

el CORREO de la UNESCO



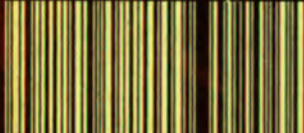
SEPTIEMBRE 1992

Perfiles del maestro

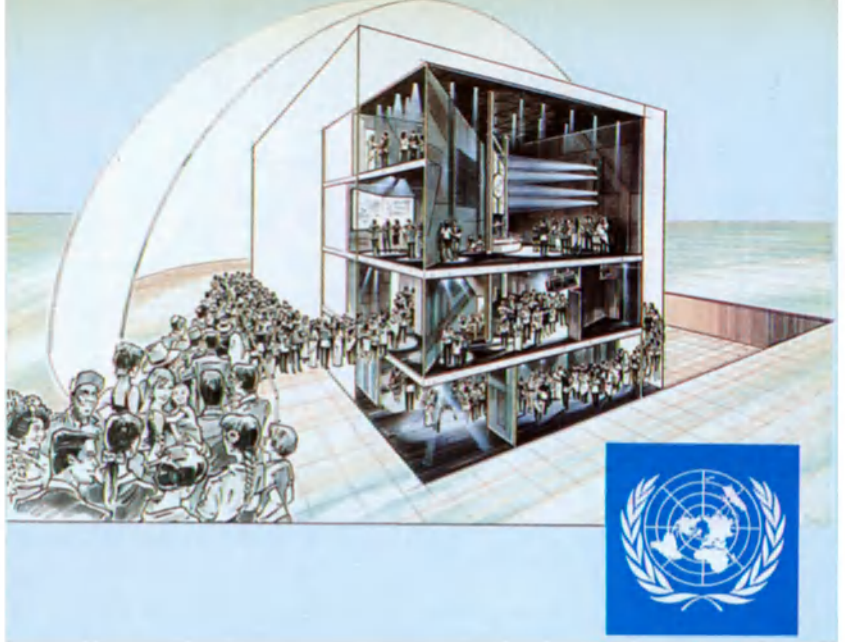
ENTREVISTA-HOMENAJE
ATAHUALPA YUPANQUI

22 FRANCOS FRANCESES - ESPAÑA: 500 PTS. IVA INCL. - MÉXICO: US\$ 5,30

M 1205 - 9209 - 22.00 F



El pabellón de las Naciones Unidas en la Expo'92 de Sevilla



Realización conjunta de todas las organizaciones del sistema de las Naciones Unidas, este pabellón, cuya coordinación corresponde a la UNESCO, fue construido con el patrocinio del Banco de Bilbao Vizcaya (BBV) y con el concurso de la Expo '92. Concebido por el arquitecto español José Ramón Rodríguez Gautier, se compone de un cubo que representa la humanidad y de un cuarto de esfera que simboliza el universo. Está situado en el recinto de la exposición, a orillas de un lago artificial, a poca distancia de los pabellones de España y de las Comunidades Autónomas españolas. En el interior del pabellón hay un espacio de información sobre el sistema de las Naciones Unidas y se ofrece una presentación audiovisual unificada ("Crear un mundo mejor", de unos quince minutos de duración). Esta instalación se ha llevado a cabo especialmente bajo la dirección del arquitecto de interiores australiano, Peter Hale. El pabellón cuenta además con facilidades para recibir invitados y una tienda.

Regularmente se realizan días de honor a fin de familiarizar al público con los objetivos y las actividades de algunas organizaciones del sistema de las Naciones Unidas. El día conjunto Naciones Unidas-UNESCO se celebrará el 8 de septiembre de 1992 en presencia del Secretario General de las Naciones Unidas y del Director General de la UNESCO. El señor Federico Mayor hará entrega en esa oportunidad de los tres premios de alfabetización otorgados anualmente por la UNESCO.





Nuestra portada:
El maestro y el alumno, óleo en tela atribuido al pintor italiano Francesco Fontebasso (1709-1769).
Portada posterior:
Maestro y su discípulo junto a una gruta. Miniatura india del siglo XVIII.

8 Perfiles del maestro

Editorial de Bahgat Elnadi y Adel Rifaat

MAESTROS, GUÍAS Y MENTORES

- 9 UNA PEDAGOGÍA ÉPICA
Homero y el ideal griego
por Bérénice Geoffroy
- 12 MEDIADORES ENTRE DIOS Y EL HOMBRE
Peregrinos místicos
por Leili Echghi
- 16 **El guru y su discípulo**
por Dima S. Oueini
- 17 EL CAMINO DE LA VERDAD
De Sócrates a Spinoza
por Pierre-François Moreau
- 21 UN PIONERO DE LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA
Simón Rodríguez, un visionario
por Jorge López Palma
- 31 UNA LECCIÓN DE LIBERTAD
Sartre
por Rachid Sabbaghi

EL MAESTRO EN ENTREDICHO

- 34 UN DUELO SIMBÓLICO
El torneo de Go
por Kazutoshi Watanabe
- 37 **Los profesores en la encrucijada**
Preguntas a Jacky Bellerot
- 40 LA DOCENCIA. ¿UNA PROFESIÓN EN CRISIS?
Hacia una nueva concepción de la enseñanza
por Jacques Hallak
- 42 **La Unesco y la formación de maestros**
por André Lokisso lu'Epotu

23

Area verde

45

La crónica
de Federico Mayor

44 ACCIÓN/UNESCO
NOTICIAS BREVES
¿Lo sabía usted?

46 ACCIÓN/UNESCO
MEMORIA DEL MUNDO
La Estatua de la Libertad
por Suzanne Patterson

49 RITMO Y COMPÁS
por Isabelle Leymarie

Consultor especial:
Rachid Sabbaghi

ATAHUALPA YUPANQUI

responde a las preguntas de Manuel Osorio

Cantor del hombre y de la tierra, amante de la libertad, el músico y poeta argentino Atahualpa Yupanqui murió poco tiempo después de habernos concedido esta entrevista. Su verdadero nombre era Héctor Roberto Chavero, y por sus venas corría sangre vasca, por su madre, e india, por su padre. Había decidido firmar sus canciones y sus poemas — nos deja unos mil quinientos— como “Atahualpa Yupanqui”, en homenaje a los últimos jefes indígenas que combatieron a los conquistadores. Su pasión por los indios y los pueblos sudamericanos inspiró una obra de resonancia internacional, en la que reflejará, con su voz simple y nostálgica, la vida interior de un hombre que afronta la tierra dura de su país y que habla a los hombres de todos los países.

■ *En América Latina su nombre es casi una leyenda. Sus canciones, su música y sus poemas se confunden con la tradición misma del continente. ¿Cómo se inicia esta gran obra, bella y excepcional, pura expresión del mestizaje latinoamericano?*

— Vengo de esa línea, de ese camino profundo de las tradiciones sudamericanas; sobre todo las indigenistas no me son extrañas, ni la lengua quechua. La gente de mi familia fue muy de ese colorcito, de ese camino. En la adolescencia, cuando tuve que elegir, como la pobreza no me permitía estudiar medicina, que era lo que yo quería, empecé a tocar la guitarra, como cosa provisional, pensando que iba a durar sólo un tiempo. Escribí mis primeros poemas a los catorce años, y desde entonces empecé a firmar “Atahualpa”, sin saber que ése sería mi destino. A los diecinueve años compuse la primera canción que se consideró seria: “Caminito del indio”. Fue cuando llegué a la capital por primera vez. Por supuesto nadie me escuchó, no pude dar ningún recital. Anduve un tiempo acompañando a otros cantantes como guitarrista. Un día me largué de vuelta al interior, a la sierra, a la pampa, donde viven los gauchos, los paisanos, a las provincias de Entre Ríos, Córdoba, Tucumán. Luego fui a Bolivia y al Perú. De ahí volví nutrido de otras cosas, de los huaynos del Perú, de sus yaravies, de las cuecas y tonadas de Chile, de las canciones bolivianas. Cuando volví a Tucumán, después de andar y conocer nuestras tierras, entonces sí fui escuchado por la gente del pueblo.

■ *Usted ha sido siempre muy caminador. Del camino, del contacto con el pueblo y de su honda sensibilidad han ido naciendo sus canciones...*

— He sido un caminador toda mi vida. He vivido con los ojos abiertos y la oreja alerta. Fui conociendo así todo tipo de gente y de toda condición. Cuando me enteraba de que un señor tenía una buena biblioteca, me hacía amigo de él. Ahí tenía todos los libros que yo no hubiera podido comprarme. Un muchacho

pobre en ninguna parte del mundo puede comprar libros; esos señores los tenían, yo los leía, los copiaba, anotaba referencias, citas que guardaba cuidadosamente: una especie de cultura prestada. Mi universidad fue en realidad el camino: allí me recibí de doctor en soledades y en muchas vivencias... Caminé mucho por el mundo nuestro, americano, desde el Apure en Venezuela hasta los montes de Colombia. Todo Chile, desde Iquique a Punta Arenas. Cada país, pueblo por pueblo: los fundos, la gente, su manera de ser, sus refranes, sus comidas, sus tradiciones, sus remoliendas, sus dolores, sus velorios, todo. A lo largo de América siempre me interesó meterme en todos lados, con mucha curiosidad y muy callado. Puedo decir



que conozco América en toda su extensión y a la dimensión del hombre, desde abajo, a caballo...

■ *Más allá de las fronteras nacionales, étnicas o culturales...*

— Con un mismo amor por la tierra, por las tradiciones, con el respeto de la dignidad humana y la no vergüenza de tener cara de indio, que en muchos lugares de nuestro continente trata de ocultarse para disimular lo que uno tiene de tierra y borrar al abuelo, a los antepasados, en lugar de enorgullecerse y aceptarlos como parte de nuestro ser y nuestra cultura.

He atravesado un continente como si fuera un inmenso país con, aquí o allí, unas piedrecitas

que indicaban: “hasta aquí se llama Perú”, “hasta aquí se llama Bolivia” o “Ecuador”, piedrecitas que han sido origen de luchas y conflictos para los políticos, pero que a nosotros no nos interesaban. El camino y la pobreza, el aire, el buen asado, un buen zapallo, eso era lo nuestro. La naturaleza y los mitos de la sabiduría popular. Mi abuelo me contaba que cuando la luna se posaba entre los juncos de la laguna, de sus aguas nacían las garzas blancas de la pampa. Todo lo aprendí así, del pueblo y sus canciones, el sentido de la vida y de la muerte, por mis ganas de ver qué hay debajo de la realidad, debajo de la solapa de la gente. La tradición y la leyenda se mezclan en mi formación.

■ *¿Qué pueden aportar la música y la poesía a la sociedad?*

— Creo que la música y la poesía pueden ayudar al mundo y favorecer la armonía entre los hombres, pues ni una ni otra obedecen a una determinada organización, a un plan o proyecto de tipo político. Su naturaleza tiene que ver con los valores humanos como una totalidad. Cuando la política pretende apoderarse de esos valores, en realidad limita y divide a los hombres. Yo no tenía la menor idea de las cosas nefastas de este mundo; creía que los grandes personajes de la política, de la economía, de la cultura, lo eran porque poseían un alto grado de honorabilidad, de conocimientos y de dignidad. Cuando me di cuenta de que con harta frecuencia eran personas

falsas y sin escrúpulos, todos mis sueños se desmoronaron en un instante.

Vivimos en un mundo confuso, donde imperan las actitudes extremistas. Felizmente siempre hay personas portadoras de lucidez que hacen avanzar el mundo en el sentido de la cultura y el buen entendimiento. La esperanza vence muchas sombras a pesar de todo. Costará trabajo porque estamos atravesando una época compleja como nunca, pero plena también de posibilidades insospechadas. Siempre he pensado que la música y la poesía son auxiliares extraordinarios para la fraternidad entre los seres humanos. Aquello de “amaos los unos a los otros” no fue una frase ocurrente ni publicitaria, fue un profundo anhelo de la humanidad expresado hace dos mil años y que muchos han olvidado.

■ *Usted ha afirmado en otra oportunidad que las culturas están vinculadas entre sí y que todas forman parte de la Cultura con mayúscula...*

— Pienso que la Cultura, como la Civilización, es una sola. No existe tampoco una “nueva cultura” opuesta a la cultura “de ayer”. Hay estados, momentos, estratos culturales, que se desarrollan en una sola Cultura que es patrimonio de todos los hombres. Cuando las relaciones entre las naciones y las culturas se entorpecen, se tuercen o envilecen, entonces la Cultura se pone triste y tiende a desaparecer. La Cultura con mayúscula compromete un conjunto de valores que hacen crecer al hombre desde dentro y que abarcan el vasto espacio del mundo.

■ *¿Cuál es en este contexto la misión del artista?*

— La mía, en todo caso, es la sencilla copla, la melodía más pura que puede representar un fragmento del mundo y, dentro de él, al hombre que llora, ama, contempla la tierra y a los demás hombres. Dolido cuando los ve tristes, molesto cuando los ve defraudados, feliz cuando los ve bailar o cuando tienen una esperanza o porque es domingo simplemente y salió el sol. Mi tarea es vivir con los ojos abiertos.

■ *El conjunto de su obra es un buen ejemplo del arte producido por el mestizaje cultural y étnico, fuera de modas y sin complacencias.*

— Hace ya treinta años escribí un texto que habla de ese mestizaje del que han nacido nuestra música y nuestros instrumentos: “Cuando América india abrió su vientre para parir al cholo, el alma de los pueblos andinos vio nacer también un instrumento mestizo: el charango. Acerado cordaje tenso, diapason breve, caja armónica hecha con el caparazón del armadillo cordillerano —quirquincho—, unidad con la arcilla de las cumbres, mezcla de polvo gredoso y mineral azufrero; clavija kenua, manzano o tamarindo. Ocho cuerdas, también diez, y también doce, según la comarca, según el ingenio del constructor. Como el mestizo que lo tañe el charango se expresa en español, pero piensa y siente en quechua profundo, en lenguaje de silencio y viento libre, en amanecer dolorido y prolongado ocaso. Oro de tarde colonial esparcido sobre cumbres donde mora Pacha mama (Madre tierra), aconsejado a sus hijos de bronce: «¡Runachay, ama conkaichu!» (indio mío, no te olvides de mí).”

Yo no invento obra, primero la vivo, después la realizo. Mis poemas, mis canciones, mis libros, los he vivido uno a uno en todos los estados. No canto y escribo para engañar al público. Hay que tener mucho cuidado y no caer en el pintoresquismo del indio, de su idioma y su poncho. Mi padre viene de una familia muy antigua, de gente muy lejana de los montes de Santiago del Estero, de la selva quechua. De ahí mi relación y la atracción por la lengua y por sus tradiciones indígenas. Soy bilingüe, conozco bastante bien el quechua, esa lengua poética, pero usted no me va a oír cantar en quechua para hacer un show “original”, eso no, muero antes. Hay cosas que exigen un gran respeto y no deben prestarse para esos menesteres baratos.

Prefiero cantarle al paisano la verdad de su noche y de su día, su esperanza, su tristeza y su rebeldía, según como le va en la feria del hombre, desde adentro; pero no hacerme un especializado o un “profesional” de las canciones y la poesía de nuestras tierras.

■ *Igualmente siempre ha sido muy atento al español que se habla en América Latina...*

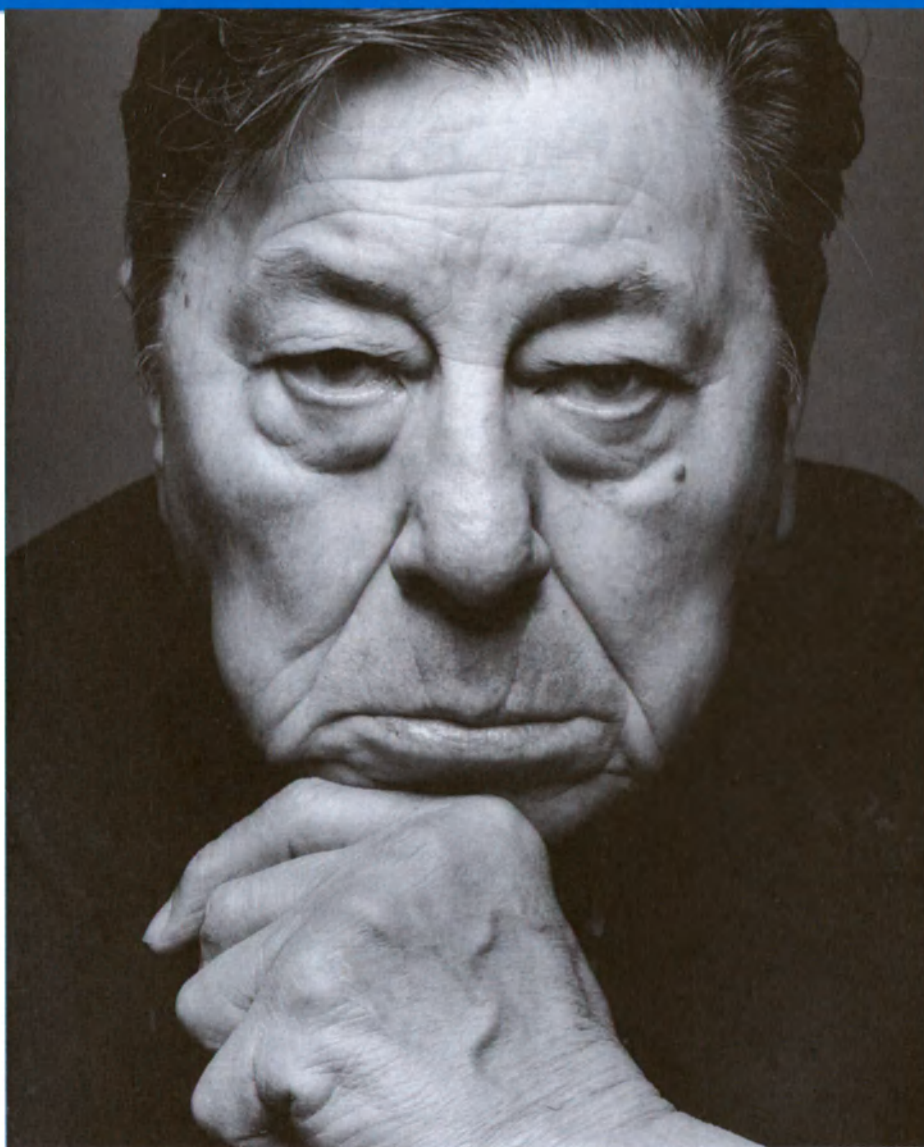
— Siempre me he interesado por el idioma español y he leído mucho a Cervantes. En América Latina hablamos un español antiguo

al que se añade nuestro gran caudal de americanismos. Se considera arbitrariamente que las lenguas perfectas y puras son las lenguas del dominador y que los idiomas imperfectos e impuros, dialectales, pertenecen a los dominados. En el español que hablamos en América hemos integrado nuestra historia, nuestra naturaleza, nuestra manera de sentir y así lo hemos enriquecido. A partir de un mismo idioma, hemos creado nuestro propio lenguaje que corresponde a una realidad particular.

Revelar esa realidad es también tarea del artista. Cuando era niño, en la escuela, en los primeros días del invierno, nos llevaban al patio bajo el sol y nos hacían cantar en ronda: “Sobre el puente de Aviñón todos bailan, todos bailan.” Esa vieja canción francesa, la cantaba yo en medio de la pampa, yo, que no conocía el mar, ni la ciudad, y que no tenía la menor idea de lo que podía ser Francia. Más tarde cuando descubrí que la geografía era más vasta que el paisaje del Río de La Plata, me pregunté por qué en mi país no había rondas y canciones que nombraran el árbol que yo veía todos los días al ir a la escuela. No nos dieron nuestro árbol, nuestro paisaje, para que el niño llegara a ser un hombre en contacto con la realidad. Un error de nuestros textos escolares, nos enseñaban canciones muy hermosas, pero que no nos pertenecían. Un dulce engaño. He escrito después algunas rondas para niños, para que reconozcan en ellas su paisaje y su realidad, y afirmen el amor a la tierra cuando sean mayores.

■ *Usted ha permanecido siempre alejado de los estereotipos exóticos de América Latina, que llegaron a ser una verdadera moda...*

— Nunca he sido un profesional de la canción de protesta que, en efecto, estuvo muy de moda. Ser un profesional de la canción de protesta es como mentirle al mundo, aunque de una manera muy interesante. En la vida no sólo cuentan los aspectos superficiales de la política, hay otros elementos. Si usted quiere hacer ver el problema actual del Tercer Mundo, una situación general intolerable y que no hace honor a los hombres, tiene que partir del pasado, desde los abuelos, encontrar el canto profundo, los trigales, las mingas y los mazaes, las yeguas pisando el trigo para separar la paja, encontrar la vida, y a partir de allí hacer unas cuantas canciones que nos transmitan las



Atahualpa Yupanqui (1908-1992).

raíces culturales de nuestros pueblos y no sólo imprecación, venganza, odio y sangre, que impiden ver esos valores. Si no uno queda defraudado porque no ha habido comunicación verdadera. Me la han quedado debiendo. Prefiero que un artista me cuente una totalidad, me presente el panorama completo de una realidad. Así le creo. ¿De dónde vienes? ¿Cómo es tu madre? ¿Cómo eran tu gente y tus vecinos? ¿Cómo era el bello paisaje que ahora, desgraciadamente, has perdido? Bueno, cuéntame: ¿te duele mucho haberlo perdido? ¡Claro! Cuéntame, te escucho con respeto. Pero si sólo quieres llorar y vengarte sin comprender, escóndete, porque es muy de hombre esconderse para llorar sus penas y no andar exhibiendo, por un buen cachet, el dolor. Viniendo de donde vengo, puede imaginar cuán quis-

quilloso soy con esas pequeñas modas y con todo tipo de "ismos" que a veces exigen que los artistas se conviertan en abanderados de una causa determinada. Es una pena. Por lo menos conmigo no van. Una moda no me interesa, busco otro camino, una amistad profunda con la gente, una lealtad entre culturas y naciones diferentes. Las actitudes sectarias nos hacen perder la amplitud de los horizontes.

■ *A los ochenta y tres años usted continúa componiendo canciones, escribiendo...*

He publicado casi mil canciones y tengo guardaditas algunas más, muchas con música. Espero poder cantarlas. Si me da el tiempo y la respiración, ¡cómo no! Si no, las cantará otro. Ahí quedarán. Tengo mis archivos aquí en París, que se han ido formando desde que

estoy aquí, hace ya casi veinte años. Siempre he escrito. Unos diez libros y no sólo sobre nuestras tierras, siempre me ha interesado conocer otros países, otra gente. Hace algunos años se publicó en Madrid *Del algarrobo al cerezo*: del algarrobo de mi tierra al cerezo japonés. Fue el resultado de mi primer viaje al Japón en 1968, mis primeras impresiones sobre ese país que después he visitado muchas veces. En ese primer contacto utilicé el método mayéutico de Sócrates para comprender. Preguntaba incesantemente: ¿qué es esa estatua? ¿Cómo se llama ese monte? ¿De dónde viene el viento? ¿Cuál es el árbol más fuerte? ¿Cuáles son sus tradiciones? Descubrí así que en el Japón existen numerosísimas religiones y tuve ocasión de conocer la religión de los indígenas ainos del Japón en la región del Soporó.

En otro libro me he permitido hacer un pequeño reproche a La Fontaine, el gran fabulista francés. A mí me mintió La Fontaine. Me defraudó cuando niño con el asunto de la cigarra y la hormiga. Celebra a la hormiga que trabaja y es ordenada, y condena a la cigarra que no hace más que cantar; esta última desaparece con el invierno, pero la hormiga sobrevive porque está organizada. Sin embargo, a nadie se le ocurriría ir a la droguería a buscar veneno contra las cigarras, ¡pero sí contra las hormigas! Entonces, ¿dónde está la verdad? Se hace una exaltación de la vida de las hormigas por un lado y, por otro, todo el mundo busca matarlas. Yo tenía la impresión de que me habían mentido, que los cuentos infantiles no dicen la verdad.

■ *Hace ya muchos años que usted vive en París. ¿Cuál es su relación con Francia?*

— Desde el comienzo tuve con los franceses una relación de gran cordialidad y de mutuo respeto. Nunca he pretendido enseñarles a hablar en quechua ni yo he aprendido jamás el buen francés. No he tratado de indianizarlos ni yo he llegado a afrancesarme, pese al tiempo que estoy aquí. Estamos en buena relación a partir de lo que somos, puede estar seguro. Doy lo que tengo: mis canciones, una atmósfera, el color, el dolor y la esperanza de mi tierra, de ese continente que se llama América Latina. Así los hombres van encontrándose y descubriendo, poco a poco, pese a las dificultades, los vínculos universales que secretamente los unen. □

¿Puede prescindirse de un maestro para aprender? Sólo hoy se plantea este interrogante, en el ámbito de la educación, con la escolarización masiva a que se ven abocadas las sociedades modernas. En efecto, el papel tradicional del profesor está en tela de juicio. Este se ha venido abajo de su magisterio. La multiplicación de las fuentes del saber lo reduce a no ser más que un transmisor de conocimientos entre otros.

Sin embargo, sigue siendo el iniciador indispensable que, a través de un contacto personal con el alumno, despierta su intelecto y da vida a lo que le comunica, permitiéndole ir más allá de la mera acumulación de conocimientos para lograr una asimilación creadora del saber. En este sentido, es el continuador irremplazable del maestro del que las civilizaciones del pasado nos ofrecen destacadas figuras. Revelador de verdades, como Sócrates, guía espiritual, visionario, maestro de vida o mentor, guru o intelectual, es un modelo al que el discípulo o la sociedad se refieren para seguir existiendo.

Es probable que en muchos casos su autoridad haya dado lugar a abusos de poder. De ahí que actualmente se la cuestione, a la vez que la importancia creciente que se atribuye al saber técnico y la expansión continua de la comunicación de masas la desacraliza día a día. Para que esta autoridad se restablezca tendrá que cambiar de carácter.

Mañana como ayer, el maestro estará allí. Pero no será el mismo. La definición de su perfil futuro, ante nuestros ojos, todavía está pendiente.

Homero y el ideal griego

por **Bérénice Geoffroy**

LOS poemas homéricos, “Biblia del mundo griego”, semillero inagotable de mitos, presentan un sistema de valores, que es el de una sociedad aristocrática de guerreros. Así, más allá de sus méritos literarios, la epopeya homérica se convierte en una especie de manual de ética, de tratado ideal. “Clásica” en el mismo sentido en que muchos siglos después se dirá de las obras de Dante en Italia o de Shakespeare en

Inglaterra, constituye la lectura esencial de todo griego cultivado, que el propio Alejandro Magno llevaba siempre consigo en sus campañas.

Tras la figura enigmática de Homero parece perfilarse el tipo mismo del educador, del “transmisor de cultura” que se da en múltiples civilizaciones. Fruto de la inspiración de uno o varios aedos, la epopeya se transforma en arte pedagógico, con una técnica y una ética a la vez,

Homero narrando, del pintor francés Félix Boisselier (1776-1811).



que ejerce enorme influencia en los poetas y filósofos de siglos posteriores. ¿Acaso el propio Platón no otorgaba a su autor el glorioso título de “educador de Grecia”?

Los dioses y héroes que pueblan la *Iliada* y la *Odisea* (epopeyas escritas probablemente hacia fines del siglo VIII a.C.) son modelos para la posteridad, instrumentos de una *paideia* (pedagogía) en gestación. La epopeya, creación compleja y no emanación espontánea del genio popular, como se pretendía en el siglo XIX, se convierte en el “instrumento principal de la formación e integración del individuo en el contexto social”, según afirmaba E. Havelock.

Al igual que Valmiki, presunto autor del *Ramayana*, del mismo modo que los poetas acadios, kirguises y tibetanos, tal como Scheherazada en *Las mil y una noches*, este “significante” conocido como Homero aúna la inspiración heroica con una auténtica intención moralizadora. No hay pues más remedio que admitir con Georges Dumézil que las epopeyas indoeuropeas son “obras de madura reflexión, inflexiblemente continuadas por especialistas sabios, ingeniosos y llenos de talento”, con la complicidad de una clase de guerreros portadores de ideales aristocráticos.

UNA ÉTICA DE LA GLORIA

Como acertadamente destaca el autor alemán Werner Jaeger, “la historia de la cultura griega coincide básicamente con la historia literaria; en efecto, la literatura, en el sentido en que la entendieron sus primeros creadores, fue la expresión del proceso a lo largo del cual se fue formando el ideal griego”. Ahora bien, si la palabra *paideia* no surge hasta el siglo V antes de nuestra era, el término *areté* (virtud) aparece frecuentemente en la epopeya para designar una mezcla de orgullo, moralidad cortés y valor guerrero. En Homero no sólo designa el mérito de los individuos, sino también la perfección de las cosas no humanas, antes de constituir en definitiva el verdadero atributo del hombre noble. La raíz de esa palabra es la misma que la de *aristos*, cuyo plural sirve precisamente para designar la nobleza. La *areté*, que exalta la fuerza y la destreza del guerrero y del atleta y, más tarde, sobre todo el ardor mostrado en el combate, va adquiriendo poco a poco una significación ética más general. A la bravura propiamente viril se suman el sentido del deber, el *aidos*, y su corolario en caso de afrenta, la *némesis*. Se comprende así mejor cuál es el auténtico tema de la *Iliada*, la cólera de Aquiles, verdadera tragedia del honor ofendido. En el combate incesante para conseguir la supremacía entre sus pares (ser siempre el mejor y mantenerse superior a los demás es el consejo que Peleo da a su hijo) cristaliza por vez primera este ideal agonístico de la vida, considerada como una competición deportiva, que llegará a



ser uno de los aspectos más significativos del alma griega.

Ahora bien, a la nobleza de los actos se suma paulatinamente la del espíritu, principio de la famosa *kalokagathia* que Platón y Aristóteles definirán unos siglos después. Mostrarse buen orador al mismo tiempo que valeroso guerrero, como enseña el sabio Fénix, viejo consejero y preceptor de Aquiles, héroe por excelencia de Grecia, ideal supremo de una humanidad evolucionada, paradigma para la posteridad... La grandeza de alma, manifestación de esta superioridad moral e intelectual, va acompañada de un amor de sí que no es egoísmo sino aspiración a la Belleza en los términos en que la define Aristóteles. Dispuestos a sacrificarlo todo, a soportar el combate y la muerte para alcanzar la recompensa suprema de una gloria imperecedera, esos héroes perfectos que son Ajax y Aquiles subordinan así su persona física a las exigencias de un ideal más elevado, fundando toda la tradición pedagógica clásica que Platón y Aristóteles llevan a su cumbre.

BÉRÉNICE GEOFFROY,
periodista francesa
especializada en historia del
arte y arqueología, colabora
en diversas revistas y
publicaciones, tales como
Archeologia y *Muséart*.

MAESTROS Y DISCÍPULOS

En el pensamiento helénico primitivo nada separaba la ética de la estética. Por ello los griegos consideraron siempre que un poeta, en



A la izquierda, la educación de Aquiles por el centauro Quirón, obra de Rosso (1494-1540), pintor y decorador italiano. Fresco del palacio de Fontainebleau (Francia).

Abajo, realización de la estatua de un guerrero. Detalle de una copa griega con figuras rojas (siglo V a.C.).

el sentido más amplio y más profundo, era el “educador de su pueblo”, el maestro y, de algún modo, el “arquitecto de la sociedad”. Los poemas homéricos, al sacralizar la estrecha y especialísima relación que une a maestro y discípulo, revelan abiertamente su misión pedagógica. El canto IX de la *Iliada*, vívida descripción de la educación de un joven noble, inmortaliza, junto a Aquiles, la gran figura del educador en la persona de Fénix, el anciano preceptor. Ahora bien, este fiel vasallo de Peleo parece haber sustituido al sapientísimo centauro Quirón, al que muchas tradiciones literarias describen como preceptor no sólo de Aquiles, sino también de Asclepio, Acteón, Jasón y Néstor... Seguramente el poeta prefirió, en vez de la criatura híbrida, mitad animal y mitad hombre, la figura emblemática del caballero, el único capaz de aplacar la cólera del héroe.

El discurso pronunciado por Fénix (de excepcional longitud con su centenar de versos) es el modelo mismo de la arenga de un maestro a su discípulo. Como todo sermón didáctico, pone éste de relieve un caso edificante, concretamente la cólera de Meleagro. Compañero tanto en la batalla como en la corte, tutor, amigo y casi padre, Fénix se convierte en el guía moral del héroe. Sin embargo, ¡cuán vanos resultan los medios de la educación ante el

poder terrorífico y descabellado de *Ate*, diosa del extravío!

Al inflexible Aquiles se opone la figura dócil y mansa del joven Telémaco, al que un lento aprendizaje metamorfosea en héroe predestinado a la gloria. En el canto primero de la *Odisea* es la propia Atenea, bajo la apariencia de Mentos, quien prodiga al joven sus primeros consejos de educación. En el canto siguiente la diosa adopta la figura de un viejo amigo de Ulises, el sabio Mentor, que no vacila en acompañar afectuosamente a Telémaco en su viaje a Pilos y a Esparta. Su solo nombre bastará para simbolizar el profundo apego que siente el maestro por su alumno.

Así, al igual que la *Iliada*, la *Odisea* (y, sobre todo, la *Telemaquia*) persigue una finalidad educativa al ofrecer a su joven héroe, y al público al que iba destinada, gloriosos ejemplos que emular. Lo mismo que Meleagro para Aquiles, Orestes se convierte en el modelo de Telémaco, en el *paradeigma* que debe imitar para realizar plenamente su destino de héroe. Lejos de tratarse de un mero recurso literario, estilístico, la epopeya se transforma así en arte pedagógico. □





MEDIADORES ENTRE DIOS Y EL HOMBRE

Peregrinos místicos

por Leili Echghi

Arriba, derviches en un cementerio turco.

LEILI ECHGHI,

filósofa y socióloga iraní, ha publicado entre otras obras *Un temps entre le temps. L'imam, le chiisme et l'Iran* (Un tiempo entre el tiempo. El imam, el shiísmo e Irán, París, 1992). En la actualidad se ocupa del dispositivo filosófico del monoteísmo y del teatro religioso iraní.

EN cuanto se plantea la existencia de un Dios invisible, dos vías se abren al hombre. Dios se comunica a través de la ley que trasmite por su enviado; pero en esta ley él no se da. Para conocerlo, hay que hacer algo más que obedecer esa ley. De ahí que, paralelamente a una religión legalista, se afirme una religión mística, una búsqueda cuyo tema y principio motor es el deseo de conocer a Dios.

Encontrar lo divino pasa a ser para el hombre la sal y el peligro de su vida. El Dios incognoscible se revela para el hombre como el misterio de su propia existencia. El místico es el que, atormentado por ese misterio, inicia la

búsqueda. Este encuentro con lo divino constituye la aventura humana más elevada. Es un encuentro amoroso, pues el Dios oculto sólo se da a conocer en el amor.

Pero encontrarse cara a cara con Dios es imposible. Las Escrituras lo dicen. Desde el principio el Dios monoteísta advierte: "Pero mi faz no podrás verla, porque no puede el hombre verla y vivir." Así lo prueban los raros ejemplos en que ha tenido lugar el encuentro cara a cara.

El caso de al-Halladj es ejemplar en ese sentido. Al término de una búsqueda espiritual que lleva a cabo en medio de la soledad y la indi-

gencia, declara: "Soy la Verdad" ("Ana-al-Haq"). Es el veredicto de su muerte. Se funde entonces con el Otro, eliminando así toda distancia y toda vida. Enfrentamiento mortal que tiene valor de teoría.

Los amantes de lo oculto siguen entonces el camino más tortuoso pero más seguro: persiguen un encuentro que no signifique una fusión con el otro, y para eso deben recurrir a un rodeo. El encuentro sigue siendo, no obstante, un acontecimiento crucial, una ruptura irreversible. Pero para que el peregrino no se deje consumir por el acontecimiento, como al-Halladj, necesita un *mediador*.

EL MEDIADOR

A partir del concepto de mediación se capta una de las figuras esenciales del magisterio. Figura que conviene distinguir, entre otras, de la del maestro dominador, despótico, poseedor de la verdad, y aquella, más frecuente, del maestro de enseñanza o de iniciación.

Este último hace entrar al discípulo en la vida adulta, trasmitiéndole la herencia de los maestros anteriores, el saber que le permitirá tomar el relevo. Eslabón de una larga cadena, el maestro garantiza así la continuidad de la vida. Por él se transmite lo que, de una generación a otra, reproduce el vínculo social. Esta figura universal existe en todas las sociedades tradicionales.

El maestro mediador entre Dios y el hombre es algo muy distinto. Permite un encuentro durante el cual será revelado al hombre parte de su secreto. La clave del misterio de la existencia parece encontrarse entonces en el maestro, tercero a través del cual el amor de Dios se deja transmitir. Este acontecimiento-encuentro abre para el discípulo, junto con la vía de su deseo, el itinerario nuevo que buscaba. El agente de esta conmoción interior es el maestro.

Aquí el papel principal del maestro no es transmitir un saber y una tradición (aun cuando ese aspecto no esté ausente de su función), sino hacer vivir al discípulo un acontecimiento interior, una experiencia que altera el curso de su existencia y marca el punto de partida de una nueva. Ahora bien, esta experiencia no puede ni transmitirse ni aprenderse. A lo más, es posible mostrarse disponible y receptivo. El maestro está ahí para apoyar los esfuerzos del discípulo en esta búsqueda arriesgada, ya que nada asegura que el acontecimiento tendrá lugar.

Lo singular en este caso reside en la pretensión implícita de provocar el acontecimiento, de por sí azaroso, y que depende solamente de un deseo ardiente. De ahí que se dé en el discípulo una tensión de todo su ser hacia un estado de desenlace, de purificación, de aniquilamiento de todo cuanto impediría esa disponibilidad.

Desencadenar el azar, tal es la apuesta del maestro. Puede estimar que se necesitan prácticas físicas y ejercicios espirituales para que su discípulo alcance ese estado de "abandono", de "despojo de sí mismo", de "despego", de "disolución del yo" o "reducción a la nada". Este vocabulario místico tiende a designar el estado más favorable a la acogida del Otro. Otras expresiones, como "ponerse fuera de sí" o "entrar en éxtasis", caracterizan el momento de la ruptura del acontecimiento, la apertura a otra existencia. Por eso, la experiencia mística es comparable a un nuevo nacimiento.

El maestro mediador entre el Cielo y la

El poeta persa Farid al-Din Attar (siglo XII). Pintura mogol de fines del siglo XVIII.



Tierra es también mediador entre dos vidas del discípulo: la de antes del encuentro y la de después. Pero en ese sentido (horizontal) realiza una *mediación en la ruptura*, a la inversa del maestro transmisor de saber, que establece una *mediación en la continuidad*.

En esta trayectoria del discípulo el maestro vela por la adecuada observancia de las reglas y los deberes. Así, en los ejercicios ignacianos¹ el maestro espiritual, cuando interviene a través de la palabra, utiliza a guisa de respuesta términos enigmáticos que, lejos de satisfacer al discípulo, le plantean nuevos interrogantes.

A veces un azar exterior puede convertirse en un acontecimiento verdadero y desencadenar un proceso inédito. Este hace entonces las veces de maestro.

Un día como cualquier otro, Attar, el ilustre místico musulmán, ejerce su oficio de boticario;

San Ignacio de Loyola, retrato de la escuela francesa del siglo XVII.



un derviche, monje mendicante musulmán, entra en su botica. Después de haberlo mirado trabajar durante un buen rato, el mendigo le dice: "Al ver que sólo piensas en este mundo y en asuntos terrenales me pregunto cómo morirás." Attar responde: "Del mismo modo que tú". El derviche se acuesta en el suelo, posa la cabeza en su escudilla y expira. Attar "se pone fuera de sí", "abandona" los bienes terrenales e inicia un viaje... para convertirse en lo que llegaría a ser. La palabra y los gestos del mendigo han desempeñado el papel de maestro, interrumpiendo el curso de los acontecimientos, abriendo paso a una nueva existencia. ¿Por qué un hecho aparentemente trivial provoca un acontecimiento interior en el futuro místico? Porque toca en él una zona oculta, porque afecta a su misterio constitutivo. Por haberlo rozado, la sombra de Dios lo lanza fuera de sí por un camino desconocido.

El maestro cumple aquí una función transitoria: una vez producido el encuentro, el mediador pierde su razón de ser. Se aparta para dejar el espacio vacío donde el discípulo debe trazar su itinerario autónomo. Todo el trabajo entre un verdadero maestro y un verdadero discípulo consiste en lograr que éste último alcance la autonomía espiritual. En el instante en que ello ocurre el maestro debe desaparecer.

EL ÚNICO

El propio relato religioso contiene a veces una metáfora de las verdades esenciales. Aquellos relatos monoteístas del cristianismo y del shiísmo contienen una teoría de la mediación. Es cierto que la figura del maestro existe también en el judaísmo y el sunnismo, pero la singularidad del cristianismo y del shiísmo estriba en que un mediador está previsto en la propia doctrina: en una es Cristo, en la otra el Imam.

Ahora bien, cada uno, emblema del acontecimiento-encuentro, desaparece como cuerpo. Y son justamente esas dos figuras mediadoras en vías de desaparición lo que se denomina *maestro*. Para Moisés y Mahoma el término es menos empleado, sobre todo con un sentido místico. Mientras Jesús es el *Maestro* por excelencia para los cristianos, Alí es el *Marwala* (maestro) no sólo para los shiíes, sino también para la mayoría de los sunnís.

El Imam, como Cristo, es el punto de encuentro del hombre con Dios. La tumba vacía de Jesús y el pozo donde desapareció el Imam oculto del shiísmo, son los espacios vacíos desde donde parte el itinerario de los fieles. Para los místicos cristianos y shiíes, Jesús y Alí siguen siendo los maestros invisibles que actúan como maestros vivientes.

Ciertamente, la función del maestro mediador no es propia del monoteísmo, pero

tiene que ver con la unicidad de lo oculto. Existe en otras religiones y sociedades, con la condición, no obstante, de que se admita una zona vedada, desconocida, y que *se elija una figura única de lo divino*. La inteligencia de la unicidad de lo oculto es tal vez lo que, en el monoteísmo, conduce la experiencia mística a realizarse en términos de amor. El bienamado, el ausente que se esconde, a quien se busca, es siempre el *Unico*. Esta búsqueda ha inspirado a los místicos páginas enteras de cantos de amor. El maestro mediador sustenta provisionalmente el amor divino. El Cristo y el Imam pasan a ser emblemas de amor.

Jesucristo, porque es a la vez Dios y su Hijo, el Verbo y su encarnación, es un caso complejo. El maestro mediador se ajusta al maestro absoluto, que no es más que el propio Dios. Por esta ambivalencia, el cristianismo nos revela que existe un vínculo intrínseco entre Dios, lo Absoluto, y su mediador, y que la confusión es posible.

EL TIRANO

Ello lleva a examinar otra figura, casi opuesta a la que se acaba de describir: la del maestro como "dominus" (poseedor). Aquel frente al cual no hay ninguna posibilidad de autonomía, del que se llega a ser esclavo y dependiente para siempre.

El maestro (poseedor) despótico, es el que no desaparece, que no se contenta únicamente con la función de mediador, sino que termina por confundirse con lo divino. Asimilado a la Verdad, pasa a ser el poseedor del saber total, de todos sus secretos. Ninguna búsqueda tiene ya sentido. Lo oculto deja de ser oculto; la verdad se reduce a un saber, que cierra todo camino para siempre.

¿Cómo puede llegarse a una situación semejante? No todo depende del maestro, sino también del discípulo, de una dialéctica entre ambos. En la experiencia mística, hay en efecto momentos de transición en los que el mediador se acerca a Dios hasta el punto de confundirse casi con él. Es el momento en que el amor divino se traspasa a él, el instante en que el discípulo encuentra en el maestro la sombra de su amado. Discípulo y maestro pueden querer en este instante permanecer unidos.

Necesidad de dependencia del discípulo y voluntad de poder del maestro se conjugan entonces en una dialéctica que instala al maestro en lugar de aquello de lo que sólo era mediador, el propio Dios, el maestro absoluto. Es la tiranía. Tal es la evolución del maestro que quiere persistir en su dominio, muy diferente de la del maestro mediador en la figura que desaparece.

Este desliz, en efecto, se cierne como una



Ezequiel, el tercero de los grandes profetas de la Biblia. Detalle del fresco pintado por Melozzo da Forlì en las bóvedas de la Capilla del Tesoro de la Basílica de Loreto (Italia).

amenaza sobre toda relación entre maestro y discípulo. Lejos de ser una particularidad del monoteísmo, semejante dualidad conflictiva existe, con variantes, en las experiencias místicas de otras religiones, y también fuera del universo religioso. La pareja maestro/discípulo, con lo que entraña de maravilloso o de nefasto, es una pareja universal. □

1. Los prescritos a sus discípulos por San Ignacio de Loyola (1491-1556), fundador de la Compañía de Jesús.



MEDIADORES ENTRE DIOS Y EL HOMBRE

El guru y su discípulo

por Dima S. Oueini

Arriba, el saludo del discípulo al maestro. Detalle de una miniatura India del siglo XVIII.

BRAHMANA, *Upanishad*, *Dharma*, la historia religiosa de la India está jalonada por grandes textos que han establecido, desde tiempos antiguos y en formas diversas, la relación maestro-discípulo.

En sánscrito “maestro espiritual” se dice guru, término que en sentido amplio significa “pesado”, “dominador”, como son los padres con sus hijos, o el hermano mayor con los demás hermanos. De ahí deriva el empleo religioso de la palabra.

En sentido espiritual el guru no es un mentor intelectual, sino un “maestro de la vida”, un modelo que hay que imitar por su “peso”. Ante su fuerza espiritual, la personalidad del discípulo queda en entredicho: es ése el elemento clave de

la relación. Benevolencia del maestro y vulnerabilidad del discípulo son los polos de esa búsqueda que pone a prueba las defensas más íntimas del discípulo, pero que le abre, más allá de la salvación personal, la posibilidad de la liberación (*mukti*).

La vida junto al maestro tiene una importancia fundamental. La existencia casi familiar que el discípulo lleva en presencia del maestro en el *ashram*, lugar donde se procura alcanzar la liberación espiritual, favorece el sentimiento de confianza en él y la imitación de su ejemplo.

Si la liberación es el objetivo último de la búsqueda del discípulo, el guru es su metáfora viviente —como afirma Vivekananda, importante figura religiosa del hinduismo: “El guru es la máscara radiante que Dios adopta para acercarse a nosotros. Mientras mantenemos nuestra mirada puesta en él, la máscara cae poco a poco y Dios se revela.” El encuentro del discípulo con el guru supera los límites de la mera orientación espiritual. La liberación que el maestro encarna presupone que el individuo deseché toda forma de posesión y se aleje simultáneamente del yo y del mundo, para limitarse al solo ser.

Como sucede en otras tradiciones espirituales, la figura del guru hinduista reúne las tres grandes funciones del magisterio. Como transmisor del saber, introduce al discípulo en una tradición colectiva y en la memoria de la comunidad. Se trata de su función más exterior, más secular. Como guía espiritual, inicia al discípulo en un recorrido interior, le indica “pasajes” y le protege de los peligros de la “búsqueda”. Como mediador —su principal función— ofrece compartir su propia experiencia para favorecer el despertar espiritual del discípulo.

Así, para lograr ese despertar, el discípulo debe participar estrechamente de la vida del guru, como resume en una certera fórmula el poeta Abhinavagupta: “Una misma conciencia interroga en calidad de discípulo y responde en calidad de maestro.” Existen diversos modos de transmisión. Directa: de mente a mente, o de corazón a corazón, como se enciende una vela con otra. Corporal: por el tacto, la voz, el intercambio del aliento, incluso el abrazo. Cualquiera sea el modo de comunicación, el discípulo debe permanecer disponible y abandonarse confiadamente al maestro.

La mayor parte de los gurúes acogen con benevolencia a los discípulos en potencia, sin distinción de casta, sexo, nacionalidad o incluso religión. Esta singular actitud se explica sin duda por la naturaleza misma de una experiencia espiritual que les coloca más allá de las reglas exteriores. Además de la influencia tántrica, la fuente de esa disposición espiritual se halla tal vez en ciertas simbiosis del islam y el hinduismo.

Para el especialista Jean Filliozat, el guru, como el sufí musulmán, proyecta el yo “fuera de este mundo fenoménico” y deposita “todo su ser en la estabilidad eterna que es Dios”. □

DIMA S. OUEINI,

lingüista de origen libanés, en la actualidad prepara una obra sobre la poética de la traducción de los textos sagrados.

De Sócrates a Spinoza

por Pierre-François Moreau

LA filosofía se considera en Occidente como una actividad autónoma de la razón, libre frente a las autoridades y que no tiene que rendir cuentas a nadie más que a sí misma. Cada cual es el único responsable de su propio pensamiento y no es heredero de una tradición u opinión.

Símbolo de esta concepción es Sócrates tal como aparece en los primeros diálogos de Platón, rechazando la relación de maestro a discípulo, negándose a enseñar una doctrina preestablecida y limitándose a verificar si las opiniones de su interlocutor son suficientemente sólidas. El acuerdo entre dos personas,

cuando tiene la verdad por fundamento, es superior a la aprobación de un gran número basada en la mera verosimilitud.

Ahora bien, esta actitud de libre examen no excluye cierta estructura magistral, inseparable de la idea de que la filosofía produce la verdad. Platón, al final de su diálogo *Fedro*, narra la historia de Teuth y Thamos. El dios egipcio Teuth (Toth, fundador de las artes) había inventado, entre otras cosas, la escritura, que presenta al rey Thamos esperando recibir felicitaciones. El rey lo felicita, en efecto, por algunos de sus inventos y lo censura por otros; pero, por lo que respecta a la escritura, le reprocha con acrimonia haber

El jardín de los filósofos o Platón y sus discípulos en los jardines de la Academia en Atenas (1834), obra del pintor húngaro Maté Strohmayr.



hecho lo contrario de lo que se había propuesto: su propósito era luchar contra el olvido, y el resultado será que los hombres van a perder la memoria al fiarse de los textos consignados en letras inanimadas.

Y Sócrates, que es quien cuenta la anécdota, aprueba: un texto escrito es huérfano, es un discurso sin padre que no tiene a nadie que lo defienda. No se le pueden pedir explicaciones suplementarias como a un interlocutor; su desamparo es total porque está a merced de cualquiera: "Cuando ha sido escrito de una vez por todas, cada discurso va rodando a diestra y siniestra, y lo mismo cae en manos de quienes conocen el tema como de aquéllos que nada tienen que ver con él y no sabe a quiénes tiene o no que dirigirse."

DEL ADIVINO AL JEFE DE ESCUELA

El interés que presenta este relato estriba en que ofrece una determinada concepción de la verdad, la de que ésta carece de valor en sí misma y sólo tiene consistencia cuando se apoya en la palabra de un maestro. Ni Thamos

San Agustín con monjes y monjas. Manuscrito del siglo XII.



ni Sócrates acusan de falsedad al discurso escrito. Puede ser verdadero, pero esa verdad es errática, necesita alguien que la oriente, que sepa a quién enseñarla y de quién preservarla y que sepa también cómo enseñarla, pues la enseñanza no consiste simplemente en exponerla, sino en defenderla y explicarla rebatiendo las objeciones que la escritura no puede prever. El oyente queda así convertido en discípulo; el discurso no debe limitarse a decirle la verdad, sino a decírsela como y cuando conviene. De modo que no hay verdad sin magisterio.

Esta actitud facilita una clave de la estructura de los diálogos de Platón, tanto anteriores como posteriores al *Fedro*. En los últimos diálogos, Sócrates (o el extranjero de Atenas que habla por él) enuncia una doctrina: enseña qué es el bien, dónde se encuentra el placer, cómo construir una Ciudad justa. En los primeros diálogos Sócrates no expone la verdad, sino las condiciones del acuerdo del que surgirá: cuando nos pongamos de acuerdo, afirma, es cuando consideraremos que una tesis es exacta.

Así, Sócrates, que no escribe, que no enseña, resulta ser el maestro de la verdad, no tanto por lo que ésta contiene como por las condiciones en que se obtiene. Representa una situación característica del pensamiento griego, anterior incluso al platonismo. Ya en el periodo homérico el poeta cumple una función de enunciador de la verdad, al igual que el adivino y el rey: su palabra no necesita ser demostrada o rebatida, la mera calidad del que la enuncia, como subraya el helenista francés Marcel Détienne, basta para darle fundamento. El pensamiento guarda pues relación con ciertos hombres, vinculados ellos mismos a determinadas funciones sociales: el ejercicio del poder o la administración de lo sagrado.

Esta estructura adquiere más tarde otras formas cuando la filosofía alcanza su autonomía. La novedad, ciertamente considerable, consiste en que los maestros de la verdad no tienen más función social que esa veracidad. A partir de entonces el filósofo no está ya avalado por un adivino o un poeta, sino casi siempre por un jefe de escuela. Para pensar hay que pertenecer a los aristotélicos, a los estoicos, a los cínicos o a los escépticos. Las oposiciones entre las escuelas con su sucesión de jefes, los "escolarcas", su perpetua referencia al fundador, se convierten en la característica del pensamiento helenístico y, más tarde, del mundo romano.

Esta concepción de la verdad como enseñanza de un maestro confiere ciertos rasgos comunes a todas las escuelas, incluso cuando divergen en la doctrina: personalización, rememoración, ortodoxia. El aprendizaje reproduce a otro nivel la relación maestro-discípulo. Así, los seguidores de Epicteto focalizan en él el ideal del estoicismo, y cada maestro asume transitoriamente la figura del fundador, recogiendo



y repensando los argumentos. Antes de filosofar hay que impregnarse de la filosofía. Aprender parece ser el mejor medio de descubrir, e imitar, el camino más seguro para aprender.

LA PALABRA INTERIOR

Podría decirse que es ésta una cultura del epígono, pero también un pensamiento basado en la tradición y la prueba de que la coherencia del pensamiento no se identifica necesariamente con un fundamento radicalmente individual. Este mismo esquema reaparece en otras épocas de la historia del pensamiento occidental, en los comentarios escolásticos o, más tarde, en las escuelas cartesianas, kantianas y hegelianas.

¿Renuncian a este esquema las religiones del Libro? A veces lo prorrogan y lo perpetúan y, sobre todo, lo interiorizan.

Lo que un maestro humano nos enseña es la verdad, pero esa verdad sólo puede penetrar en nosotros, según San Agustín, cuando la aguarda ya la verdad interna, que es la presencia de Dios en el fondo de nuestro ser. El rechazo de la heteronomía lleva aquí al descubrimiento de otro maestro que es sabio y convincente de otra manera: "Cuando con sus palabras han expli-

cado los maestros todas esas ciencias que es su profesión enseñar, incluso la virtud y la sabiduría, aquéllos a los que se llama discípulos examinan en el fondo de sí mismos si esas palabras son verdaderas considerando según sus capacidades esa verdad interior."¹

Es entonces cuando aprenden, y las alabanzas que dirigen a sus maestros exteriores van igualmente dirigidas a ese maestro que tienen en su interior. Aquí se instaura otra práctica de la filosofía, la que adopta fundamentalmente la forma de la meditación o de la confesión. En lugar de volverse en su reflexión hacia el que le ha precedido, el hombre se acerca a los secretos que guarda en su alma: buena parte del proceder filosófico consiste en desechar lo accesorio para avanzar hacia "el alma del alma", que es donde se descubre la regla oculta de sus ideas y sus acciones. El alma es el lugar de residencia del Maestro, cuyo poder ha salido engrandecido de este traslado.

LA VERDAD SIN SUJECIONES

¿Es posible llegar a pensar la verdad sin seguir las enseñanzas de un maestro? ¿O sin tomarse a sí mismo por maestro? Esto es lo que intentaron

La muerte de Sócrates
por Christoffer-Wilhelm
Eckersberg (1783-1853),
pintor danés.



Baruch de Spinoza
(1632-1677). Grabado
anónimo del siglo XVII.

hacer las filosofías del siglo XVII, como se observa especialmente en la de Spinoza.

Es ya revelador el afán del filósofo holandés de que su nombre no aparezca en sus obras, imputable también, desde luego, a la prudencia: consciente Spinoza de que su doctrina es contraria a la de las Iglesias de su época, trata de evitar las persecuciones. El libro más importante que publicó en vida, el *Tratado teológico-político*, no lleva el nombre del autor y, para dificultar las pesquisas, las indicaciones de lugar y editor son falsas.

Pero su intención va más allá, puesto que sus obras póstumas aparecen también de manera anónima, únicamente con sus iniciales. La prudencia no es una explicación suficiente, ya que Spinoza, como demuestra su correspondencia, nunca tuvo reparos en exponer convicciones ni en defender sus opiniones con firmeza.

Más allá de las circunstancias o de factores psicológicos, ese anonimato se debe a una concepción teórica: para Spinoza, el afán de gloria es un subterfugio de la pasión en su forma intelectual. En la *Ética* se burla de quienes escriben tratados despreciando la gloria y nunca olvidan poner su nombre en ellos. Es una cita de Cicerón, pero lo que en el orador y filósofo romano correspondía a una predicación moral obedece aquí a un análisis de las reglas de la opacidad de las pasiones: mientras un hombre está poseído por el deseo, lo mueve el apego a su propia imagen, que todas las demás pasiones refuerzan. Al ser el deseo la esencia del individuo, la producción de pensamiento, siempre que se la considera en su

origen o su oportunidad individual, únicamente puede adoptar esta forma afectiva. Podría decirse que sólo lo pasional tiene un nombre singular y es, por consiguiente, lo único que puede asumir la figura del maestro.

EL MODELO MATEMÁTICO

Así las cosas, ¿qué sustituye al maestro y permite no recurrir a él? El modelo matemático. La *Ética*, obra principal de Spinoza, indica en su subtítulo que su exposición sigue un orden geométrico. Se presenta, efectivamente, como una larga serie de axiomas, teoremas y demostraciones, pero ante todo y en un plano más profundo, trata de obtener su rigor de un reconocimiento de las propiedades de las cosas inspirado en el análisis geométrico.

Cabría objetar que este modelo es también una especie de maestro. No, porque no controla sus efectos. Hace intervenir un poder (el de la demostración), pero ese poder se ofrece a quien quiera emplearlo: hay algo público en el razonamiento matemático que lo sustrae a la dualidad y la personalización que caracterizan la relación entre maestro y discípulo. Puede haber, evidentemente, profesores de matemáticas, pero el aprendizaje se lleva a cabo so capa de la distinción entre lo esotérico y lo exotérico, puesto que la comprensión del alumno depende exclusivamente de sus capacidades y progresos. En este sentido las matemáticas ocupan la exacta posición que se atribuye a la escritura en el *Fedro* de Platón. Puede aparecer sorprendente oponer las matemáticas a Platón, que también apelaba a ellas. Pero si Spinoza y Platón coinciden en reconocer su importancia, la divergencia entrambos es radical en cuanto a su relación con la filosofía. Lo más importante para Spinoza es la capacidad de describir las causas sin buscar los fines.

También este anonimato establece una nueva práctica de la filosofía. Reaparece con los libertinos de la época clásica y de la Ilustración, cuando se pasa con frecuencia de la filosofía anónima a la filosofía clandestina: textos sin autor reconocido, circulación de textos y temas, mezcla de escritos. Los manuscritos que se difunden en los siglos XVII y XVIII tampoco llevan, por fuerza, el nombre del autor, para evitar la censura y la cárcel. Pero, aparte de estas razones, suponen también un nuevo resquebrajamiento del magisterio: su autor no sabe quién los leerá, por qué canales circularán, quien se apoderará de ellos para utilizar fragmentos en un nuevo escrito o quién dará tal vez una orientación distinta a sus conclusiones.

Esta literatura sólo es clandestina, en definitiva, porque es abierta. La multiplicidad de las vías de acceso y difusión de la verdad descarta la relación especular entre dos sujetos, la relación entre maestro y discípulo. □

1. San Agustín (354-430), *De Magistro (Sobre el maestro)*, XIV.

PIERRE-FRANÇOIS MOREAU, profesor de filosofía francés, ha publicado entre otras obras *Spinoza* (París, 1975) y *Le récit utopique* (El relato utópico, París, 1982).

Simón Rodríguez,
retrato de autor anónimo
(h. 1828).



UN PIONERO DE LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA

Simón Rodríguez, un visionario

por Jorge López Palma

SIMÓN Rodríguez, considerado por sus críticos un personaje excéntrico, nació en Caracas (Venezuela) en 1771 y murió en Amotape (Perú) en 1854. Ya en sus años juveniles entró en contacto con las ideas pedagógicas de Rousseau y demás *philosophes* iluministas, poniéndolas en práctica, entre otros, con quien sería su alumno más sobresaliente, el Libertador Simón Bolívar.

Rodríguez salió de Venezuela en 1797, después de haber participado en la fracasada insurrección de los patriotas Manuel Gual y José

María España contra las autoridades españolas. Vivió en la ciudad norteamericana de Filadelfia y luego se trasladó a Europa, a donde llegó en 1801, permaneciendo sobre todo en Francia hasta 1822, año en el que regresó a América. Efectuó estudios no formales en distintas materias; aprendió topografía; recorrió diversos países europeos en los cuales llevó a cabo profundas observaciones; aprendió idiomas; realizó traducciones de obras literarias francesas al castellano y se desempeñó como maestro.

Poco después de regresar, en 1823, intenta,



Simón Bolívar en 1802.
Miniatura española.

bajo la protección de Bolívar, echar a andar una escuela modelo en Bogotá llamada por él "Casa de Industria Pública". Su finalidad era acoger a niños pobres, huérfanos o ilegítimos para darles nociones de escritura, gramática castellana y aritmética y enseñarles un oficio. Esta modalidad pedagógica y la extensión de los beneficios de la educación a sectores tradicionalmente excluidos de ella provocó el rechazo de esa singular escuela por la conservadora aristocracia bogotana. Sólo a fines del siglo XIX el italiano Juan Bosco pondría en marcha en Europa una idea semejante de estirpe rousseauiana.

Aunque a los pocos años su proyecto fracasó totalmente, su ánimo se mantiene firme y en 1825 emprende el experimento de Chuquisaca (hoy Sucre) en Bolivia, que siguió los lineamientos generales del de Bogotá.

Se trataba de un Plan de Educación Popular, basado en un modelo de escuela donde se educarían simultáneamente niños y niñas. A todos se brindaría alojamiento y se atenderían sus necesidades básicas. A los varones se les enseñaría albañilería, carpintería y herrería, porque, a juicio de Rodríguez, con tierra, madera y metales se hacían las cosas más indispensables. Las niñas aprenderían los oficios "propios de su sexo", pero con la novedad de que, de acuerdo con sus fuerzas, podrían realizar también aquellos que los varones habían venido ejerciendo. Además del aspecto académico y artesanal, todos los educandos recibirían instrucción de maestros especializados en asignaturas morales, sociales y religiosas.

Una innovación importante era que esta escuela-taller proporcionaría también empleo a los padres de los alumnos si estaban en condiciones de trabajar y, en caso contrario, la escuela les ayudaría a cuenta de los haberes que sus hijos iban acumulando con su trabajo. El capital necesario sería suministrado por el gobierno en la fase inicial y, de allí en adelante, las actividades de la escuela se autofinanciarían con la producción. El régimen de permanencia de los educandos sería de externado, pero si deseaban pernoctar podían hacerlo, así como los padres que prestaban sus servicios. El plan

contemplaba la creación de escuelas-taller en cada departamento de la República Boliviana, cuyo modelo sería la escuela piloto fundada en Chuquisaca, la única que llegó a funcionar durante breve tiempo.

El de Bogotá y el de Chuquisaca fueron los únicos intentos de "escuela social" que Rodríguez logró poner en práctica personalmente.

Tras renunciar al cargo de ministro que desempeñó en el gobierno boliviano presidido por el mariscal Antonio José de Sucre y después de que Bolívar perdiera el poder, Simón Rodríguez se dedicó fundamentalmente a escribir sobre temas de educación, publicando en particular el ensayo titulado *Sociedades Americanas en 1828. Cómo serán y cómo podrían ser en los siglos venideros* (1828), así como *El Libertador del mediodía de América y sus compañeros de armas defendidos por un amigo de la causa social* (1830); *Luces y virtudes sociales* (1840); y *Consejos de amigo, dados al Colegio de Latacunga* (1845).

En 1845 se le encomendó la redacción de un reglamento para la Escuela primaria del Colegio de San Vicente de Latacunga (Ecuador). Propuso allí, entre otras novedades, la educación bilingüe, recomendando que se diera formación simultáneamente a indios y blancos, y que se sustituyera la enseñanza de lenguas muertas por el quechua. Veinte años habían transcurrido desde la experiencia de Chuquisaca y lo más probable es que, en ese lapso, Rodríguez hubiese acumulado nuevas pruebas de la falta de interés de los gobiernos hispanoamericanos por dar impulso a la educación popular. Por eso, el Colegio de Latacunga había de fundar varias empresas tales como una fábrica de loza, una de vidrio y talleres de albañilería, carpintería y herrería. A ello debía añadirse una recomendación al Congreso del Ecuador de que aprobara por ley un impuesto especial para financiar la construcción de edificios escolares y los emolumentos de los maestros. De la realización de este proyecto sólo sabemos que a fines de los años cuarenta del presente siglo los estatutos redactados por Rodríguez aun estaban vigentes en el Colegio de Latacunga.

Para Simón Rodríguez la educación siempre fue el vehículo mediante el cual debían implantarse cambios duraderos en las nuevas sociedades republicanas de Hispanoamérica. A su juicio, lo alcanzado con la independencia y la modificación del régimen político no podían consolidarse en tanto no se formaran hombres nuevos, en términos culturales. Y la forma de transformar y renovar la cultura era la educación, como lo había aprendido directamente de los iluministas del siglo XVIII.

Ahora bien, la desconexión entre el modelo escolar que preconizaba y las limitaciones económicas de las sociedades latinoamericanas de la época hicieron que su "escuela social" apareciera como una utopía. Las fuerzas sociales que habrían debido facilitar su realización carecían de capacidad objetiva para hacerlo, hasta el punto de que, a la inversa de lo que ocurriera con reformadores sociales como Saint-Simon, Owen y Fourier, nunca surgieron continuadores de la obra de Rodríguez. Sin embargo, muchas de sus ideas podrían constituir un aporte valioso para nuestras sociedades. □

JORGE LÓPEZ PALMA, sociólogo y ensayista, es docente investigador de la Escuela de Ciencias Sociales en la Universidad de Oriente (Venezuela). Ha publicado, entre otras obras, *Simón Rodríguez, utopía y socialismo*.

AREA VERDE

EL CORREO DE LA UNESCO - SEPTIEMBRE 1992



EDITORIAL

Conocer el medio ambiente para respetarlo más

por France Bequette

SIN educación jamás se logrará un auténtico respeto del medio ambiente. ¿Cuántos de nosotros no han arrojado con absoluta inconsciencia productos tóxicos al fregadero o al cubo de la basura sin sospechar ni remotamente las consecuencias de ese gesto? Pero ahora que ha sonado la alerta no es posible ya ignorar los efectos. De todos modos, hay que tener acceso a una información clara, precisa y adaptada al nivel económico y a la cultura de las distintas poblaciones del mundo. Es evidente que el mensaje no puede ser idéntico en todas partes. En Estados Unidos cada habitante produce unos tres kilos diarios de desperdicios, y los vertederos rebosan. Los ciudadanos pueden aprender al menos a hacer una selección que permita el reciclaje. En Haití, en cambio, no se desecha nada: los tapones de las botellas de las bebidas gaseosas se transforman en cucharas, las cáscaras de naranja secas se aprovechan para aromatizar un famoso licor, y el papel sirve para compensar en la escuela la falta de tela y enseñar a las niñas a coser. ¿Cómo decir a estos ases del reciclaje que, para cocer sus alimentos, no deben cortar los últimos árboles de sus colinas devastadas por la erosión?

Incluso cuando se sabe lo que habría que hacer o dejar de hacer, hay un abismo entre los conocimientos y los comportamientos. Informar no basta. Ramón Folch, presidente del comité español del MAB (El hombre y la biosfera), afirma: "Educar es más importante que informar. El mero conocimiento no educa a nadie; la educación debe comprender también valores morales." Ha surgido un nuevo tipo de ética que incita a vivir en armonía con la naturaleza. Los profesores de primaria y secundaria tienen al alcance de la mano excelentes instrumentos: los documentos del programa internacional Unesco-PNUMA de educación ambiental, llenos de ejercicios prácticos que encantarán a los alumnos. Hay que solicitar sin demora a la Unesco estos documentos que se encuentran disponibles*. El tiempo apremia. ■

* Contacto, Boletín Unesco/PNUMA, 7 Place de Fontenoy, 75700 París (Francia).

23 Editorial

24 De todas las latitudes

26 Tema
¿A quién beneficia el intercambio de deuda por naturaleza?
por France Bequette

28 Entrevista
Preguntas a
Francesco di Castri

30 A lo largo de los siglos
La cascada



BANGKOK EN EL MAR

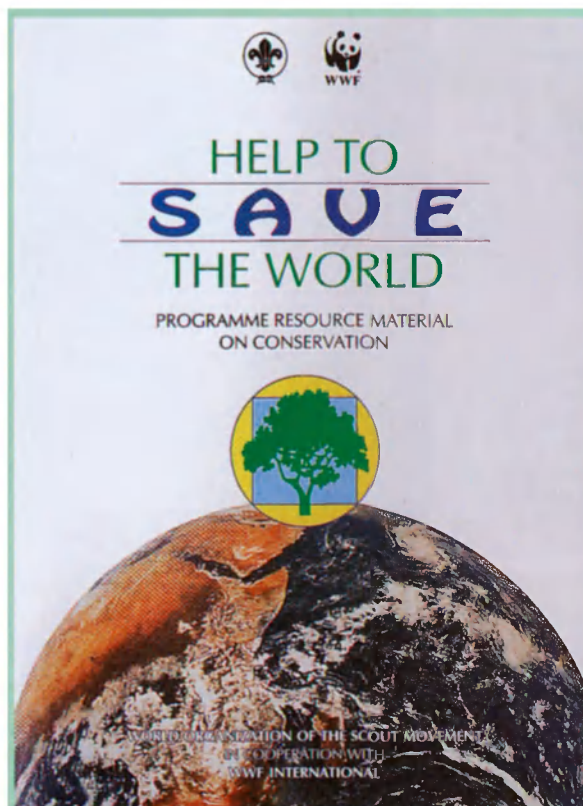
La ciudad de Bangkok extrae diariamente más de un millón de metros cúbicos de agua de varias napas subterráneas, cantidad que sobrepasa con mucho su capacidad de recarga. Actualmente la ciudad ha de hacer frente a una doble amenaza: la contaminación por agua salada de su única reserva de agua y un marcado hundimiento del suelo. Este hundimiento progresivo, que puede alcanzar hasta 10 cm por año, es motivo de gran preocupación, ya que la ciudad está próxima al nivel del mar y su población es muy numerosa (casi seis millones). ■

ALEZA

es, de cocinar los ali-
in mínimo de com-
provechar la energía
nérito de este folleto
es que pueden utiliza-
diaria tanto los
países del Norte
Sur. Para más infor-
se a Bureau Scout
241, 1211 Genève 4
NF. ■

EL BOSQUE TROPICAL, UN BOTIQUÍN FARMACÉUTICO

En Costa Rica, el Instituto Nacional de la Biodiversidad contrata y remunera a campesinos como parataxonómicos, esto es, como clasificadores auxiliares de plantas medicinales. Su trabajo consiste en ir al bosque e indicar a los investigadores del Laboratorio Merck las muestras que deben recoger. Los etnobotánicos acuden sobre el terreno y preguntan a los curanderos cómo emplean las plantas que recogen y ponen a secar. A continuación los químicos deben aislar y extraer el principio activo y discutir con los farmacólogos las eventuales propiedades de esas plantas. Se ha aislado así una sustancia activa contra numerosos virus, entre ellos los del herpes y la gripe. Los primeros ensayos clínicos son alentadores. Merck ha pagado ya un millón de dólares a Costa Rica para ayudarle a proteger sus bosques. Si el medicamento se comercializa, parte de los beneficios se destinará a la protección de los bosques tropicales. ■



LOS MEJILLONES, CENTINELAS DEL MEDIO AMBIENTE

Los mejillones viven actualmente bajo estricta vigilancia. Con los auspicios de la Comisión Oceanográfica Intergubernamental (COI), el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) y la National Oceanic and Atmospheric Administration de Estados Unidos, se ha iniciado un programa internacional de vigilancia de los mejillones. Al igual que los canarios que había antes en las minas para indicar a los mineros la presencia de gases tóxicos, estos moluscos sirven de indicadores de la contaminación. No hay manera de ocultarles el empleo excesivo en tierra firme de abonos, pesticidas o cualquier otro producto potencialmente tóxico por algunos agricultores desaprensivos. ■



COMÉRSELOS PARA PROTEGERLOS MEJOR

En Kinabalu, provincia de Sabah (Malasia oriental), se está poniendo en marcha un programa de cría de un pequeño corzo del tamaño de un gato doméstico, el almizclero malayo (*Tragulus javanicus*), para que sirva de alimento a los campesinos. La caza de este animalito, teóricamente protegido, es constante, porque existe la creencia de que su exquisita carne tiene propiedades medicinales. Además, el precio de venta de cada animal equivale a un salario semanal medio. Teniendo en cuenta que esta especie se reproduce muy bien en cautividad, se ha tomado la decisión de favorecer su cría. El almizclero, poco exigente, come tallos de leguminosas, legumbres secas o frutas. Jaulas y cercados pueden construirse fácilmente con materiales locales. A los interesados en criarlos se les facilitan folletos en el dialecto de la región. Para luchar eficazmente contra la caza furtiva se lleva un registro de los nacimientos y se marca a los animales. El único requisito que ha de cumplir cada criador al que se entregan tres animales es que en los tres años siguientes tiene que regalar cuatro a los nuevos candidatos que deseen participar en el programa. Esta operación protege la fauna silvestre y, además, permite obtener ingresos suplementarios a las mujeres que cultivan la tierra y tradicionalmente se ocupan del ganado. ■

ESTADOS UNIDOS: LA CONTAMINACIÓN DIFUSA DE LAS AGUAS

Según Robert Griffin Jr, escritor científico especializado en salud y medio ambiente, en Estados Unidos, después de la ley sobre limpieza del aire, existe ahora gran satisfacción con la ley sobre la limpieza del agua. Los peces están volviendo a los ríos. La natación y los deportes náuticos están autorizados nuevamente en los ríos, los lagos y en algunas playas que antes estaban prohibidas a causa de la contaminación. Pero ésta adopta una forma solapada, calificada de "contaminación difusa". Una calle o un parque de estacionamiento pueden servir de ejemplo:

la lluvia o la nieve arrastran aceite, sales minerales y sustancias tóxicas de todo tipo, que empiezan por contaminar las aguas de superficie y, después, las napas subterráneas. Las ciudades no son las únicas culpables, ya que la agricultura aporta también los abonos y pesticidas. Según el Organismo de Protección del Medio Ambiente (USEPA), hay que citar asimismo entre los responsables a las minas abandonadas, la construcción, la silvicultura y las fosas sépticas. La lucha no va a ser fácil ni barata, pero ya ha comenzado. Su primer objetivo es el litoral. ■

¿UNA MAREA NEGRA SIN CONSECUENCIAS?

En enero de 1991, las fuerzas iraquíes en Kuwait arrojaron entre 6 y 8 millones de barriles de petróleo a las aguas del Golfo Pérsico. Esta marea negra, la más importante de que se tiene noticia, suscitó viva inquietud. ¿Qué suerte correrían la fauna y la flora marinas? Para averiguarlo, la National Oceanic and Atmospheric Administration (NOAA) de Estados Unidos equipó un barco, el *Mt. Mitchell*, y coordinó una expedición conjunta con la Organización Regional para la Protección del Medio Marino (ROPME) y la Comisión Oceanográfica Intergubernamental (COI) de la Unesco. Ya se han hecho 101 inmersiones en cuatro zonas de arrecifes coralinos frente a las costas de Qatar, Bahrein y Arabia Saudita. Buena noticia: a primera vista, los hidrocarburos no han provocado daños. De todos modos, el *Mt. Mitchell* ha vuelto a hacerse a la mar el pasado mes de mayo para una travesía de cien días con objeto de comparar la situación en invierno y en verano. En otoño los investigadores analizarán las muestras recogidas y comunicarán sus resultados en un coloquio que se celebrará en enero de 1993 en Dubai (Emiratos Arabes Unidos). Un asunto que hay que seguir de cerca. ■



¿A QUIÉN BENEFICIA EL INTERCAMBIO DE DEUDA POR NATURALEZA?

por France Bequette

Los grandes financieros internacionales no son necesariamente filántropos. Los países pobres que recurren a ellos para tratar de sobrevivir se ven obligados a reembolsar sus préstamos aumentados con los correspondientes intereses. La deuda del Tercer Mundo ascendía, en 1990, a 1,35 billones de dólares de Estados Unidos. ¿Cómo se procuran los Estados los medios necesarios para reembolsar lo que deben? Sacando el máximo provecho de sus recursos naturales —bosques, minas, petróleo, ganadería—, ya que sólo una exportación masiva permite obtener moneda dura. Pero la otra cara de la medalla es que los recursos naturales no se explotan

racionalmente. Por otra parte, es fuerte la tentación de invertir el poco dinero disponible en proyectos que garanticen una rentabilidad a corto plazo, lo que deja pocas posibilidades de estudiar su posible impacto en el medio ambiente. Lo ideal sería que estos proyectos fueran analizados conjuntamente por especialistas en medio ambiente, economistas y banqueros. Pero entre lo ideal y la necesidad cotidiana de sobrevivir hay una distancia que por ahora es muy difícil franquear.

¿Por qué lo Estados se ven obligados a endeudarse? Porque el precio de sus materias primas baja (el café, por ejemplo), porque sus exportaciones tropiezan con actitudes proteccionistas, porque carecen de apoyo científico y tecnológico. También porque a veces los fondos se apartan de su destino inicial: el dinero fresco permite comprar armas e incluso el enriquecimiento personal. A fin de acelerar los reembolsos, el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional aconsejan a los Estados un conjunto de reformas: medidas de austeridad, despido de funcionarios, lucha contra la corrupción. Pero estas reformas, por justificadas que sean económicamente, las más de las veces no son bien acogidas por la población. Sin embargo, esos dos organismos no son los únicos que se ocupan de la deuda del Tercer mundo: unos quinientos bancos están involucrados. La deuda es objeto de un verdadero tráfico de títulos de crédito en un mercado secreto y floreciente.

Imaginemos que un banco X presta un millón de dólares a un país Y, contando con sus riquezas potenciales o el saneamiento de su situación económica. Por diversas razones, el banco puede optar por revender su deuda al banco Z por 600.000 dólares. Si el país sale del atolladero, el banco Z habrá ganado 400.000 dólares, pues el crédito conserva su valor inicial. La decisión de los bancos de invertir en un país u otro se basa en una verdadera

estrategia. La compra de una deuda confiere un poder que se traduce en una participación en sectores completos de la economía local, como ocurre con el Japón en Brasil o los Estados Unidos en México.

En 1987 aparece otro mecanismo de crédito: el intercambio de deuda por naturaleza. En la nota *Medio ambiente y desarrollo* de la Unesco, cuyo primer número apareció en 1992, se le define de la manera siguiente: "El titular de un crédito en moneda extranjera negocia con el deudor un contrato en virtud del cual éste se compromete, como contrapartida de la extinción de su deuda, a financiar en moneda local proyectos de protección de la naturaleza o de gestión de los recursos naturales o a impulsar el desarrollo duradero mediante una modificación de su política o de su reglamentación." Para entender cabalmente las dificultades prácticas que se presentan en el terreno, tomaremos sólo un ejemplo, tal como lo exponen Peter Dögsé y Bernd von Droste en su *Compendio MAB* publicado por la Unesco en 1992.

En julio de 1987 una asociación ecologista norteamericana tuvo la idea de comprar una parte de la

Este intercambio permite a algunos países aligerar la carga que representa la deuda externa y proteger su capital natural. Pero este complejo mecanismo se encuentra aun en una etapa incipiente...





**A la izquierda, Parque Nacional de la Amistad (Costa Rica).
Página de la izquierda, piquero de las Islas Galápagos (Ecuador).
Estas dos reservas de biosfera se benefician de intercambios de deuda por naturaleza.**

deuda de Bolivia. Conservation International pagó así 100.000 dólares por un título de crédito que valía 650.000. Como contrapartida, el gobierno boliviano aceptó clasificar el bosque tropical húmedo del Beni (una región del centro del país cuya capital es Trinidad), de un millón y medio de hectáreas, como reserva de biosfera. Decidió también constituir tres zonas de amortiguación en torno a la reserva.

¿Cuáles fueron las dificultades? La ejecución del proyecto fue muy lenta pues Bolivia no cuenta con una organización no gubernamental especializada en medio ambiente. Tres etnias hicieron valer derechos sobre la reserva, en la que viven unas 25.000 personas pertenecientes a ellas. En 1990 realizaron una marcha de protesta de 40 días hasta La Paz. Por todas estas razones el gobierno boliviano entregó su contribución financiera con dos años de retraso. Como la Agencia Norteamericana de Ayuda al Desarrollo Internacional (USAID) esperó ese gesto para pagar la suya, Bolivia perdió de entrada 60.000 dólares de intereses. Entretanto, el gobierno autorizó a empresas madereras a explotar la selva de Chimane, una de las zonas

de amortiguación, con la obligación de realizar operaciones de reforestación, cosa que no siempre estuvieron en condiciones de hacer. Cabe señalar que la única carretera de acceso a Trinidad es inutilizable la mayor parte del año y que, en esas inmensas extensiones despobladas, las vías fluviales no son seguras.

¿Cuáles son las ventajas? En la reserva se ha contratado personal al que se ha dado una formación adecuada en silvicultura. Se han realizado inventarios y se ha lanzado un programa de educación ambiental. Conservation International decidió invertir fondos en programas acerca de los suelos, los primates y las tortugas acuáticas. Queda aquí demostrado el efecto multiplicador del intercambio de deuda por naturaleza, ya que la ONG que invierte un dólar añade por lo general otros dos para llevar a cabo proyectos adicionales y, naturalmente, para dar a la opinión internacional una buena imagen de su acción.

Como conclusión provisional, cabe señalar que, cualquiera que sea la generosidad que inspira estas empresas de conservación de la naturaleza, nunca dejará de haber críticas. ¿No se trata de una nueva

forma de dominación? ¿Se justifican las restricciones territoriales a que se somete a las poblaciones autóctonas, en circunstancias que el endeudamiento es una situación de la que no son responsables? ¿Puede esperarse que cumpla sus compromisos un Estado beneficiario que no respetó sus obligaciones anteriores con los bancos? Algunos expertos estiman que, en la mayoría de los casos, esta fórmula sólo acarrea algunas medidas de conservación que salvan las apariencias sin atacar a fondo los problemas mediante acciones concretas.

Ahora bien, desde la creación por el Banco Mundial, el PNUD y el PNUMA del Fondo del Medio Ambiente Mundial y de su dotación de 1.400 millones de dólares, los Estados más gravemente endeudados ven surgir una nueva oportunidad, y también su capital natural. Habrá que esperar los resultados. ■

FRANCE BEQUETTE, periodista francoamericana especialista en problemas ambientales, contribuye desde 1985 al programa WANAD-UNESCO de formación de periodistas africanos de agencias de prensa.

PREGUNTAS A FRANCESCO DI CASTRI

entrevista realizada por Serafín García

Coordinador de los programas de la UNESCO para el medio ambiente, Francesco di Castri concluye aquí la entrevista cuya publicación iniciamos en nuestra primera "Área verde" (junio 1992).

Gracias a los progresos de la medicina y la higiene, en los últimos cien años la esperanza de vida se ha prolongado considerablemente. Desde un punto de vista ecológico, ¿existe una densidad máxima de población que el planeta puede tolerar?

— La población mundial ha superado ya los cinco mil millones de habitantes. En los próximos veinte o treinta años aumentará probablemente al doble, llegando a una cifra comprendida entre ocho o nueve y once o doce mil millones, según las diversas estimaciones. El crecimiento demográfico plantea un problema crucial y espinoso, al punto que muchos países prefieren ignorarlo. Ese problema no se resolverá exclusivamente con una mayor prosperidad económica; habrá que tomar en cuenta un conjunto de factores culturales y de modos de desarrollo.

La solución presupone, evidentemente, una acción educativa y un control generalizado de los nacimientos. Pero, ¿no se corre el riesgo de herir la sensibilidad y las convicciones de numerosos pueblos?

— Sería simplista afirmar que todos los países deben adoptar la misma política demográfica. Dicha política debe respetar al ser humano y las diferencias de contexto cultural. La población de Europa, por ejemplo, está envejeciendo demasiado. Si se sigue abandonando la actividad agrícola, el medio ambiente de ese continente va a degradarse aun más. En algunos países del Tercer Mundo, en cambio, se observa un crecimiento demográfico espectacular. Si esos países no reaccionan rápida y vigorosamente para atajarlo, respetando desde luego su cultura, su religión y su modos de vida, vamos hacia el abismo, tanto en el Sur como en el Norte en razón de las corrientes migratorias.



"Si bien sabemos cómo reacciona un organismo en el laboratorio, ignoramos cómo se comportará una vez liberado en la naturaleza." A la izquierda, cultivo de células transgénicas en un laboratorio de Estrasburgo (Francia).

No se trata de imponer al mundo entero un "manual" de control demográfico, ni tampoco de que un gobierno aplique en su país medidas inflexibles, que podrían suscitar reacciones más o menos violentas de la población, como ha sucedido con algunas campañas de esterilización masculina. Pero, de una manera u otra, hay que frenar el crecimiento demográfico.

¿Cómo? Mediante el control de la natalidad, evidentemente, pero aplicándolo de acuerdo con las culturas y sin preconizar un mismo modelo de desarrollo, de defensa del medio ambiente o de crecimiento demográfico para todos. La visión tiene que ser planetaria, pero debe tomar en cuenta también las características específicas de cada país. Ahora bien, la educación y el desarrollo son la base de toda solución demográfica.

¿Podría usted dar una cifra precisa de ese umbral demográfico que no debe franquearse?

—Depende del punto de vista que se adopte. Si éste es estrictamente

alimentario, funcional, yo diría que gracias a los progresos de la agricultura y la biotecnología, podríamos disponer de medios técnicos para alimentar hasta quince mil millones de habitantes. ¿A qué precio? Transformando el mundo en un inmenso paisaje urbano monótono e industrializado y uniformizando la alimentación, con lo que seremos sumamente vulnerables a explosiones sociales y geopolíticas...

Pero si se adopta como criterio la calidad de vida y se estima que para llevar una existencia digna de ese nombre un ser humano debe disponer de un mínimo de tiempo y de espacio, pues bien, en ese caso se puede afirmar que hemos llegado prácticamente al umbral crítico. Digamos, para dar una cifra, que diez mil millones de habitantes representan un límite que conveniría no superar.

¿El dominio de las biotecnologías y su utilización adecuada son una de las claves de la preservación del medio ambiente?

— Las biotecnologías han des-

perdido grandes esperanzas, a veces exageradas. pero también muchos temores. Creo que ambas actitudes están justificadas. Si bien sabemos cómo reacciona un organismo en el laboratorio, ignoramos cómo se comportará una vez liberado en la naturaleza y en contacto con otros organismos. No subestimemos los beneficios de la biotecnología, pero prevengamos sus eventuales efectos perniciosos. Para evitar todo riesgo de error, hay que multiplicar las precauciones. Una legislación *ad hoc* me parece pues indispensable.

Veamos el caso de los tomates. ¿Cómo se ha evitado la infestación de parásitos que les afectaba? En lugar de emplear pesticidas, se han hecho cruzamientos con cepas de tomates silvestres de América del Sur. Se han obtenido así variedades productivas y resistentes que no han perdido un ápice de su calidad. Pero, a la inversa, también puede haber cepas perjudiciales para el entorno que se transformarán en "invasores". ¡Cuidado, no hay que jugar con fuego!

Los problemas del medio ambiente tienen una dimensión eminentemente internacional e interdisciplinaria. ¿Se ha reconocido por fin esta situación?

— Seamos sinceros: la crisis del medio ambiente y del desarrollo es,

en primer lugar, una crisis institucional, no sólo a nivel internacional, sino también nacional. Desde hace más de un siglo, la cultura, el sistema educativo, las profesiones en general se basan en la sectorización, en la compartimentación de los conocimientos y las actividades. ¿Cómo pasar de ese interés específico por una actividad determinada a una apertura sistemática entre disciplinas diversas? Sin duda es indispensable conocer a fondo un campo específico del conocimiento, pero los problemas de medio ambiente y desarrollo nunca podrán ser resueltos por una sola disciplina.

Reconozco que es mucho más fácil decirlo que ponerlo en práctica. ¿Por qué? La mayoría de las instituciones continúan actuando como hace cincuenta años: entre los ministerios, así como entre los sectores de las instituciones internacionales, lo que prevalece es la rivalidad. Cada vez que se intenta hacer un esfuerzo "transversal" se tropieza en todas partes — instituciones nacionales o internacionales, gubernamentales o no gubernamentales— con resistencias retrógradas, precisamente allí donde sólo una sinergia política permitiría progresar. Los organismos de las Naciones Unidas, pese a los esfuerzos realizados en esa esfera, no pueden

librarse del lastre que representan la sectorización, las divergencias de intereses y el freno de la tradición.

¿Qué solución propone usted?

— Lamentablemente, no hay una respuesta sencilla. Sería necesario en primer lugar revisar el sistema universitario, basado en la separación sectorial o corporativa, a fin de despertar en cada investigador el deseo de trabajar con investigadores de otras disciplinas. A falta de personas con conocimientos generales capaces de resolver todos los problemas, lo que es imposible, ¿por qué no formar especialistas que además de una raíz principal de conocimientos posean otras laterales?, como las plantas que, además de profundas raíces pivotantes, tienen numerosas raíces transversales que se cruzan con las de otros árboles para fertilizarse mutuamente... A la rivalidad sucedería así la cooperación, actualmente casi inexistente.

Ahora bien, una observación atenta revela que la degradación del medio ambiente se agrava porque se producen cada vez más conocimientos aislados, que no llegan a integrarse en una visión de conjunto. Estamos retrocediendo. Sin cooperación interdisciplinaria no hay progreso posible. ■

"La población mundial ha superado ya los cinco mil millones de habitantes. En los próximos veinte o treinta años aumentará probablemente al doble."



LA CASCADA

UNO de los tres grandes filósofos taoístas chinos,¹ Lie tsê (o Lie zi) es el autor del *Chong hui chen king*, que se podría traducir por *El verdadero clásico* [o *Cánon*] *del vacío perfecto*. Esta compilación de anécdotas taoístas, dividida en ocho libros, data aproximadamente del año 300 d.C. La que publicamos aquí está tomada del libro segundo.

En su presentación de la edición francesa de los grandes textos de la filosofía taoísta,² el escritor francés Etiemble observa: "Probablemente se descubrirá aquí un aspecto del taoísmo en el que podríamos inspirarnos para protegernos de uno de los grandes peligros que amenazan a nuestra especie: la muerte de los mares, de la tierra, del aire. Los taoístas increpan a quienes pretenden jugar con los virus, el clima, las corrientes marinas, la genética, la teratología: «¡locos, insensatos, destructores!». Fueron, sin saberlo, los primeros ecologistas."



K'ong tsê³ contemplaba la cascada de Liu-leang que se precipita desde una altura de treinta jen.⁴ El agua bullía en una extensión de varias leguas. Nadar allí resultaba imposible, incluso para tortugas marinas, peces, cocodrilos o salamandras.

De pronto vio a un hombre nadando en esas aguas. Pensó que alguna pena profunda lo llevaba a buscar así la muerte; pidió entonces a sus discípulos que se acercaran a la orilla para sacarlo del torrente. Entre tanto, a un centenar de pasos de allí, el desconocido salía del agua, con los cabellos esparcidos sobre los hombros. Cantaba bordeando la orilla.

K'ong tsê lo siguió y lo interpeló: "La cascada de Liu-leang se precipita desde una altura de treinta jen; ni siquiera las tortugas, los cocodrilos, los peces o las salamandras se atreven a aventurarse en ella. Cuando lo vi en el agua creí que una pena íntima lo había llevado a buscar la muerte. Envié rápidamente a mis discípulos para que lo interceptaran.

Después salió usted del agua, con los cabellos esparcidos sobre los hombros, canturreando. Creí que se trataba de un espíritu, pero mirándolo de cerca advierto que es usted un ser humano. ¿Me permite preguntarle si hay un método para moverse así en el agua?"

El desconocido respondió: "¡No! No tengo un método. Comencé y después fui haciendo progresos; hasta que la cosa se volvió instintiva, ahora para mí es algo natural. Me entrego al torbellino, que me aspira por entero, y luego emerjo del abismo de espuma. Soy el Tao del agua y no hago nada

por mí mismo. Por ello puedo moverme en las aguas."

K'ong tsê insistió: "¿Qué quiere usted decir con «comencé, después fui haciendo progresos hasta que la cosa se volvió instintiva, ahora para mí es algo natural»?". El hombre respondió: "Nací en tierra firme y allí me sentía seguro: ése fue el comienzo. Crecí en el agua y me sentí cómodo en ella: fue como un instinto. Cuando no supe ya por qué era así, fue como mi manera de ser innata."

LIE-TSÊ

El verdadero clásico del vacío perfecto
Libro segundo, capítulo IX

1. Los otros dos son Lao tsê y Chuang tsê.
2. Philosophes taoïstes, Lao-tseu, Tchouang-tseu, Lie-tseu. Paris, Bibliothèque de la Pléiade, UNESCO-Gallimard, 1980. (Nota preliminar, prefacio y bibliografía de Etiemble.)
3. K'ong tsê, maestro K'ong, el maestro de Lu, Chong ni, son diferentes apelativos chinos de aquél que los jesuitas llamaron Confucio (551-479 a.C.).
4. El jen era una medida de longitud equivalente a 1,70 m aproximadamente.

En esta página se citan textos de una antología especializada, titulada *Compagnons du soleil*, que pronto aparecerá en una coedición de la UNESCO, las ediciones la Découverte (París) y la Fundación para el Progreso del Hombre. La preparación de esta obra de 500 páginas está dirigida por el historiador africano Joseph Ki-Zerbo, con la colaboración de Marie-Josèphe Beaud. Se trata de una idea del "Grupo de Vezelay", equipo de reflexión integrado por ocho personalidades, entre ellas J. Ki-Zerbo (véase el número de junio de 1992, "Elogio de la tolerancia, p. 30).

A la izquierda, Aldea de pescadores, por Nang'chen, detalle de una pintura china en un rollo.

SARTRE

por Rachid Sabbaghi

PARA convencerse de que Sartre fue un mentor y una referencia decisiva para varias generaciones de intelectuales, artistas, escritores y militantes políticos, basta con examinar lo que se escribía entre 1950 y 1980, tanto en el Norte como en el Sur. Pero el rechazo laborioso de esta verdad parece hoy en día de cajón. Y con el pretexto de emanciparse de la carga asfixiante del pensador, no se escatiman esfuerzos para ocultar entre el ruido y el silencio el paso de un maestro de la verdad, de un pionero que abrió muchos caminos. Según algunos, parece ser que Sartre se equivocó en todo lo esencial.

¿Cómo explicar entonces la proyección universal de su obra? ¿Por un hipotético contagio del error, por un mimetismo de la ceguera, o por los tiempos agitados que han sido estos tres o cuatro últimos decenios? Los cientos de miles de lectores de ambos sexos, franceses, egipcios, ingleses, japoneses, senegaleses, indios o rusos a los que la obra de Sartre conmovió y enseñó a pensar, ¿se equivocaron con él?

La pregunta se impone, insistente e insoslayable: ¿qué es, en la obra sartriana, lo que ha podido generar tal entusiasmo? ¿A qué se debe el que sus ideas hayan podido salir al encuentro a tan vastas aspiraciones en el mundo entero? Para dar con un atisbo de respuesta hay que trenzar varios hilos, multiformes y contradictorios, como lo fueron la vida, la obra y el quehacer del propio Sartre.

En primer lugar, la envergadura y la extrema variedad de su obra. Con excepción de la poesía, Sartre cultivó todos los géneros literarios: novela, cuento, teatro, crítica literaria, biografía y autobiografía, crítica de arte, ensayo. En todos estos campos fue un maestro y un modelo para varias generaciones de escritores, tanto de Occidente como del Tercer Mundo.

En segundo lugar, una renovación original de la filosofía francesa, que no se cansaba de reiterar su divorcio de la vida. Según el filósofo Gilles Deleuze, Sartre sacó la filosofía de su rincón polvoriento y la expuso a las tormentas de su época, junto con la política, el arte, el Tercer Mundo, el cine, la revolución.

Por último, una preocupación ética insobornable: entre todos los filósofos contemporá-



Jean-Paul Sartre (1905-1980) en su mesa de trabajo en 1966.

neos, Sartre ha dado una de sus más nobles expresiones a la presencia y el papel de los intelectuales en la sociedad. Más allá de lo que se conoce hoy en día como sus "errores", es este apego tenaz e inquebrantable al aspecto ético de la actividad intelectual, junto con una pasión avasalladora por la libertad, servida por un auténtico genio literario, lo que hace a Sartre acreedor a su puesto de maestro de la verdad en la memoria de las generaciones futuras.

La experiencia de la Segunda Guerra Mundial hizo que Sartre, escritor burgués apolítico, se transformara en un escritor resistente. En 1941, de vuelta de su cautiverio, organiza con algunos amigos un núcleo de resistencia, "Socialismo y libertad". Pero los comunistas rechazan los contactos, y el movimiento, compuesto por intelectuales aislados y sin experiencia, se ve pronto reducido a la impotencia. Para evitar una represión inútil, Sartre lo disuelve y en 1943 se incorpora al Comité Nacional de Escritores.

Participa en las reuniones presididas por Paul Eluárd y colabora en la revista clandestina "Les lettres nouvelles", experiencia que es el tema de su trilogía *Los caminos de la libertad* (1945-

1949), cuyo protagonista, doble del propio Sartre en busca de una libertad auténtica, enfrenta una serie de callejones sin salida antes de tropezar trágicamente con la Historia a través de la guerra, la derrota y la humillación. En esta trilogía se expresa también en forma novelesca la primera filosofía de Sartre, la de *El ser y la nada* (obra publicada en 1943), y se anuncia al mismo tiempo su futura superación. Este libro es sin lugar a dudas el fundamento de una filosofía moderna de la conciencia.

UNA FILOSOFÍA DE LA CONCIENCIA

Una enorme distancia media entre esta filosofía de la conciencia y el compromiso ulterior de Sartre en las grandes luchas políticas de su tiempo, si bien hay un elemento de continuidad fundamental, a saber la preocupación por la libertad del sujeto humano que ha valido a esta filosofía una adhesión mundial. ¿Cómo explicar su audiencia? La producción novelesca y teatral de Sartre contribuyó indudablemente a hacer su filosofía accesible a los profanos. Pero también se explica por la situación reinante entonces en el mundo, que, recién salido de la barbarie fascista, seguía estancado en la contradicción colonial y se orientaba hacia una guerra fría que se anunciaba terrible.

En una coyuntura así, una filosofía trágica de la libertad sólo podía coincidir con la aspiración a una salvación que resultaba frágil y oscura. En el centro de su concepción teórica sitúa Sartre la libertad absoluta del sujeto, libertad circunscrita por los límites de la conciencia individual, con sus cortapisas. La conciencia tiene por naturaleza un carácter dual, al estar constituida a la vez por lo que Sartre denomina su *facticidad*, su densidad ontológica y su negación o *trascendencia*.

Ahora bien, la relación con los demás es una dimensión constitutiva de esta conciencia, pues la negación de la conciencia es inseparable de la experiencia de la existencia de otras conciencias. Si Sartre afirma, como la fenomenología alemana, que el mundo está presente en la conciencia, a lo largo de toda su obra insiste aun más en que el otro está presente en la conciencia. Ciertamente es que en la primera filosofía de Sartre la relación con los demás oscila entre un masoquismo que convierte al sujeto en objeto para el otro y un sadismo que hace del otro un objeto para el sujeto. Este riesgo que corre la libertad se resume en la famosa frase "el infierno son los demás."

¿Cómo puede entonces sustraerse el sujeto en la sociedad al peligro de "cosificación"? ¿Cómo puede descubrir y recuperar su libertad? Al principio, la pasividad era para Sartre el destino ineludible de todo proyecto colectivo. El individuo es el único polo activo posible. A partir de 1950 el filósofo se esfuerza por salir de este encierro y es entonces cuando descubre el marxismo, lo que constituye un vuelco capital.

Sartre ignoraba el marxismo en *El ser y la nada*. Simone de Beauvoir se refiere así a su situación por entonces: "anticapitalistas pero no marxistas, exaltábamos los poderes de la conciencia pura y la libertad y, sin embargo, éramos antiespiritualistas." La derrota del fas-

cismo, el colonialismo, las luchas de liberación nacional, la división del mundo en dos bloques, la guerra fría y, más tarde, la aparición de movimientos contestatarios en Occidente, la era de las independencias en el Tercer Mundo, representan una situación histórica, intensamente vivida por Sartre entre 1945 y 1960, que lo induce a confrontar sus ideas con el marxismo, que denominó "el horizonte irrebalsable de nuestro tiempo."

A esta nueva etapa corresponde una nueva obra filosófica, la *Crítica de la razón dialéctica* (1960), en la que Sartre trata de explicar cómo construye una historia la multiplicidad de conciencias individuales consideradas en su intersubjetividad. El grupo más puro es el grupo en fusión. Cita, como ejemplo concreto, la toma de la Bastilla por los insurrectos de 1789: "hay que batirse, salvar París, apoderarse de las armas allá donde se encuentren..." La Bastilla se convierte en el interés común del grupo. Lo que constituye el grupo para Sartre es sentir en común la necesidad individual. No se trata ya, como en *El ser y la nada*, de trascender al otro o de dejarse trascender por él. "Nosotros" es entendido como algo distinto de una colección de "yo". La unidad del grupo en fusión es práctica y no ya ontológica.

Se puede resumir esquemáticamente este esclarecimiento de su relación con el marxismo en cuatro puntos demostrativos. Mostrar que la libre actividad del individuo es el único fundamento del movimiento histórico; que la única práctica de grupo que contradice la pasividad social es la del grupo insurgente o grupo de fusión; que éste interioriza la pasividad en la actividad para mantenerse y termina por convertirse en institución; y, por último, que el conflicto de clases es el principio motor, ya que las clases dominantes mantienen la pasividad y el grupo en fusión restablece la praxis totalizante.

Esta gran obra quedó inconclusa, pues Sartre sólo llegó a componer el primer tomo, *Teoría de los conjuntos prácticos*. No por ello ha dejado de ejercer en todo el mundo una influencia directa en los debates políticos y teóricos sobre el marxismo.

En la misma época publica *Los secuestrados de Altona*, drama teatral en el que a través del



Sartre (el segundo de derecha a izquierda) con Simone de Beauvoir a su diestra, durante una reunión de la redacción de la revista *Les Temps modernes* en su casa, en París, en 1978.





En una manifestación en Francia en favor de los inmigrantes, en 1971.

nazismo aflora la preocupación por la tortura y la guerra en Argelia.

EL COMPROMISO ANTICOLONIALISTA

El compromiso teórico y práctico de Sartre contra el nazismo es notorio, pero su acción anticolonialista no ha sido todavía suficientemente estudiada pese a la resonancia que tuvo en su momento. El filósofo y escritor célebre que ha llegado a ser defiende, como intelectual y como militante, a los pueblos del Tercer Mundo que luchan por emanciparse. Esta exigencia ética, en la que Sartre se mostró siempre intransigente, rebasó las fronteras de Francia y sirvió de modelo ejemplar a otros escritores del mundo entero. Sus dos preocupaciones centrales son entonces la guerra de Argelia y la emancipación del "hombre negro", aplastado por siglos de esclavitud y dominación.

En esa época apoya el derecho del pueblo argelino a la independencia y la necesidad de que los hombres libres respalden esta causa para evitar el desmoronamiento de todo fundamento ético de la libertad e incluso de todo humanismo. Esta actitud despertaba muy pocas simpatías en Europa. Sartre le dio una proyección universal y eliminó el foso que separaba a una izquierda inconsecuente de una juventud cada vez más desamparada ante la ceguera y el cinismo de sus mayores. Gracias a él, los ideales de la Ilustración y las miras internacionalistas de los movimientos revolucionarios adquieren renovados bríos.

Para sensibilizar a los pueblos europeos al colonialismo, utiliza un medio de reflexión teórica y de información concreta: la revista *Les temps modernes* que había fundado en 1945 con el filósofo Maurice Merleau-Ponty. Ya en 1952, en una entrevista concedida a un diario argelino, defiende Sartre el derecho de la población de ese país a luchar por su libertad, recurriendo a las armas si es preciso. Años después formula una

crítica radical del mantenimiento de la presencia francesa en el país y de la idea de asimilación. En los momentos más duros de la guerra de Argelia, decepcionado por la izquierda comunista, se vuelve hacia la juventud y declara públicamente su solidaridad con los movimientos de ayuda al Frente de Liberación Nacional Argelino, y en 1961 reafirma en la "Declaración de los 121" el derecho a la insumisión.

Al comprometerse de manera tan absoluta con la lucha anticolonial que tiene lugar sobre un trasfondo de guerra fría, al mismo tiempo que se va viendo paulatinamente la verdadera naturaleza del "socialismo real" de los países del Este, Sartre descubre la importancia del papel que corresponde a los pueblos del Tercer Mundo en la emancipación del hombre en general. A pesar de las críticas de la izquierda, se erige entonces en defensor del nacionalismo, entendido como un particularismo que debe culminar en el universalismo.

Con esta actitud Sartre encarnó sin concesiones una imagen de intelectual francés y europeo de una enorme fuerza moral, la imagen de un hombre que no se refugia en la indiferencia o el interés bien entendido, que no contemporiza con el desprecio, ni con la tortura ni con los crímenes de guerra, sino que mantiene bien altos ciertos valores. Otro ejemplo de ello fue, tras la independencia de Argelia, su compromiso frente a la guerra de Viet Nam en el Tribunal Russell, con la lucha contra todas las dictaduras y en favor del movimiento contestatario de la juventud que culminó en Francia en los acontecimientos de mayo de 1968. A lo largo del decenio siguiente se convierte en figura señera de todos los combates por la libertad.

En 1970 el luchador incansable espera la fusión de todas las fuerzas de emancipación presentes en la sociedad. Radicalizando su compromiso, dirige *La cause du peuple* y *Libération*, periódicos de extrema izquierda. Consagra a los debates y a la política militante un tiempo que rehúsa a la literatura pura. Mas a pesar de esta intensa actividad política y de una salud precaria, redacta y publica su gran obra sobre Gustave Flaubert, *El idiota de la familia* (1971-1972), tres tomos de dos mil cuatrocientas páginas, extraordinaria síntesis del existencialismo, el marxismo, el psicoanálisis y el estructuralismo, que tuvo notable resonancia. Estos treinta años de exactitud en la rebeldía, de sentido ético riguroso, de justa y noble indignación ante la indiferencia y la bajeza, Sartre los vivió como militante y escritor empeñado en cuerpo y alma en las dichas y desdichas de su tiempo. A este compromiso insobornable, unido a su excepcional talento de escritor, se debe seguramente su proyección mundial.

Mero producto de la era de los medios de comunicación para unos, síntoma de las agitaciones e incertidumbres de nuestra época para otros, héroe de nuestro tiempo, escritor de la modernidad y conciencia moral que permanecerá como un modelo y una incitación a la esperanza para otros más, Sartre no se ha limitado a dejar una huella en sus contemporáneos: inventó, además, una nueva figura, libre y fraternal, de "maestro". □

RACHID SABBAGHI, escritor y periodista marroquí, se interesa en especial por la filosofía francesa del siglo XX, tema al que ha dedicado un ensayo que se publicará próximamente en árabe.

El torneo de Go

por Kazutoshi Watanabe

EL *Maestro de go* es una de las mejores novelas de Yasunari Kawabata, premio Nobel de Literatura en 1968. Este escritor, que se suicidó en 1972, es uno de los autores japoneses más conocidos en el extranjero, donde se le considera heredero de la tradición literaria japonesa. Pese a tener un sólido conocimiento de la literatura y la civilización occidentales y un vivo interés por el pensamiento moderno, Kawabata prefirió ser el portavoz de una concepción estética característica, según él, del Japón tradicional. Una aspiración que comparten el escritor, al que se ha calificado de maestro de la novela, y su personaje, el maestro de go.

Este último simboliza, en efecto, una época superada y la desaparición de una cierta ética asociada a ella. Evidentemente sólo es un maestro en el juego de go, comparable con escasas diferencias al ajedrez. Pero el relato de su única derrota y de su muerte, que se produce poco después, constituye una descripción patética del ocaso de una generación depositaria de la tradición y del hundimiento de sus valores. El narrador aparece constantemente dominado por un sentimiento de *natsukashisa* —nostalgia—, término que expresa, para Kawabata, el intenso anhelo de encontrar un lugar o un ser que se ha conocido, amado y perdido, y que sólo con la muerte se podrá recobrar.

Pero el héroe de la novela, el maestro Shusai, existió realmente. Kawabata, que cubrió su último torneo para el gran periódico que lo organizaba, llegó a conocerlo de cerca. Shusai jugó su última partida en 1938 y murió a comienzos de 1942. Kawabata comenzó a escribir su novela en 1942 y la terminó recién en 1954. Esta larga ges-

tación puede interpretarse como la lenta vivencia de un duelo tras la pérdida de una imagen de maestro para él irremplazable.

EL COMBATE SINGULAR DE DOS GENERACIONES

En su último torneo el maestro Shusai debe enfrentar a Otaké, un séptimo dan al que se considera su posible sucesor. Para poder desafiar al maestro, Otaké ha tenido que vencer previamente a una serie de competidores. No es poco lo que en ese torneo está en juego: hasta ese momento el maestro ha salido siempre invicto y es la última oportunidad que se ofrece a un joven jugador de medirse con él. Dejar que el viejo maestro se retire victorioso equivale a condenar a toda una generación de jugadores a no poder igualarlo y a sentirse para siempre inferiores a él.

Todo parece oponer al maestro y su rival, comenzando por su actitud ante el juego: "Frente al damero, el maestro y Otaké se comportaban de modo diametralmente opuesto: el movimiento y la inmovilidad, la tensión nerviosa y la placidez." Otaké está dispuesto a bromear, no puede reprimir el deseo de ir al baño; el maestro, en cambio, "una vez inmerso en la partida, no se alejaba más en toda la sesión." Físicamente Otaké pesa dos veces más que el maestro, lleva una vida familiar aparentemente feliz con su mujer y sus tres hijos; está rodeado de numerosos discípulos. El maestro no tiene hijos, ha perdido a su discípulo favorito en quien cifraba grandes esperanzas, y sólo su mujer comparte su soledad. Se trata de un duelo entre un anciano que ha perdido prácticamente todo y arriesga su título en el torneo, y un joven prodigio, feliz de la vida y con un gran porvenir.



Una partida de go. Estampa japonesa del siglo XIX.

Pero más allá de los personajes, se enfrentan también dos sistemas de pensamiento: el maestro ha disputado sólo dos partidas en los últimos diez años, y desde entonces muchas cosas han cambiado. Ahora, prácticamente nada queda librado al capricho de los jugadores: se exige del maestro, como de los demás jugadores, el respeto de reglas minuciosas que garantizan la imparcialidad de las condiciones de juego. Los jugadores deben permanecer encerrados en el mismo hotel mientras dure el torneo, es decir varios meses. El tiempo de juego de cada uno está estrictamente limitado. Se trata de reglas completamente nuevas para el maestro, que a la larga van a terminar por perjudicarlo.

En el transcurso del torneo, Shusai intentará rebelarse contra esas exigencias. Otaké, al que se presenta como un adversario leal, protesta enérgicamente ante estas infracciones al reglamento, que el maestro multiplica menos por deseo de provocar que por incomprensión del nuevo espíritu del juego. El maestro reacciona como un artista: para él una partida es una obra de arte que los adversarios crean juntos, cada uno con su estilo y su visión particular. Un combate leal basado en un compromiso ético y en la confianza mutua, más que en la estricta aplicación de un sinfín de reglas fastidiosas que, como señala el narrador, suscitan sobre todo el deseo de infringirlas.

No obstante, esta concepción pertenece al pasado, y cuando Otaké realiza una jugada que puede parecer desleal, el maestro queda desconcertado: estima que su adversario ha “ensuciado” la partida y que no vale la pena continuarla. Finalmente va a rectificar ese juicio un tanto

apresurado. Sin embargo, de su actitud se desprende que el juego de go es para él una experiencia estética, mientras que a Otaké le preocupa sobre todo el resultado: juega para ganar.

El personaje de Otaké es tan interesante como el del maestro. Simboliza la modernidad y el racionalismo que se van imponiendo no sólo en el juego de go, sino en el Japón contemporáneo. Durante el torneo, el joven manifiesta un gran respeto por el maestro y al final le apena derrotarlo. Se halla en un dilema: por una parte, quiere permanecer fiel al principio del juego que impone la igualdad entre los jugadores y la observancia rigurosa de las reglas, y se siente ofuscado por las exigencias del maestro, que considera arbitrarias; por otra, le molesta profundamente tener que desafiar a un hombre cuya salud quebrantada termina por hacer del torneo una lenta y cruel agonía.

Por último, el narrador, pese a sus reservas respecto del racionalismo moderno de la joven generación de jugadores y su manifiesta predilección por el maestro, no pone en tela de juicio la integridad de Otaké.

Otaké representa una nueva mentalidad, un nuevo sistema. Frente al viejo maestro le ha tocado en suerte el papel de verdugo, pero lo cumple a disgusto, y sólo porque se siente involucrado en la evolución del juego de go. Como los demás juegos tradicionales, para conservar su posición y su popularidad el go debe adaptarse a la evolución de la sociedad, plegarse a nuevas exigencias, la mediatización por ejemplo —que, por otra parte, el viejo maestro no rechaza, pues consiente en participar en un torneo patrocinado por un gran periódico. En cuanto a la firmeza con que Otaké se opone a



Jugadores de go en el Japón. En este juego de estrategia, los jugadores se enfrentan utilizando peones redondos o planos, las "pedras" negras y blancas.

todo laxismo en la aplicación del reglamento, refleja menos su personalidad que la implacable ley de la modernidad, que excluye todo favoritismo, aunque se trate del maestro, y sobre todo si se trata de él. Los reglamentos representan un peso aplastante para el viejo jugador y sus anticuadas concepciones, y asistiremos a su sacrificio en el altar del progreso, un progreso obligado del que depende la supervivencia misma del juego en el mundo contemporáneo. Desde ese punto de vista, Otaké no hace más que cumplir escrupulosamente con su deber: franquear el umbral de una nueva era; y para ello hay que inmolar al maestro, glorioso representante de un pasado del que hay que renegar para no faltar a la cita con la modernidad.

MUERTE DEL VIEJO NIÑO

Pero en esta lucha ideológica entre dos generaciones, dos visiones del mundo, dos universos, ¿qué sucede con el maestro? ¿Por qué su suerte conmueve tanto al lector y por qué su desaparición al final de la novela resulta tan cruel?

En la atmósfera pesada y sofocante del torneo, en ese mundo morbosos y casi inhumano del juego, resulta evidente que el maestro, incluso cuando sufre, se encuentra perfectamente a sus anchas. Fuera de la competición, no vive. Paradójicamente, nunca "juega" para divertirse o distraerse. Se abisma en el juego, se abandona a él sin reserva alguna. "A la mayoría de los profesionales del go también les gustan otros juegos, pero la pasión del maestro tenía un carácter particular: la incapacidad de jugar tranquilamente, dejando que las cosas siguieran su curso. Su paciencia, su resistencia eran infinitas. Jugaba día y noche, presa de una obsesión que se volvía inquietante. Probablemente no se trataba de ahuyentar pensamientos sombríos o

de vencer el aburrimiento sino de una suerte de abandono total al demonio del juego."

En esa pasión se intuye algo malsano. A cada *shobu* (victoria o derrota) que compromete su prestigio, el maestro arriesga literalmente su vida de jugador de go, y esta lucha con la muerte parece procurarle un gozo que dista mucho del placer anodino que habitualmente se busca en el juego. En este sentido la relación que se establece entre la figura del maestro y la de la muerte no es en absoluto casual: el maestro es aquél que goza afrontando constantemente la muerte, incluso en lo que para los demás es sólo un pasatiempo, una distracción.

Y, sin embargo, en cierto modo el maestro se distrae. Interrogado por el narrador acerca de su asombrosa resistencia, explica: "Probablemente carezco de nervios, o los tengo imprecisos, distraídos, y esa vaguedad me resulta benéfica." El término de *bonyari* (que significa "distráido" o "impreciso") se aplica en varias oportunidades a la conducta, las reacciones o la fisonomía del maestro. Abordamos aquí, tal vez, la otra cara de su constante lucha con la muerte. En las antípodas del esfuerzo mental que exige un juego cuya estrategia está definida con un rigor matemático, esa "vaguedad", esa imprecisión, tan íntimamente unida a la tradición estética japonesa, guarda relación también con la enorme capacidad de concentración del maestro. Términos como *muga* (ausencia de sí mismo) o *boga* (olvido de sí) describen a menudo el modo en que el maestro se sumerge en el juego, se deja acaparar por él. Este estado de trance revela, que duda cabe, una dimensión artística del go, pues el demonio del juego que consume al maestro es un aspecto más del goce de la creación.

La búsqueda incansable del placer, en la que el juego se vuelve a la vez más serio y más peligroso, aclara también otra faceta del personaje de Shusai: un lado pueril que se manifiesta sobre todo en su apariencia física. Su médico afirma que posee "un organismo de niño subalimentado" y que sólo tolera los medicamentos en dosis "soportables por un niño de trece o catorce años". Igual que una criatura, desdeña los placeres moderados y busca, más allá de lo razonable, un goce intenso en la pasión del juego: "En su pasión por el juego, el maestro se comportaba como un chiquillo frustrado." En lugar de la sensatez que cabe esperar de un viejo maestro, en Shusai perdura una mentalidad verdaderamente infantil.

El maestro no quiere madurar, en circunstancias que el Japón, la sociedad, el juego mismo de go, están obligados a hacerlo. Pero aunque trate de resistir, la madurez se impone finalmente como un proceso irreversible. Se realiza a un alto precio: la eliminación del maestro niño. □

KAZUTOSHI WATANABE, profesor universitario japonés, se interesa especialmente por la literatura francesa. En la actualidad prepara un ensayo acerca de las dimensiones inconscientes de la crueldad y el sadismo en la obra de Marcel Proust.

Los profesores en la encrucijada

Preguntas a Jacky Beillerot

■ *Dada la diversidad de acepciones que tiene la palabra maestro en francés,¹ ¿cuál es hoy en día su significado en relación con la docencia?*

— En el sistema de educación francés, se llamaba tradicionalmente “maestros” a quienes enseñaban en una escuela primaria, denominación que, a raíz de una reforma, va a cambiarse por la de “profesores de escuela”. De este modo sólo quedará en el sistema escolar una categoría de personal docente, los “profesores”, ya sean de la enseñanza primaria o secundaria. ¿Sobrevivirá a esta evolución el concepto de “maestro”? Aparte del maestro de escuela tradicional, subsiste una figura magistral en el otro extremo de la cadena, en la enseñanza superior, ya que a algunos ilustres profesores universitarios se les sigue considerando “maestros”.

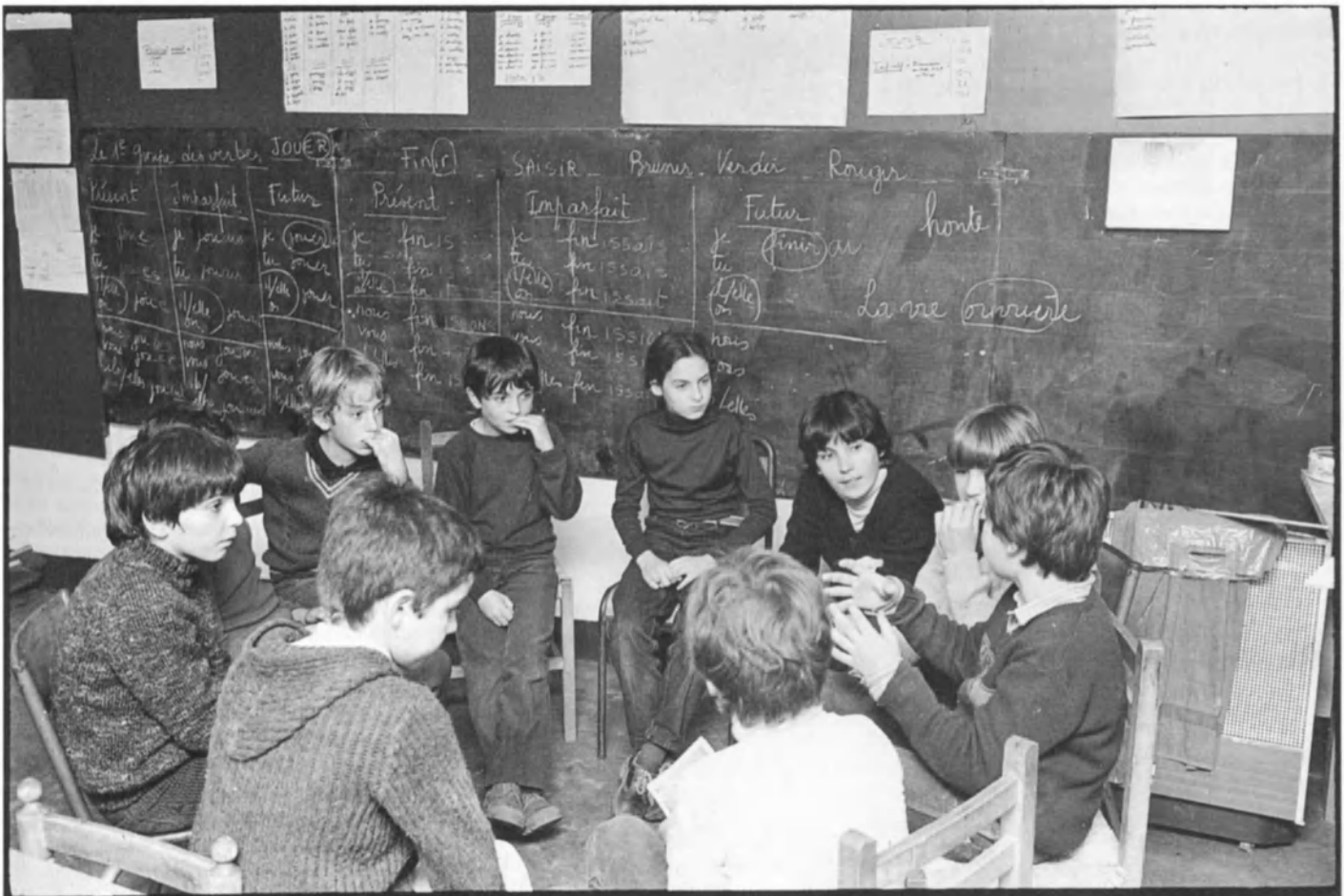
Ahora bien, desde el punto de vista de la historia social de la educación, hace mucho tiempo que el educador ha dejado de ser mirado como un maestro. Su imagen se ha desvalorizado. Es éste un punto importante, que afecta a la esencia misma de la actividad pedagógica. ¿Qué es un maestro en la enseñanza? Aquél que posee un determinado saber. En cualquier terreno, el

maestro es siempre un ser excepcional por su cultura, su sabiduría, su habilidad. Si al educador se le sigue designando con esta palabra es seguramente porque inicia a los demás en un saber determinado. Pero, dado que hay centenares o millares de funcionarios que son maestros, ¿siguen siéndolo en el sentido tradicional de la palabra? Formulemos la pregunta en otros términos: ¿Es necesario para el que aprende que haya una figura revestida de autoridad, un maestro? La posición que para la sociedad occidental contemporánea ocupan los maestros ha perdido parte de su importancia. Y no es un hecho casual. La concepción de la autoridad en general, y la del educador en particular, ha experimentado una evolución considerable.

■ *Esta imagen trivializada del educador, ¿se encuentra en crisis?*

— Sí, crisis hay, puesto que los modelos, los valores y los sistemas tradicionales no pueden ya reproducirse sin más, ni bastan para resolver los problemas. Todo ello guarda relación con el tema complejo y crucial del lugar de la educación en la sociedad contemporánea.

Trabajo de equipo en una escuela de Bayona (Francia).



Por un lado, se pide a la educación y a la formación que resuelvan todos los problemas. A falta de una solución económica o política, se recurre a la educación. Si cunde la agitación en los barrios periféricos de las ciudades, hay que educar a los jóvenes; si el SIDA se propaga, hay que educar a los jóvenes. Las sociedades encomiendan a la educación misiones cada vez más numerosas y difíciles, y les parece inaceptable que no logre cumplirlas satisfactoriamente. Antaño se admitía el fracaso escolar: había niños que tenían éxito en los estudios y otros que no; la escuela, que reproducía las jerarquías y divisiones de la sociedad, no se preocupaba mucho por ello. Actualmente se pretende que la escuela sea accesible para todos. Pero se observa que el cometido del educador se ha vuelto tan difícil que los medios tradicionales resultan insuficientes.

Enseñar se ha convertido en una profesión nueva. La vivimos como si fuera la de antes, pero muchas cosas han cambiado. Hoy en día, a muchos niños no les parece ya lógico y natural aprender. Ya no es algo que cae de su peso. ¿Por qué? Porque para aprender hay que encontrar sentido al aprendizaje, y para muchos ya no lo tiene. Uno de las funciones de esta nueva profesión consiste en hallar una respuesta adecuada a la pregunta: ¿Qué hacer para ayudar a alguien a encontrar sentido al hecho de aprender?

■ *¿Cuál es la actitud de los educadores ante esta nueva exigencia?*

— Por ahora es más fácil identificar los problemas y las preguntas que vemos surgir que dar respuestas, las que, además, pueden resultar contradictorias. Una de estas respuestas es exigir del maestro que se convierta en profesional de la educación. Muchos creen que saber ya no basta para dar clase y que hay que recurrir a técnicas pedagógicas diversificadas. Así todos los niños tendrán la oportunidad de aprender. Esta es la respuesta técnica.

Otra respuesta, en el extremo opuesto, es mantener al educador en su papel de maestro que dispensa saber y se presenta a sí mismo como modelo. Ciertamente esta concepción deja al margen a muchos alumnos que, por razones que sería demasiado largo exponer

aquí, no pueden identificarse con la imagen de este maestro clásico. En las sociedades democráticas, en las que todos, niños y adultos, deben tener acceso a un máximo de conocimientos, esta vía tradicional no me parece errada, pero sí insuficiente.

Con todo, se puede sacar una lección de estas dos respuestas. Aprender sólo puede tener sentido si enseñar lo tiene para quien ejerce esta profesión. El educador no puede desinteresarse de los conocimientos que transmite. No puede contentarse con exponerlos, con mostrarlos a los alumnos; su saber tiene que ser necesario para su vida, para su propio desarrollo. Literalmente, tiene que "vivirlo".

A este respecto existe, sin duda alguna, una crisis. Sería inoportuno, hoy por hoy, definir los medios de superarla. Y tal vez sea pasado de moda afirmar que hay una crisis y que puede tener un feliz desenlace. El progreso del conocimiento en nuestras sociedades en crisis consiste en decirse que ya la padecían antes sin darse cuenta. Quizás sea la crisis su estado habitual. En tal caso, la antigua idea de una sociedad apacible sería una idea trasnochada, que no corresponde ya ni a nuestras percepciones ni a la realidad.

La cuestión del saber se plantearía entonces de otra manera: ¿qué hay que hacer para vivir con una conciencia cada vez más aguda de los conflictos, tanto sociales como psíquicos? En este sentido, nuestra historia no ha dado a la mayoría de las personas las armas necesarias. Seguramente porque es más fácil vivir con respuestas que con preguntas.

■ *Hay quienes estiman que esta crisis de transmisión del saber es un mero reflejo de la crisis más general de la mediación en las sociedades modernas.*

— Es a lo que me refería al hablar de crisis de autoridad. En este punto coincido con las ideas que hace más de treinta años exponía el psicoanalista Gérard Mendel en su obra *La crise des générations*. Vivimos en sociedades en las que el pasado ya no rige el presente ni el futuro. La educación es por esencia conservadora, en la medida en que se trata de transmitir los conocimientos del pasado. Ahora bien, y esto es lo que complica todo, no se enseñan ya estos conocimientos para reproducir, como antes, un modelo, sino para producir algo nuevo. Por definición, no se sabe en qué consiste "hacer algo nuevo". No se pueden enseñar cosas nuevas, sino únicamente cosas pasadas.

Este es el origen de la contradicción profunda en que se debate la educación contemporánea. El antropólogo Maurice Godelier explicaba que en las sociedades tradicionales la educación consiste en enseñar los conocimientos y, además, las situaciones, categorías y funciones que corresponden a cada cual. Pero resulta que éstas han perdido toda estabilidad en las sociedades contemporáneas. ¿Qué significará ser madre o padre de familia dentro de treinta años? ¿Qué habrá sido para entonces de esta o aquella profesión actual? No lo sabemos. Enseñamos, diría yo, sin puntos de apoyo.

■ *¿No han acelerado este cambio las transformaciones que viene experimentando el mundo del trabajo desde hace veinte años? En estas condiciones, ¿qué conocimientos se deben transmitir? ¿Cómo hacer de mediador?*

Escuela itinerante para jóvenes gitanos en el sur de Francia.





En Colorado, una clase cuyo maestro es esquimal.

— La mitad de los empleos que habrá dentro de quince años son desconocidos hoy en día.... Ahora bien, enseñar es actuar como mediador entre ciertos conocimientos y una persona. Esto explica las limitaciones del autoaprendizaje o la autoformación. Hace falta un intermediario humano para que alguien se eduque o se forme. La educación en el psicoanálisis, por ejemplo, se produce por transferencia. A mi juicio es éste un aspecto clave. Pero también aquí hay una evolución. Me sorprende comprobar que desde hace quince años se inventan o reinventan en la sociedad occidental lo que yo llamaría sucedáneos parentales. Con la proliferación de tutores, formadores y directores de cursillos se intenta paliar la carencia de relaciones interpersonales. En esta tendencia entra en juego el deseo de adquirir una mayor autonomía en las ideas, la creación, el aprendizaje y la identidad. Pero, al mismo tiempo, no se sabe establecer las relaciones interpersonales que son uno de sus requisitos imprescindibles. Esta transformación de la relación humana entre el niño y el adulto, el joven y el adulto o los adultos entre sí es el meollo de la mayoría de los problemas que existen en materia de educación y formación.

■ *Ante la creciente complejidad de los conocimientos, científicos sobre todo, hay quienes se preguntan si siguen siendo válidas las formas clásicas de enseñanza. ¿Comparte usted este punto de vista?*

—Es cierto que los saberes son cada vez más numerosos y complejos y que las sociedades contemporáneas exigen una capacidad considerable de razonamiento abstracto. Es una preocupación legítima preguntarse cuántas personas pueden llegar a este nivel de conocimiento. Existe el riesgo de que muchas se queden al margen.

Ante esta situación, los medios educativos son probablemente insuficientes, pero, ¿se sabe con exactitud cuáles son los nuevos medios que requiere? Aparte de algunos ensayos, no hay nada claro. Incluso si la necesidad obliga a inventar medios nuevos, no por ello habrá que desechar todos los elementos del sistema tradicional. Lo mismo que hoy, tampoco en el futuro es concebible la educación sin educador ni, contrariamente a lo que proponen ciertas

utopías, sin institución. Se tratará, casi seguro, de instituciones nuevas, pero instituciones al fin y al cabo. Se modificarán las relaciones entre profesor y alumno, educador y educando, formador y formado, pero seguirá habiendo relaciones. Las nuevas técnicas se integrarán en contextos que serán clásicos durante mucho tiempo todavía, aunque adopten formas que por ahora es imposible imaginar.

■ *En relación con el problema de la transmisión del saber, el historiador y teórico del derecho Pierre Legendre cree que Occidente debe sustituir la "referencia" por la "gestión". ¿Se puede realizar esta transmisión sin la referencia simbólica e imaginaria que le sirve de fundamento?*

— Ampliemos la dimensión del problema. La gestión de las sociedades modernas o, dicho de otro modo, el control de los procesos sociales e individuales, requiere una actitud cada vez más racional. Del Estado al municipio, del hogar a la escuela, se exigen cada vez más razonamientos, conceptos y racionalidad en la acción. Esta situación lleva a plantearse la siguiente pregunta: ¿suprime esta mayor racionalidad lo que llama usted la "referencia", esto es, la participación de los valores, la tradición, todo lo que no pertenece al ámbito de la racionalidad? El problema, como lo demuestran las políticas occidentales contemporáneas, es que no se tiene ninguna certeza de los valores a cuyo servicio hay que poner esa racionalidad. Realmente no se sabe qué proyecto, qué destino proponer al individuo y a la colectividad.

Este conflicto se ha agudizado en este final del siglo XX, debido ante todo al fracaso de los grandes proyectos de los siglos XVIII y XIX. La sociedad soviética llevó a su apogeo la idea de que se puede edificar una sociedad de manera voluntarista, con un poco de pasado, sí, pero sobre todo con mucho de su futuro. Fue un fracaso.

Ha de transcurrir mucho tiempo antes de que se vuelva a inventar, no ya una nueva utopía, sino una forma nueva de pensar, renunciando al mito de la ciudad ideal.

■ *¿Han sido los profesores los agentes de esa utopía?*
— Muchas veces sí. Por ejemplo, en Francia.

JACKY BEILLEROT,

profesor de ciencias de la educación de la Universidad de París X (Nanterre), ha publicado cinco obras y numerosos artículos sobre temas de su especialidad. Ha estado a cargo de la formación de formadores y de personal docente en el ámbito universitario y fuera de éste. Entre sus publicaciones, cabe mencionar: *Voies et voix de la formation* (Vías y voces de la formación, París, 1988) y una obra colectiva, *Savoir et rapport au savoir* (Saber y relación con el saber, París, 1989).

Desde la revolución hasta mediados del siglo XIX, los maestros franceses han actuado verdaderamente como mediadores, como propagadores de los valores de la república y la democracia. No hay que olvidar que "instituteur" (maestro de escuela) quiere decir el que instituye la república y la nación.

■ *¿Cuál ha sido la evolución del cometido asignado a la docencia en el discurso teórico occidental?*

—El discurso contemporáneo sobre el cometido de la docencia tiene su origen en la filosofía de la Ilustración. La razón, entendida como realidad superior de lo humano, como conocimiento razonable, es la que ha alimentado las ideologías de la docencia y del personal docente. En el siglo XIX el aparato escolar se articuló en torno a la enseñanza de la verdad y de la ciencia. Desde el siglo XIX hasta la primera mitad del XX ha habido distintas evoluciones internas en los profesores de primera o segunda enseñanza, pero su función tenía siempre como base el saber de la Ilustración y el conocimiento de las ciencias. Había entonces maestros de la Ilustración en todas las comunas de Francia.

Hoy en día la importancia de la Razón es objeto de controversias, como puede verse en las discusiones acerca del papel que corresponde al desarrollo científico. Ya no se cree como antaño que sólo haya una vía, la buena, y que la ciencia vaya a señalarla. Las ciencias y las técnicas se aceptan como fuente de transformaciones, pero dando por sentado que éstas pueden ser tanto positivas como negativas. Otra vez se deja sentir la necesidad de pensar en función de valores y de opciones.

■ *Las sociedades occidentales son cada vez más multiculturales. Algunos hechos recientes, como la polémica suscitada en Francia por las adolescentes musulmanas que acudían a clase con la cabeza cubierta por el manto islámico tradicional o la enseñanza de las lenguas maternas a los hijos de los inmigrantes, han provocado en Europa debates nacionales. ¿Cómo responde el educador a esta situación?*

— Por lo que respecta a la sociedad francesa, hace mucho tiempo que es una sociedad multicultural. Empezó a serlo desde el momento en que se construyó con sus propias minorías (vascos, saboyanos, bretones, alsacianos, etc.). Hace varios decenios que acoge a gentes procedentes del mundo entero. ¿Existen acaso sociedades que no sean multiculturales? Si hay una mayor sensibilidad que antes a este tema es probablemente porque el fenómeno va en aumento. Y seguirá aumentando. Las sociedades serán cada vez más multiétnicas, multiculturales y multilingües.

Lo que cabe preguntarse es si la cultura minoritaria se verá aplastada, relegada a la sombra o condenada al ostracismo por la cultura dominante. Actualmente hay voces que se oponen a que la cultura dominante se imponga en detrimento de las culturas locales. En los países occidentales estamos tratando de dilucidar qué es lo que pertenece a una cultura común y qué a culturas particulares. Al no tener la sociedad una respuesta, es difícil que la tenga la escuela, que es un mero elemento de la propia sociedad. □

Hacia una nueva concepción de la enseñanza

por Jacques Hallak

INTEGRANTES de una profesión poderosa que cuenta con numerosos miembros, maestros y profesores, que han gozado durante largo tiempo de prestigio y consideración, experimentan desde principios de los años ochenta un profundo malestar. Precisamente porque se hallan en el centro de una de las grandes preocupaciones de nuestra época: la educación.

Dos grandes tendencias permiten definir la magnitud del problema.

Primera tendencia: el deterioro de la calidad de la educación. Por razones demográficas, sociales o económicas, el alumnado ha aumentado a un ritmo acelerado. De ahí la contratación masiva de personal docente: el número de educadores ha pasado de 14,6 millones en la enseñanza primaria y de 9,3 millones en la



Aprender gracias a la televisión.



Una clase magistral en la Universidad de la Sorbona (París). Acuarela de Madeleine Ochsé, hacia 1930.

JACQUES HALLAK, economista de origen libanés, es Director del Instituto Nacional de Planeamiento de la Educación de la Unesco. Ha desempeñado varios cargos entre los que cabe mencionar el de catedrático en diversas universidades francesas (París, Caen, Nanterre) y de economista en el Banco Mundial.

secundaria en 1970 a 22,7 y 17,7 millones respectivamente en 1989. En numerosos países esa contratación se realiza con recursos públicos muy escasos y sin que sea posible encontrar candidatos calificados. A raíz de ello, la condición del docente se ha desvalorizado y la calidad de la educación disminuido.

Además de crecer numéricamente, acogiendo en sus filas a un personal cada vez menos preparado, la profesión se ha dividido en una multitud de categorías que debilitan su prestigio internacional. Ausencia o superabundancia de diplomas, correspondencia imprecisa entre esos mismos diplomas y la estructura de los puestos: son factores externos que han interrumpido el proceso reproductor de la profesión y contribuido a menoscabar su imagen.

Otro factor de crisis: los bajos sueldos del personal docente como resultado de las dificultades presupuestarias. En numerosos países los maestros reciben una remuneración inferior, en más de un 50%, a la de profesionales con una

formación comparable. Esa disparidad impide atraer o retener a los más calificados y motivados. Si para colmo de males las condiciones de trabajo, por falta de recursos suficientes, son inadecuadas (clases demasiado numerosas, mal equipadas, material didáctico escaso o inexistente, como sucede a menudo en los países en desarrollo) y las relaciones con los alumnos, difíciles, el veredicto es inapelable: estamos en presencia de un grave deterioro de la calidad de la educación, con consecuencias nefastas para alumnos y estudiantes.

Segunda tendencia: el ocaso de un viejo monopolio. Una de las características principales de nuestra época es la aceleración del progreso científico y tecnológico. Los servicios de información y los grandes medios de comunicación, en particular, han hecho irrupción en la vida cotidiana, privando a maestros y profesores de su condición de únicos depositarios del saber. La educación ya no es pues asunto exclusivo de los especialistas y se ha convertido en un problema político en el que intervienen grupos diversos, los partidos y los padres. La labor docente es ahora objeto de crítica y controversia, lo que años atrás hubiera parecido inconcebible. Al mismo tiempo, el saber transmitido por el maestro ha dejado de ser inamovible. Su recepción por las familias, los niños, la colectividad, y los juicios que se emiten acerca de su utilidad, se han vuelto cada vez más dudosos y relativos. Esa actitud se explica por la apertura a nuevas fuentes y la competencia que representan el raudal de información y de experiencias que aportan los medios de comunicación.

Este panorama es válido sobre todo para los países ricos y las zonas urbanas de los países en desarrollo. Se critica y se pone en entredicho a estos transmisores del saber que al mismo tiempo deben cumplir una misión imposible: orientar la interpretación por sus alumnos de una multiplicidad de fuentes de conocimientos, a veces contradictorias, que escapan a su control. Así, la actividad pedagógica consiste menos en una transmisión de conocimientos claramente definidos, que en la organización aproximada, expuesta a una revisión fortuita, de un cúmulo de nociones parciales.

¿Cómo extrañarse entonces de que, desde la escuela primaria, el personal docente renuncie cada vez más a ejercer su autoridad? En nuestros días, el educador tipo en Norteamérica, en Europa y en un número creciente de países en desarrollo afirma estar de acuerdo con sus estudiantes o alumnos. Imposibilitado de mantenerse en su lugar y de ocupar una posición distinta, se despoja de los medios de crear la necesaria relación entre saber y poder. Esa articulación es fundamental para la comunicación social y el desarrollo individual, así como para definir el papel del conocimiento en una sociedad. La escuela es, por excelencia, el lugar idóneo para plantearse esas cuestiones. Esta prudencia del docente frente a sus alumnos no es un simple indicio de su malestar; es también un factor determinante de la degradación pedagógica y de los resultados

cada vez más mediocres de la educación y la formación.

¿De qué modo los responsables de la educación pueden resolver este problema? A mi juicio, únicamente con medidas de vasto alcance y largo aliento, en particular, aquellas que consisten en revalorizar la calidad en las opciones de política educativa y en sentar sobre nuevas bases la concepción de la educación y del aprendizaje.

Revalorizar la calidad exige una nueva repartición de los recursos con objeto de equilibrar el financiamiento de las vacantes en las escuelas y las universidades y el de la adquisición de materiales pedagógicos adecuados, renovar las estructuras de acogida, utilizar más eficazmente las fuentes de información y de formación extraescolares y sobre todo modificar las condiciones de trabajo del personal docente. En ciertos países remunerar debidamente a los educadores implica, además de duplicar sus sueldos, garantizarles mejores perspectivas de carrera. Esas medidas, pese a su costo, son indispensables si se desea realmente atraer a los mejores candidatos y retenerlos en el profesorado, pero no son suficientes. Habría que prever al menos otras dos: primas para recompensar el buen desempeño profesional, así como un amplio programa de readiestramiento y de formación más coherente y mejor adaptado a lo que la sociedad espera del personal docente en la escuela.

Es necesario igualmente elaborar una nueva filosofía de la educación y del aprendizaje. La antigua concepción de la docencia —una capacidad individual remunerada como las profesiones liberales— ha sido superada. La competencia y la diversificación de los medios de acceso al conocimiento obligan a definir la labor docente cada vez más en función de un proceso global, como una responsabilidad específica en el marco de una repartición concertada de tareas entre diversas fuentes de saber. Ya no se trata de una actividad individual. El profesor, contratado a la vez por su saber y su experiencia profesional y social, se incorpora a un equipo pedagógico, en el sentido más amplio del término, que participa en el aprendizaje y la educación.

¿Cómo evitar el desasosiego, la inquietud o el malestar, e incluso la decepción? Hay que avanzar hacia una “trivialización” de la condición del personal docente. El maestro ya no posee el monopolio del saber. Debe estar dispuesto a reconocer que el ejercicio de su función supone, como para cualquier otra actividad, una evaluación de su rendimiento. Ha de admitir que la calidad de su desempeño puede influir en su remuneración y su carrera.

Sólo si se abre a las múltiples dimensiones de la vida social, que es una de las fuentes del saber, si organiza los procesos de aprendizaje y de educación, si se somete a la evaluación y si se hace responsable de la calidad de sus servicios, el profesor será más respetado, mejor remunerado y estará en condiciones de ocupar el lugar que le corresponde en la sociedad. □

Curso práctico
en la escuela piloto de
Bunumbu (Sierra Leona).



La UNESCO y

EN los años sesenta las actividades de la Organización en este ámbito se concentraron sobre todo en los países recientemente independizados. La partida a veces precipitada del personal de la administración colonial y la voluntad de alcanzar un desarrollo nacional acelerado, acompañado de una democratización de la educación, movieron a la mayor parte de los países a recurrir a la UNESCO, para que ésta les ayudase a poner en práctica sus políticas de desarrollo. En ese aspecto la educación, y muy en especial la formación de maestros, tenía una importancia prioritaria.

La UNESCO hizo entonces hincapié en los aspectos cuantitativos de la formación inicial. La creación, prácticamente en todas partes, de institutos pedagógicos nacionales, el fortalecimiento de las instituciones de formación existentes, la preparación *in situ* de formadores de formadores, el otorgamiento de becas de estudio y de perfeccionamiento, la organización de viajes de estudio y el intercambio de información iban a hacer que los países estuvieran en mejores condiciones para hacer frente a la penuria de maestros calificados. Y cuando los países lo solicitaron, la UNESCO puso también a



la formación de maestros

por **André Lokisso lu'Epotu**

su disposición a especialistas para la revisión de sus programas y planes de estudio.

Gracias a este esfuerzo se lograron notables resultados. Pero pronto se advirtió que la enseñanza impartida no siempre respondía a las expectativas y las necesidades de las nuevas sociedades. En vista de ello, se consideró indispensable mejorar la calidad de la educación y las competencias de los maestros. Había que formar un nuevo tipo de maestro, un maestro polivalente, a la vez agente del desarrollo y especialista en la transmisión de conocimientos básicos.

En las postrimerías de los años setenta la UNESCO adoptó orientaciones y enfoques innovadores que tenían que ver esencialmente con el autoaprendizaje, la formación alternada (formación inicial de calidad e intensificación de la formación en el empleo), la apertura de la formación inicial a la enseñanza no formal y al medio ambiente inmediato (una estrecha relación entre la teoría y la práctica), la formación para la enseñanza en contextos específicos (medio rural, determinados grupos de población) y la introducción de nuevas tecnologías educativas (medios audiovisuales en particular) en la formación de maestros.

ANDRÉ LOKISSO LU'EPOTU, especialista zairense en educación, es responsable en la UNESCO de los programas relativos a la formación de personal docente para la enseñanza primaria. Autor de numerosos artículos, actualmente prepara un estudio sobre la escuela y su entorno.

Estas nuevas estrategias se caracterizaron por la búsqueda permanente de una participación del conjunto de las contrapartes locales de la escuela (padres, colectividades, empresas, asociaciones diversas) en la formación de maestros y por un esfuerzo redoblado con miras lograr una selección más adecuada para el ingreso a la formación inicial.

Estas nuevas estrategias se sometieron a prueba y se evaluaron gracias a una serie de actividades de promoción, tales como el proyecto de Escuela Normal de Bunumbu en Sierra Leona, el Instituto Kakata en Liberia, el proyecto Namutamba en Uganda, el Instituto de Pedagogía Aplicada con Vocación Rural de Yaundé y de Buea en Camerún, el programa de educación televisiva en Côte d'Ivoire, el centro de enseñanza comunitaria de Kawamsisi en Tanzania, el proyecto gandhiano de educación fundamental en Wardha (India), el centro de educación comunitaria de Comilla en Bangladesh y los núcleos escolares rurales de Bolivia y Perú. Todas estas iniciativas permitieron a la UNESCO experimentar un nuevo tipo de escuelas y enfoques originales para la formación de maestros.

La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en marzo de 1990 en Jomtien (Tailandia), tuvo el mérito de ampliar la noción de educación básica, la que en lo sucesivo debe abarcar las esferas de acción relacionadas con la enseñanza primaria y la educación no formal. Recomendó encarecidamente la formación de maestros polivalentes a fin de lograr una articulación entre la educación formal y no formal. Hizo hincapié además en la vinculación entre la formación inicial de los maestros y la formación permanente en el empleo. Deploró la falta de un nexo entre los objetivos y los programas de formación de maestros y los métodos de enseñanza.

Esta nueva estrategia, que concedía suma prioridad a la formación en el empleo, llevó a la UNESCO a elaborar un programa con miras a capacitar mejor a los directores de escuelas primarias para la administración de esos establecimientos. A tal efecto, en cooperación con órganos como la Agencia de Cooperación Cultural y Técnica y la Secretaría del Commonwealth, los gobiernos de Portugal y del Brasil, el PNUD y el UNICEF y otros, concibió, experimentó y dio forma definitiva a una guía que debía servir de base y de referencia para la gestión diaria de las escuelas.

Además, la UNESCO prepara un programa cuya finalidad es mejorar el funcionamiento de las escuelas con un solo maestro y con clases con múltiples grados. La importancia actual del número de escuelas, las dificultades financieras de la mayor parte de los Estados miembros y su deseo de garantizar a la mayoría el acceso a la educación, han incitado a la Organización a elaborar otra guía, con miras a la formación del personal docente que trabaja en condiciones particularmente difíciles, de los supervisores, de los administradores y de los formadores de formadores.

La UNESCO ha previsto, por último, la realización de un inventario y de una evaluación de las instituciones de formación del personal docente. □

¿Lo sabía usted?



EL PATRIMONIO MUNDIAL CUMPLE VEINTE AÑOS

En 1972 la Conferencia General de la Unesco aprobó la Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural, que iba a lograr un éxito sin precedentes. Este texto innovador compromete a los Estados que lo suscriben a cooperar para que se proteja lo que la naturaleza y la cultura tienen de más valioso. En una época en que monumentos y sitios se ven amenazados, este esfuerzo de solidaridad ha permitido movilizar a la comunidad internacional: 127 países, veinte años después de su aprobación, han firmado la Convención, y 358 monumentos y sitios, situados en 83 países, están inscritos en la Lista del Patrimonio Mundial.

Para conmemorar este aniversario, del 8 de julio al 8 de octubre se llevan a cabo en la sede de la Unesco en París, y en 27 países, diversos festejos que incluyen exposiciones de fotografías, proyección de películas y veladas de canto y de danza. Maquetas de lugares famosos, como el templo del sol de Konarak (India) o la catedral de Aquisgrán, se exhiben en los jardines de la Organización, donde se han transportado e instalado una casa tradicional húngara y un puesto de venta de cerveza bávaro, gracias al cual los visitantes pueden saciar su sed.

UN CONCURSO DE FOTOS DE FAMILIA

Se invita a los fotógrafos del mundo entero a enfocar sus objetivos en la familia en el marco de un concurso de fotografía organizado por la Unesco y el Japón. Este tema coincide con el Año Internacional de la Familia que las Naciones Unidas celebrarán en 1994. Los tres primeros ganadores serán

recompensados cada uno con la suma de 5.000 dólares y una Nikon F4 AF. Fuera de los tres primeros premios, habrá siete premios especiales de 1.000 dólares y 120 menciones honoríficas.

Para más informaciones y obtener los formularios de candidaturas se ruega dirigirse a: Unesco/ACCU World Photo Contest 1993, Asian Cultural Center for Unesco (ACCU), Japan Publishers BLDG., N° 6, Fukuromashi, Shinjuku-ku, Tokio, 162, Japón.

N.B. Sólo los nacionales de los Estados Miembros de la Unesco y/o de las Naciones Unidas podrán participar en el concurso. El plazo para la presentación de candidaturas vence el 1 de marzo de 1993.

RUTAS DE LA SEDA, RUTAS DE DIÁLOGO

El proyecto de Estudio Integral de las Rutas de la Seda (1987-1997) ha realizado ya cuatro expediciones: la Ruta del Norte (desde Sian en China hasta Kashgar, Turquestán, julio-agosto 1990); la Ruta Marítima (de Venecia al Japón, octubre 1990-marzo 1991); la Ruta de la Estepa (en Asia Central soviética, abril-junio 1991) y, en julio-agosto de este año, la Ruta de los Nómadas del Altai, que concluyó en Ulan Bator, capital de Mongolia.

A los 23 volúmenes de comunicaciones científicas presentadas en los seminarios durante las tres primeras expediciones, hay que añadir 14 obras sobre las Rutas de la Seda ya aparecidas así como una serie de cuatro libros para niños copublicada por la Unesco. El proyecto ha permitido medir mejor la importancia de la influencia que los habitantes de Eurasia han ejercido unos sobre otros. Los especialistas han quedado vivamente sorprendidos ante la multiplicidad de interrelaciones culturales en los planos de la arquitectura, las prácticas religiosas y las costumbres en general, a lo largo de las Rutas de la Seda.

LOS PROFESORES Y EL TRABAJO

El número de docentes en el mundo es de cuarenta millones. De sus condiciones de trabajo y de empleo depende en gran medida la calidad de la enseñanza. Tres libros, publicados por la Oficina Internacional del Trabajo en Ginebra (de los cuales sólo uno en español), pasan revista a los problemas de esta profesión. Arrojan luz sobre cuestiones como el desarrollo de la

carrera, las relaciones profesionales, el tiempo de trabajo o la remuneración, las normas internacionales del trabajo, en particular en los países en desarrollo. Se trata de textos claros y precisos que facilitan referencias para definir mejor la política escolar, mejorar la situación del personal docente y, con ella, la calidad de la enseñanza.

- *Las normas internacionales del trabajo y el personal docente* (1991).
- *Le personnel enseignant des pays en développement. Aperçu des conditions de service* (1991).
- *Le personnel enseignant: les défis des années 90* (1991).

REDESCUBRIR VIET NAM

"Estuvimos en guerra demasiado tiempo y no podíamos ocuparnos del patrimonio", declaró el Sr. Dang Van Bai, Director Adjunto del Departamento de Conservación de Antigüedades y de Museos de Viet Nam, con motivo de un taller regional de la Unesco realizado en Yakarta, en abril, para conmemorar el XX aniversario de la Convención del Patrimonio Mundial. Los seis lugares cuya inscripción en la Lista del Patrimonio Mundial ha propuesto Viet Nam son: la ciudad imperial de Hué, con su conjunto de palacios, tumbas, mausoleos, pagodas y templos; el puerto marítimo de Hoi An que data de los siglos XVI y XVII; el sitio histórico de Hoa Lu, con su ciudadela del siglo XI y sus templos; Huong Song, soberbio paraje montañoso que alberga en una gruta un inmenso santuario budista; Ha Long Bay y sus vestigios neolíticos; por último, el bosque de Cuc Phuong, poblado de árboles milenarios y animales raros.

170

Es el número de Estados Miembros de la Unesco el 9 de junio de 1992. Entre los últimos Estados que firmaron en esa fecha la Constitución de la Organización, cabe mencionar: Kazajstán, Moldavia, Eslovenia, Croacia, Kirgizistán, Azerbaiján y Armenia.

EL CORREO DE LA UNESCO EN MICROFICHAS

La Biblioteca de la Sede de la Unesco, en París, dispone actualmente de un juego completo de los números de *El Correo de la Unesco* en microfichas. El lector puede consultar, en las versiones española, francesa e inglesa, todos los números publicados desde 1948 hasta la fecha. □



La crónica de Federico Mayor

El Director General de la UNESCO expone cada mes a los lectores de El Correo los grandes ejes de su pensamiento y de su acción.

Ayudar a los iniciadores

DESDE 1946, William Carr, uno de los fundadores de la UNESCO, había destacado que el mandato principal de la Organización —fomentar el derecho a la educación— no podía cumplirse sin la participación de los profesores. Pasó entonces a ser el abogado de una carta internacional aceptable en todos los países. Veinte años más tarde, en 1966, fue relator de la conferencia especial intergubernamental que aprobó la Recomendación sobre la condición del personal docente.

De ningún modo hay que subestimar la importancia de este instrumento normativo internacional, el único que aborda el conjunto de los problemas del profesorado, y cuyos 146 artículos sirven siempre para orientar, en todos los países, tanto la elaboración de la legislación nacional como la realización de negociaciones colectivas.

La situación del personal docente dista mucho de ser satisfactoria en todas las latitudes. La rápida expansión y la democratización de la educación en los países en desarrollo han constituido una dura prueba para los sistemas educativos. Profesores poco calificados, sin acceso a la formación permanente y mal remunerados, procuran de todos modos, con los escasos medios a su alcance, despertar las mentes que se les confían.

Esta situación alarmante se presenta en el momento en que todos los países, desarrollados o en desarrollo, comprenden la importancia vital de contar con una población instruida. Por “instruida” entiendo no sólo que sepa leer, escribir y expresar su voluntad, sino también que esté compenetrada de los valores de tolerancia, respeto y entendimiento que son el fundamento de la paz y la cooperación entre las naciones.

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos aprobada en 1990 por la comunidad internacional en Jomtien (Tailandia) refleja la doble necesidad de ampliar y mejorar la educación. Después de la familia, el maestro de escuela sigue siendo el principal educador y, en su carácter de tal, es un elemento esencial de toda empresa educativa.

LA DIMENSIÓN DOCENTE

Esta conferencia puso de relieve algunas prioridades. Mostró en particular la necesidad de contar con estructuras y programas paralelos, no formales, como complemento de la escuela. Se calcula, en efecto, que 134 millones de niños de 6 a 11 años y 283 millones de adolescentes de 12 a 17 años no tienen ni escuela ni profesor. La rápida expansión de la enseñanza extraescolar exige que en el futuro se le preste la atención que merece. El profesorado y sus asociaciones pueden desempeñar un papel decisivo en este esfuerzo, en particular velando por que el personal reciba una formación y un apoyo adecuados y que la enseñanza que imparte sea de una calidad equivalente a la que se dispensa en la escuela.

Lamento que un instrumento tan valioso como la Recomendación de 1966 relativa a la condición del personal

docente no haya tenido una mayor resonancia y que sus disposiciones no se hayan utilizado mejor. Gobiernos y organizaciones no gubernamentales han de darle nuevo impulso, llevando a cabo en conjunto, actividades elaboradas en común.

Estamos estudiando actualmente la posibilidad de crear, en diversas universidades, “cátedras UNESCO”, que se dedicarían a la noción global de formación del personal docente. Por otra parte, hay que dar a conocer más ampliamente la Recomendación, en particular entre las agrupaciones profesionales que se ocupan de política y práctica educativas.

Podemos velar también por que la “dimensión docente”—así como se habla de “dimensión humana”— se tenga en cuenta en toda iniciativa encaminada a fomentar la calidad y la eficacia de la educación. Al formular esta propuesta no hago más que abogar por la aplicación del principio rector de la Recomendación, según el cual “el progreso de la educación depende en gran parte de la formación y de la competencia del profesorado, así como de las cualidades humanas, pedagógicas y profesionales de cada educador”.

LA CLAVE DEL PORVENIR

A los establecimientos de enseñanza superior les cabe también un papel en la promoción de la profesión de maestro. ¿Por qué no incitarlos y estimularlos a estar más presentes en esta acción mediante investigaciones que den lugar a enfoques innovadores?

Por último, habría que dar al personal docente y a sus representantes la importancia que les corresponde en los procesos de elaboración y de gestión de las políticas educativas. Hay que ofrecerles la posibilidad de hacer oír su voz. Es preciso también que tengan la voluntad de hacerlo; y si no siempre están tan motivados como se quisiera, es quizás porque no ven realmente una esperanza al otro extremo del camino.

Debemos esforzarnos por manifestar a los educadores el reconocimiento a que tienen derecho. Celebramos este año el cuarto centenario del nacimiento de Comenius, el gran humanista checo. Habría que celebrar cada año a los profesores y hacer que conozcan y aprecien mejor su papel tanto los responsables de las decisiones como el ciudadano corriente. Los educadores son, en efecto, la clave del porvenir, el fundamento de la democracia. Son sembradores de respeto, de diálogo, de comprensión, de amor.

Nuestra Organización desea fervientemente contribuir a este reconocimiento público, constantemente renovado, entre otras cosas mediante la creación de premios UNESCO anuales. Quisiéramos también alentar a los Estados a crear premios nacionales con todas las garantías de objetividad y profesionalismo en lo tocante a la evaluación de las candidaturas y el proceso de selección en su conjunto.

A todos nos corresponde facilitar la tarea de esos “iniciadores”. □



La Estatua de la Libertad después de su restauración, realizada entre 1984 y 1986.



A los 106 años de edad, la Estatua de la Libertad es mucho más que una figura venerable. Encarnación de la libertad, la fuerza y la eterna juventud, ha sido una fuente de esperanza para generaciones de inmigrantes y de orgullo para todos los norteamericanos. Pero la estatua de “Miss Liberty”, donación generosa de Francia a Estados Unidos para conmemorar la declaración de la independencia, es además el símbolo de la amistad franco-norteamericana. Por último, esta gigante de hierro es también la estatua más grande del mundo: 46 metros de altura de la base a la cúspide, y un poco más del doble con el pedestal.

La idea de realizar la estatua surgió en París, una noche de 1865, en el salón del historiador Edouard Lefebvre de Laboulaye. Fue él quien sugirió que se regalara ese monumento a Estados Unidos para celebrar el centenario de

la declaración de la independencia en 1876. Símbolo de la amistad franco-norteamericana, *La Libertad iluminando al mundo* debía ser también la expresión de los sentimientos liberales de los intelectuales que se rebelaban contra la férula de Napoleón III.

Entre los invitados de Laboulaye esa noche se encontraba el joven y talentoso escultor Frédéric Auguste Bartholdi, de 31 años de edad. Entusiasmado, se ofreció para realizar el proyecto, sin saber que iba a dedicarle más de veinte años de su vida.

Para esta empresa gigantesca, Bartholdi buscó inspiración en la estatuaria egipcia e italiana, y en reconstituciones del Coloso de Rodas. Después de preparar un proyecto de maqueta, inició su labor con un modelo de yeso de 12 metros de altura, que precedió a la estatua definitiva.

En su taller parisino de Montparnasse

La Estatua de la Libertad

POR SUZANNE PATTERSON



decenas de obreros trabajaban febrilmente, bajo su dirección, en la construcción del coloso. El ingeniero Gustave Eiffel, que aun no había levantado su famosa torre, le ayudó a concebir el armazón metálico de la obra.

La estatua de tamaño natural fue construida por fragmentos que reproducían las proporciones del modelo del taller. Esas partes de yeso se cubrieron después con una estructura de madera amoldada sobre la cual se adhirieron las láminas de cobre que constituían la envoltura o “piel” de la estatua.

Los fondos necesarios (más de 7 millones de francos actuales) se reunieron gracias a loterías y a una suscripción nacional que contó con más de 100.000 firmas. Entre tanto, Bartholdi subsistía gracias a diversos encargos oficiales, entre los que cabe mencionar el famoso León de Belfort. Pero, por problemas financieros, hubo que esperar hasta 1884 para que

los vecinos del escultor pudieran contemplar, estupefactos, la estatua elevándose poco a poco por encima de los tejados de París.

Sin embargo, todavía faltaba un pedestal para Miss Liberty, cuyo costo era de 250.000 dólares. Se lanzó una suscripción en Estados Unidos. La poeta Emma Lazarus donó el manuscrito de un soneto a la libertad, vendido por 1.500 dólares en pública subasta, y uno de cuyos versos está grabado en una placa del monumento: “Dadme esas masas extenuadas, miserables y atemorizadas que aspiran a respirar libremente.” Pero fue necesaria la intervención del magnate de la prensa neoyorquina Joseph Pulitzer, emigrante de origen húngaro, quien reprochó a sus compatriotas en el *New York World* que aceptaran un presente semejante sin prever un lugar digno de acogerlo, para que por fin se reunieran los fondos indispensables.

El sitio elegido fue el de Bedloe’s Island, islote de la bahía de Nueva York muy próximo a Ellis Island, donde estaban situados los servicios de acogida de los inmigrantes. En un viaje a Nueva York en 1871, el propio Bartholdi observó que era allí donde los inmigrantes tenían “la primera vista del Nuevo Mundo.”

Una vez instalado el pedestal, se desmontó la estatua para enviarla por piezas en enormes cajas, 214 en total. El monumento se inauguró oficialmente cuatro meses después del desembarco de la última caja, el 28 de octubre de 1886. Pese a la llovizna y la neblina, había un ambiente de fiesta, con regatas, cañonazos y desfiles, pero sólo algunos privilegiados pudieron oír fragmentos del discurso inaugural del presidente norteamericano Grover Cleveland.

Desde entonces la estatua se convirtió en un símbolo mundialmente conocido, pero ello no ha impedido que sufra las inclemencias del tiempo y los estragos de la sal y la contaminación. A principios del decenio de 1980, una comisión comprobó los perjuicios y recomendó iniciar obras de restauración. Estas comenzaron en 1984 bajo la supervisión de expertos norteamericanos con la colaboración de diez especialistas franceses. Los 31 millones de dólares necesarios se reunieron gracias al mecenazgo de empresas y asociaciones, muchas de las cuales se agrupaban bajo la égida de la Fundación Estatua de la Libertad-Ellis Island. Hubo también numerosas donaciones individuales, y millones de escolares reunieron unos 3 millones de dólares lavando automóviles y vendiendo flores.

La restauración exigía un enorme trabajo contra la corrosión, en particular en las 1.800 placas de metal de la estatua. Los especialistas franceses que trajeron dos toneladas de material, entre otros un centenar de martillos concebidos especialmente, pasaron meses martillando en el revestimiento de cobre de la estatua y remodelando la corona, la antorcha y la llama, e hicieron frente sin vacilar a los piquetes de sus colegas neoyorquinos que protestaban contra la competencia extranjera.

Así, la estatua permaneció dos años y medio cubierta por los andamios mientras se procedía a su renovación y también a algunas mejoras: instalación de un ascensor de vidrio con dos niveles y una escalera nueva, así como de un sistema de calefacción y climatización. El monumento restaurado fue reabierto al público para el centenario de su inauguración, lo que

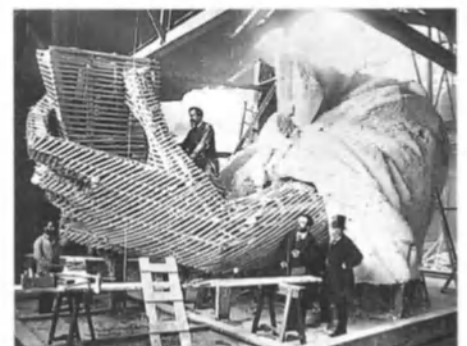


A la izquierda, Frédéric-Auguste Bartholdi (señalando el dibujo de la estatua) y los miembros del comité norteamericano para el monumento, uno de los cuales era el famoso magnate de la prensa Joseph Pulitzer (apoyado en el sillón del escultor). Ilustración de 1886.

Abajo, confección de la mano izquierda en el taller de montaje de la estatua en París.

varios millones de francos a su restauración, y aprovechó la oportunidad para reparar un hombro dañado por un obús durante la Segunda Guerra Mundial. En 1989, con motivo del bicentenario de la revolución francesa, el periódico norteamericano *The International Herald Tribune* financió la instalación, en las cercanías, junto a la place de l'Alma, de una reproducción de tamaño natural de la llama dorada de Miss Liberty en Nueva York.

Como conclusión, la popularidad de la estatua refleja el poder de evocación que tiene para la opinión pública del mundo entero, y probablemente también la impresión inolvidable que ha dejado en generaciones de visitantes que descubren el Nuevo Mundo: "Jamás olvidaré mi primera visión de Miss Liberty, cuando nuestro barco entró en el puerto de Nueva York hace cuarenta años", declara, por ejemplo, la franco-inglesa Marcelle Ergas, cuya existencia se divide entre Francia y Estados Unidos. "Mi familia y yo nos levantamos al alba para contemplarla, y para nosotros, poco después de la guerra, era realmente formidable ver ese símbolo de la libertad pero también de la prosperidad, pues significaba que íbamos a comer hasta saciar nuestra hambre después de todas las privaciones de la guerra." □



atrajo a miles de visitantes e innumerables vendedores de recuerdos.

Con el correr de los años la estatua se ha convertido en el símbolo universal de la libertad; los boy-scouts norteamericanos han instalado más de 200 réplicas en todo el territorio. Existen copias en el parque Belgrano de Buenos Aires, cerca de Río de Janeiro, en Bangkok y en varias ciudades del Japón.

En Francia, el Jardín del Luxemburgo alberga una copia de 3 metros de altura. En Barentin, cerca de Rouen, en el museo de escultura al aire libre se exhibe un modelo en fibra de vidrio cuya historia es sumamente curiosa. Se trata de un accesorio de cine utili-

zado en una película en la que trabajó el actor francés Jean-Paul Belmondo: la estatua servía de escondrijo para ocultar el contrabando. Al término del rodaje, la estatua iba a ser destruida, y sólo debe su salvación a la intervención del escultor Paul Belmondo, padre del actor.

Pero la verdadera hermana parisina de la Estatua de la Libertad es la réplica de 17 metros de altura que saluda a los pasajeros de los barcos ómnibus desde el puente de Grenelle, cerca de la île aux Cygnes. Esta estatua fue erigida en 1885, a iniciativa de los norteamericanos de París, en señal de reconocimiento. Cien años más tarde el gobierno francés dedicó



RITMO Y COMPÁS

MÚSICA DEL MUNDO

Vietnam. *Hat Cheo. Théâtre populaire traditionnel.* Antología de música tradicional. CD Unesco D 8022

Gracias a la magnífica colección de grabaciones de música tradicional realizada por la Unesco es posible conocer numerosas formas de expresión injustamente olvidadas o ignoradas. Es el caso de este maravilloso *hat cheo* vietnamita, teatro cantado, a menudo satírico o anecdótico, cuyo origen, según el musicólogo Tran Van Khe, se pierde en "la noche de los tiempos". Esta música, a menudo extravertida, interpretada por una gran variedad de instrumentos de percusión, de cuerda (violas y laúdes) y de flautas, recuerda por momentos la de la China meridional. El *hat cheo* nos introduce en un universo sonoro complejo y refinado como el mismo Vietnam, cuyas grandes realizaciones artísticas que durante mucho tiempo constituyeron un misterio comienzan hoy a ser conocidas por el gran público.

Musique kurde. Colección Música y Músicos del Mundo. CD Unesco D 8023

La música kurda, muy parecida a la persa, forma parte de la gran corriente de músicas modales que nació en la India y llegó hasta Andalucía. Aferrados a sus contrafuertes montañosos y luchando hoy día en

campamentos todavía más precarios, los kurdos, descendientes de los antiguos medos, no han revelado su arte al mundo tan fácilmente como sus vecinos armenios, turcos, árabes o persas. Los modos musicales kurdos se designan con el mismo término que en la música árabe (*maqam*), pero sus variantes han sido bautizadas con nombres femeninos o de regiones geográficas. Los instrumentos —laúdes, flautas dulces e instrumentos de percusión— recuerdan también los de Persia y los países árabes. Una música compleja, a la vez impetuosa y ardiente, surgida de una antigua tradición, que se descubre con deleite.

Sones cubanos. Septeto Nacional de Ignacio Piñero. Seeco SCCD-9278

El Septeto Nacional, formado a fines de los años veinte por el gran compositor Ignacio Piñero, Proteo musical que dio nueva vida al el género conocido como "son", es una verdadera institución en la historia de la música cubana. Piñero, que se crió en los barrios negros de La Habana al ritmo de la rumba y los tambores africanos, menciona en "Mayeya no juegues con los santos" los collares sagrados de la santería, culto afrocaribeño sincrético nacido de la unión del catolicismo y la religión yoruba. "Suavecito", una canción mechada de alusiones maliciosas, obtuvo el primer premio en la Exposición de Sevilla de 1929. Gershwin se llevó de su paso por Cuba algunos compases de su "Échale salsa"—origen de la palabra "salsa" con que se designa hoy la música popular de origen cubano— y los utilizó en su *Cuban Overture*. Canciones sabrosas, llenas de juegos de palabras y de metáforas sobre la comida y el amor —elementos indispensables para la supervivencia—, que los aficionados a los ritmos latinos escucharán con sumo placer.

Ramito. *El cantor de la montaña.*

Vol. 1 CD Ansonia HGCD-1237
Ramito, apodo de Flor Morales Ramos, es uno de los intérpretes más destacados de la música jibara portorriqueña, es



decir del folklore campesino: del aguinaldo y del seis, heredados de la tradición española, de la plena criolla, nacida a principios de siglo en Ponce, en la costa sur de Puerto Rico, y de otros ritmos, como el bolero, importado de Cuba, o el poro y la llanera, tomados de otras culturas latinoamericanas. El acompañamiento está a cargo de instrumentos típicos de la isla: el güiro, el acordeón, el cuatro, instrumento de cuerda, o la guitarra y a veces la trompeta. En el mundo entero se aprecia la salsa portorriqueña, pero la música jibara es menos conocida. Esta grabación transmite su encanto agreste en la potente voz de Ramito, que tiene a menudo resonancias mexicanas.

Japón. *O-Suwa daiko drums.* Colección Música y Músicos del Mundo. C D Unesco D 8030

Los ritmos de los tambores daiko, vinculados a los cultos sinto y a la música militar medieval del Japón, han tenido menor difusión que el *gagaku*, la música del *nô* o la del *kabuki*.

Este conjunto del valle de Suwa, en la región de Shinano, al oeste de Tokio, está dirigido por Oguchi Daihachi, cuya familia preserva desde hace largo tiempo la tradición del *kagura* (música ceremonial sinto). Además de los tambores *miya-taiko*, que son los instrumentos principales, el conjunto incluye flautas de bambú, caracolas marinas, idiófonos de madera y diversos tipos de tambores. Las sonoridades son sobrecogedoras, majestuosas, animadas por ese soplo épico que todavía se siente en las películas de Kurosawa.

MÚSICA POPULAR

Don Azpiazu Havana Casino Orchestra
CD MM 30911

A fines de los años veinte Don Azpiazu dirigía en La Habana una de las primeras orquestas que impusieron un repertorio cubano en los hoteles y casinos donde hasta entonces imperaba la música norteamericana. Fue también Azpiazu quien llevó a Estados Unidos el célebre



“Manisero”, que despertó en los años treinta un entusiasmo sin precedentes por la rumba de salón y los ritmos cubanos en general. Azpiazu interpreta aquí los grandes clásicos de la música cubana: “El manisero” cantado por Antonio Machín — gran embajador de la música cubana en Europa—, “La ruñidera”, “Lamento borinqueño”, que el portorriqueño Rafael Hernández, nostálgico de su isla, compuso en una calle de East Harlem, “La cachimba de San Juan”, “El panquero”, “Chivo que rompe tambo” y otras encantadoras melodías que animaron las pistas de baile entre las dos guerras y que los cubanos tararean hasta el día de hoy con emoción.

JAZZ

Legends of the blues

2 CD Columbia 468770 2

Esta formidable antología del blues reúne canciones sarcásticas, maliciosas, humorísticas o desesperadas, en el extremo opuesto de la

sensibilidad bucólica de Puerto Rico: “She shook her gin”, abiertamente sexual, “Cold blooded murder - Nº 2”, “Take it easy greazy” y “Down in the slums”, reflejan a la vez la vitalidad, la inspiración y el dramatismo de la cultura afroamericana, donde la risa encubre el llanto y la frustración y la dificultad de aceptarse a sí mismo se esconden tras una actitud desdenosa. Sin embargo, en los blues más antiguos, la guitarra conserva un carácter tan auténtico como en ciertas melodías portorriqueñas. Las notas adjuntas al disco compacto presentan la historia del blues, así como datos biográficos de algunos músicos de blues poco conocidos. Si Victoria Spivey, Champion Jack Dupree o Brownie McGhee han entrado hoy en el panteón del blues, Buddy Moss, Merline Johnson o Lucille Bogan merecen también esa consagración.

Duke Ellington and his orchestra. Piano in the background.

CD Sony Jazz COL 4684042

Ellington se limitó a menudo

al papel de compositor y de director de orquesta, pero en esta serie de grabaciones realizadas en Hollywood en 1960 muestra su prodigioso talento de pianista. Algunos grandes clásicos: “Take the «A» Train” o “Perdido” y composiciones raramente interpretadas: “Kinda Dukish” de Ellington o “Midriff” de Billy Strayhorn, por ejemplo. Arreglos pujantes y rítmicos con la precisión que caracteriza al conjunto de Ellington. Duke, magistral alquimista del jazz, elige siempre la nota justa y su acompañamiento confiere a la orquesta una sorprendente ductilidad. Varèse, con quien Charlie Parker había deseado estudiar poco antes de su muerte, decía que la orquesta sinfónica era “un elefante hidrópico” y la orquesta de jazz “un tigre que rugie”. Probablemente había escuchado a Ellington.

Freddie Hubbard. Bolivia.

CD Limelight 820 837-2

Hubbard (trompeta, flugelhorn), Cedar Walton (piano), Billy Higgins (batería), David Williams (contrabajo), Ralph Moore (saxofón tenor y soprano), Vincent Herring (saxofón alto y soprano), Giovanni Hidalgo (conga).

Se trata de un excelente disco compacto grabado en 1990 con Cedar Walton y su acompañamiento rítmico habitual, más el prodigioso músico portorriqueño Giovanni Hidalgo, que toca la conga en “Homegrown”, y dos jóvenes valores del jazz: Vincent Herring, que tocó mucho tiempo en las calles de Nueva York antes de ser descubierto, y Ralph Moore, que actualmente forma parte del

grupo de Walton. Cedar Walton demuestra en “God bless the child” que puede ser un acompañante sumamente atento, colmando los espacios de la melodía con una pléthora de acordes, y en “Homegrown” que ha asimilado perfectamente los ritmos latinos. Una música cuya exuberancia resulta saludable.

Ella Fitzgerald sings the Duke Ellington song book.

Verve 3 CD 837 035-2

Esta grabación forma parte de la serie de *songbooks* (colección de canciones) producidas por Norman Granz en los años cincuenta y sesenta, que contribuyeron a cimentar la leyenda de Ella Fitzgerald. Ella, acompañada por Duke Ellington, está aquí en la cúspide de su carrera. Su voz posee una plenitud y una suavidad que lamentablemente va a perder algunos años más tarde. Aunque es mundialmente conocida por su *scat*, Ella prefería interpretar baladas, y son precisamente éstas, “Day dream”, “Lost in meditation”, “Azure”, las más conmovedoras. Ben Webster prolonga la voz de Ella con su amplio *vibrato* e improvisa con extraordinaria delicadeza. Una auténtica obra maestra.

Arturo Sandoval. I remember Clifford

Arturo Sandoval (trompeta, flugelhorn), Kenny Kirkland (piano), Charmette Moffett (contrabajo), Kenny Washington (batería), Ernie Watts, David Sánchez, Ed Calle (saxofón tenor), Félix Gómez (teclado). CD GRP 96682

El trompetista cubano Arturo Sandoval, rodeado aquí del antiguo acompañamiento rítmico de Wynton Marsalis y de tres prodigiosos saxofonistas, rinde homenaje a uno de sus maestros: Clifford Brown, muerto prematuramente en un accidente automovilístico. Los arreglos y armonías de composiciones conocidas, como “Daahoud”, “Joy Spring”, “Cherokee”, “Parisian thoroughfare”, son de una gran riqueza. Watts improvisa magistralmente en “Jordu” y el placer de tocar se manifiesta en todos los temas. Una de las grabaciones de jazz más gratas de este año.

REDACCIÓN EN LA SEDE

Secretaría de redacción: Gillian Whitcomb
Español: Miguel Labarca, Araceli Ortiz de Urbina
Francés: Alain Lévêque, Neda El Khazen
Inglés: Roy Malkin
Unidad artística, fabricación: Georges Servat (47.25)
Ilustración: Ariane Bailey (46.90)
Documentación: Violette Ringelstein (46.85)
Relaciones con las ediciones fuera de la sede y prensa: Solange Belin (46.87)
Secretaría de dirección: Annie Brachet (47.15), Mouna Chatta
Asistente administrativo: Prithi Perera
Ediciones en braille (francés, inglés, español y coreano): Marie-Dominique Bourgeals (46.92).

EDICIONES FUERA LA SEDE

Ruso: Alexandre Melnikov (Moscú)
Alemán: Werner Merkl (Berna)
Arabe: El-Said Mahmoud El Sheniti (El Cairo)
Italiano: Mario Guidotti (Roma)
Hindi: Ganga Prasad Vimal (Delhi)
Tamul: M. Mohammed Mustapha (Madrás)
Persa: H. Sadough Vanini (Teherán)
Neerlandés: Paul Morren (Amberes)
Portugués: Benedicto Silva (Rio de Janeiro)
Turco: Mefra Ilgaz (Estambul)
Urdú: Wali Mohammad Zaki (Islamabad)
Catalán: Joan Carreras i Martí (Barcelona)
Malayo: Azizah Hamzah (Kuala Lumpur)
Coreano: Yi Tong-ok (Seúl)
Swahili: Leonard J. Shuma (Dares-Salaam)
Esloveno: Aleksandra Kornhauser (Liubliana)
Chino: Shen Guofen (Beijing)
Búlgaro: Dragomir Petrov (Sofía)
Griego: Nicolas Papageorgiou (Atenas)
Cingalés: S.J. Sumanasekera Banda (Colombo)
Finés: Marjatta Oksanen (Helsinki)
Vascuence: Gurutz Larrañaga (San Sebastián)
Thal Savitri Suwansathit (Bangkok)
Vietnamita: Do Phuong (Hanói)
Pashtu: Ghoti Khaweri (Kaboul)
Hausa: Habib Alhassan (Sokoto)
Bangla: Abdullah A.M. Sharafuddin (Dacca)
Ucraniano: Victor Steimakh (Kiev)
Checo y eslovaco: Milan Syruček (Praga)
Gallego: Xavier Senín Fernández (Santiago de Compostela)

PROMOCIÓN Y VENTAS

Suscripciones: Marie-Thérèse Hardy (45.65), Jocelyne Despouy, Alpha Diakité, Jacqueline Louise-Julie, Manichan Ngonekeo, Michel Ravassard, Michelle Robillard, Mohamed Salah El Din, Sylvie van Rijsewijk, Ricardo Zamora-Perez
Relaciones con los agentes y los suscriptores: Ginette Motreff (45.64)

Contabilidad: (45.65)
Correo: Martial Amegeé (47.50)
Depósito: Hector Garcia Sandoval (47.50)

SUSCRIPCIONES. Tél.: 45.68.45.65
1 año: 211 francos franceses. 2 años: 396 francos.
Para los países en desarrollo:
1 año: 132 francos franceses. 2 años: 211 francos.
Reproducción en microficha (1 año): 113 francos.
Tapas para 12 números: 72 francos.
Pago por cheque, CCP o giro a la orden de la UNESCO.

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

IMPRIMÉ EN FRANCE (Printed in France)
DÉPOT LÉGAL: C1 - SEPTEMBRE 1992
COMMISSION PARITAIRE N° 71842 - DIFFUSÉ PAR LES N.M.P.P.
Fotocomposición: El Correo de la UNESCO.
Fotografado-impresión: Maury-Imprimeur S.A.,
Z.I., route d'Etampes, 45330 Malesherbes.
ISSN 0304-3118 N° 9-1992,OPI-92-507 S

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

El tema de nuestro próximo número
(octubre 1992)
será

La

televisión

CRÉDITOS FOTOGRÁFICOS

Portada, página 3: © Roger-Viollet, París, Musée de Tours. Portada posterior, páginas 12, 13, 16: © Roland & Sabrina Michaud, París. Página 2: UNESCO-Armelle Le Louët. Páginas 4-5: © Agence de presse Bernard, París. Página 7: © Jean-Loup Sief, París. Páginas 9, 17, 41: © Jean-Loup Charmet, París. Páginas 10-11: © Varga/Artephot, París. Página 11: Johannes Laurentius © Antikenmuseum, Staatliche Museen Preußischer Kulturbesitz, Berlín. Página 14: © Lauros-Giraudon, Palacio de Versalles. Página 15: © Giraudon, París. Página 18: Percheron © Artephot, París. Página 19: © Edimedia, Snark International, París, Museo de Randers, Dinamarca. Página 20: © Giraudon, París, Bibliothèque de Wolfenbüttel. Página 21: © Judy de Bustamante, Colegio Militar Eloy Alfaro, Quito. Página 22: © Bibliothèque Nationale, París. Página 23: © Monique Pietri, París. Página 24 arriba: Lewis © Rapho, París. Página 24 abajo: © WWF International/World Organization of the Scout Movement. Página 25 arriba: Klemm © Jacana, París. Página 25 abajo: UNESCO-N. Tornudd. Página 26: UNESCO-Andes-Czaz. Páginas 26-27: UNESCO/IUCN/J. Thorsell. Página 28: © Maurice Huser, Fotogram-Stone, París. Página 29: © Cherville, Fotogram-Stone, París. Página 30: © Giraudon, París. Página 31: Berretty © Rapho, París. Páginas 32-33: Rachid Melloul © Sygma, París. Página 32: Niépce © Rapho, París. Página 35: © Museo Nacional de Etnología, Leiden. Páginas 36, 39: © Claude Sauvageot, París. Página 37: Richard Frieman © Rapho, París. Página 38: Donnezan © Rapho, París. Página 40: Michel Baret © Rapho, París. Páginas 42-43: UNESCO-J. Caro-Gardiner. Página 44: UNESCO-Dominique Roger. Páginas 46-47: UNESCO-Georges Servat. Página 48 arriba: © Jean-Loup Charmet, Bibliothèque du Conservatoire des Arts et Métiers, París. Página 48 abajo: C. Kempf © Musée Bartholdi, Colmar.

