communication in the contemporary world*. Paris, Unesco Press, p. 53-76.
- PÉREZ, Carlos Andrés. 1974. Discurso del Presidente de la República en el acto de instalación del encuentro latinoamericano de periodistas. *El periodista democrata* (Venezuela), noviembre-diciembre, p. 5-7.
- . 1975. "Discurso de inauguración en la Trigésima Asamblea de la Sociedad Interamericana de Prensa, Octubre 1974". En: AGUDO FREITES, Paul. *CONAC: Sub-Comité de Radio y Televisión; resumen de disposiciones normativas*. Caracas, CONAC, p. 7-8.
- PÉREZ BARRETO, Samuel. 1973. El caso "Plaza Sésamo" en el Perú. *Textual* (Perú), n.º 9, p. 22-31.
- PERRY, Guillermo E. 1977. El nuevo orden comercial internacional y el desarrollo. *Coyuntura económica* (Colombia), vol. 4, n.º 4, diciembre, p. 59-87.
- PICCINI, Mabel. 1970. El cerco de las revistas de ídolos. *Cuadernos de la realidad nacional* (Chile), n.º 3, marzo, p. 179-217.
- POLLOCK, John C.; POLLOCK, Michele R. 1972. *The U.S. press and Chile: ideology and international conflict*. s.l., s.n. (Mimeo.)
- PRONK, Jan. 1979. *We all need a new international order*. IFDA. 24 p. (Dossier n.º 4.)
- REUNIÓN DE EXPERTOS SOBRE EL INTERCAMBIO DE NOTICIAS EN AMÉRICA LATINA, Quito, Ecuador, 24-30 de junio de 1975. *Informe final*. Quito, Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina. 19 p. (Mimeo.)
- REYES MATTA, Fernando. 1974. *Latin America, Kissinger and the UPI: errors and omissions dispatched from Mexico*. Mexico, D.F., Latin American Institute for Transnational Studies. 33 p.
- . 1976. The information bedazzlement of Latin America; a study of world news in the region. *Development dialogue* (Suecia), n.º 2, p. 29-42.
- . 1977. "La evolución histórica de las agencias transnacionales de noticias hacia la dominación". En: *La información en el nuevo orden internacional*, p. 51-66. México, D.F., Instituto Latinoamericano de Estudios Transnacionales.
- RINCÓN, Cesar David. 1968. "Notas sobre el contenido de las teleradio-novelas". En: COLOMINA DE RIVERA, Marta. *El huésped alienante: un estudio sobre audiencia y efectos de las radio-telenovelas en Venezuela*, p. 137-150, Maracaibo, Universidad del Zulia, Facultad de Humanidades y Educación. (Colección de Ensayos, 1.)
- SALINAS, Raquel. 1977. *News agencies and the new information order: analysis of the Associated Press coverage of the Costa Rica Conference*. Tampere, Institute of Journalism and Mass Communication, University of Tampere. (Report 39/1977.)
- . 1978. *Communication policies: the case of Latin America*. Stocolm. Institute of Latin American Studies. Research Paper Series. 73 p. (Paper no. 9.)
- SANTORO, Eduardo. 1975. *La televisión venezolana y la formación de estereotipos en el niño*. 2.ª ed. corregida. Caracas, Universidad Central de Venezuela. Ediciones de la Biblioteca. 355 p. (Textos y Manuales de enseñanza, II.)
- SCHILLER, Herbert I. 1971. *Mass communications and American empire*. New York, Beacon. 170 p. (Beacon Paperback 386—Mass Communication.)
- . 1973. *The mind managers*. Boston, Beacon Press. 214 p.
- . 1976. Advertising and international communications. *Instant research on peace and violence* (Finlandia), vol. 6, n.º 4, p. 175-182.
- . 1976a. *Communication and cultural domination*. New York, Sharpe. 126 p.
- . 1977. "La libre circulación de la información y la dominación mundial". En: REYES MATTA, Fernando, (ed.). *La información en el nuevo orden internacional*. México, D.F., Instituto Latinoamericano de Estudios Transnacionales. p. 89-104.
- . 1978. Decolonization of information: efforts toward a new international information order. *Latin American perspectives*, special issue 16 (Estados Unidos de América), vol. 5, n.º 1, Winter, p. 35-47.
- . 1979. "Transnational media and national development". En: NORDENSTRENG, Kaarle; SCHILLER, Herbert I. (eds.). *National sovereignty and international communication*, p. 21-32. Norwood, New Jersey, Ablex.
- SOMAVIA, Juan. 1976. The transnational power structure and international information: elements of a Third World policy for transnational news agencies. *Development dialogue* (Suecia), n.º 2, p. 15-28.
- . 1977. "La estructura transnacional de poder y la información internacional". En: REYES MATTA, Fernando (ed.). *La información en el nuevo orden internacional*, p. 29-47. México, D.F., Instituto Latinoamericano de Estudios Transnacionales.
- STEIMBERG, Oscar. 1972. Los poderes de la historieta. *Transformaciones* (Argentina), n.º 41.
- TAPIA DELGADO, Gorki. "Los Picapiedra", aliados del imperialismo: ideología y medios de comunicación de masas. *Textual* (Revista del Instituto Nacional de Cultura, Perú), vol. X, n.º 8, p. 63-66.
- UNESCO. 1978. *Declaration on fundamental principles concerning the contribution of the mass media to strengthening peace and international understanding to the promotion of*

- human rights and to countering racialism, apartheid and incitement to war*. Paris, Unesco. 15 p.
- UNIÓN PANAMERICANA. 1969. Alianza para el Progreso. *Carta Semanal* (Estados Unidos de América), vol. 7, n.º 25, 30.
- WELLS, Alan. 1972. *Picture-tube imperialism? The impact of U.S. television on Latin America*. New York, Orbis Books. 197 p.
- WHITAKER, John R. 1969. *The image of Latin America in magazines*. s.l., Magazine Publishers Association.
- WHITE, Dorcas. 1976. Legal constraints and the role of the mass media in a Caribbean in transition. *Caribbean quarterly*, vol. 22, n.º 4, December, p. 28.
- WOOD, Richard E. 1979. Language choice in transnational radio broadcasting. *Journal of communication* (Estados Unidos de América), vol. 29, n.º 2, Spring, p. 112-123.

¿Consiguen los medios de comunicación llegar hasta las masas?. La experiencia india

En todos los países, la educación cívica o educación social va más allá de la fase de escolarización formal. El proceso se cumple de diversas maneras: a través de los grandes medios de comunicación, gracias a la participación en las instituciones políticas y por medio de las asociaciones religiosas, profesionales o de vecinos.

En un país en desarrollo, en el que la educación social debe orientarse hacia el desarrollo, la escolarización formal es tan limitada como el alcance de los grandes medios de comunicación. Por consiguiente, los tipos de educación antes mencionados habrán de complementarse con una educación extraescolar organizada, consistente en amplias redes de servicios agrícolas, sanitarios y otros de divulgación, así como por los medios tradicionales que han servido durante siglos para transmitir los valores culturales de la comunidad de una generación a la siguiente.

Este artículo trata de ser un análisis crítico de los esfuerzos oficiales y privados llevados a cabo en la India para instruir a los ciudadanos acerca

de sus derechos y deberes y movilizarles en favor del desarrollo económico y para el logro de la igualdad de oportunidades. Algunos aspectos —positivos y negativos— de la experiencia india probablemente presenten interés para otros países en desarrollo, aun cuando por su tamaño o por sus estructuras sociales y políticas difieran de la India.

Límites del campo de acción de los grandes medios de comunicación

Al igual que ocurre con su economía en general, en la India los grandes medios modernos de comunicación pertenecen al sector público y al privado. Las empresas periodísticas y cinematográficas pertenecen al sector privado mientras que la radio y la televisión dependen exclusivamente del gobierno central, cuyo servicio cinematográfico (Films Division) ejerce un monopolio casi total sobre los cortometrajes (documentales y noticiarios).

La planificación de la comunicación es, sin duda alguna, difícil, pero inevitable para lograr progresos rápidos en un país de enormes dimensiones y de gran diversidad —religiosa, lingüística y étnica— cuyos 650 millones de habitantes (548 millones según el censo de 1971) están repartidos entre 575 936 aldeas y 2 643 centros urbanos, entre ellos nueve ciudades cada una

G. N. S. Raghavan (India). Profesor de métodos de comunicación para el desarrollo en el Instituto indio de comunicaciones de masas de New Delhi. Después de once años de periodismo, ha trabajado en la Oficina de informaciones de prensa y en el servicio de publicaciones del Ministerio de información y de radiodifusión y ha ejercido las funciones de director de actividades de producción en el terreno. Es autor de la obra *Introducing India*.

con una población que sobrepasa el millón de habitantes.

La necesidad de una comunicación a favor del desarrollo, descentralizada y ejercida en los dos sentidos, a diferencia de la simple publicidad gubernamental sobre sus intenciones y realizaciones fue reconocida hace mucho. El informe sobre el primer plan quinquenal (diciembre de 1952) dice: "Es solamente en el plano de los programas locales donde las iniciativas y el entusiasmo pueden ser útiles. El plan debe llegar a todos los hogares en el idioma y a través de los símbolos de la población y expresarse en función de sus problemas y necesidades comunes, con la ayuda de escritores y artistas creadores cuya participación se solicitará especialmente. Si aparecen obstáculos y las cosas van mal, será de gran ayuda, en todos los sentidos, que la información se difunda de manera franca y que el pueblo esté al corriente de las medidas que se toman para volver las cosas a su debido orden."

El informe de 1969 sobre el cuarto plan reconoce la existencia del problema que plantea el grave desequilibrio de la información en el país: "En la difusión de los servicios de información, continúa aún el desequilibrio en favor de los centros urbanos y regiones prósperas. Es preciso tratar de informar a la población rural sobre todo de las zonas más atrasadas acerca de los planes concretos que existen en materia de agricultura, silvicultura, construcción de carreteras, comercialización, sistema de créditos, etc., de manera que los beneficios de dichos programas se difundan más ampliamente."

A diferencia del ministro de ferrocarriles que recibe asesoramiento de una junta compuesta de funcionarios con gran experiencia en materia de construcción, tráfico, finanzas y demás aspectos relativos a los ferrocarriles, o al ministro de relaciones exteriores que tiene el asesoramiento permanente de funcionarios que son diplomáticos de carrera, los ministros de información y radiodifusión que hemos tenido desde la independencia, cuando se ha tratado de elaborar la política general, han preferido dirigirse a admi-

nistradores generales y no a profesionales de la comunicación. Sujetos como están los funcionarios generales de la administración pública en la India, a frecuentes transferencias de un ministerio a otro, o de la capital a los estados, la proporción de traslados en el Ministerio de Información y Radiodifusión fu más elevada que la de los ministros sujetos a las vicisitudes de la fortuna política.

Los profesionales de la comunicación, por su parte, suelen pedir en cada uno de los sucesivos planes quinquenales una ampliación de sus actividades y del personal para cada una de las organizaciones que administran. Esto ha dado por resultado un incremento indiscriminado y absurdo de cada uno de los medios de comunicación y no un desarrollo debidamente planificado a base de estudios de la relación entre costo y la eficacia de los diferentes medios de comunicación en los diferentes sectores de la población.

Así vemos, para no citar más que dos ejemplos del despilfarro de unos recursos escasos, la importancia excesiva concedida a la documentación impresa y la obstinación en seguir utilizando el cine ambulante para proyectar documentales de poco interés en las zonas rurales, a pesar de la escalada de los precios del petróleo desde 1973.

No se han ensayado películas de pequeño formato, transportables y de costo reducido, como tampoco la tecnología video para la producción local y la difusión de información de utilidad local o para el fomento de la participación en la comunicación en vez de la comunicación en una sola dirección, de arriba abajo.

A falta de un planeamiento de la comunicación digno de ese nombre, los grandes medios modernos de comunicación se han desarrollado principalmente como proveedores de información y diversiones para la población urbana y las familias rurales acomodadas; su función como vehículo de educación no escolar destinada a mejorar las condiciones materiales y la calidad de la vida de las masas rurales ha sido marginal.

Esto era quizás inevitable en el caso de los

periódicos editados por diferentes grupos de intereses del sector privado, desde las grandes empresas comerciales hasta los partidos comunistas. Así vemos cómo el número de los diarios pasa de 330 a 875, y su tirada de 2,5 millones a 9,3 millones de ejemplares. Pero el consumo de diarios sigue siendo fundamentalmente urbano debido a que la población que sabe leer y escribir, y tiene poder adquisitivo se concentra en las metrópolis y en las ciudades pequeñas.

Los diarios sólo pueden, pues, dirigirse a una clientela sobre todo urbana. La radio y la televisión, que no están limitadas por la barrera de la alfabetización, pertenecen al público y se financian en nombre de la educación social. Sin embargo, esos medios de comunicación se han convertido también en fuentes de información y diversiones ante todo para el 20 por ciento de la población que vive en las ciudades.

Son los habitantes de los centros urbanos quienes poseen el 80 por ciento de los 25 millones de receptores de radio que se calcula existen en el país (la última cifra exacta de receptores declarados a finales de 1977 era de 20 091 450). El acceso real de la población rural a la radio está muy por debajo de su alcance técnico: las señales de los 84 centros de radiodifusión de la All India Radio cubren actualmente el 80 por ciento del territorio y teóricamente el 90 por ciento de la población. El espectáculo del campesino que se lleva al campo un transistor —lo que se ha llamado la revolución del transistor— se limita a regiones tales como Pendjab y Haryana, en las que se ha producido la Revolución Verde. En otras regiones, la audición de radio en las zonas rurales es insignificante.

Existen en la India unas 576 000 aldeas y aproximadamente el mismo número de escuelas, pero los aparatos de radio existentes en las comunidades rurales se cifran en menos de 50 000 —más de la mitad se estropea antes o después— y en las escuelas había 30 766 a finales de 1977. En tales circunstancias, las emisiones educativas y rurales han sido más un símbolo que una ayuda importante para la educación.

La mayoría de los aparatos se encuentran en escuelas secundarias de ciudades grandes y pequeñas y no en los establecimientos primarios de las zonas rurales que más ayuda necesitan. El esfuerzo por popularizar nuevas variedades de semillas de gran rendimiento a través de las radios rurales ha logrado cierto éxito, como por ejemplo en el distrito bien irrigado de Tanjore, en el Sur, donde los agricultores utilizaron, en los años sesenta, lo que llamaban el “arroz de la radio”. Pero el número total de grupos rurales de audición y debate organizados hasta la fecha no supera los 45 000 y únicamente un pequeño porcentaje de los mismos son activos.

Antes de que pasemos a la televisión, conviene que examinemos el uso de las películas cortas (documentales y noticiarios) para la educación social puesto que presentan algunos problemas comunes con la televisión.

Los 9 000 cines del país están obligados, por la ley, a presentar uno o dos cortometrajes educativos con cada proyección de película. La Films Division suministra principalmente este tipo de films (documentales y noticiarios) a los circuitos de distribución de las localidades urbanas. Esos mismos cortometrajes son utilizados por los cines ambulantes de los gobiernos de los estados o del gobierno central, para la proyección gratuita en las aldeas, aunque pocos de ellos presenten interés para las zonas rurales. Así vemos, por ejemplo, un documental sobre la planificación familiar que muestra a un padre resistiendo el acoso de sus 6 hijos que le piden dinero para la matrícula escolar y para sus gastos. Cuando se proyecta una película de ese tipo en una aldea, el público considera al padre no como un abrumado jefe de familia demasiado numerosa, sino más bien como un habitante de la ciudad bastante afortunado, envuelto en varios metros de tela blanca y que puede permitirse fumar cigarrillos, en contraste con el *beedi* o tosco cigarro de los campesinos pobres.

Además, una película filmada en una zona rural de la India no incitará forzosamente al público de otra región a reconocerse en ella.

Una vez conocí a un grupo de divulgadores encargados de una campaña de promoción de fertilizantes en el estado de Andhra Pradesh. Al preguntarles si disponían de camiones para la proyección de materiales audiovisuales sobre la utilización de los fertilizantes, me respondieron que las películas habían sido filmadas en localidades de Maharashtra y que por consiguiente no interesaban al público de Andhra Pradesh. Sin embargo, son dos estados vecinos.

Los problemas lingüísticos

La lengua en que se hacen los comentarios de los documentales es a menudo incomprensible para los aldeanos, porque las películas están dobladas en la forma correcta y literaria de los principales idiomas oficiales de la India, tal como las hablan los habitantes instruidos de la ciudad. Por otra parte, los aldeanos emplean una variante dialectal local de uno de los idiomas indios. Tomemos por ejemplo el hindi, que es el idioma más hablado de la India. Si existe una lengua literaria única, la lengua hablada tiene muchos dialectos como el garhwali, el haryanvi, el rajasthani y el braj bhasha. En algunas zonas en las que no se dispone de personal local calificado, la barrera del idioma perjudica asimismo la comunicación personal de los agentes de vulgarización. Durante una visita que realicé al Rajasthan como miembro de un grupo de estudio sobre la información en materia de planificación de la familia, me encontré con que un elevado porcentaje de monitoras (se trataba de enfermeras comadronas auxiliares) procedía del lejano estado de Kerala. Estas mujeres conocían el hindi, pero no su variante local que es el rajasthani. Podían hacerse entender, pero no podían entender lo que decían las mujeres del lugar. En materia de planificación de la familia, como en las otras esferas de la comunicación para el desarrollo, hay que contratar a personal capaz de tener contactos directos con la población, aunque no tengan un gran nivel de ins-

trucción. La carencia de educación escolar podrá superarse mediante una formación funcional intensiva. La primera iniciativa en este sentido ha sido el reclutamiento estrictamente local previsto en el plan de trabajadores de los Servicios Sanitarios de la Comunidad (Community Health Workers) iniciado en 1977.

La televisión

Dados los elevados costos de la producción de los programas y de la fabricación de televisores es preciso que, aún más que en el caso de la radiodifusión, la televisión se organice como un medio de educación social para el consumo colectivo en gran escala. Debemos decir que hasta la fecha no ha ocurrido así.

La primera emisora india de televisión se estableció en Delhi en 1959. Aunque la siguiente no se creó hasta 1972, la decisión había sido tomada ya en 1969 cuando el gobierno concluyó un acuerdo con la NASA de los Estados Unidos de América para la iniciación de un experimento de televisión educativa por satélite SITE (Satellite Instructional Television Experiment). Después de 1972, se instalaron sucesivamente emisoras terrestres de televisión en seis ciudades importantes: Amritsar, Bombay, Calcutta, Lucknow, Madrás y Srinagar. En el transcurso del sexto Plan quinquenal (1978-1983) se abrirán nuevos centros en otras tres ciudades: Ahmedabad, Bangalore y Trivabdrum.

A finales de 1977 existían en el país 676 618 televisores, la mayoría de ellos en las cuatro grandes ciudades: Delhi, Bombay, Calcutta y Madrás. En las zonas rurales, excepto unas pocas familias acomodadas, no hay nadie que posea un televisor. Las otras estaciones de televisión establecidas en ciudades y no pertenecientes al SITE difunden asimismo algunos programas para la mejora de la agricultura y demás aspectos del desarrollo rural. Pero disponen de un porcentaje muy pequeño del tiempo total de transmisión cuya parte más importante se de-

dica a las diversiones, a las noticias y a los debates sobre problemas de actualidad. Los programas más populares de la televisión son los largometrajes. Muchos de los compradores de aparatos de televisión pertenecientes a la clase media y acomodada, han realizado la inversión para tener una especie de derecho permanente al placer cinematográfico; a la larga, es más barato ver las películas en la televisión y evita los inconvenientes de tener que hacer cola en los cines.

De los 921 televisores que existen en las escuelas, 538 se encuentran en Delhi y 272 en Bombay y sus alrededores. De este modo, la televisión educativa viene a incrementar el ya alto nivel de información y educación de las zonas urbanas, en lugar de beneficiar a los más necesitados de educación no escolar.

Es evidente, según se desprende de este análisis de los cuatro medios modernos de comunicación que, salvo en el caso del SITE, no están en condiciones de llegar directamente hasta las masas rurales. Los mensajes de educación social transmitidos por ellos sólo pueden llegar indirectamente a los sectores más desfavorecidos de la población, que constituyen la mayoría, a través de los divulgadores y los formadores de opinión como por ejemplo el maestro del pueblo, el presidente del *Panchayat* (consejo de la aldea), los organizadores de las uniones sindicales y uniones de trabajadores agrícolas, los maestros de los centros de educación de adultos y otros trabajadores sociales. Los grandes medios modernos de comunicación de masas podrán desempeñar de manera más eficaz su función indirecta de educación social si difunden más sistemáticamente información de interés para los sectores más necesitados y, de este modo, incrementan la circulación de la información en dos direcciones. Muchos funcionarios de información y divulgadores que proceden de la clase media urbana, no están bien enterados de las diferentes ocupaciones agrícolas e industriales y de la insuficiencia de los sueldos que se pagan actualmente en muchas zonas o de

la posibilidad de obtener créditos bancarios a tipos de interés favorables para los sectores pobres.

Balance del proyecto

El experimento de televisión educativa por satélite (SITE) que se realizó durante un año, a partir del 1.º de agosto de 1975, fue la primera oportunidad que tuvo el gobierno de participar no sólo en la producción de programas televisivos de interés para la población rural y en su transmisión, sino también de interesarse por su asimilación social a gran escala.

Se instalaron aparatos de recepción directa de 24 pulgadas en 2 330 aldeas de los distritos más atrasados de 6 estados que transmitieron programas en cuatro idiomas; el oriya para el estado de Orissa, el hindi para los estados de Bihar, Rajasthán y Madhya Pradesh, el tegulu para el de Andhra Pradesh y el kannada para el de Karnataka. El SITE utilizó el satélite ATS-6 que fue instalado y puesto en órbita geoestacionaria por la NASA. La Organización India de Investigación Espacial (ISRO) fue la responsable de todas las operaciones técnicas del sector tierra, incluso la conservación y el mantenimiento de los aparatos de recepción directa. "Door-darshan", que es la organización india de televisión, se encargó de la producción de los contenidos.

Había una emisión matinal de 90 minutos, para los niños de las escuelas, con programas de 22 minutos y medio en cada uno de los cuatro idiomas. Los programas incluían enseñanza científica, biografías de los grandes personajes de la historia india, educación sanitaria, actualidades y emisiones recreativas. La transmisión de la noche, de dos horas y media, estaba destinada al público adulto rural (aunque los niños venían también a esa hora y constituían un buen tercio del público). El programa nocturno comprendía noticias, programas recreativos, muchos de los cuales servían igualmente para

mostrar la unidad que existe por debajo de la diversidad cultural india, y programas educativos sobre mejoras agrícolas, cría del ganado, salud, higiene y nutrición así como planificación de la familia. Se difundía asimismo un boletín de noticias que formaba parte de una "sección nacional" de media hora en hindi que se retransmitía en los seis grupos de pueblos seleccionados.

Además de los seis grupos alimentados por satélite, había en Pij (Gujarat) una estación transmisora terrestre de televisión, de poca potencia, que teledifundía por las noches un programa de sesenta minutos. En el distrito de Kheda se habían instalado unos 500 aparatos ordinarios de televisión en 355 aldeas, es decir, más de un aparato por pueblo. La emisora de Pij garantizaba la media hora del programa nacional en hindi del SITE, teletransmitido por radiodifusión, y treinta minutos de un programa gujarati preparado en Ahmedabad bajo la responsabilidad de la ISRO. En varios programas se utiliza el dialecto charautari, dominante en el distrito de Kheda, en vez del gujarati.

Si, desde el punto de vista del material y de las operaciones técnicas el proyecto SITE fue un éxito, no fue así desde el punto de vista de la educación social. El contenido de los programas presentó problemás más variados y frecuentes que la instalación y el funcionamiento del material. El limitado impacto social logrado por el SITE se debe sobre todo a que existían solamente tres centros de producción de base (BPC) que elaboraban la mayor parte de los programas para aldeas muy diferentes desde el punto de vista agroeconómico y cultural, en muchos casos distantes más de 1 000 kilómetros. Por consiguiente, los programas destinados a cada región eran mínimos. Y es una verdad evidente que los programas descentralizados y destinados a una región específica, que utilicen el dialecto local y muestren el panorama agro-económico y humano son necesarios cuando se quiere convencer a la gente de que cambie sus actitudes y prácticas en materia de agricultura o

higiene, y aún más cuando se trata de la planificación de la familia.

La necesidad lógica de una programación por regiones y del uso de la lengua local para el desarrollo de la comunicación, quedó confirmada por los resultados del estudio emprendido por la ISRO. El estudio incluye estudios holísticos realizados por antropólogos en siete comunidades, una de cada uno de los seis grupos servidos por el satélite y, además, otra aldea servida por el emisor terrestre de Pij. Los antropólogos vivieron durante año y medio en las respectivas aldeas para recoger datos y hacer observaciones sistemáticas antes del proyecto SITE, durante el experimento y después de terminado. Sus resultados fueron consignados por el Dr. Binod Agrawal en un informe¹ que dice: "El perfil lingüístico de esas aldeas muestra que los dialectos se usan más que el idioma común de la región [. . .] Ninguno de los dialectos hablados en las aldeas fue utilizado en los programas de televisión, salvo en Dadusar donde se empleó en cierta medida el charautari. Además, el empleo de nombres técnicos de consonancia inglesa (en los programas relativos a la agricultura y crianza) complicaba el problema [. . .] Cuando se trataba de los programas recreativos, es decir canciones y danzas, el lenguaje no era un obstáculo. Por esta razón, los programas recreativos de otros grupos eran vistos con entusiasmo en todas las aldeas [. . .] En cambio, el programa común de informaciones en hindi no dio resultado en ninguna aldea. El problema de la sincronización del sonido y la imagen restó credibilidad a la televisión (en Andhra Pradesh y Karnataka, donde se utilizaron un canal video y dos audio)."

La última observación no coincide con el prólogo de un informe² sobre un estudio realizado en esos dos estados que dice: "Nuestro experimento, realizado entre grupos de las regiones de Andhra Pradesh y Karnataka, ha tenido resultados alentadores. Sus posibilidades de aplicación en la mayor parte de los países en desarrollo son considerables."

Los autores de los informes sobre la encuesta interna³ realizada por la ISRO y de la Comisión de planificación que hemos mencionado antes opinan lo contrario sobre la eficacia del SITE desde el punto de vista de la comunicación (distinta del éxito obtenido desde el punto de vista técnico). El primer informe da los resultados de las entrevistas en tres sesiones con unos 6 500 sujetos en doce aldeas experimentales y seis aldeas de control en cada grupo; se hacía una encuesta de orientación antes del proyecto SITE y las otras dos servían para apreciar sus efectos durante el experimento y después de concluido. La encuesta de la Comisión de planificación asimismo en tres fases, incluía un pequeño muestreo de 1 600 sujetos, divididos en cinco aldeas experimentales y cinco aldeas de control de cada uno de los seis grupos.

Las dos encuestas difieren no tanto en los resultados reales (cambios positivos y negativos en cuanto al grado de información o a las actitudes) sino en la interpretación de los datos y el juicio que merece el SITE. En aquellos casos en que la encuesta de la ISRO tiende a la autosatisfacción, el de la Comisión de planificación es escéptica.

Obstáculos que se oponen a la investigación

Desgraciadamente, todos los estudios de investigación realizados durante el SITE, incluidos los dos anteriores, estuvieron viciados por el clima de miedo al gobierno que reinaba en la población. El SITE se inició un mes aproximadamente después de que el gobierno decretara el estado de emergencia.

Incluso en tiempos normales, los aldeanos indios desconfían de los forasteros —funcionarios o investigadores— que se les acercan en busca de información sobre sus tierras o sus ingresos, o sobre su posición frente a los programas patrocinados por el gobierno. Era, pues, absurdo esperar que respondieran sinceramente a las preguntas que les hacían, durante el estado de

emergencia, personas que estaban especialmente identificadas con los poderes públicos.

En tales circunstancias, el estudio holístico parece ser el medio más seguro para percibir el impacto social del SITE. Los antropólogos —a diferencia de los investigadores de paso— vivieron durante un año y medio en las aldeas respectivas y pudieron observar continuamente y de cerca el carácter y la importancia del impacto que tuvo la televisión en las siete aldeas.

El estudio holístico muestra que el impacto de las teledifusiones efectuadas por el emisor terrestre de Pij, que difundió parte de los programas en el lenguaje local, fue mayor que el de las emisiones realizadas vía satélite. Sin embargo, se mencionan asimismo casos interesantes de mejora de prácticas agrícolas y sanitarias —pero no de planificación familiar— como resultado de las emisiones de televisión en las aldeas de los seis grupos donde se realizó el SITE.

INSAT-I

A falta de pruebas concluyentes de que el proyecto SITE haya sido eficaz por su impacto social, los planificadores no han previsto hasta la fecha en el plan quinquenal (1978-1983) una consignación para utilizar para la televisión el primer satélite de propiedad india (INSAT-I) que se espera sea puesto en órbita en 1981.

El satélite, cuya adquisición está negociándose en la Ford Aero-Space Corporation de los Estados Unidos, será polivalente. Se utilizará para la recogida de datos meteorológicos; y contendrá además dos receptores que se podrán utilizar para la difusión de emisiones de radio y televisión.

El único empleo de este segundo elemento previsto en firme hasta la fecha es el de reforzar la red de radiodifusión. La All India Radio no tiene una red de cable, microondas, transmisores de MW y SW, de suficiente capacidad y fiabilidad, libre de interferencias, para poder emitir a escala nacional señales de excelente calidad. El INSAT-I reforzará la red de radio para

transmitir programas de interés nacional (música o comentarios sobre las festividades del día de la independencia o el día de la república, sobre los acontecimientos deportivos o las alocuciones a la nación del presidente de la república o del primer ministro).

Además de esta función accesorio, los dos repetidores que se instalarán en INSAT-I permitirán teledifundir por dos canales (un canal imagen y otro sonido). El experimento realizado con un canal video y dos audios durante el SITE ha sido juzgado evidentemente poco satisfactorio. Sin embargo, no se puede decir aún cuándo ni con qué fin se utilizará este material en las emisiones de radio.

La mejor manera de utilizar las instalaciones y servicios del INSAT-I sería, la de suministrar medios de comunicación a ciertas partes de la India poco pobladas y en las que las instalaciones terrestres de televisión serían excesivamente caras. Además, el satélite puede utilizarse para la teledifusión en directo en todo el país de acontecimientos de importancia nacional cuyo interés sea principalmente visual y no oral, como por ejemplo el desfile del día de la república. El idioma, incluso en el empleo limitado del INSAT-I que sugerimos aquí, planteará problemas como en cualquier caso en que se emplee un satélite para la comunicación en un país políglota.

Para el resto de la India, el ideal sería un gran número de emisores terrestres de pequeña potencia para difundir programas particulares en el idioma local, preparados con un criterio didáctico y que respondan a las necesidades concretas del público. A falta de esto habría que instalar al menos una docena de estaciones terrestres de elevada potencia, con el número necesario de postes repetidores que produzcan y difundan programas, en cada uno de los idiomas de las principales regiones lingüístico-culturales de la India. Pero todo esto supone la disponibilidad de recursos abundantes para incrementar el empleo de la televisión como medio de educación social. Pero la realidad es diferente.

La radiodifusión a nivel de distrito

En 1977, un grupo de trabajo designado por el gobierno estudió las futuras pautas y la forma adecuada de organización autónoma de la radio y de la televisión e hizo recomendaciones al respecto.

En su informe⁴ preconizaba la creación de una cadena de estaciones de radio locales a nivel de distrito, así como de estaciones de televisión, con emisores de poca potencia, para difundir programas de interés e importancia local. El informe resume elocuentemente los principios de una buena educación social: "La radiodifusión y la televisión educativas suponen previamente la existencia de públicos limitados con ciertas características, determinados en función de su edad (por ejemplo, emisiones escolares) y en función de variables agroclimáticas y socio-culturales, incluyendo el idioma. Un desarrollo descentralizado y con la participación de la base del público implica la descentralización de los mensajes a través de la radio y la televisión locales. Para nosotros la estación de radio debe ser algo más que un complejo de estudios y emisores, distante, de apariencia cerrada e incluso inaccesible a las personas a las que se destina. Creemos que debe consistir, a nivel local, en una 'estación madre' pequeña y equipada de una manera relativamente sencilla, que congregue a su alrededor un grupo de pequeños estudios de grabación y programación a través de las cuales las emisiones lleguen al pueblo y éste pueda acercarse a las emisoras. Estas consideraciones se aplican tanto a la radio como a la televisión."

Subrayaron además que el director de la emisora no sólo se encarga de la gestión, sino también de organizar grupos de auditores o telespectadores en la zona cubierta por el emisor. Ésta es una recomendación de largo alcance. De aplicarse, facilitaría a las masas rurales el acceso a la radio y a la televisión, por vez primera a gran escala. Sin embargo, dada la limitación de

os recursos, el grupo recomendó que se otorgara la prioridad a la radiodifusión al nivel de los 392 distritos.

Una gran ventaja de la radiodifusión descentralizada es que puede contribuir a preservar las formas tradicionales y populares de comunicación y utilizarlas para las necesidades actuales. El Ministerio de Información y Radiodifusión tiene un departamento de arte dramático y canto, y en muchos estados el gobierno solicita la participación de grupos artísticos tradicionales. Pero como las representaciones son difíciles y costosas, han sido escasas en relación con la necesidad de llegar al corazón y a la mente de la población rural a través de sus propias formas de comunicación tradicional. La radiodifusión a nivel de distrito permitirá un cambio importante de utilización de las formas comunitarias de comunicación para la educación social.

Entre las formas de comunicación tradicional figuran las baladas, el teatro popular y diversos tipos de narración estilizada, de las que cada región de la India posee un rico patrimonio y que son un testimonio fehaciente de que es falso oponer la diversión a la educación. Si su contenido es adecuado, las actividades de diversión pueden ser la mejor forma de educación social, así como la educación escolar puede ser alienante.

Lo que va de la política a los hechos

Las iniciativas que hemos descrito son sin duda alguna dignas de elogio; desgraciadamente su realización deja mucho que desear.

Un buen ejemplo de dejadez e inercia administrativa es la manera que tiene de subordinar la instalación de receptores comunitarios de televisión a la alimentación en electricidad de la región; esta regla se aplica incluso a las zonas cubiertas por emisoras terrestres establecidas después de haberse terminado el proyecto SITE y a pesar de que este mismo proyecto hubiera

demostrado la viabilidad de los receptores que funcionan con batería.

Otro ejemplo es la incapacidad de instalar estudios locales para la realización de emisiones televisadas después del proyecto SITE. Las seis emisoras rurales post-SITE son, con excepción de Hyderabad, simples emisores alimentados por los mismos tres BPC (centros de producción de base) del SITE. Los BPC de Delhi siguen preparando programas en hindi para su transmisión en estados tan distantes unos de otros como Bihar, Rajasthan y Madhya Pradesh. Los tres BPC poseen un número muy limitado de vehículos de reportaje exterior y de tomavistas portátiles.

De las seis estaciones "rurales" dos, Jaipur e Hyderabad, son capitales de estado, en las cuales muchos habitantes de la clase media y alta adquirieron televisores con la esperanza de dedicarle el tiempo de ocio. Pero como las estaciones deben transmitir programas de interés preferentemente rural, las familias pudientes poseedoras de aparatos de televisión se han desilusionado y enfadado. Paradójicamente, pocos han sido los beneficios para los destinatarios de las emisiones debido a la falta de instalaciones para ver las emisiones en las aldeas. Hasta ahora, unos 1 800 aparatos destinados a la recepción directa del proyecto SITE han sido transformados para recepción terrestre y reinstalados en la zona cubierta por los transmisores post-SITE. El gobierno central está transfiriendo a los gobiernos de los estados la responsabilidad que había asumido durante el proyecto SITE de dar a la comunidad la posibilidad de ver la televisión. En adelante corresponderá a los gobiernos de los estados ocuparse del mantenimiento de los aparatos para la visión colectiva y de incrementar el número de televisores. Así, es probable que la población rural de los estados más atrasados que necesitan la televisión principalmente para la educación de adultos y la extensión agrícola sean los menos afectados por este medio de información.

Por lo que respecta a la radiodifusión, el plan

para 1978-1983 prevé por vez primera el establecimiento de 5 estaciones de radio de poca potencia que operarán a escala de distrito a título experimental; cada estación transmitirá en el dialecto local dominante en vez de en la forma literaria del lenguaje regional. En la radiodifusión local aún no se ha lanzado este experimento innovador.

Una vez más, podemos deducir de todos los datos disponibles hasta ahora, que el Programa Nacional de Educación de Adultos ha tenido un comienzo modesto tanto cuantitativamente (número de centros de educación de adultos que han empezado a trabajar) como cualitativamente (educación social impartida). El programa sólo dio buenos resultados cuando estuvo a cargo de voluntarios.

En resumen, el resultado no ha estado a la altura de las promesas hechas en 1977 de iniciar nuevas actividades en múltiples direcciones, como la escolarización oficial, la educación de adultos, la radiodifusión descentralizada con la colaboración del público, y una mayor participación política.

A pesar de la decepción, está claro que no puede haber mejor estrategia de educación social para los años ochenta. Es de esperar que, cualquiera que sea el color político del nuevo gobierno central que tengamos a comienzos de 1980 se comprometa a actuar de manera más concreta y con más vigor en los cuatro aspectos de que hemos hablado, para mejorar la calidad de la vida de millones de seres económicamente desfavorecidos que son los ciudadanos de la mayor democracia del mundo.

Notas

1. Binod C. AGRAWAL, *Television comes to a village: An evaluation of SITE*, Ahmedabad, ISRO, octubre de 1978. (Multicopiado.)
2. *One video- two audio transmission in SITE*, Hyderabad, Audience Research Unit, All India Radio, noviembre de 1976. (Multicopiado.)
3. Binod C. AGRAWAL; J. K. DOSHI; Victor JESUDASON; K. K. VERMA, *Social impact of SITE on adults*, Ahmedabad, ISRO, septiembre de 1977. (Multicopiado.)
4. Akash Bharati: *National Broadcast Trust*, New Delhi, Ministry of Information and Broadcasting, febrero de 1977.

El alfabetismo en el mundo: la situación en 1970, 1980 y 1990

E. A. Fisher

Al examinar la situación del alfabetismo, los análisis estadísticos presentan invariablemente el concepto de analfabetismo como si se tratara de una simple dicotomía, de modo que una persona puede ser clasificada como alfabetizada o analfabeta, sin matices intermedios. No obstante, es fácil darse cuenta de que nadie es completamente alfabeto, aun cuando algunas personas lo sean en mayor grado que otras. En consecuencia, la alfabetización debería considerarse como un continuo y la medición estadística de la misma debería hacerse en función del nivel de alfabetización alcanzado por la persona, en vez de clasificar a ésta como totalmente alfabetizada o totalmente analfabeta.

Pero los especialistas en alfabetización no se han puesto de acuerdo sobre las definiciones exactas de una escala de niveles de alfabetización y los especialistas en estadísticas no han elaborado aún instrumentos bastante precisos como para medir la alfabetización por niveles. En tanto se elaboren tales instrumentos, forzosamente tendremos que seguir tratando la alfabetización en función de dos categorías, alfabeto y analfabeto, en el entendimiento de que la línea divisoria entre las dos categorías va desplazándose hacia niveles más elevados.

A continuación se dan algunos ejemplos de los niveles de alfabetismo:

Varios investigadores han utilizado, como fuente de datos sobre alfabetización, registros

parroquiales y otros documentos que requieren firmas personales. El hecho de que en tales documentos aparezcan cruces en lugar de firmas, se interpretaría como una prueba de analfabetismo. Indudablemente, la capacidad de firmar con su propio nombre constituye un nivel muy bajo de alfabetismo.

El alfabetismo funcional constituye un nivel mucho más elevado. Los estudios recientemente efectuados en algunos de los países más desarrollados, donde desde hace decenios rige la educación primaria universal, confirman que hay una considerable proporción de escolarizados que son funcionalmente analfabetos en el sentido de que no pueden dedicarse a ninguna de las actividades para las cuales el alfabetismo constituye una condición previa. En consecuencia, son incapaces de actuar eficazmente ya sea como individuos o como miembros de una comunidad. Esta situación puede explicarse en parte por el hecho de que se han incorporando a la sociedad nuevas actividades basadas en el alfabetismo que les son ajenas y también porque al menos algunas de esas actividades requieren un grado de alfabetismo superior al que han podido alcanzar en la escuela.

Los censos nacionales de población suministran datos acerca del nivel intermedio de alfabetismo. Aunque los criterios utilizados en los censos para determinar si una persona es o no alfabetada difieren a menudo de un país a otro, hay una creciente tendencia a adoptar la definición contenida en la Recomendación revisada sobre la normalización internacional de las estadísticas

E. A. Fisher (*Canadá*), *Oficina de Estadística, Unesco*.

relativas a la educación (Unesco, 1978), en la que se dice: "Alfabeto es la persona que es capaz de leer y escribir, comprendiéndola, una breve y sencilla exposición de hechos relativos a su vida cotidiana."

En el presente artículo examinaremos la situación mundial del nivel intermedio de alfabetismo con referencia a los años 1970, 1980 y 1990. Además utilizaremos las estadísticas presentadas en la reciente publicación *Estimates and projections of illiteracy*, CSR-E-29, 1978 de la Oficina de Estadística de la Unesco. Señalemos que esas proyecciones se basan en una extrapolación de las tendencias de las tasas de matrícula de niños de seis a once años de edad, en las tasas de alfabetismo de censos anteriores y en la variante media de las proyecciones demográficas hechas en 1973 por la División de población de las Naciones Unidas. No se han tomado en cuenta los efectos de las campañas de alfabetización de masas ni de la migración internacional.

El analfabetismo de adultos en el mundo

Las figuras 1 y 2 ilustran la situación del alfabetismo en el mundo entre los años 1950 y 1990. Según puede verse, se estima que la población adulta (de quince años de edad y más) aumentará más del doble en los 40 años comprendidos entre 1950 y 1990. En ese mismo periodo, el número de alfabetos adultos casi se triplicará (pasando de 879 millones a 2 560), pero la población analfabeta también aumentará (pasando de 700 millones a 884 millones). Se prevé que la tasa de analfabetismo disminuirá, pasando de 44,3 por ciento en 1950 a 25,7 por ciento en 1990. En la actualidad (en 1980), se estima que hay 814 millones de analfabetos adultos, lo que representa el 28,9 por ciento de la población adulta.

Como puede verse por el cuadro 1, en cada uno de esos tres años el número de mujeres analfabetas supera al de hombres. Además, la

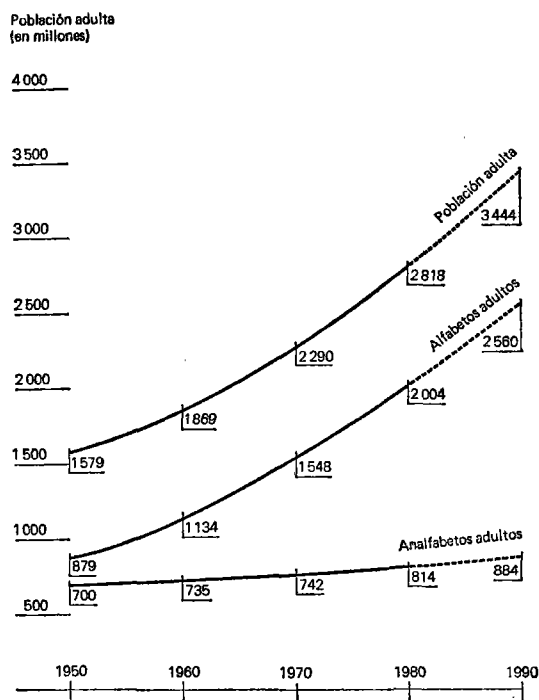


FIG. 1. Crecimiento de la población adulta (quince años y más) y aumento de alfabetos y analfabetos.

disparidad entre el número de unos y otros aumenta, pues si en 1970 esa disparidad era del orden de 138 millones, se estima que en 1990 ascenderá a 194 millones. Por otra parte, al medir esa disparidad en porcentajes, se registra una ligerísima disminución, pasando de 11,5 en 1970 a 11,1 por ciento en 1990.

Por lo que respecta a la distribución geográfica, los analfabetos del Asia Meridional (zona central) representaban el 38,6 por ciento del total mundial en 1970, y representarán el 43,5 por ciento en 1990. Del total mundial de analfabetos en 1970, el 73 por ciento correspondió a Asia en su conjunto, y se calcula que en 1990 le corresponderá el 74. Las cifras correspondientes a África son 18,7 y 19,0 por

Tendencias y casos

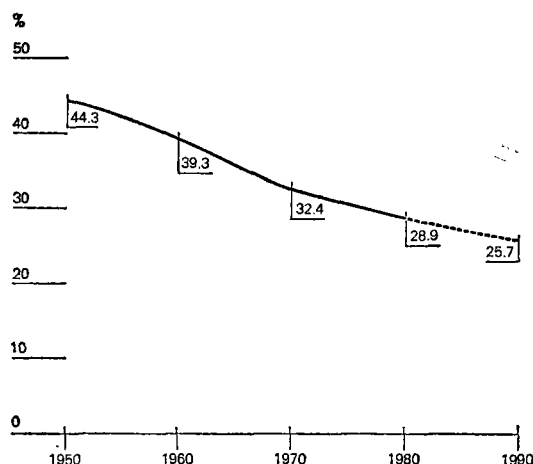


FIG. 2. Disminución de la tasa de analfabetismo de adultos.

CUADRO I

Estimaciones y proyecciones mundiales de analfabetismo correspondientes al grupo de edad de quince años y más

	Sexo	1970	1980	1990
Población de 15 años y más (en millones)	MF	2 290	2 818	3 444
	M	1 134	1 400	1 716
	F	1 156	1 418	1 728
Alfabetos de 15 años y más (en millones)	MF	1 548	2 004	2 560
	M	832	1 078	1 371
	F	716	926	1 189
Analfabetos de 15 años y más (en millones)	MF	742	814	884
	M	302	322	345
	F	440	492	539
Porcentaje de analfabetos de 15 años y más	MF	32,4	28,9	25,7
	M	26,6	23,0	20,1
	F	38,1	34,7	31,2

Fuente. Estimates and projections of illiteracy, CSR-E-29, 1978.

Millones de analfabetos de 15 años y más

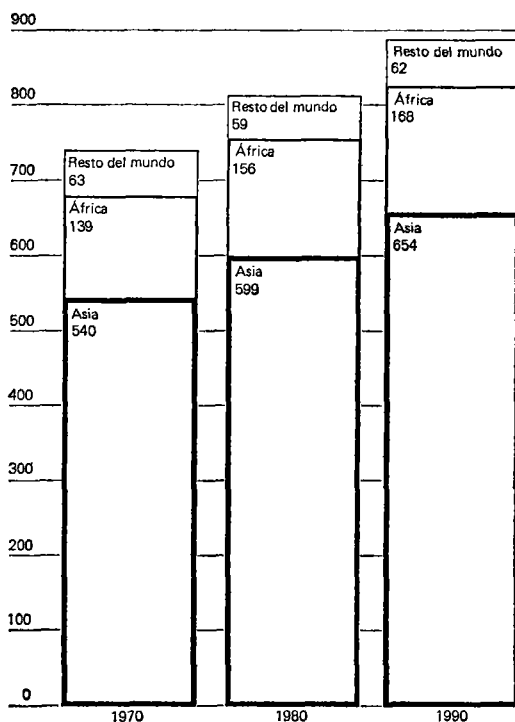


FIG. 3. Número de analfabetos de 15 años y más en Asia, África y el resto del mundo, 1970, 1980, 1990.

ciento, mientras que para América Latina 6,1 y 4,5 por ciento.

En 1970 nueve países contaban cada uno con más de diez millones de analfabetos adultos. De aquí a 1990, el número de países con más de diez millones de analfabetos adultos ascenderá a 11. (Véase el cuadro 2.)

En 1970, estos 11 países representaban el 51,5 por ciento del total de analfabetos adultos, pero se calcula que en 1990 representarán el 55,3. El número de analfabetos de la India es considerablemente superior al de cualquier otro país, y en cada decenio el aumento neto de ese número es superior al del total de analfabetos de cualquier otro país. Se estima que

CUADRO 2

Número de analfabetos
de quince años y más
(en millones)

	1970	1980	1990
1. India	208,1	243,1	286,8
2. Indonesia	30,3	29,2	26,8
3. Bangladesh	25,8	26,9	28,6
4. Paquistán	24,9	29,8	33,8
5. Nigeria	23,1	27,6	29,9
6. Brasil	18,4	18,1	15,9
7. Etiopía	13,2	16,7	20,0
8. Egipto	11,0	11,7	12,8
9. Irán	10,9	11,1	10,4
10. Afganistán	8,9	10,7	13,4
11. Sudán	7,3	9,1	10,8
Subtotal	381,9	434,0	489,2
Total mundial	742,2	814,1	884,0
Porcentaje	51,5	53,3	55,3

Fuente. *Estimates and projections of illiteracy, op. cit.*

también aumentará el número de analfabetos adultos en Bangladesh, Paquistán, Nigeria, Etiopía, Egipto, Afganistán y Sudán. Sólo se prevé su disminución en Indonesia y Brasil; por lo que respecta a Irán, se prevé que empezará a disminuir tras haber alcanzado las cifras máximas alrededor de 1980.

Examinemos ahora las tasas de analfabetismo de distintos países tomados por separado. Nuestra primera observación es que esas tasas parecen disminuir en todos los países. En 1970, había 34 países con tasas de analfabetismo de adultos superiores al 70 por ciento. Veinticuatro de éstos son países de África, nueve de Asia y 1 (Haití) de América. En 1990, sólo 13 de esos 34 países (10 de África y 3 de Asia) tendrán tasas de analfabetismo superiores al 70 por ciento.

Actualmente (1980) en los países que figuran a continuación más del 70 por ciento de la población de 15 años de edad y más es analfabeta: África oriental: Burundi, Etiopía, Mozambique, Somalia.

África central: Chad.

África del Norte: Marruecos, Sudán.

África occidental: Alto Volta, Benin, Gambia, Guinea, Guinea-Bissau, Liberia, Malí, Mauritania, Níger, Nigeria, Senegal, Sierra Leona.

Caribe: Haití.

Asia meridional (zona central): Afganistán, Nepal.

Asia sudoccidental: Arabia Saudita, Yemen.

Analfabetismo del grupo de quince a diecinueve años de edad

Por diversas razones es interesante examinar las cifras previstas con respecto al grupo de quince a diecinueve años de edad. En primer lugar, constituyen un indicador útil del número de nuevos analfabetos que se han sumado al total de analfabetos adultos en los cinco años anteriores. La edad de 15 años suele considerarse como un umbral adecuado para medir el analfabetismo de los adultos, ya que son relativamente pocas las personas que podrán alfabetizarse mediante el sistema ordinario de enseñanza después de esa edad. Por consiguiente, la población analfabeta de quince años y de más edad, tendrá que recurrir a cursos especiales de alfabetización para adultos (en el caso de que existan) como segunda oportunidad de aprender a leer y escribir.

En segundo lugar, las proyecciones del porcentaje de analfabetos en ese grupo de edad dan una indicación de los cambios que pueden preverse en la tasa total del analfabetismo de adultos. En consecuencia, se registrarán reducciones relativamente importantes en la tasa del analfabetismo de adultos en los países en que la tasa prevista con respecto al grupo de edad de 15 a 19 años es considerablemente inferior a la tasa actual relativa a ese grupo.

Por último, la tasa del analfabetismo del grupo de quince a diecinueve años de edad puede considerarse como un indicador de la eficacia del sistema ordinario de enseñanza a

nivel primario. Puede utilizarse en la planificación de la educación para decidir si se debe conceder prioridad a los cursos de alfabetización para adultos o a la enseñanza primaria ordinaria a fin de reducir el analfabetismo.

Por lo que se refiere al número de analfabetos, en 1970 había 12 países con un millón o más de un millón de analfabetos de quince a diecinueve años de edad, y en el año 1990 se les sumará otro país. Esta es la lista:

CUADRO 3 Número de analfabetos de quince a diecinueve años de edad (en millones)

País	1970	1980	1990
1. India	26,4	31,7	36,3
2. Bangladesh	4,1	3,6	3,1
3. Paquistán	4,0	4,4	4,2
4. Nigeria	3,4	4,1	3,2
5. Brasil	2,5	1,2	0,4
6. Etiopía	2,4	2,7	2,9
7. Indonesia	2,3	2,3	1,4
8. Irán	1,7	1,0	0,5
9. Afganistán	1,5	1,7	2,2
10. Sudán	1,3	1,3	1,4
11. Egipto	1,0	1,2	1,2
12. Nepal	1,0	1,0	1,0
13. Marruecos	0,9	1,4	1,2
Subtotal	52,5	57,6	59,0
Total mundial ^a	71,4	73,1	72,9
Porcentaje	73,5	78,8	80,9

a. Con exclusión de China, República Democrática de Corea y República Socialista de Viet Nam.

Del cuadro 3 se desprende que la mayoría de los analfabetos de quince a diecinueve años de edad se encuentran en esos trece países. Representaban el 74 por ciento del total mundial¹ en 1970, el 79 por ciento en 1980 y se calcula que llegarán a representar el 81 en 1990. Ese cuadro muestra igualmente que en el año 1990 en India, Paquistán, Etiopía, Afganistán, Sudán, Egipto y Marruecos el número de analfabetos de 15 a 19 años de edad será más elevado que en 1970.

El aumento neto de unos 10 millones en India solamente superará en más de seis veces al del mundo entero (1,5 millones) durante el mismo periodo. Sin embargo, alrededor de 1980 las cifras empezarán a decrecer, tras llegar a su nivel máximo de 4,4 millones en Paquistán, 4,1 millones en Nigeria y 1,4 millones en Marruecos. Por otro lado, en Bangladesh, Brasil, Indonesia e Irán se prevén disminuciones considerables.

Pero el predominio del analfabetismo en la India es particularmente sorprendente pues, por sí solo, ese país representaba en 1970 el 37 por ciento del total de analfabetos mundial¹ y se prevé que llegará a representar el 50 por ciento en el año 1990. Es evidente que, aun cuando las tasas de escolarización son relativamente elevadas y van en aumento, las escuelas primarias de la India no logran reducir el número de jóvenes analfabetos que vienen a engrosar las filas de los analfabetos adultos. No cabe duda de que en cualquier acción internacional encaminada a reducir el analfabetismo en el mundo se debe prestar especial atención a la India.

Hasta aquí hemos concentrado nuestro análisis en el número de analfabetos. Ahora prestaremos atención a los países en que se han registrado en 1970 las tasas más elevadas de analfabetismo en lo que respecta al grupo de población de quince a diecinueve años de edad.

En 1970 había 38 países en que más del 50 por ciento del grupo de jóvenes de quince a diecinueve años de edad eran analfabetos. Veintiséis de esos países son países de África, 11 de Asia y 1 (Haití) de América. En cuatro países (Bután, Etiopía, Níger y Somalia) se registraban tasas de analfabetismo de más del 90 por ciento. En 1990, en todos los países las tasas de analfabetismo serán inferiores al 80 por ciento y sólo en nueve (Afganistán, Alto Volta, Bután, Burundi, Etiopía, Guinea, Malí, Mauritania y Níger) pasarán del 60 por ciento.

1. Con exclusión de China, República Democrática de Corea y República Socialista de Viet Nam.

En 1990, en esos 38 países las tasas del analfabetismo serán inferiores a las registradas en 1970 y en algunos casos se anticipan reducciones notables (Angola, Arabia Saudita, Botswana, República Popular de Yemen, Somalia y Timor Oriental). ¿A qué se debe, pues, que el número de analfabetos esté aumentando en países como Afganistán, Etiopía, India, Marruecos y Nepal? La explicación reside en la explosión demográfica que, según se prevé, tendrá lugar en muchos países. Así, por ejemplo, se calcula que en Afganistán la población de quince a diecinueve años de edad pase de 1,7 millones en 1970 a 3,1 millones en 1990,

mientras que la tasa de analfabetismo habrá de disminuir pasando de 88,7 por ciento a 70,1 en el mismo periodo. Evidentemente, el 70,1 por ciento de 3,1 millones representa más del 88,7 por ciento de 1,7 millones.

Datos recientes sobre algunas campañas masivas de alfabetización

Cabe recordar que en las estimaciones y proyecciones que figuran en las páginas anteriores no se toman específicamente en cuenta las campañas

CUADRO 4 Estimaciones y proyecciones de alfabetismo para el Brasil

	Año	Estimación ^a	Estimación ^b
Número de analfabetos de quince años y más (en millones)	1970	18,4	18,1
	1979		8,5
	1980	18,1	7,4
	1990	15,9	
Porcentaje de analfabetos de la población de quince años y más	1970	33,8	33,6
	1971		30,7
	1972		26,6
	1973		25,5
	1974		21,9
	1975		18,9
	1976		16,4
	1977		14,2
	1978		12,4
	1980	24,5	10,0
	1990	15,9	
Número de nuevos alfabetos como resultado de campañas masivas de alfabetización (en millones, cifras acumuladas desde 1970)	1970		0,17
	1971		1,25
	1972		3,29
	1973		5,07
	1974		6,99
	1975		8,65
	1976		10,07
	1977		11,26
	1978		12,25
	1980		13,95

a. UNESCO, *Estimates and projections of illiteracy*, op. cit.

b. MOBIL, *Evolução do índice de analfabetização no Brasil*, Rio de Janeiro, 1978.

de alfabetización. En unos pocos países esas campañas han sido de tal envergadura que la tasa del analfabetismo de adultos se ha reducido mucho más rápidamente de lo que hubiera sido el caso por la simple sustitución (debida a la mortalidad) de grupos de más edad, en gran parte analfabetos, por grupos más jóvenes, en su mayor parte alfabetos (al llegar éstos a la edad de 15 años). Examinemos ahora los efectos que las campañas masivas de alfabetización podrían tener en cinco países respecto de los cuales se cuenta con información suficientemente detallada.

Para evaluar mejor el impacto que se espera de esas campañas masivas de alfabetización, presentaremos las estimaciones y proyecciones

de la Unesco (en que no se toman específicamente en cuenta las campañas masivas de alfabetización) y las compararemos con las proyecciones hechas por las autoridades nacionales (en que se toman en cuenta esas campañas). Comenzaremos con Brasil y a continuación nos ocuparemos sucesivamente de la India, Irán, República Unida de Tanzania y República Socialista de Viet Nam.

BRASIL

El precedente cuadro ilustra la enorme contribución que representan los cursos de alfabetización para acelerar la reducción de las tasas de analfabetismo. Según los cálculos del MOBREAL,

CUADRO 5 Estimaciones y proyecciones de alfabetismo para la India

	Año	Estimación ^a	Estimación ^b	Estimación ^c
Número de analfabetos de 15 años y más (en millones)	1970	208,1		
	1971		223,4	209,5
	1976		232,7	
	1977			226,6
	1980	243,1		
	1981		229,9	
	1990	286,8		
Porcentaje de la población analfabeta de 15 años y más	1970	66,6		
	1971		68,3	65,9
	1976		61,9	
	1977			62,0
	1980	59,7		
	1981		53,1	
	1990	54,0		
Número de personas que se matricularán en clases de alfabetización en el marco del Programa Nacional de Educación para Adultos (en millones, cifras acumuladas desde 1978)	1978			1,5
	1979			6,0
	1980			15,0
	1981			33,0
	1982			65,0
	1983			100,0

a. UNESCO, *Estimates and projections of illiteracy*, op. cit.

b. K. B. REGE, National Council of Educational Research and Training. *Magnitude of illiteracy in India 1961-1981*, New Delhi, 1971.

c. GOVERNMENT OF INDIA, MINISTRY OF EDUCATION AND SOCIAL WELFARE. *Summary of the Report of the Working Group on Adult Education for the Medium Term Plan 1978-83*, New Delhi, 1978.

en 1980 habrá 7,4 millones de analfabetos, en lugar de los 18,1 millones que habría si no se hubieran organizado cursos a escala masiva en el decenio del 70. Por otra parte, se calcula que se registrará en 1980 una tasa de analfabetismo de 10 por ciento, es decir, una tasa inferior en 14,5 puntos a la previsión de la Unesco, en la que no se toma en cuenta la contribución de los cursos de alfabetización.

INDIA

En los últimos 20 años la tasa de escolarización de la India ha sido bastante elevada en términos absolutos (por ejemplo, entre 1960 y 1967, la cifra anual más baja de escolarización fue de 1,5 millones). Sin embargo, incluso esas cifras no resultan suficientes para reducir el número neto de analfabetos, que ha venido aumentando en el orden de unos 3,5 millones por año en el decenio del 70. En 1978, el Ministerio de educación y asuntos sociales inició un ambicioso programa de alfabetización de adultos destinado concretamente a los 100 millones de analfabetos entre 15 y 35 años de edad. El objetivo de ese programa consiste en dar una educación social y general y alfabetizar a 100 millones de analfabetos de aquí a 1983-1984. En la hipótesis de que, por lo menos la mitad de los alumnos objeto de la campaña se hayan alfabetizado para 1984, el número de analfabetos habrá quedado reducido a una cifra inferior a la de 1970 y el porcentaje de analfabetos de 15 años de edad y más habrá disminuido en otros 10 puntos. Los datos correspondientes a la India figuran en el cuadro 5.

IRÁN

Irán ha lanzado una campaña nacional de alfabetización con el objetivo de reducir, de aquí a 1988, al 15 por ciento la tasa del analfabetismo del grupo de edad de siete a cincuenta años. Aunque no se dispone de estimaciones correspondientes a los últimos años respecto de ese

grupo particular, la importancia relativa del objetivo de la campaña puede deducirse de los siguientes datos:

CUADRO 6

Estimaciones y proyecciones de alfabetización para Irán

Año	Grupo de edad	Número de analfabetos (en millones)	Porcentaje de analfabetos
1970 ^a	15 +	10,9	70,4
1971 ^b	6 +	14,1	63,1
1980 ^a	15 +	11,1	53,4
1988 ^c	7-50		15,0
1990 ^a	15 +	10,4	36,0

a. UNESCO, *Estimates and projections of illiteracy*, op. cit.

b. UNESCO, OFICINA DE ESTADÍSTICA, *Statistics of educational attainment and illiteracy* (STS-22), París, 1977.

c. UNESCO, OFICINA REGIONAL PARA LA EDUCACIÓN EN ASIA. *Country report, IRAN. National Literacy Crusade: the first year* (ROEA-77/REMLA/5-Iran), Bangkok, 1977.

REPÚBLICA UNIDA DE TANZANÍA

Los datos del último censo de alfabetización de que se disponen respecto de la República Unida de Tanzania corresponden al año 1967, en que se había estimado en 5,4 millones el número de analfabetos de diez años y más. A fines de 1977 se había alfabetizado a más de la mitad de esas personas. En consecuencia, la República Unida de Tanzania parece estar en vías de lograr su objetivo de reducir en 1980 a menos del 15 por ciento la tasa de analfabetismo que, en 1967, ascendía al 67 por ciento, lo que es una proeza verdaderamente notable. Las estimaciones y proyecciones se presentan en los cuadros que figuran a continuación:

CUADRO 7

Estimaciones y proyecciones de alfabetización para la República Unida de Tanzania

Año	Grupo de edad	Número de analfabetos (en millones)	Porcentaje de analfabetos
1967 ^a	10 +	5,4	67
1970 ^b	15 +	4,6	63,1
1975 ^a	10 +	3,9	39,0
1980 ^b	15 +	5,0	52,5
1980 ^a	10 +		10-15
1990 ^b	15 +	4,8	36,6

a. B. N. SINGH; E. P. R. MBAKILE, Tanzania-UNDP- Unesco Functional Literacy Curriculum, Programmes and Materials Development Project. *Final evaluation Report, July 1973-June 1976*, Mwanza, 1976.

b. UNESCO, *Estimates and projections of illiteracy*, op. cit.

CUADRO 8

Número de matriculados en los cursos de alfabetización y de alfabetizados de la República Unida de Tanzania

Año	Grupo de edad	Número de matriculados en cursos de alfabetización (en millones, cifras acumuladas desde 1971)	Número de alfabetizados (en millones, cifras acumuladas desde 1967)
1971 ^a	10 +	0,91	
1972 ^a	10 +	1,51	
1973 ^a	10 +	2,99	
1974 ^a	10 +	3,3	
1975 ^a	10 +	5,18	1,91
1977 ^b	10 +		2,72

a. B. N. SINGH; E. P. R. MBAKILE, Tanzania-UNDP- Unesco Functional Literacy Curriculum, Programmes and Materials Development Project. *Final evaluation Report, July 1973-June 1976*, Mwanza, 1976.

b. THE NATIONAL LITERACY CENTRE, MWANZA. *Tanzanian Pilot-test. Final Report of the pilot-testing in Tanzania of the Unesco document "Proposals for the collection of statistics on literacy programmes"*, Paris, 1978.

REPÚBLICA SOCIALISTA DE VIET NAM

Por último, unas palabras sobre la República Socialista de Viet Nam. En un comunicado del Ministerio de Educación* recibido por la Unesco en 1978, figuran algunas estadísticas sobre el programa masivo de alfabetización que se está llevando a cabo en el antiguo Viet Nam del Sur. Según ese comunicado, en 1975 había más de 3 millones de analfabetos en Viet Nam del Sur. Menos de dos meses después de la reunificación de Viet Nam del Norte y Viet Nam del Sur (que tuvo lugar el 30 de abril de 1975), las autoridades establecieron una campaña masiva de alfabetización con el fin de alfabetizar a 1 405 870 adultos del Sur, repartidos en grupos específicos, a saber: en las llanuras, hombres de doce a cincuenta años de edad, y mujeres de doce a cuarenta y cinco años de edad; y en las mesetas, todas las personas entre doce y cuarenta años de edad. En 1978, 1 323 670 de esas personas habían sido alfabetizadas (94,15 por ciento de la población objeto de la campaña).

En resumen, aunque las tasas de analfabetismo de adultos de todo el mundo seguirán disminuyendo, las proyecciones basadas en las tasas de escolarización indican que el número de analfabetos adultos registrará un aumento neto de casi 7 millones por año hasta 1990.

Las tasas más elevadas de analfabetismo se registran en los países africanos (especialmente, en los del África Occidental), pero los países que cuentan con el número más elevado de analfabetos adultos son los del subcontinente indio.

Las tasas de escolarización primaria están aumentando; sin embargo, en muchos países ese aumento no basta para reducir el número de analfabetos del grupo de edad de quince a diecinueve años.

* MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA SOCIALISTA DE VIET NAM, DIRECCIÓN DE LA EDUCACIÓN COMPLEMENTARIA, *Liquidation de l'analphabétisme au Sud du Viet Nam*, abril de 1978. (Mimeo.)

Aunque en la mayoría de los países la influencia de los cursos de alfabetización en la reducción del analfabetismo es bastante insignificante, las campañas masivas de alfabetización que se están llevando a cabo en Brasil, India, Irán, República Unida de Tanzania y República Socialista de Viet Nam parecen estar destinadas a reducir considerablemente la tasa de analfabetismo, así como a hacer avanzar a algunos de esos países muy rápidamente hacia su eliminación completa.

Además, si la campaña que acaba de iniciarse en India fuera coronada por el éxito, permitiría, hacia la mitad del decenio 1980-1990, detener el

aumento del número total de analfabetos en el mundo. Así, se llegaría a una etapa decisiva en la lucha internacional encaminada a eliminar el analfabetismo. Los países en que las campañas masivas de alfabetización han tenido éxito son precisamente aquéllos en que los gobiernos han tomado enérgicas medidas para conceder prioridad a la campaña de alfabetización en los planes nacionales de desarrollo. Este parece ser el caso de India, pero el problema real se presentará a comienzos del decenio de los años ochenta, cuando el número de alumnos previsto para los cursos de alfabetización lleguen a la cifra máxima.

Una experiencia de formación de jóvenes del medio rural de Malí en lengua bambara

Guy Belloncle

Origen de la experiencia

No está de más, antes de abordar la presentación de la experiencia misma, dedicar algunas líneas al contexto en el que se sitúa, ya que esto permitirá comprender mejor su significación.

En 1973, después de una misión preparatoria de la Unesco, el Banco Mundial decidió conceder un primer préstamo a Malí para desarrollar su sistema educativo. Entre los diferentes proyectos financiados de este modo, se preveía la realización de una especie de estudio de preinversión, al que se llamó estudio sobre la educación básica, y cuyo objetivo consistía en "ayudar a las autoridades de Malí en la búsqueda y la aplicación de nuevos sistemas educativos que permitieran impartir un cierto tipo de educación básica a una gran parte de la población". En el estudio se indicaba entre otras cosas que, habida cuenta de los resultados positivos obtenidos por la alfabetización, en su prolongación habría que buscar muy probablemente las nuevas fórmulas educativas.

Una de las primeras tareas del equipo de estudio sobre la educación básica, constituido a comienzos de 1975, consistía precisamente en tratar de hacer una evaluación sistemática de los resultados obtenidos por la alfabetización, evaluación que no había sido realizada antes.

Después de varias giras quedó claro que las

regiones donde la alfabetización había obtenido los mejores resultados eran las de Bamako y Kayes. Se decidió entonces efectuar una evaluación detallada de los resultados logrados por la alfabetización en estas dos zonas. No podemos demorarnos ahora en el método adoptado*; lo único que nos interesa por el momento es que la evaluación mostró que los centros de alfabetización eran frecuentados sobre todo por los jóvenes. Así, se comprobó, después de evaluar la campaña de 1976, que el 70 por ciento del público inscrito tenía menos de veinticinco años (el 19 por ciento tenía menos de quince años). Lo mismo cabe decir de la campaña de 1977, en que los 10 617 participantes se repartían de la siguiente forma: menores de quince años, 2 313 (22 por ciento); de quince a veinticinco años, 5 320 (50); de veintiséis a treinta y cinco años, 2 259 (21); de treinta y seis a cincuenta años, 629 (6); cincuenta años y más, 96 (1 por ciento).

Era evidente entonces que para el conjunto de estos jóvenes que habían realizado el esfuerzo de alfabetizarse, aprender a leer, a escribir y a hacer cálculos aritméticos, lejos de constituir un punto de llegada, debería ser, por el contrario, el punto de partida. De ahí la idea de concebir una formación superior para estos jóvenes alfabetizados, a manera de segundo ciclo después del primero en que habían aprendido a leer y escribir y a hacer cálculos elementales.

Quedaba aún por precisar la forma que debía adoptar esta formación superior. Había algo evidente: la absoluta necesidad de salvaguardar

Guy Belloncle (Francia). Posee una larga experiencia de profesor y de investigador en África, donde ha sido experto de la Unesco y del Banco mundial. Entre sus publicaciones: *Santé et développement en milieu rural africain*; *Coopératives et développement en Afrique noire sahélienne*; *Jeunes ruraux du Sahel*; *Quel développement pour l'Afrique noire?*

* Los lectores interesados en esta cuestión pueden consultar el *Rapport final de l'évaluation de l'alphabétisation fonctionnelle dans l'Opération Arachide et Cultures Vivrières (OACV)*, marzo de 1978. (Multicopiado.)

lo que la alfabetización había preservado tan bien: nos referimos a la integración cotidiana de los jóvenes en la vida de las aldeas y a su participación normal en las tareas de producción. De ahí la idea de organizar esa formación superior en forma de cursillos breves (una semana) organizados en la aldea misma, y sobre temas prioritarios a juicio de los propios habitantes de los pueblos. Partíamos de la hipótesis de que, si organizábamos cuatro ciclos de formación de seis semanas, se podría dar a los jóvenes ese “mínimo de instrucción” que constituye la finalidad de la educación básica.

Se preveía impartir formación en agricultura y ganadería, formación sanitaria, formación tecnológica (especialmente con miras a la valorización de la estación seca) y formación económica y cívica, cada una en seis cursillos prácticos de una semana. En cuanto a su realización, el Proyecto debía ejecutarse en tres etapas.

EXPERIMENTACIÓN

La experimentación consistiría en la realización de lo que se había llamado “cursillos tipos”. Para ellos, se creó un equipo pedagógico, formado por el coordinador del estudio sobre la educación básica, seis psicopedagogos y un doctor de tercer ciclo en ciencias biológicas, profesor del Instituto Politécnico Rural de Kati-bougou, que trabajaba con el equipo durante las vacaciones escolares coincidentes con el periodo de cursillos (febrero-abril).

Precisemos que este equipo dependía de la DNAFLA (Dirección Nacional de Alfabetización Funcional y de Lingüística Aplicada) y más concretamente de su sección pedagógica, la División de Investigación Lingüística y Pedagógica.

Los cursillos tipo tenían un triple objetivo: Comprobar que las hipótesis en materia de formación de los jóvenes en la aldea eran correctas.

Preparar en bambara el material pedagógico que se publicaría ulteriormente en serie.

Formar al equipo de Malí y prepararlo para que prosiguiera el trabajo de manera autónoma. En la etapa de experimentación se preveía asimismo que, apenas terminado un cursillo tipo, el equipo de Malí realizaría de manera independiente en otra aldea lo que se había llamado “cursillo de primera serie”, lo que permitiría, por una parte, ampliar el campo de observaciones y, por otra, poner a prueba el material pedagógico elaborado en la primera fase para que el equipo pedagógico adquiriera más práctica antes de la fase de extensión.

PRIMERA EXTENSIÓN

Esta fase tiene por objeto formar el equipo nacional encargado de explorar el terreno a fin de capacitarlo para ampliar progresivamente los cursillos al conjunto de las aldeas donde viven los jóvenes alfabetizados. Para ello, había que adoptar el mismo método de la fase de experimentación, esto es, el equipo nacional se encargaría de realizar un primer cursillo con la participación del equipo de terreno (este último es el equipo de sector, es decir, el que está a cargo de una zona de aproximadamente 100 000 habitantes), después de lo cual el equipo de terreno, con la participación del equipo nacional, efectuaría un segundo cursillo y se pasaría a la realización “en serie”.

Es preciso aclarar que durante esta fase llamada “de primera extensión”, la acción debía llegar a zonas ecológicas y lingüísticamente diferenciadas. Así, se preveía para 1979:

Un equipo que trabajara en peúl, en el marco de la Operación Arroz Mopti.

Un equipo que trabajara en dogón, en el círculo de Koro (Operación Mijo Mopti).

Un equipo que trabajara en bobó, en el círculo de Tomignan (zona de extensión de la Operación Cacahuete).

Un equipo que trabajara en minyanka y bambara, en los círculos de Koutiala y Sikasso (zona CMDT: Compañía Malí de Desarrollo de Textiles).

FASE DE GENERALIZACIÓN

Esta fase debía suceder a la extensión de la alfabetización misma, partiendo de la hipótesis de que la formación "superior" de los jóvenes se apoyaría en la alfabetización. Ahora bien, esta última se está llevando a cabo actualmente en seis de las siete regiones de Malí y ya se ha incluido de manera sistemática un componente de alfabetización en todos los "proyectos de desarrollo rural integrado". Cabe pensar entonces que, si se hace un esfuerzo por formar personal de alfabetización, se preparará el terreno para la formación "superior" de los jóvenes. Sin embargo, en los lugares donde existen servicios de alfabetización oficial o privada, hay ya centenares de jóvenes que esperan poder utilizar los conocimientos básicos que han adquirido. Así, sólo en el marco de la Operación Cacahuete (OACV), y según la evaluación de 1977, había 4 000 personas que habían completado la alfabetización entre las 10 000 encuestadas. De éstas, 72 por ciento son jóvenes, es decir, que hay cerca de 3 000 jóvenes en medio rural en espera de recibir formación superior, que se imparte ya en esta zona, y es de imaginar que en las compañías sucesivas su número irá en aumento. Asimismo, otra encuesta detallada mostró que sólo en el círculo de Koro había cerca de 3 000 alfabetizados en dogón —gracias a las misiones protestantes— de los cuales la mitad tenía menos de veinticinco años. No es, pues, público lo que falta.

El desarrollo de la experiencia

¿En qué punto de la fase de experimentación nos encontramos? De momento se han efectuado seis cursillos tipo y cuatro cursillos "de primera serie", de los ochenta previstos. Tres de ellos son de formación agrícola y otros tres de formación sanitaria. No obstante, esos diez cursillos bastaron para convencernos de que

íbamos por buen camino y de que Malí debía seguir en esta dirección para dar a su juventud la formación que le permitirá contribuir realmente al desarrollo o, dicho de otro modo, a la transformación de la vida en las aldeas. Considerando los primeros cursillos realizados, veamos ahora cuáles son las lecciones que podemos sacar de esta experiencia.

EL CICLO DE FORMACIÓN AGRÍCOLA

Se realizaron tres cursillos en dos aldeas diferentes, Suransan al norte de Kita (prototipos) y Torodofolo al norte de Kolokani (primera serie).

La elección de estas aldeas se basó en tres criterios: *a)* la evaluación había mostrado que en ellas había al menos diez jóvenes alfabetizados; *b)* para hacer frente a los gastos de los centros de alfabetización estas dos aldeas habían cultivado campos que podrían utilizarse para realizar trabajos prácticos; *c)* las dos aldeas estaban situadas en el centro de los dos sectores que habían obtenido los mejores resultados en materia de alfabetización. Por consiguiente, era de esperar que a partir de ellas la propagación fuera más fácil.

El primer cursillo tuvo lugar a fines de abril de 1977 en Suransan y a comienzos de mayo del mismo año en Torodofolo. Habíamos querido efectuar un primer cursillo ya en aquella época para aprovechar las ventajas de la estación de las lluvias. Nuestra idea era seguir la progresión siguiente: un cursillo sobre el conocimiento de los suelos, un cursillo sobre el conocimiento de las plantas, un cursillo sobre los principios básicos de una agricultura de buen nivel (trabajo del suelo, tipos de abono, desarrollo vegetativo de las plantas, rotación-distribución de cultivos, etc.), que debía desembocar en la explotación de una "granja-escuela" por los jóvenes participantes. Según nuestra segunda hipótesis, era imprescindible interesar a los adultos en la experiencia, pidiéndoles que aceptaran que los jóvenes se convirtieran de alguna manera en "delegados de toda la aldea para la

innovación". Uno de los principales problemas, si no el mayor, con que tropieza toda formación agrícola que se imparta fuera del lugar de residencia, es que, sin el consentimiento previo de los adultos, los jóvenes no pueden aplicar lo que han aprendido. Estábamos convencidos, en consecuencia, de que era preciso primero discutir con los adultos los problemas de la aldea y después pedirles que nos autorizaran a dar a los jóvenes una formación directamente encaminada a solucionarlos y, como consecuencia lógica, a dejar que los jóvenes aplicasen sus conocimientos. Y así lo hicimos. En la primera velada que pasamos en las aldeas, organizamos con los adultos (o más exactamente con los jefes de familia) un debate acerca de una cuestión muy general: "qué es lo que no funciona en la agricultura". No puedo aquí describir este debate en detalle, pero, limitándome a lo esencial, diré que los "viejos" (como los llamábamos durante los cursillos) tenían evidentemente conciencia de que el problema fundamental de la aldea era la disminución constante de la fertilidad de los suelos. Y conocían perfectamente sus causas: el aumento de la población y la extensión de las superficies de cultivo de cacahuete.

El problema quedaba, pues, reducido a saber "si es posible cultivar constantemente un campo sin que pierda su fuerza". Y cuando explicamos a los "viejos" que el objetivo de la formación que queríamos dar a los jóvenes consistía precisamente en prepararlos para poder responder a esa pregunta todos nos alentaron, como era natural. La formación se inició entonces al día siguiente por la mañana en el *kalanso*, aula dedicada a la alfabetización. Tampoco aquí puedo entrar en detalles, pero lo importante es que además de aplicar una pedagogía lo más activa posible, sentamos el principio de que todas las noches los jóvenes explicarían a los "viejos" lo que habían aprendido durante la jornada, antes de que continuáramos nuestro diálogo con los "viejos". Al finalizar este primer cursillo, por un lado habíamos hecho el inven-

tario de los conocimientos tradicionales acerca de los suelos, y por otro habíamos hecho cierta "aportación de informaciones" sobre los componentes químicos de los suelos y la importancia de su vida microbiana.

El segundo cursillo se dedicó a las plantas. Lo habíamos preparado antes de ir a la aldea y el equipo había discutido la terminología botánica en bambara. Designar la raíz, el tallo o las hojas no planteaba problemas, pero en cambio no sabíamos los términos para pistilo, estambres, polen, ovario y óvulos. Convinimos entonces en que antes de crear neologismos consultaríamos a los "viejos", y esta vez por la tarde (y no por la noche) para que viesan más claro.

Ante nuestro asombro, y el de sus compatriotas, los "viejos" no sólo eran capaces de identificar las distintas partes de las plantas, sino de nombrarlas e indicar sus funciones.

Esas sesiones terminológicas llegaron a su punto culminante con la consagrada a la flor. Habíamos elegido una flor de la familia de las fabáceas de Senegal, y aún veo al jefe de la aldea disecándola en nuestra presencia, designando cada una de sus partes: la corola y sus pétalos, el cáliz y sus sépalos, los estambres y el pistilo, el polen y el ovario. Sólo desconocía la existencia de los óvulos: "nunca fui a mirar dentro del *denso*", nos dijo, lo que significa literalmente "la casa del fruto".

Al terminar esta nueva semana del cursillo, habíamos hecho estudios completos de botánica en bambara y los alumnos habían adquirido las nociones básicas esenciales para comprender por qué y cómo se desarrolla una planta.

Faltaba poner en práctica los conocimientos adquiridos sobre los suelos y las plantas, en un tercer cursillo sobre los principios de la buena agricultura, que culminaría en la organización y explotación de una "granja-escuela" a cargo de los jóvenes. Ninguna objeción por parte de los "viejos", que en ambas aldeas aceptaron dar a los jóvenes las dos hectáreas y media necesarias para comenzar, ni por parte de los jóvenes que se mostraron entusiastas ante la idea de explotar

en común una granja moderna. En cambio, las dificultades surgieron donde menos se esperaba, es decir, en la Operación Cacahuete, no por razones de principio, sino por su contenido. En efecto, hubiéramos deseado que se “experimentasen” con los jóvenes los logros más recientes de la investigación agronómica, mientras que la Operación quería que se trataran otros temas ya ampliamente vulgarizados, aunque se los considere hoy muy peligrosos para la fertilidad de los suelos.

En realidad, más allá de la situación particular de la Operación Cacahuete, se planteaba un problema de fondo. En efecto, la intención del equipo pedagógico era que esta granja-escuela fuese una prefiguración de lo que serían o deberían ser las explotaciones agrícolas cuando estos jóvenes fuesen adultos. Por ello esa granja-escuela debería “integrarse” completamente en el mecanismo de divulgación de los conocimientos, mostrando a los lugareños los resultados que ellos mismos podrían obtener si adaptaran las mismas técnicas de cultivo. Resumiendo, no debíamos vacilar en hacer proyectos más ambiciosos para los jóvenes, anticipándonos a la “divulgación de masa”.

Para no quedar aislados de la Operación, aceptamos trabajar aquel año con los temas técnicos que nos proponían. Lo importante era haber comenzado y que existieran efectivamente dos grupos de jóvenes de dos aldeas que cultivaban en común una granja-escuela. Naturalmente, basándose en los resultados obtenidos en esas dos explotaciones —y en la red de actividades piloto también en marcha— se proseguiría la formación.

EL CICLO DE FORMACIÓN SANITARIA

Para preparar un ciclo de formación sanitaria trabajamos con el Dr. Hubert Balique, animador del Centro de Formación e Investigación de Sanidad Rural de Kolokani. De esa manera teníamos la certeza de que nuestra formación sería sólida desde el punto de vista técnico y

de que además se aplicaría inmediatamente después.

Además, decidimos trabajar en dos aldeas cuyo principal problema de salud es la oncocercosis, lo que suponía para nosotros la preparación de una gran campaña de lucha contra esa enfermedad, asociada a la alfabetización. Así pues, en la aldea de Fasa, situada en las márgenes de un afluente del Baulé, dentro del círculo de Kolokani, llevamos a cabo los tres cursillos tipo. Allí también comenzamos por una encuesta popular sobre las enfermedades más frecuentes en esa región. Además de la oncocercosis nos mencionaron la biliarziasis, las hernias, el paludismo, la rubeola, etc., pero lo más interesante es que los lugareños espontáneamente establecían una distinción entre las enfermedades de los hombres, de las mujeres y de los niños. Esto nos inspiró la idea de organizar cursillos de una semana para estudiar las enfermedades agrupadas según ese criterio.

Comenzamos con las enfermedades de los hombres (que también afectan a las mujeres sin ser exclusivas de su sexo), y entre éstas, las tres principales: la oncocercosis, la biliarziasis, y las hernias. Sin entrar tampoco en detalles, haré dos observaciones.

La primera se refiere a los conocimientos espontáneos o empíricos de los campesinos. Comprobamos también en este caso hasta qué punto los conocimientos de algunos adultos eran amplios y precisos. El jefe de la aldea de Fasa (ciego desde hacía varios años) conocía los agentes transmisores de la oncocercosis (un pequeño insecto llamado *musomusolem*) y de la biliarziasis (pequeño caracol acuático), aunque ignoraba la relación entre los agentes y las enfermedades. Precisamente, el objeto del curso era demostrar esa relación. Mi segundo comentario, se refiere al papel que podrían desempeñar las personas alfabetizadas de la aldea, en todo lo relativo a la protección sanitaria de los habitantes. Por ejemplo, en el cursillo sobre la oncocercosis logramos que los jóvenes participantes estableciesen la lista completa de las personas

que tenían quistes, las afectadas de “ceguera nocturna” y los ciegos totales en la aldea. Así pudimos establecer la tasa de infección y preparar la intervención del equipo médico que nos acompañaba. Para combatir la oncocercosis, por un lado se procede a la ablación de los quistes y por otro se absorbe regularmente notezina.

Se siguió un procedimiento semejante para la “nivaquinización”. Los jóvenes cursillistas nos ayudaron a establecer en una tarde la lista completa de todos los niños que era preciso nivaquinizar, según sus edades. Después se previó que los jóvenes estudiantes llevaran registros para evitar las omisiones en la distribución de nivaquina y notezina.

Tengo que dar aquí algunas explicaciones acerca del último cursillo consagrado a las enfermedades de las mujeres.

En esta categoría los lugareños incluyen todos los trastornos vinculados con el embarazo y con la fisiología femenina en general. Uno de los principales motivos de preocupación de los habitantes de Fasa era la esterilidad y la repetición de abortos espontáneos. Cuando llegamos a la aldea, con una ginecóloga muy experimentada en nuestro equipo, reunimos nuevamente a los “viejos” para explicarles lo que enseñaríamos a los jóvenes en el cursillo y, especialmente que para comprender las enfermedades femeninas era preciso saber cómo hacían un hombre y una mujer para tener un hijo. Los adultos que nos escuchaban se mostraron confusos e incómodos, y decidieron reunirse para ponerse de acuerdo. Al regresar nos propusieron que antes de explicar todo eso a los jóvenes, empezáramos exponiéndolo a los adultos, hombres y mujeres. A partir de ese momento la aldea entera participó en la formación; los hombres y las mujeres por la mañana, en grupos separados, y los jóvenes, por las tardes. Como resultado de esta “formación” se modificaron completamente las relaciones entre los hombres y las mujeres de la aldea. “No sabíamos” nos dijeron los hombres en el momento de la evaluación del curso, “que la esterilidad de una

mujer podía también atribuirse al hombre. Tampoco imaginábamos que fuesen tantas las razones de la esterilidad femenina”.

Otro resultado de este cursillo fue la redacción, en bambara, de un curso sobre la procreación humana, lo que probó que este tema también podía enseñarse en la lengua autóctona.

Hemos descrito pues, rápidamente, esos primeros cursillos tipo, cuya riqueza no puede desgraciadamente reflejarse en este trabajo. Sea como fuere, a modo de conclusión, tal vez sea útil recapitular las lecciones extraídas de esta experiencia.

Algunos principios básicos para la formación de los jóvenes del medio rural en África

A la luz de esta experiencia, se trató de inferir una serie de principios básicos que pueden orientar la formación de los jóvenes del medio rural.

FORMACIÓN EN LA ALDEA Y PARA LA ALDEA

Como ya se ha dicho, el principal inconveniente de los sistemas de educación clásicos, trátase de las escuelas o de los centros de formación agrícola, es que aíslan a los jóvenes de su medio, cuando en todas partes se habla de la necesidad de facilitar su reinserción. La experiencia demuestra que esa reinserción resulta prácticamente imposible y que en el mejor de los casos habría que evitar la deserción. Ello explica la importancia de dar formación en la aldea, en las mismas condiciones en que se la aplicará ulteriormente.

Pero no basta que la formación tenga lugar en la aldea; es necesario que le sirva, lo que significa orientarla deliberadamente hacia la promoción del grupo, de la colectividad, y no de individuos aislados. De ahí la importancia de

lo que hemos llamado autoanálisis, es decir, el análisis que efectúan todos los jefes de familia reunidos en asamblea comunitaria, de los problemas que estiman prioritarios, a cuya solución deberá precisamente contribuir la formación impartida a los jóvenes. Si el punto de partida es el análisis de los problemas de la aldea realizado por los "viejos", es natural que los jóvenes sean considerados como una especie de "delegados para la innovación" de la aldea, encargados de asumir los riesgos que debe evitar la comunidad en su conjunto. Aquí vemos hasta qué punto se ha modificado su situación: en el primer caso (formación en el exterior), los jóvenes tropiezan con la desconfianza y la hostilidad de los adultos que temen que las innovaciones introducidas pongan en peligro la cohesión social de la comunidad; en el segundo, en cambio, su papel de innovadores, que les ha confiado la aldea, los prestigia.

LA FORMACIÓN DEBE ESTAR DIRIGIDA A LA TOTALIDAD DE LOS JÓVENES DE LA ALDEA

La importancia de este principio que no habíamos respetado, la fuimos descubriendo progresivamente. Por ejemplo, cuando llegó el momento de desbrozar las tierras de la granja-escuela, descubrimos que en ambas aldeas había otros jóvenes no alfabetizados que demostraban mucho interés por la formación agrícola práctica. Se nos ocurrió entonces que lo mejor hubiera sido dirigirnos al conjunto de los jóvenes agrupados en el *ton*, la asociación tradicional, sin perjuicio de que, por saber escribir, los alfabetizados cumplieren la función específica de "memoria" de la aldea, ya que, al saber escribir, pueden tomar notas. Dirigirse a la totalidad de los jóvenes sin discriminación hubiera sido indudablemente muy apreciado en la aldea y el impacto de la formación hubiera sido más fuerte. Además, asociar también a los jóvenes no alfabetizados a esta formación, les hubiera alentado a inscribirse en los cursillos.

UNA FORMACIÓN ALTERNADA

Detrás de esta idea hay una razón práctica. A partir del momento en que se desea impartir la formación en la aldea, como es imposible multiplicar el número de formadores, es inevitable que se dedique menos tiempo a cada aldea. Sin embargo, también hay excelentes razones pedagógicas. En efecto, es la mejor manera de vincular la escuela con el medio y la formación con la transformación. Entre dos "semanas intensivas" se realizan una serie de tareas prácticas. Si esas tareas se llevan efectivamente a la práctica, es porque la formación impartida se ha integrado realmente en la vida de la aldea. De lo contrario indica que algo no funciona, y es preciso descubrirlo antes de seguir adelante.

BASARSE EN EL SABER POPULAR, ANTES DE APORTAR CONOCIMIENTOS NUEVOS

En *La pensée sauvage*, Lévi-Strauss escribió páginas muy sustanciosas sobre lo que él llama la "ciencia de lo concreto", donde muestra claramente cómo el conocimiento empírico ya funcionaba de manera científica, progresando igualmente por el descubrimiento de "correlaciones" a veces fortuitas, aunque también en algunos casos lógicas, hasta tal punto que el autor no vacila en afirmar que ese conocimiento constituye una prefiguración de la ciencia, y que incluso en ciertos aspectos va más lejos, estableciendo entre algunos fenómenos correlaciones indudables que la ciencia no ha explicado todavía.

Hemos tratado de basarnos sistemáticamente en los conocimientos de los lugareños, tanto por motivos pedagógicos como científicos. Por ejemplo, cuando hicimos el inventario de los recursos de forrajes naturales del lugar, en una tarde aprendimos tanto como si hubiéramos trabajado con un equipo de encuestadores durante varios meses. Además esto es esencial desde el punto de vista psicológico, dado que a los lugareños

les gusta presumir de que también saben “cosas” y que, en algunos aspectos, saben más que los especialistas. Como dice el proverbio bambara: *dow bè dō don, dow t'o don/dow tè dō don, dow b'o do* : (algunos conocen cosas que otros ignoran, pero éstos pueden conocer cosas que los primeros no saben).

IMPARTIR UNA FORMACIÓN CIENTÍFICA O EXPERIMENTAL Y NO LIMITARSE A DAR RECETAS

Con frecuencia he oído decir a los responsables de la vulgarización: “no es necesario que los campesinos comprendan; que hagan lo que se les indica, luego verán los resultados”.

El problema radica en que el hombre, por naturaleza, quiere, en general, comprender antes de hacer... Lo que más nos sorprendió durante estos diez cursillos es que siempre lo que más había captado el interés de los participantes en el momento de las evaluaciones finales eran las observaciones o los experimentos, por ejemplo, cuando hicimos la disección de un macho cabrío para mostrar cómo se formaba una hernia, o una cabra para observar sus órganos genitales, o también, cuando observamos en el microscopio las microfiliarias de la oncocercosis o los huevos de biliarzia, o cuando explicamos el gráfico de determinación del peso de los recién nacidos, o también, en agricultura, al explicar en qué consiste un dispositivo experimental simple o complejo.

VINCULAR LA FORMACIÓN CIENTÍFICA CON LA FORMACIÓN GENERAL

Los cursillos permitieron también descubrir que las motivaciones que inspiraban podían constituir el mejor medio de reforzar la formación general. De esa manera, además de movilizar conocimientos básicos necesarios para los cursillos (los cursillistas nos decían con frecuencia que en una semana habíamos hecho más trabajo de escritura y cálculo que durante

un año en el centro de alfabetización), también buscábamos, entre dos cursillos, todas las oportunidades que permitiesen a los jóvenes poner en práctica los conocimientos adquiridos. Por desgracia, a ese nivel se carece totalmente de documentación. Un día habría que hacer el equivalente de la Biblioteca del Trabajo tan preciada por Freinet.

VINCULAR LA EDUCACIÓN CON LA ACCIÓN, LA FORMACIÓN CON LA TRANSFORMACIÓN

Es, con mucho, el principio más importante. En efecto, nunca nos cansaremos de decir que la educación y la formación de por sí no pueden modificar una situación. Serán solamente un complemento de las actividades técnicas, indudablemente decisivo, pero un complemento al fin y al cabo. Incluso es preciso ir más allá y afirmar que si no se aplican, la educación y la formación pueden llegar a ser profundamente frustrantes. Imaginen por ejemplo que hubiéramos ido a explicar en ambas aldeas las causas de la oncocercosis... y las posibilidades de detener su evolución (o al menos de evitar que llegue a producir la ceguera), y que después de ello no se tomara ninguna medida médica efectiva.

El formador debe ante todo asegurarse de que una vez cumplido su cometido se realizarán los programas técnicos. Sin embargo, es necesario tener el valor de decir que hay situaciones en las cuales es absolutamente imposible cualquier acción formativa.

Esta experiencia fue sin duda limitada, pero la considero muy prometedora. Haré tres observaciones más para terminar.

Soy muy partidario de la fórmula que consiste en organizar, en una situación real, cursillos tipo a cargo de especialistas de alto nivel. Sólo ellos pueden encontrar soluciones técnicamente válidas para los problemas que plantean los campesinos. Los monitores o enfermeros son

totalmente dependientes de recetas comodines, mientras que los campesinos esperan respuestas a problemas concretos. Claro está que no habrá suficientes especialistas de alto nivel que se encarguen de la formación en todas las aldeas, pero cuanto más tiempo puedan hacerlo, mejor podrán comprender los problemas reales, y preparar a especialistas de nivel intermediario.

Mi segundo comentario es que finalmente hace falta poco tiempo para transmitir conocimientos que permitan cambiar radicalmente la vida en las aldeas, en particular, en materia de salud. En Fasa, por ejemplo, si todo se llevase a la práctica, dentro de algunos años la situación sanitaria sería diferente.

Puede decirse algo semejante sobre la situa-

ción agrícola. En cinco o seis cursillos de una semana es perfectamente posible transmitir los conocimientos esenciales y que la totalidad de la aldea los asimile. ¿Por qué entonces cargarse con fórmulas largas, que “desarraigan”?

En definitiva, y es mi tercera observación, uno de los factores fundamentales de éxito es indudablemente la lengua de formación. Todo el sistema de formación que proponemos supone imperativamente que se utilice la lengua autóctona. Por ello es importante, allí donde aún no se haya hecho, dotar a todos los idiomas africanos de escritura. Que no se alegue que cuesta caro, ya que incluso en términos estrictamente económicos sería fácil demostrar que se trata de una inversión sumamente rentable.

El cincuentenario de la Oficina Internacional de Educación

Bogdan SUCHODOLSKI, Guy AVANZINI, Rosiska DARCY DE OLIVEIRA, Eugen EGGER, Samuel ROLLER, Rodney STOCK, *Le Bureau international d'éducation au service du mouvement éducatif*, Paris, Unesco, 1979, 153 p.

En el mes de julio último se celebró en Ginebra el 50.º aniversario de la creación de la Oficina Internacional de Educación que, tras una larga y fecunda trayectoria como organización independiente, pasó a convertirse en parte integrante de la Unesco en 1969. Cincuenta años de actividad ininterrumpida, aún durante la más cruel de las guerras, constituyen para una organización internacional un hecho demasiado notable como para pasar desapercibido. La Unesco consagró a esta conmemoración, realizada por una ceremonia de sobria dignidad, una obra colectiva titulada *Le Bureau international d'éducation au service du mouvement éducatif* de la que se da, a continuación, una breve reseña.

Obra colectiva: tanto más cuanto que los seis autores, de diferentes nacionalidades y orígenes, no tienen, naturalmente, los mismos puntos de vista ni la misma apreciación de los acontecimientos o tendencias. Ello explica la presencia de algunas repeticiones e incluso cierta imprecisión en la exposición histórica o crítica. ¿Pero no es acaso la diversidad lo propio en materia de educación? Este pequeño libro, pródigo en ideas y hechos, ofrece perspectivas estimulantes tanto respecto del pasado como del futuro.

En primer lugar se recuerdan los antecedentes lejanos o cercanos de la OIE, completándose esta exposición con una brillante síntesis del movimiento de las ideas en los siglos XIX y XX: de William James a Claparède, de Herbert Read a Maria Montessori, de Ferrière a Lunaczarski, de John Dewey a Jean Piaget. Esta multiplicidad de teorías y de experiencias concurre a un mismo objetivo, el de una "nueva educación" fundada en un mejor conocimiento de los niños y en una misma voluntad de asegurar su autonomía y su felicidad. Se recuerda luego la "contribución de Ginebra" y en particular la fundación de un Instituto de ciencias de la educación al que muy significativamente se dio el nombre de Instituto Jean-Jacques Rousseau. Por último, se recuerda la realización en 1925 de un proyecto ya antiguo, a saber, la creación, bajo los auspicios del Instituto, de una Oficina Internacional de Educación (OIE) gracias a los esfuerzos conjuntos de Adolphe Ferrière, Pierre Bovet, Robert Dottrens, Jean Piaget, Pedro Rosselló y otros, con el concurso activo de las autoridades

ginebrinas. Ha de observarse que según los términos de los estatutos aprobados el 10 de junio de 1926, los miembros de la Oficina eran uniones internacionales, instituciones nacionales o locales y personalidades. Por lo tanto, no existía la intención de admitir gobiernos en la Oficina. Incumbiría al nuevo organismo, trabajando "con un espíritu estrictamente científico y objetivo", la tarea de coordinar la información y la investigación, convocar reuniones y favorecer los intercambios entre los educadores y los psicólogos de los distintos países.

En 1929 se produce la primera metamorfosis: bajo el impulso de Pedro Rosselló, la asamblea de la OIE decide dotar a la Oficina de una estructura intergubernamental; los primeros Estados miembros fueron la República y Cantón de Ginebra, Polonia y Ecuador. Las consecuencias de este cambio fueron incalculables. Si bien la participación de los Estados ofrecía a la OIE recursos más seguros y oportunidades mejores para una acción concreta, ¿no entrañaba también el riesgo de desviarla de su finalidad primera? Concebida por sus fundadores como un medio para fomentar en el mundo "la nueva educación", ¿no perdería la Oficina, al volverse tributaria de los poderes políticos, una parte y tal vez mucho de su independencia intelectual y de su dinamismo?

No obstante, el decenio que medió entre este cambio y la segunda guerra mundial y luego los años transcurridos entre 1946 y 1968 fueron para la OIE transformada un periodo de gran fecundidad. Gracias al prestigio y la amable autoridad de su director, Jean Piaget y a la incansable dedicación de Pedro Rosselló, su director adjunto, la OIE logró la estima y la confianza de todos sus Estados miembros. En la Oficina no se trabajaba ni para el aplauso ni para la publicidad; su estilo era simple y modesto, su actividad eficaz y discreta. Los estudios de educación comparada, la publicación del Anuario, los trabajos de la Conferencia de Instrucción Pública, a la sazón anual, las recomendaciones elaboradas por ella, la biblioteca y la exposición permanente representaron contribuciones muy apreciadas a la cooperación internacional.

¿Por qué, en tales condiciones, la OIE resolvió, en 1969, unirse a la Unesco hasta convertirse en "parte

integrante" de la misma, renunciando de este modo a su estatuto de organización internacional independiente? El hecho es que, desde hacía ya varios años, la Oficina vivía una crisis aparentemente insoluble. *Crisis financiera*, en primer término. Sus recursos, consistentes en las contribuciones de los Estados miembros, permanecían inalterados desde 1929; en su mayoría, los miembros antiguos se negaban a aumentar sus contribuciones, y algunos de ellos ya ni siquiera las pagaban; además los acuerdos concertados con la Unesco hacían que fuera prácticamente ilusoria la adhesión de nuevos miembros. Reducida a una situación tristemente precaria, la OIE sólo podía subsistir modestamente gracias a las subvenciones de la Unesco.

Aparte de esta crisis financiera, otra, en apariencia de carácter jurídico pero en la realidad de índole política, se manifestó ya en la Conferencia de 1963, a raíz del caso de Portugal, cuya expulsión exigían los países africanos, y estalló abiertamente el año siguiente. En efecto, la Conferencia de 1964 tuvo que interrumpir bruscamente sus trabajos debido a la defección de las delegaciones de varios Estados participantes y a la decisión del Director General de la Unesco de retirar su personal. Resultó entonces evidente que, al igual que todas las demás organizaciones intergubernamentales, la OIE había entrado en una era de tensiones y de enfrentamientos en los que no tenía ninguna responsabilidad pero cuyos efectos resultaban muy dañinos para ella sin que dispusiera de los medios para neutralizarlos. He aquí el porqué, tanto desde el punto de vista político como financiero, la Oficina se hallaba en una situación de estrecha dependencia con respecto a la Unesco, que proporcionaba los créditos y adoptaba las decisiones más importantes.

Por estas razones, Francia formuló la propuesta, mal interpretada, en un principio, apoyada luego por el país anfitrión, Suiza, y finalmente aprobada por la totalidad de los Estados miembros, de integrar la OIE en la Unesco, asegurándole al mismo tiempo una amplia autonomía intelectual y operacional. Protegida contra las preocupaciones financieras y las tensiones políticas, la Oficina podría proseguir sus trabajos con

la calma y serenidad necesarias. Los efectos positivos de esta reforma, realizada bajo la firme dirección del Sr. Leo Ferning, se recuerdan muy oportunamente en el capítulo titulado: "Diez años en el seno de la Unesco."

El libro termina con un capítulo que no puede sino llamar la atención por las ambiciosas perspectivas que esboza y por su tono resueltamente doctrinal. Se trata en realidad, del informe resumido de un coloquio reciente sobre el tema "¿Adónde va la educación?". Podría decepcionar a quien buscara en él ideas o proposiciones verdaderamente nuevas; pero en su defecto contiene una exposición ágil y coherente de las principales críticas formuladas en los últimos tiempos contra la educación y contra la sociedad: corrupción del medio ambiente natural y social; desigualdades; violencia; crisis de la ciencia, crisis de la sociedad, crisis de la educación. Y, con una visión profética bastante cercana al pensamiento de Ivan Illich, llega al enunciado de otra educación, de otra sociedad, de otra vida.

Como figura al final del libro, esta exposición podría interpretarse como una conclusión o una apertura hacia la futura vocación de la OIE. Sin embargo, los temas que en ella se evocan figuran ya casi todos, en una forma desde luego menos polémica, en los programas y en el Plan a Plazo Medio de la Unesco. Es muy natural que una gran organización internacional, organismo especializado de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, aborde los principales problemas de nuestro tiempo. ¿Pero, no sería temerario e incluso poco razonable movilizar también a la OIE en empresas tan ambiciosas y que, muy evidentemente son ajenas a su esfera de competencia? Si se quiere que la OIE continúe gozando de la confianza que hasta hoy ha merecido, manteniéndose fiel al espíritu "estrictamente científico y objetivo" prescrito por sus fundadores, ¿no convendría más animarla a perseverar en el camino que le es propio, el de la información, la documentación y los estudios? Que continúe pues su rumbo, con tal que éste siga siendo el del progreso.

Jean THOMAS

Gaston MIALARET, ed. *Vocabulaire de l'éducation: éducation et sciences de l'éducation*. París, Presses Universitaires de France, 1979. 457 p.

G. Terry PAGE, J. B. THOMAS, A. R. MARSHALL, *International dictionary of education*. Londres, Kogan Page; Nueva York, Nichols Publishing Company, 1977. 381 p.

La aparición de una nueva obra de consulta en materia de educación es un acontecimiento poco frecuente, lo que obedece a razones obvias. La recopilación del material indispensable, es decir, de los términos, los nombres y direcciones y los títulos de las publicaciones, es una ardua tarea a causa de la amplitud del ámbito de la teoría y la práctica de la educación, que está igualmente sujeta al proceso de la rápida evolución que caracteriza a nuestra época. Seleccionar, clasificar y comprobar ese material requiere además un enfoque estrictamente científico, basado en una serie de principios coherentes y adecuados. Sin embargo, los progresos de la investigación, las innovaciones metodológicas y los conceptos recientemente enunciados para justificarlas, hacen que la esfera de la educación requiera muy especialmente una constante renovación de sus obras de consulta. Tanto las dificultades con que se tropieza en este terreno como la necesidad de esa renovación son particularmente patentes en materia de lexicografía.

El nuevo *Vocabulaire de l'éducation*, editado bajo la dirección de Gaston Mialaret, constituye un complemento oportuno de las obras disponibles en francés: se trata de una obra moderna en el buen sentido de la palabra, destinada tanto para un uso práctico como para ayudar a definir "en esta última parte del siglo XX, la idea que se tiene de la palabra educación".

¿Cómo podríamos describir o apreciar las cualidades de un diccionario? Tal vez el mejor método consista en examinarlo, analizando a fondo algunas de sus partes y teniendo presentes tres cuestiones: el público al que está estinado y en qué medida puede serle útil; el campo semántico que abarca y en qué medida consigue este objetivo; y, por último, la autoridad en la que se base y el valor de sus definiciones.

El *Vocabulaire* pretende satisfacer las necesidades de un público cosmopolita, —francés, francófono y extranjero— que, de cerca o de lejos, se interesa por los problemas de la educación. Los términos se han elegido entre los que se usan en la actualidad no sólo en Francia, sino también en Bélgica, Suiza, África francófona y, especialmente, en Quebec, donde la combinación de las tendencias indígenas y la influencia del inglés de los Estados Unidos de América ha creado un amplio vocabulario nuevo en materia de educación. En muchos casos, aunque no en todos, se investigan los orígenes de los términos y se dan sus equivalentes en inglés, alemán y en otros idiomas

modernos. Pero son sobre todo las definiciones claras y directas que se dan y las citas que se han tomado de fuentes autorizadas cada vez que ha sido necesario, lo que permite satisfacer las necesidades del vasto público de usuarios. A este respecto, el *Vocabulaire* es una creación ejemplar.

Es, además, de fácil manejo. La serie de voces que figuran bajo la rúbrica *École* (Escuela) ilustran este punto. La primera en negrillas, *École (généralités)* [Escuela (generalidades)], da una serie de definiciones puramente lexicográficas. Bajo *École (historique)* [Escuela (reseña histórica)] figuran descripciones de diferentes modelos de escuelas en la historia de Francia. La rúbrica *Écoles caractérisées* (Escuelas caracterizadas) describe una serie de tipos de escuela que se caracterizan por su organización, tales como la escuela polivalente, la escuela moderna de Freinet y otras. Bajo *Écoles (noms d')* [Escuelas (nombres de)] encontramos distintos tipos de instituciones y, por último, en *Écoles particulières (quelques)* [Escuelas particulares (algunas)] figura una lista de establecimientos importantes.

Dentro de este marco lógico, se podría discutir la selección de los términos. De hecho, el *Vocabulaire*, bajo títulos como *Bureau*, *Centre*, *Conseil*, etc., enumera una serie bastante larga de organismos o establecimientos particulares, con sus respectivas siglas y la definición de su estructura. La creciente complejidad de la organización educacional ha provocado la proliferación de esos términos, y el usuario del libro recurrirá sin duda con frecuencia a él para obtener información al respecto. El problema se plantea más bien por la combinación de términos de carácter general y específico, al tener que escoger inevitablemente estos últimos en base a un criterio subjetivo. Un diccionario de siglas y de nombres propios de instituciones docentes, junto con sus direcciones, podría justificarse por sí mismo y ser más completo. Por otra parte, aunque las referencias cruzadas del *Vocabulaire* son acertadas, podrían haber sido ampliadas. La estructura jerárquica, ilustrada por los términos que figuran en la rúbrica *École*, habría sido enriquecida con otros que aparecerían por orden alfabético, en caracteres más pequeños, para remitir al lector al punto en que se diera una definición completa.

Nuestro análisis se ha centrado en otro punto: el *Vocabulaire* abarca el tema de la educación en el sentido amplio que se le da en Francia. El profesor Mialaret explica que el *Dictionnaire de la pédagogie*

[Diccionario de la pedagogía], obra clásica y enciclopédica de Ferdinand Buisson, sigue siendo válido por lo que se refiere a la etimología y a la historia, y que otras obras especializadas como el *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant* [Vocabulario de psicopedagogía y de psiquiatría del niño] de Lafon cubren otros campos conexos. La terminología relativa a la investigación educativa ha sido en gran parte omitida, ya que G. de Landsheere acaba de dedicarle un libro. Delimitado así el terreno, el *Vocabulaire* se propone abarcar todos los aspectos de la educación formal y no formal teniendo en cuenta las recientes reformas de la administración, de la organización y de la enseñanza. Tanto el educador en activo como el administrador, el investigador y los padres, deberían considerar este libro como una valiosa fuente de información sobre cuestiones concretas.

Por mi parte lo he consultado sobre dos puntos. Los términos fundamentales se refieren a la esencia misma de la educación; como por ejemplo, *éducation* (educación), *enseignement* (enseñanza), *instruction* (instrucción), *pédagogie* (pedagogía) que a veces confunden o yuxtaponen las personas de habla francesa, y que siempre resultan desconcertantes para el extranjero con menos conocimientos en la materia. Las definiciones fijan con claridad tanto los significados como los usos de esos términos y muestran su interrelación, lo que inducirá, esperamos, a emplearlos con mayor precisión. Por otro lado, las actividades modernas de la educación están bien cubiertas tanto en lo que se refiere a la elección de los términos como de las definiciones. Así, por ejemplo, *planification* (planificación), *budget* (presupuesto), *coût* (costo), *analyse* (análisis), conceptos sacados de la economía de la educación; *alternance* (alternancia), *animation* (animación), y otros términos vinculados con la idea de la educación permanente, así como toda una serie de definiciones que figuran bajo el término *égalité* (igualdad), ilustran las diversas facetas de la igualdad de oportunidades en educación. Las esferas de la sociología y de la psicología están igualmente bien representadas y se concede bastante espacio al vocabulario relativo a la cooperación internacional en materia educativa. Parece, pues, que se ha logrado en gran medida el propósito de los autores de trazar los perfiles de la educación contemporánea.

La seriedad de esta obra estaba ya asegurada por el equipo responsable de su preparación. Mialaret es un educador de reputación internacional y ha trabajado con un grupo de investigación del Instituto de Ciencias Educativas de la Universidad de Caen; a éste se sumaron otros colaboradores procedentes de universidades, administraciones y de distintas escuelas de Francia y del extranjero. Y. Brunsvick, de la Comisión Nacional francesa de la Unesco, y J. Hallak, del

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, han aportado considerables contribuciones en sus esferas de especialización, lo mismo que Rachèle Desrosiers (Universidad de Québec, Montreal) y J. Burion (Universidad de Mons, Bélgica), que permitieron ampliar el campo geográfico del *Vocabulaire*. Cada definición está firmada por su autor y se incluye una bibliografía con una lista de las obras citadas.

El valor del *Vocabulaire* queda bien patente por la elección de los términos y por la elaboración de las acertadas y originales definiciones que dan testimonio de una inteligencia clara y vigorosa. Toda empresa lexicográfica entraña cualidades que el Dr. Johnson llamaba "de leñador inofensivo, preponderando sin embargo una elevada función intelectual, que consiste en establecer pautas y ejercer una influencia normativa. Este último aspecto se manifiesta positivamente en toda la obra por el carácter de las definiciones y, a veces también negativamente, gracias a las advertencias contra el uso de anglicismos, especialmente en Quebec (términos como *enrichissement*, del inglés *enrichment*, tienen equivalentes franceses satisfactorios, *renforcement* es el ejemplo citado). Pero, incluso los empleos criticados están ilustrados por ejemplos sacados de publicaciones especializadas de la región interesada.

En conjunto se trata de un libro útil y valioso que con toda probabilidad se creará una reputación de instrumento esencial para todos los que se interesan por la teoría o la práctica en materia educativa.

Esta reseña nos brinda la oportunidad de destacar una obra inglesa, el *International dictionary of education* [Diccionario internacional de educación] preparado por G. T. Page, J. B. Thomas y A. R. Marshall en el Reino Unido. Se publicó por primera vez en 1977 y ha sido ya reeditado.

El libro está destinado a servir de obra de consulta de fácil manejo para usuarios del Reino Unido y de Estados Unidos de América. Incluye unas 10 000 voces acompañadas de breves y claras definiciones. Los términos cubren varios campos que pueden describirse y evaluarse por separado. La serie más amplia está constituida por términos técnicos que componen el lenguaje especializado de la esfera de la educación derivada de la psicología, la sociología y de la economía, así como de la organización de la enseñanza y del aprendizaje. La comparación de la obra con diccionarios más antiguos, como el de Carter Good, muestra que los autores han seleccionado los términos con vistas a una utilización práctica y que han elaborado definiciones concisas y originales. Esto salta a la vista en el caso de grupos de vocablos tales como, *intelligence* [inteligencia], *job* (trabajo), *perception* (percepción), *performance* (rendimiento).

La segunda serie de términos comprende los

nombres propios relacionados con los sistemas educacionales del Reino Unido y de Estados Unidos de América, como los de los principales informes, instituciones y organizaciones (incluye direcciones). En consecuencia, el *Diccionario* contiene un vasto repertorio que se extiende incluso a nombres de educadores eminentes, desde Platón y Erasmo hasta Husen y Peters. La obra tiene dos apéndices dedicados, uno a la lista de siglas más corrientes y el otro a *honours societies* (asociaciones de buenos estudiantes) y a *fraternities* (asociaciones tradicionales de estudiantes).

El tercer componente, que podría calificarse de internacional, está constituido por nombres de distintos tipos de establecimientos y diplomas, dando la apelación original y las direcciones de las instituciones.

Como es natural concede mayor importancia a la Commonwealth y a los países de habla inglesa (por ejemplo, en el caso de los nombres y las direcciones de los ministerios de Educación) y a medida que se va extendiendo a Europa y a otros continentes restringe la lista de los términos. Por lo que se refiere a estos últimos, se podría discutir la selección y la pertinencia de algunas definiciones.

Por lo demás, el *International dictionary of education* logra condensar de una manera práctica y funcional una sorprendente cantidad de información, ocupando así un lugar esencial entre las obras de consulta, tanto por su carácter ecléctico como por su fácil manejo.

Leo FERNIG

La evaluación de los programas de alfabetización

Guía práctica

por Roger Couvert

Esta guía para la evaluación de los programas de alfabetización define una metodología para medir objetivamente los resultados obtenidos por un programa de alfabetización, bien sea dentro del marco de una evaluación interna o con la finalidad de estudiar también los efectos de la alfabetización sobre la sociedad, la economía, etc. Describe los métodos, trabajos, técnicas e instrumentos que deben utilizarse en una empresa de este tipo.

1979 175 p. 24 F



Publicaciones de la Unesco: agentes generales de venta

- ÁFRICA DEL SUR:** Van Schaik's Bookstore (Pty.) Ltd., Libri Building, Church Street, P. O. Box 724, PRETORIA.
- ALBANIA:** N. Sh. Botimeve Naim Frasheri, TIRANA.
- ALEMANIA (Rep. Fed.):** S. Karger GmbH, Karger Buchhandlung, Angerhofstr. 9, Postfach 2, D-8034 GERMERING/MÜNCHEN. "El Correo" (edición alemana solamente): Colmantstrasse 22, 5300 BONN. Para los mapas científicos: Geo Center, Postfach 800830, 7000 STUTTGART 80.
- ALTO VOLTA:** Librairie Attie, B. P. 64, OUAGADOUGOU. Librairie catholique "Jeunesse d'Afrique", OUAGADOUGOU.
- ANTILLAS FRANCESAS:** Librairie "Au Boul'Mich", 1, rue Perrinon et 66, av. du Parquet, 97200 FORT-DE-FRANCE (Martinica).
- ANTILLAS NEERLANDESAS:** Van Dorp Eddine N.V., P. O. Box 200, WILLEMSTAD (Curaçao, N.A.).
- ARGELIA:** Institut pédagogique national, 11, rue Ali-Haddad (ex-rue Zaïtcha), ALGER. Société nationale d'édition et de diffusion (SNED), 3, boulevard Zirout Youcef, ALGER.
- ARGENTINA:** EDILYR S.R.L., Tucumán 1699 (P.B., "A"), 1050 BUENOS AIRES.
- AUSTRALIA:** Publicaciones: Educational Supplies Pty., Ltd., P. O. Box 33, BROOKVALE 2100, N.S.W. Publicaciones periódicas: Dominie Pty., Ltd., Subscriptions Dept., P. O. Box 33, BROOKVALE 2100, N.S.W. Subdepósito: United Nations Association of Australia, Victorian Division, 2nd Floor, Campbell House, 100 Flinders Street, MELBOURNE 3000.
- AUSTRIA:** Dr. Franz Hain, Verlags- und Kommissionsbuchhandlung, Industriehof Stadlau, Dr. Otto-Neurath-Gasse 5, 1220, WIEN.
- BANGLADESH:** Bangladesh Books International Ltd., Ittefaq Building, 1 R. K. Mission Road, Hathhola, Dacca 3.
- BÉLGICA:** Jean De Lannoy, 2100, avenue du Roi, 1060 BRUXELLES, CCP 000-0070823-13.
- REPÚBLICA POPULAR DE BENIN:** Librairie Nationale, B. P. 294, PORTO NOVO.
- BIRMANIA:** Trade Corporation n.º (9), 550-552 Merchant-Street, RANGOON.
- BOLIVIA:** Los Amigos del Libro, casilla postal 4415, LA PAZ; Av. de las Heroínas 3712, casilla postal 450, COCHABAMBA.
- BRASIL:** Fundação Getúlio Vargas, Serviço de Publicações, caixa postal 9.052-ZC-02, Praia de Botafogo 188, RIO DE JANEIRO (GB); Carlos Rohden, Livros e Revistas Técnicos Ltda., Av. Brigadeiro Faria Lima 1709, 6.º andar, caixa postal 5004, SÃO PAULO.
- BULGARIA:** Hemus, Kantora Literatura, bd. Rousky 6, SOFIA.
- CANADÁ:** Renouf Publishing Company Ltd., 2182, St. Catherine Street West, MONTREAL, Que. H3H 1M7.
- COLOMBIA:** Editorial Losada Ltda., calle 18 A, n.º 7-37, apartado aéreo 5829, apartado nacional 931, BOGOTÁ. Subdepósito: Edificio La Ceiba, oficina 804, calle 52, n.º 47-28, MEDELLÍN.
- CONGO:** Librairie populaire, B.P. 577, BRAZZAVILLE; Commission nationale congolaise pour l'Unesco, B.P. 493, BRAZZAVILLE.
- REPÚBLICA DE COREA:** Korean National Commission for Unesco, P. O. Box Central 64, SEOUL.
- COSTA DE MARFIL:** Centre d'édition et de diffusion africaines, B. P. 4541, ABIDJAN PLATEAU.
- COSTA RICA:** Librería Trejos, S.A., apartado 1313, SAN JOSÉ.
- CUBA:** Ediciones Cubanas, O'Reilly n.º 407, LA HABANA.
- CHECOSLOVAQUIA:** SNTL, Spalena 51, PRAHA 1 (*Exposición permanente*); Zahranicni literatura, 11, Soukenicka PRAHA 1. Únicamente para Eslovaquia: Alfa Verlag, Publishers, Hurbanovo, nam. 6, 893 31, BRATISLAVA.
- CHILE:** Bibliocentro, Ltda., casilla 13731, Constitución n.º 7, SANTIAGO (21).
- CHINA:** China National Publications Import Corporation, West Europe Department, P. O. Box 88, PEKING.
- CHIPRE:** "MAM", Archbishop Makarios 3rd Avenue, P. O. Box 1722, NICOSIA.
- DINAMARCA:** Ejnar Munksgaard Ltd., 6 Nørregade, 1165 KØBENHAVN K.
- REPÚBLICA DOMINICANA:** Librería Blasco, avenida Bolívar n.º 402, esq. Hermanos Deligne, SANTO DOMINGO.
- ECUADOR:** Todas las publicaciones: Casa de la Cultura Ecuatoriana, Núcleo del Guayas, Pedro Moncayo y 9 de Octubre; casilla de correos 3542, GUAYAQUIL; Periódicos solamente: RAID de Publicaciones, García 420 y 6 de Diciembre, apartado 2610, QUITO; Libros solamente: Librería Pomare, Amazonas 863, QUITO.
- EGIPTO:** Unesco Publications Centre, 1 Talaat Harb Street, EL CAIRO.
- EL SALVADOR:** Librería Cultural Salvadoreña, S. A., calle Delgado, n.º 117, apartado postal 2296, SAN SALVADOR.
- ESPAÑA:** Ediciones Liber, apartado 17, Magdalena, 8, ONDARROA (Vizcaya); DONAIRE, Ronda de Outeiro, 20, apartado de correos 341, LA CORUÑA; Librería Al-Andalus, Roldana, 1 y 3, SEVILLA-4; Mundi-Prensa Libros, S. A., Castelló, 37, apartado 1223, MADRID-1; Librería Castells, Ronda Universidad 13, BARCELONA 7. Únicamente "El Correo": Editorial Fenicia, Cantelejos, 7 "Riofrío", Puerta de Hierro, MADRID 35.
- ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA:** Unipub, 345 Park Avenue South, NEW YORK, N. Y. 10010. Únicamente "El Correo" en español: Santillana Publishing Company Inc., 575 Lexington Avenue, NEW YORK, N. Y. 10022.
- ETIOPÍA:** Ethiopian National Agency for Unesco, P. O. Box 2996, ADDIS ABABA.
- FILIPINAS:** The Modern Book Co., 926 Rizal Avenue, P. O. Box 632, MANILA D-404.
- FINLANDIA:** Akateeminen Kirjakauppa, Keskuskatu 1, 00100 HELSINKI 10.
- FRANCIA:** Librairie de l'Unesco, 7, place de Fontenoy, 75700 PARIS (CCP 12598-48).
- GHANA:** Presbyterian Bookshop Depot Ltd., P. O. Box 195, ACCRA. Ghana Book Suppliers Ltd., P. O. Box 7869, ACCRA. The University Bookshop of Cape Coast. The University Bookshop of Legon, P. O. Box 1, LEGON.
- GRECIA:** Grandes librerías de Atenas (Eleftheroudakis, Kauffman, etc.).
- GUATEMALA:** Comisión Guatemalteca de Cooperación con la Unesco, 3.ª avenida 13-30, zona 1, apartado postal 244, GUATEMALA.
- HAÍTI:** Librairie "A la Caravelle", 26, rue Roux, B. P. 111, PORT-AU-PRINCE.
- HONDURAS:** Librería Navarro, 2.ª avenida, n.º 201, Comayagua, TEGUCIGALPA.

- HONG KONG:** Federal Publications (HK) Ltd., 5 A Evergreen Industrial Mansion, 12 Yip Fat Street, Wong Chuk Hang Road, ABERDEEN; Swindon Book Co., 13-15, Lock Road, KOWLOON.
- HUNGRÍA:** Akadémiai Könyvesbolt, Váci u. 22, BUDAPEST V; A.K.V. Könyvtárosok Boltja, Népköztársaság utja 16, BUDAPEST VI.
- INDIA:** Orient Longman Ltd.: Kamani Marg, Ballard Estate, BOMBAY 400 038; 17 Chittarajan Avenue, CALCUTTA 13; 36a Anna Salai, Mount Road, MADRAS 2; B-3/7 Asaf Ali Road, NEW DELHI 1; 80/1 Mahatma Gandhi Road, BANGALORE 560001; 3-5-820 Hyderguda, HYDERABAD 500001. *Subdepósitos:* Oxford Book and Stationery Co., 17 Park Street, CALCUTTA 700016 y Scindia House, NEW DELHI 110001; Publications Section, Ministry of Education and Social Welfare, 511 C-Wing, Shastri Bhavan, NEW DELHI 110001.
- INDONESIA:** Bhratara Publishers and Booksellers, 29 Jl. Oto Iskandardinata III, YAKARTA; Gramedia Bookshop, Jl. Gadjah Mada 109, YAKARTA; Indira P. T., 37 Jl. Dr. Sam Ratulangi, YAKARTA PUSAT.
- IRAQ:** McKenzie's Bookshop, Al-Rashid Street, BAGHDAD.
- IRÁN:** Commission nationale iranienne pour l'Unesco, avenue Iranchahr Chomali n.º 300, B. P. 1533, TÉHÉRAN; Kharazmie Publishing and Distribution Co., 28 Vessal Shirazi Street, Shareza Avenue, P. O. Box 314486, TÉHÉRAN.
- IRLANDA:** The Educational Company of Ireland Ltd., Ballymount Road, Walkinstown, DUBLIN 12.
- ISLANDIA:** Snaebjörn Jonsson & Co., H. F. Hafnarstræti 9, REYKJAVÍK.
- ISRAEL:** A.B.C. Bookstore Ltd., P. O. Box 1283, 71 Allenby Road, TEL AVIV 61000.
- ITALIA:** LICOSA (Libreria Commissionaria Sansoni S.p.A.), via Lamarmora 45, casella postale 552, 50121 FIRENZE.
- JAMAHIRIYA ÁRABE LIBIA:** Agency for Development of Publication and Distribution, P. O. Box 34-35, TRIPOLI.
- JAMAICA:** Sangster's Book Stores Ltd., P. O. Box 366, 101 Water Lane, KINGSTON.
- JAPÓN:** Eastern Book Service, Inc., Shuhwa Toranomon 3 Bldg, 23-6 Toranomon 3-chome, Minato-Ku, TOKYO 105.
- JORDANIA:** Joseph I. Bahous & Co., Dar-ul-Kutub, Salt Road, P. O. Box 76, AMMAN.
- KENYA:** East African Publishing House, P. O. Box 30571, NAIROBI.
- KUWAIT:** The Kuwait Bookshop Co. Ltd., P. O. Box 2942, KUWAIT.
- LESOTHO:** Mazenod Book Centre, P. O. MAZENOD.
- LÍBANO:** Librairies Antoine, A. Naufal et Frères, B. P. 656, BEYROUTH.
- LIBERIA:** Cole & Yancy Bookshops Ltd., P. O. Box 286, MONROVIA.
- LIECHTENSTEIN:** Eurocan Trust Reg., P. O. Box 5, SCHAAN.
- LUXEMBURGO:** Librairie Paul Bruck, 22, Grand-Rue, LUXEMBOURG.
- MADAGASCAR:** Commission nationale de la République démocratique de Madagascar pour l'Unesco, B. P. 331, TANANARIVE.
- MALASIA:** Federal Publications Sdn Bhd., Lot 8238 Jalan 222, Petaling Jaya, SELANGOR.
- MALÍ:** Librairie populaire du Mali, B. P. 28, BAMAKO.
- MALTA:** Sapienizas, 26 Republic Street, VALLETTA.
- MARRUECOS:** *Todas las publicaciones:* Librairie "Aux Belles Images", 281, avenue Mohammed-V, RABAT (CCP 68.74). *Únicamente "El Correo" (para el cuerpo docente):* Commission nationale marocaine pour l'éducation, la science et la culture, 19, rue Oqba, B. P. 420, AGDAL-RABAT (CCP 324.45).
- MAURICIO:** Nalanda Co. Ltd., 30 Bourbon Street, PORT-LOUIS.
- MÉXICO:** SABSA, Servicios a Bibliotecas, S. A., Insurgentes Sur n.º 1032-401, MÉXICO 12, D. F.
- MÓNACO:** British Library, 30, boulevard des Moulins, MONTE-CARLO.
- MOZAMBIQUE:** Instituto Nacional do Livro e do Disco (INLD), avenida 24 de Julho 1921, r/c e 1.º andar, MAPUTO.
- NICARAGUA:** Librería Cultural Nicaragüense, calle 15 Septiembre y avenida Bolívar, apartado 807, MANAGUA.
- NÍGER:** Librairie Mauclet, B. P. 868, NIAMEY.
- NIGERIA:** The University Bookshop of Ife. The University Bookshop of Ibadan, P. O. Box 286, IBADAN. The University Bookshop of Nsuka. The University Bookshop of Lagos. The Ahmadu Bello University Bookshop of Zaria.
- NORUEGA:** *Todas las publicaciones:* Johan Grundt Tanum, Karl Johans gate 41/43, OSLO 1. *Únicamente "El Correo":* A/S Narvesens Litteraturjeneste, Box 6125, OSLO 6.
- NUOVA CALEDONIA:** Reprex, S.A.R.L., B. P. 1572, NOUMÉA.
- NUOVA ZELANDIA:** Government Printing Office, Government Bookshops: Rutland Street, P. O. Box 5344, AUCKLAND; 130 Oxford Terrace, P. O. Box 1721, CHRISTCHURCH; Alma Street, P. O. Box 857, HAMILTON; Princes Street, P. O. Box 1104, DUNEDIN; Mulgrave Street, Private Bag, WELLINGTON.
- PAÍSES BAJOS:** N. V. Martinus Nijhoff, Lange Voorhout 9, 's-GRAVENHAGE; Systemen Keesing, Ruysdaelstraat, 71-75, AMSTERDAM 1007.
- PAKISTÁN:** Mirza Book Agency, 65 Shahrah Quaid-e-azam, P. O. Box 729, LAHORE 3.
- PANAMÁ:** Agencia Internacional de Publicaciones S. A., apartado 2052, PANAMÁ 1.
- PARAGUAY:** Agencia de Diarios y Revistas, Sra. Nelly de García Astillero, Pte. Franco n.º 580, ASUNCIÓN.
- PERÚ:** Editorial Losada Peruana, Jirón Contumaza 1050, apartado 472, LIMA.
- POLONIA:** Ars Polona-Ruch, Krakowskie Przedmiescie 7, 00-068 WARSZAWA; ORPAN-Import, Palac Kultury, 00-901 WARSZAWA.
- PORTUGAL:** Dias & Andrade Ltda., Livraria Portugal, rua do Carmo 70, LISBOA.
- REINO UNIDO:** *Catálogos y material publicitario:* H. M. Stationery Office, P. O. Box 569, LONDON SE1 9NH; *Government bookshops:* 49 High Holborn, LONDON WC1V 6HB; 80 Chichester Street, BELFAST BT1 4JY; 258 Broad Street, BIRMINGHAM B1 2HE; 50 Fairfax Street, BRISTOL BS1 3DE; 109 St. Mary Street, CARDIFF CF1 1JW; 13a Castle Street, EDINBURGH EH2 3AR;

- Brazenmose Street, MANCHESTER M60 8AS. *Publicaciones periódicas y otras publicaciones*: H. M. Stationery Office, P. O. Box 569, LONDON SE1 9NH. *Government bookshops*: LONDON, BELFAST, BIRMINGHAM, BRISTOL, CARDIFF, EDINBURGH, MANCHESTER.
- REPÚBLICA DEMOCRÁTICA ALEMANA: Librairies internationales o Buchhaus Leipzig, Postfach 140, 701 LEIPZIG.
- REPÚBLICA UNIDA DEL CAMERÚN: Le secrétaire général de la Commission nationale de la République fédérale du Cameroun pour l'Unesco, B. P. 1600, YAOUNDÉ.
- RHODESIA DEL SUR: Textbook Sales (PVT) Ltd., 67 Union Avenue, SALISBURY.
- RUMANIA: *Suscripciones*: Rompresfilatelia, calea Victoriei n.º 29, BUCARESTI. ILEXIM, Romlibri, Str. Biserică Amzei n.º 5-7, P. O. Box 134-135, BUCARESTI.
- SENEGAL: Librairie "Le Sénégal", B.P. 1594, DAKAR; Librairie Clairafrique, B. P. 2005, DAKAR; Librairie "Le Sénégal", B. P. 1594, DAKAR.
- SENEGAL: La Maison du livre, 13, avenue Roume, B. P. 20-60, DAKAR; Librairie Clairafrique, B. P. 2005, DAKAR; Librairie "Le Sénégal", B. P. 1594, DAKAR.
- SEYCHELLES: New Service Ltd., Kingstate House, P. O. Box 131, MAHÉ.
- SIERRA LEONA: Fourah Bay, Njala University and Sierra Leone, Diocesan Bookshops, FREETOWN.
- SINGAPUR: Federal Publications (S) Pte. Ltd. No. 1 New Industrial Road, off Upper Paya Lebar Road, SINGAPORE 19.
- REPÚBLICA ÁRABE SIRIA: Librairie Sayegh, immeuble Diab, rue du Parlement, B. P. 704, DAMAS.
- SOMALIA: Modern Bookshop and General, P. O. Box 951, MOGADISCIO.
- SRI LANKA: Lake House Bookshop, Sir Chittampalam Gardiner Mawata, P. O. Box 244, COLOMBO 2.
- SUDÁN: Al Bashir Bookshop, P. O. Box 1118, KHARTOUM.
- SUECIA: *Todas las publicaciones*: A/BC. E. Fritzes Kungl. Hovbokhandel, Fredsgatan 2, Box 16356, 103 27 STOCKHOLM 16. Únicamente "El Correo": Svenska FN-Förbundet, Skolgränd 2, Box 150 50, S-104 65, STOCKHOLM.
- SUIZA: Europa Verlag Rämistrasse 5, 8024 ZÜRICH; Librairie Payot, 6, rue Grenus, 1211 GENÈVE 11.
- TAILANDIA: Nibondh and Co. Ltd., 40-42 Charoen Krung Road, Siyaeg Phaya Sri., P. O. Box 402, BANGKOK; Suksapan Panit, Mansion 9, Rajdamnern Avenue, BANGKOK; Suksit Siam Company, 1715 Rama IV Road, BANGKOK.
- REPÚBLICA UNIDA DE TANZANÍA: Dar-es-Salaam Bookshop, P. O. Box 9030, DAR-ES-SALAAM.
- TOGO: Librairie évangélique, B. P. 378, LOMÉ. Librairie du Bon Pasteur, B. P. 1164, LOMÉ. Librairie moderne, B. P. 777, LOMÉ.
- TRINIDAD Y TOBAGO: National Commission for Unesco, 18 Alexandre Street, St. Clair, TRINIDAD W. I.
- TÚNEZ: Société tunisienne de diffusion, 5, avenue de Carthage, TUNIS.
- TURQUÍA: Librairie Hachette, 469 Istiklal Caddesi, Beyoglu, ISTANBUL.
- UGANDA: Uganda Bookshop, P. O. Box 145, KAMPALA.
- URSS: Mezhdunarodnaja Kniga, MOSKVA G-200.
- URUGUAY: Editorial Losada Uruguaya, S. A., Maldonado 1092, MONTEVIDEO.
- VENEZUELA: Librería del Este, Av. Francisco de Miranda 52, Edif. Galipán, apartado 60337, CARACAS. La Murala Distribuciones, S. A., 4.ª avenida entre 3.ª y 4.ª transversal, Quinta Irenalis, Los Palos Grandes, CARACAS 106.
- YUGOSLAVIA: Jugoslovenska Knjiga, Trg. Republike 5/8, P. O. B. 36, 11-001 BEOGRAD; Drzavna Založba Slovenije Titova C. 25, P. O. B. 50-1, 61-000 LJUBLJANA.
- ZAIRE: La Librairie, Institut national d'études politiques, B. P. 2307, KINSHASA; Commission nationale zaïroise pour l'Unesco, Commissariat d'État chargé de l'éducation nationale, B. P. 32, KINSHASA.

Boletín de suscripción

Para suscribirse a la edición francesa, inglesa o española de *Perspectivas*, le basta con rellenar la fórmula que se encuentra a continuación y enviarla por correo, acompañada de un cheque o envío postal en la moneda nacional de usted, al agente de venta de su país cuya dirección figura en la lista que se da al final del número (para conocer la tarifa de suscripción en su moneda nacional, consulte al agente de venta).

También puede usted enviar el bono de suscripción a la Unesco, PUB/C, 7, place de Fontenoy, 75700 Paris (Francia), adjuntando la cantidad correspondiente bajo forma de bonos internacionales de libros Unesco, de envío postal internacional, o de cheque en una moneda convertible cualquiera.

Al agente de venta para mi país (o a la Unesco, PUB/C, 7, place de Fontenoy, 75700 Paris, Francia):
Deseo suscribirme a *Perspectivas* (4 números por año).

- | | |
|---|---------------------------------------|
| ☐ Edición inglesa | ☐ 1 año: 42 F |
| ☐ Edición francesa | ☐ 2 años: 70 F |
| ☐ Edición española | |

Adjunto la cantidad de _____ (gastos de porte incluidos)

(Para conocer la tarifa en moneda local consulte usted al agente de venta para su país.)

Nombre _____

Dirección _____

(Se ruega que escriban a máquina o con letras de imprenta)

Firma

En los números precedentes

Vol. IX, n.º 2, 1979

- A. N. Leontiev y D. B. Elkonin* Derecho a la educación y desarrollo de los conocimientos relativos a la psicología infantil
W. E. Searles La heurística en la enseñanza de las ciencias

POSICIONES/CONTROVERSIAS

- Bernard Dumont* Alfabetizar: ¿y después qué?
Paradojas de la postalfabetización

ELEMENTOS DOCUMENTALES:

APRENDER LA INTERDEPENDENCIA

- Lester R. Brown* Aprendiendo a convivir en un pequeño planeta
David C. Smith Estudio de los conflictos y educación para la paz
Ingrid Classen-Bauer Educación para la comprensión internacional
Robin Richardson Aprender en un mundo en transformación: criterios y métodos para aplicar en el aula
József Margócsy La paz y la comprensión internacional en la formación de los educadores
Kamma Struwe Las escuelas asociadas de la Unesco en Dinamarca
Helena Allahverdi La educación para el desarrollo en Finlandia como medio para la ciudadanía mundial
Teruo Sato Educación para la comprensión internacional en las escuelas japonesas
Glenn D. Hook Japón: ¿Educación política o apolítica para la paz?

TENDENCIAS Y CASOS:

CON MOTIVO DEL AÑO INTERNACIONAL DEL NIÑO

- Fay E. Saunders* Discriminación y desigualdades entre los sexos en la escuela
Ana Vázquez Niños de exiliados y de inmigrantes

Vol. IX, n.º 3, 1979

- Wincenty Okoń* Educación global y desarrollo de la personalidad
Kjell Eide La educación y la comunicación en una perspectiva de futuro

POSICIONES/CONTROVERSIAS

- Jean Dresch* Reflexiones sobre la enseñanza de la geografía
Olivier Reboul El educador y los eslógans

ELEMENTOS DOCUMENTALES:

MATEMÁTICAS PARA LA VIDA

- Max S. Bell* Una enseñanza utilitaria de las matemáticas
Hans Freudenthal ¿Matemáticas nuevas o nueva educación?
Rolf Hedrén Las calculadoras de mano y las matemáticas en la escuela primaria
Zbigniew Semadeni Los grandes medios de comunicación en la formación matemática de los maestros en Polonia
George S. Eshivani Los objetivos de la enseñanza de las matemáticas en África: necesidad de una revisión
Ricardo Losada Márquez y Mary Falk de Losada Programas de matemáticas: primeros auxilios
Manmohan Singh Arora ¿Adónde va la enseñanza de las matemáticas? La experiencia india

TENDENCIAS Y CASOS

- Chalva Amonachvili* La enseñanza mediante el método de la evaluación
Gustavo F. J. Cirigliano Un caso de transformación de la enseñanza: Venezuela

Vol. IX, n.º 4, 1979

- Budd L. Hall* El conocimiento como mercancía y la investigación participante

POSICIONES/CONTROVERSIAS

- George Psacaropulos* Investigación universitaria y elaboración de políticas
Gueorgui Lozanov La enseñanza acelerada y las reservas del individuo

ELEMENTOS DOCUMENTALES:

EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTIVA

- Mohamed Mzali* Ideal olímpico y educación
José María Cagigal Educación del hombre corporal
Arvid Bengtsson El juego es algo más que educación física
Eleuteria Kusula-Pantazopulu Exigencias de la formación física y el deporte en la educación femenina
Jean-François Brisson Las secciones deporte-estudios en Francia
Alberto F. Dorta Sasco y Aixa Durán López La educación física y el deporte para los alumnos físicamente disminuidos en Cuba

TENDENCIAS Y CASOS

- James y Mary Anne Olsen* La educación preescolar en las Antillas
Olav Holt La universidad democrática y el desarrollo regional